

Universidad Autónoma de Madrid
Facultad Formación de Profesorado y Educación

Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa

Investigación Comprometida para la transformación social

Volumen I. Investigación comprometida para la transformación social

aidipe 2019

Coordinación: F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido

Edita: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Maqueta: Cynthia Martínez-Garrido

Revisión de actas (por orden alfabético): Celia Camilli Trujillo (UCM), Cynthia Martínez-Garrido (UAM), Héctor S. Melero (UNED), Irene Moreno-Medina (UAM), Javier Morentin Encina (UNED), Iciar de Pablo Lerchundi (UPM), Diana Peña Gil (UCM), Mª Fernanda Sato (UAM) y Sofía Torrecilla Manresa (UCM).

Impresión: Online

ISBN: 978-84-09-12411-4

Obra publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada



Madrid, junio de 2019

Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa

Volumen I. Investigación comprometida para la transformación social

Madrid, junio 2019

Presidencia

F. Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid)
Mercedes García-García (Universidad Complutense de Madrid)
Mª Teresa Aguado-Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Comité Científico

David Abril (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Mª Teresa Aguado-Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Gerardo Alatorre (Universidad Veracruzana, México)
Francisco M. Aliaga Abad (Universitat de València, España)
Assumpta Aneas Álvarez (Universitat de Barcelona, España)
José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo, España)
Blanca Arteaga Martínez (Universidad de Alcalá, España)
Donatila Ferrada (Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, Chile)
Luís Aymá González (Universidad Complutense de Madrid, España)
Belén Ballesteros (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Chantal Biencinto López (Universidad Complutense de Madrid, España)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)
Márcia Bündchen (Instituto Federal de Rio Grande do Sul, Brasil)
Diana Cabezas Gómez (Asociación Gorabide, España)
Celia Camilli Trujillo (Universidad Complutense de Madrid, España)
Elvira Carpintero Molina (Universidad Complutense de Madrid, España)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)
Santiago Cueto (GRADE. Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú)
Cynthia Duk (Universidad Central, Chile)
Vincent Dupriez (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica)
Ines Dussel (CINVESTAV-IPN, México)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Pilar Figuera Gazo (Universitat de Barcelona, España)
Assunçao Flores (Universidad do Minho, Portugal)
Mercedes García-García (Universidad Complutense de Madrid, España)
Eduardo García Jiménez (Universidad de Sevilla, España)
Pablo Gentili (Universidad del Estado de Rio de Janeiro)
Daniel González González (Universidad de Granada, España)
Paul Gorski (Critical Multicultural Pavilion, Estados Unidos)
Remedios Guzmán Rosquete (Universidad de La Laguna, España)
Reyes Hernández-Castilla (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Nina Hidalgo (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Alberto Izquierdo (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Francisco J. Lukas (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitateao, España)
Beatriz Malik (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
José Luís Martín Núñez (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Cynthia Martínez-Garrido (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Patricia Mata Benito (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Héctor S. Melero (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Carmen Montecinos (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)
Javier Morentin Encina (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidade da Coruña, España)
F. Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Cristina Núñez del Río (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Natividad Orellana Alonso (Universitat de València, España)
Iciar de Pablo Lerchundi (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Ángeles Parrilla (Universidade de Vigo, España)
Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla, España)
Mario Rueda (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Blanca R. Ruíz Hernández (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México)
Auxiliadora Sales (Universitat Jaume I, España)
Christine Sleeter (California State University, Estados Unidos)
Alan Tait (University of Cambridge, Reino Unido)
Joan Traver (Universitat Jaume I, España)
Juan Carlos Tójar Hurtado (Universidad de Málaga, España)
José Weinstein (Universidad Diego Portales, Chile)

Comité Organizador

David Abril (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Mª Teresa Aguado-Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Blanca Arteaga Martínez (Universidad de Alcalá)

Luís Aymá González (Universidad Complutense de Madrid)

Belén Ballesteros (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Guillermina Belavi (Universidad Autónoma de Madrid)

Chantal Biencinto López (Universidad Complutense de Madrid)

Márcia Bündchen (Universidad Politécnica de Madrid)

Celia Camilli Trujillo (Universidad Complutense de Madrid)

Elvira Carpintero Molina (Universidad Complutense de Madrid)

Mercedes García-García (Universidad Complutense de Madrid)

Raúl Echeita (Universidad Autónoma de Madrid)

Isabel Echeverri Soto (Universidad Complutense de Madrid)

Raquel Graña (Universidad Autónoma de Madrid)

Reyes Hernández-Castilla (Universidad Autónoma de Madrid)

Nina Hidalgo (Universidad Autónoma de Madrid)

Alberto Izquierdo (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Noemí Laforgue-Bullido (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Beatriz Malik (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

José Luís Martín Núñez (Universidad Politécnica de Madrid)

Cynthia Martínez-Garrido (Universidad Autónoma de Madrid)

Patricia Mata Benito (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Héctor S. Melero (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Irene Moreno-Medina (Universidad Autónoma de Madrid)

Javier Morentin Encina (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

F. Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid)

Cristina Núñez del Río (Universidad Politécnica de Madrid)

Iciar de Pablo Lerchundi (Universidad Politécnica de Madrid)

Diana Peña Gil (Universidad Complutense de Madrid)

Sofía Torrecilla Manresa (Universidad Complutense de Madrid)

Mª Fernanda Sato (Universidad Autónoma de Madrid)

Comité de Honor

Ayuntamiento de Madrid

Plataforma del Tercer Sector (Madrid)

Asociación Arcópolis

Asociación La Rueca

CEAR- Comisión Española de Ayuda al Refugiado

CESAL- Asociación Española de Auditores Socio-Laborales

COGAM- Colectivo LGTB+ de Madrid

FEPA- Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos

Fundación Ibn Battuta

Fundación Tomillo

Plena Inclusión

Red Acoge

Save the Children

Presentación

La Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), en colaboración con los grupos de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social", de la Universidad Autónoma de Madrid, "Pedagogía Adaptativa" de la Universidad Complutense de Madrid y el "Grupo INTER | Investigación en Educación Intercultural" de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, organizamos los pasados días 19, 20, 21 y 22 de junio el XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (AIDIPE 2019), con el título "Investigación comprometida para la transformación social".

El mismo pretendió convertirse en un foro de encuentro donde se presentaron y debieron los últimos avances en investigación educativa. En esta edición el congreso tomó como eje vertebrador la investigación educativa como medio para la transformación social.

Los datos ponen de manifiesto las desigualdades sociales, la degradación ambiental y un lento crecimiento económico mundial revelando la mayor crisis humanitaria y de valores de la sociedad actual. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propone 17 objetivos globales y prioritarios centrados en erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todas las personas con un planteamiento participativo y solidario, reconociendo que sólo podrán ser alcanzados en la medida que se comprometan todos los estamentos (gobiernos, sector privado, sociedad civil) y todas y cada una de las personas que formamos parte de la humanidad. Si, como decía Mandela, "La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo", la investigación educativa no puede quedar al margen de los problemas reales, debe tener un papel relevante para dar respuesta a las necesidades reales que incidan en la transformación social. Estamos convencidos de que sólo una investigación educativa de calidad, comprometida en temas y enfoques metodológicos, cooperativa y en colaboración con la comunidad educativa y la sociedad, puede llegar a mejorar la educación y, con ello, transformar la sociedad.

En este libro se presentan las actas de las comunicaciones y simposios organizados en cinco tomos, cada uno de los cuales se corresponde con una de las temáticas del congreso:

Volumen I: Investigación comprometida para el cambio social

Volumen II: Metodología de investigación educativa

Volumen III: Diagnóstico y evaluación educativa

Volumen IV: Orientación y desarrollo

Volumen V: Experiencias innovadoras y desarrollo socio-educativo

Índice

Una Propuestá Didáctica para el Desarrollo de la Competencia Intercultural en Estudiantes de Educación Primaria a través de la Narración de un Relato 13

Participación de las Familias en las Escuelas Básicas y el Papel Directivo en su Promoción 20

Hacia un Enfoque de Derechos: La Participación de los Niños y Jóvenes con Necesidades Específicas de Apoyo en Contextos Socioeducativos 28

Una Reflexión Histórica del Uso de la Agrimensura para Motivar el Estudio de la Geometría en Escuelas Rurales 34

El Bullying desde los Ojos del Profesorado. La Percepción del Bullying por el Profesorado de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato 41

Comunicación Asertiva para mejorar la práctica profesional de los alumnos de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila 50

Educacion Superior Sin Miras al Desarrollo Sostenible 55

Evaluando la Relación entre la Información Proporcionada por la Escuela y la Participación de los Padres en Chile 62

Validez de las Dimensiones para Abordar el Concepto de Justicia Social en Educación, desde el Análisis Crítico del Discurso de los Docentes 67

La Importancia de Diseñar y Aplicar un Programa de Prevención de Acoso Escolar en Educación 73

Elección de Carreras Técnicas en el Área Agroalimentaria: Factores Explicativos 79

Roles y Estereotipos de Género en Educación Primaria 87

Estudio Comparado Del Rendimiento Académico entre el Alumnado Nativo e Inmigrante de la Unión Europea en PISA 2015 91

La Construcción de la Cultura de Empoderamiento Colectivo en Espacios Juveniles de Ocio y Tiempo Libre 97

Lectura Crítica para una Construcción Dialógica de las Identidades Culturales 103

Respuesta de la Juventud Digital a la Política Analógica: Una Exploración Inicial 110

Representaciones de Justicia Social en Estudiantes del Máster MESOB 117

Conocimiento de los Docentes Murcianos sobre Síndrome de X-Frágil 122

Una Aproximación a la Realidad de los Estudiantes y Graduados No Tradicionales en el Mercado Laboral Actual 127

La Educación Sexual en la Legislación Argentina. El Difícil Camino a las Aulas 133

Las Competencias de los Estudiantes de Profesorado 137

La Educación como Herramienta de Desarrollo Sostenible en la RASD 146

Transformación y Justicia Social para Personas Migrantes: ONG-Mestura 152

Aprendizaje entre Pares que Cruza Continentes. Las jóvenes Nigerianas Confrontando la Trata de Personas 159

Mejorar la Docencia Universitaria a través de una Educación Comprometida con el Cambio Social. Una Investigación-Acción Participativa (IAP) 165

La Reinserción Sociolaboral desde la Percepción de Población Penitenciaria en España. Algunas Variables Condicionantes 171

La Deconstrucción Dialógica como Estrategia para la Igualdad en una Clase de Valores Éticos 178

Estudio de Necesidades Formativas de los Profesionales en Prácticas de Atención Temprana Centradas en la Familia 184

Diseño, Implementación y Evaluación de una Acción Formativa sobre Prácticas Centradas en la Familia en Atención Temprana 190

Gestión, Liderazgo y Buenas Prácticas en los Centros Escolares De alta Eficacia de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco 196

Competencias y Expectativas en los Jóvenes Tutelados para Afrontar el Proceso de Autonomía 203

Aprendizaje Servicio en la Universidad. Formación de Educadores y Educadoras para el Cambio Social 208

Enseñar Historia y Ciencias Sociales en Salas de Clases Multiculturales de Chile 214

Desarrollo Sexual de las Personas con Tea: Percepción de los Profesionales de la Educación 220

La Educación Inclusiva en el Nivel Superior en los Países de la Región.Una Cuestión de Actitud 226

Apropiación Social del Conocimiento en la Universidad Industrial de Santander (Colombia): Resultados Finales de Investigación 233

Itinerarios Migratorios, Laborales y Escolares de Niñas y Niños Migrantes que Concluyeron la Educación Básica en México 239

Conocimiento Profesional Específico en Profesores de Matemáticas: La Noción Escolar de Factorización 245

Avanzando hacia las Universidades Inclusivas. Recomendaciones del Profesorado Universitario 252

La Regionalización de la Educación Superior: Alcances y Limitaciones para la Democratización de la Educación 257

Consecuencias Emocionales, Necesidades Educativas Especialesy Acoso Escolar 263

El Rol de la Dirección Escolar en la Práctica de la Ética Organizacional 269

Desenganche Educativo y su Implicación en el Absentismo, Fracaso y Abandono Escolar 277

Políticas y Prácticas en la Formación de Directivos Escolares en Argentina. Tensiones Discursivas y Experienciales 284

Contribuciones Pedagógicas del Homeschooling 290

El Profesorado de Educación Infantil y Primaria en la Unión Europea: Formación Inicial y Permanente 296

La Transición de Educación Infantil a Educación Primaria en la Unión Europea 301

Educación Inclusiva, Desde la Idea a la Realidad 307

Organización y Funcionamiento de los Grupos Interactivos en una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso 313

Redes Sociales y Bienestar Psicológico en Adolescentes 320

La Influencia de la Repetición de Entrevistas en la Memoria y Aceptación de la Sugestión: Efectos del Conocimiento Previo 326

Desarrollo de un Instrumento para la Evaluación de la Competencia Digital y Socio-Cívica 332

Estudio Cualitativo sobre la Necesidad de Educación Afectiva y Sexual en las Aulas según los Docentes 339

La Conciencia de Estudiantes Universitarios al Proceso de Servicio Social y su Relación con la Prestación de Actividades 343

Cambiemos la Mirada Docente ante el Alumnado que Nadie Quiere: De un Problema de Conducta a un Tema de Justicia Social 351

¿Quién se Compromete con la Inclusión? Liderazgo y Atención Inclusiva a la Diversidad en la Enseñanza Superior 357

La Diversidad Afectivo-Sexual en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria: El Caso de la Comunidad Valenciana 363

Educação Inclusiva: Compreensões de Docentes e Discentes de um Curso de Biologia 369

Competencias Sociales y Cívicas Autopercibidas por el Alumnado de Educación Primaria 375

Límites de la Educación Democrática en La Escuela Occidental Contemporánea 383

La Educación Intercultural como Propuesta Educativa Democrática e Inclusiva 388

La Formación del PDI en Atención a la Diversidad e Inclusión en las Universidades Españolas. Exploración y Relación entre Variables 397

Una Revisión Sistemática Exploratoria en Clave de Pedagogía Hospitalaria 404

Influencia de la Edad y el Sexo sobre la Victimización y la Internalización en el Bullying 410

Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico en Educación Secundaria en Perú y sus Regiones 418

Educación Artística y Cambio Social. Utilidades de un Proyecto de Investigación Acción Participativa (IAP) a través de las Artes en un Programa de Cooperación al Desarrollo 425

Práctica Innovadora de Inserción al Proceso de Investigar en Docencia: Una Experiencia desde una Universidad Pública de Chile 430

Educación Intercultural en Escuelas Multiculturales Urbanas: Estudio Etnográfico de un Centro Escolar de la Ciudad de México 436

Cosmovisiones sobre el Futuro Energético: Análisis Lexicométrico de Tuits y Prensa Digital 444

Las Causas del Plagio Académico en Estudiantes de Pedagogía 451

Una Experiencia de B-Learning y su Influencia en el Rendimiento Académico de los Alumnos de Grado de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete (Estudio intra-sujetos) 457

Educación Inclusiva, Desde la Idea a la Realidad 465

Investigando sobre las Posibilidades de un Espacio web Compartido para la Transformación Social, Inclusionlab 471

El Clima de Aula como Base para la Inclusión Educativa 478

Un Camino Igual…con un Recorrido Desigual. El Empleo en las Personas con Diversidad Funcional 484

Complementando la Clase de Lengua Extranjera con Aplicaciones Web: Estudio Caso en Colegios Rurales Vulnerables Colombianos 491

A Intersetorialidade como Estratégia para a Gestão de Políticas de Educação em Tempo Integral: os Comitês de Educação Integral 499

Nueva Pornografía y Cambios en las Relaciones Interpersonales de los Adolescentes y Jóvenes: Nuevos Retos Educativos 506

Competencias Socioemocionales: Una Alternativa para la Sociedad Colombiana del Posacuerdo 514

Construcción de Proyectos Profesionales en Estudiantes Universitarios Chilenos de Distintos Orígenes Sociales: Una Aproximación Cualitativa 521

Autoevaluación de Competencias Docentes para la Inclusión y la Excelencia en Educación Primaria y Secundaria 528

Visibilización del Lenguaje en la Enseñanza Superior de la Universidad de Málaga desde la Perspectiva Docente 535

Equipamiento y Recursos de las Bibliotecas Escolares: la Visión de los/as Responsables de Biblioteca 544

Demandas Formativas del Profesorado sobre el Proceso de Tutorización del Trabajo Fin de Grado 550

Estudio acerca del Conocimiento de Profesores de las Carreras de Licenciatura en Historia y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Concepción. Chile. Hacia estudiantes en situación de Discapacidad Visual 555

Adaptación Cultural y Género: Comparando Cultura Dominante y no Dominante en Jóvenes Estudiantes 562

Construcción de las Masculinidades a Partir del Fútbol en la Escuela 571

El Currículo Escolar, la Familia y el Proyecto de Vida en los Estudiantes de 5° Año de Secundaria de la I.E. 80728 San Miguel del Caserío de Coina, Usquil, Provincia de Otuzco, Departamento de La Libertad, Perú en el Año 2015 576

Recuperación de la Autoestima en Adolescentes víctimas de Violencia de Género: Lecciones para la Educación 580

Perfil del Profesorado de Educación Primaria y Secundaria en la Competencia "Planificación": Análisis de Disonancias en las Valoraciones recogidas mediante Rúbrica 584

Promovendo Acessibilidade e Inclusão através das Novas Tecnologias 593

Predictores del Aprendizaje de la Lengua escrita en Escuelas Urbanas y Escuelas vulneradas de Mendoza, Argentina 600

Inclusión en el Sistema de la Universidad Boliviana de Procesos de Validación de Aprendizajes Previos para la obtención de Grado 607

Abordaje de Bajos Logros de Aprendizaje. Una Oportunidad de la Escuela para Contribuir a la Inclusión y la Equidad 615

Decolonializando La Investigación. Abonando Caminos, Construyendo Agentes De Transformación Social 621

El Uso de Sociogramas para Indagar Práticas Relacionales Dentro del Aula 627

Alcanzar el Mañana: Una Reflexión desde la Educación, la Ética, la Política y el Cambio Social....634

La Implementación de la Inclusión al Sistema Educativo del Iraq. Un Proyecto de Cooperación Internacional entre la Universidad Dohuk/ Iraq y la Universidad Carl von Ossietzky, Oldenburgo, Alemania....640

Realidades y Campos de Trabajo del Educador y la Educadora Social. Nuevos Servicios y Funciones Emergentes en el Ámbito de la Diversidad Funcional....644

La Educación en Valores en Centros de Alta Eficacia Escolar según las Familias....649

Concepciones, Realidades e Incertidumbres de la Escuela Nueva en una Región de Colombia....657

Violencia Ex Profeso que Dirime el Derecho al Juego y Pleno Desarrollo del Infante.662

Del Barrio a la Escuela, de la Escuela al Mundo: Relaciones entre el Centro Educativo y su Comunidad en Escuelas que Trabajan por la Justicia Social....669

Ser Mujer en la Primera Generación de Educación Especial en la Normal Rural "Luis Villarreal" El Mexe, Hidalgo: México....676

La Educación y la Movilidad Social. Un Análisis Cualitativo de las Aspiraciones y Expectativas Educativas y Ocupacionales de Hijas de Inmigrantes Marroquíes en España....683

Análisis Transcultural del Bienestar Subjetivo en Adolescentes Inmigrados y Autóctonos....690

Cuestionario Multifactorial para evaluar el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar en Chile....702

Diseño Institucional de la Educación Superior y Respuesta del Profesorado en la Producción Científica en Ecuador....710

El Uso Real de las TIC Dentro y Fuera de la Escuela....717

Conexión Entorno, Familias y Escuela: Ampliando Posibilidades de Aprendizaje Intercultural....722

La Participación Social del Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo: Significado y Variables Implicadas en su Análisis....728

El Acoso Escolar en el Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo: Datos de una Situación Preocupante y Propuestas de Intervención....734

Los Procesos de Transición Educativa en el Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo....740

Educación Inclusiva y Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo....747

Análisis de la composición de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ) en México y su Papel en la Producción del Conocimiento....753

La Educación Inclusiva en el Nivel Superior en los Países de la Región. Una Cuestión de Actitud....760

La Escuela Incluida: Construyendo Comunidad Educativa a partir de un Proyecto de Aprendizaje-Servicio en la Escuela Rural....767

Reformulación de los Deberes Escolares para Casa a Través de la Participación del Alumnado....773

El Taller de la Experiencia: Una Práctica Curricular Participativa que Vincula con el Barrio....778

La Escuela Democrática: Un Espacio para la Práctica de la Participación 785

Programas de Formación para Liderar la Mejora de la Participación Familiar en los Centros Escolares: Evaluación de una Propuesta 792

Contactos Entre el Centro Escolar y la Familia: La Perspectiva de las Familias.....801

Análisis de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) como Herramienta para la Participación en los Centros Escolares.....807

Experiencias de Investigación-Acción para el Fomento de la Participación de las Familias en la Educación Escolar 813

Soluciones Metodológicas para la Selección y Diseño de Medidas de Percepción para el Modelo UNIVECS 820

Diseño de Indicadores Simples y Complejos para la Evaluación de Entrada, Proceso, Producto y Contexto para el Modelo UNIVECS 827

Lineamientos para el Diseño de Estrategias de Implementación de la Evaluación en el Modelo UNIVECS 837

Estrategias Metodológicas para la Adaptación a Otros Contextos Socio-Culturales: La Internacionalización del Modelo UNIVECS 845

Sensibilidad Institucional ante los Procesos de Sostenibilización Curricular en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. La Visión de Actores Clave Responsables del Entramado Organizacional 851

Modalidades en la Evaluación de los Procesos Formativos Aplicables a la Formación de Competencias en Sostenibilidad 859

Prueba Objetiva y Ensayo: Una Fusión Facilitadora de la Evaluación de Competencias en Sostenibilidad en los Procesos de Sostenibilización Curricular de las Titulaciones Universitarias 869

Apoyo Versus Control Parental y Ajuste Psicosocial de los Adolescentes. Estudio para una Educación en Pro de la Sostenibilidad en el Contexto de la Familia 875

La Educación Social ante los Nuevos Requerimientos Sociales al Sistema Escolar: Retos para la Acción Socioeducativa.....882

La Educación Social entre Muros: Retos para Educar en Contextos de Privación de Libertad.....889

La Educación Social Frente a las Desigualdades: Retos para la Acción Socioeducativa desde los Servicios Sociales 896

La Educación Social en la Transformación de los Territorios: Retos para la Participación Comunitaria 903

Una Propuestá Didáctica para el Desarrollo de la Competencia Intercultural en Estudiantes de Educación Primaria a través de la Narración de un Relato

A Didactic Proposal for the Development of Intercultural Competence in Primary Education Students through the Narration of a Story

Andrés Montaner Bueno

Universidad de Murcia, España

Este estudio se basa en el fomento de la Competencia Intercultural entre estudiantes de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Grado en Educación Primaria para que la transmitan, asimismo, a sus futuros alumnos de Educación Primaria. Para ello, proponemos la lectura analizada del cuento "El país de los colores" escrito por Martín Pinos Quílez y Manuel Pinos Quílez. En el relato aparece reflejado lo que -desgraciadamente- sigue ocurriendo en infinidad de ocasiones en el mundo occidental: las personas de este territorio solo se relacionan con otras que tienen el mismo color de piel, aislando a otras muchas solo por tener un color de piel distinto. En la historia que aquí analizamos el agua que cae de las duchas hace tener un color diferente de piel a todos sus habitantes, con lo que éstos han de relacionarse con todos, tengan el color de piel que tengan. De lo contrario, se verán aislados e incomunicados. Con esta historia pretendemos transmitir a los estudiantes la idea de que pueden relacionarse con todo tipo de personas con las que se encuentren cómodos, tengan el color de piel que tengan.

Descriptores: Interculturalidad; Educación; Literatura; Globalización; Racismo.

This study is based on the promotion of the Intercultural Competence among students of didactis of language and literature in the Grade in Primary Education so they can also transmit it to their future students. For this, we propose the analyzed reading of the story "El país de los colores" written by Martín Pinos Quílez and Manuel Pinos Quílez. In the story people only relate to others who have the same skin color, isolating many others just because they have a different skin colour; what unfortunately keeps happening in many western societies. In the story that we analyze, the water that falls from the showers dyes of different colours the skin of all its inhabitants, so they have to relate to everyone independently of the skin color they have in order not to be isolated and incomunicated. With this story, we try to transmit to students that they can relate to all kinds of people with whom they are comfortable, indepently of their skin colour.

Keywords: Interculturality; Education; Literature; Globalization; Racism.

Introducción

En el desarrollo de este artículo, realizamos un análisis de los efectos que está teniendo la migración masiva desde los países orientales a los países occidentales. Dos son las consecuencias que conlleva este movimiento migratorio: por una parte, los ciudadanos autóctonos de los países desarrollados se ven obligados a convivir con gentes de muy diversas culturas y, por otra parte, se generan importantes diferencias en el nivel de vida que disfrutan ambos grupos.

Resulta habitual que los ciudadanos autóctonos de estos países occidentales, desarrollen su vida en armonía y disfrutando al máximo de todos los recursos que pone a su disposición el Estado. Sin embargo, desgraciadamente, también es muy común que los habitantes que proceden de los

países orientales tengan unas condiciones pésimas de vida, soportando aislamiento y marginación del resto de la sociedad.

Lo único que se produce con este rechazo es la generación de una serie de grupos sociales que se encuentran muy al margen de la sociedad en la que habitan. Esto provoca que se produzcan numerosos conflictos entre los miembros que forman parte de estos grupos y el resto de la sociedad. La forma de superar a largo plazo estos conflictos es adoptar una perspectiva intercultural en la educación. Ello supondrá transmitir a los niños el convencimiento de que las diferencias culturales son la norma y que la actitud a mantener ante ellas es la del respeto.

La pedagogía cultural pretende servir de sustento educativo a la práctica educativa y asume un enfoque diferencial que cuestiona visiones restrictivas y marginadoras en la definición de grupos e individuos en función de sus características culturales. (Moreno, 2010, p. 116). Para conseguir este objetivo proponemos la lectura del cuento "El país de los colores" como alternativa factible para que los más pequeños -guiados por sus maestros/as- comprendan la nula importancia que tienen las diferencias étnicas de la gente, ya que lo verdaderamente relevante es la amistad y el amor que se tengan entre sí las personas.

El cuento pretende eliminar los sentimientos de superioridad y de inseguridad o miedo ante las diferencias. El cambio de la ducha les hace verse a todos y cada uno como diferentes y eso elimina el miedo a las divergencias. ¿Necesitamos experimentar la diferencia para perder el miedo?

Los efectos perniciosos que produce la migración en los países occidentales

Debido a la gran variedad de culturas que se encuentran conviviendo actualmente en los países de Europa occidental se debe incrementar cada vez más, sobre todo a través del sistema educativo, la convivencia respetuosa.

El capitalismo jerarquiza la estructura Norte/Sur y deja el poder económico en manos de los países del conocido como Primer Mundo. Y a día de hoy, los países más pobres del mundo, están formados por gran cantidad de millones de seres humanos que, en pleno siglo XXI, pasan hambre por no poder satisfacer sus necesidades mínimas.

> *Es difícil (…) la apertura humanitaria y solidaria a otras identidades nacionales, étnicas, religiosas y culturales, pero es posible conciliar lealtad patria y religiosa con ciudadanía universal y ecumenismo humanitario y tolerante.* (Calvo, 2003, p. 244)

Las migraciones actuales se deben a muchos factores, aunque aquí tenemos en cuenta, sobre todo, las migraciones irregulares que se producen por motivos económicos, de salud y de seguridad. De esta forma, es común que, en los países occidentales, los dirigentes políticos se vean obligados a acoger a una cantidad ingente de personas que se ven obligados a huir de su país si quieren tener un futuro mejor, tanto para ellos, como para sus familias.

Del análisis de los fenómenos migratorios ha surgido el término que se conoce como "otredad" (condición de ser otro), esto es, las diferencias que existen entre los seres humanos en función de la cultura de la que procedan. No obstante, hemos de señalar además que, gracias al surgimiento de este concepto, también se están empezando a analizar los elementos similares y/o comunes que tienen todas las culturas entre sí, haciendo hincapié en ellos para que pueda haber una convivencia pacífica entre dichos grupos étnicos.

Así las cosas, tal y como señala Gil Serna:

> *El expresarse, el narrarse, el verse y la conciencia de sí tienen como referente no sólo el sí mismo sino también el otro. Expresarse implica un decir no solo para mí, sino también para un externo que es el otro.* (Gil, 2009, p. 44)

Además, en las sociedades occidentales se ha producido el fenómeno que segundas y terceras generaciones de emigrantes, convertidas en nacionales por nacimiento, no son percibidas como ciudadanos de primera clase.

> *A pesar de su integración social, económica y política, a algunos extranjeros se les asigna una identidad de otredad que no han escogido.* (Rea, 2006, p. 171)

¿Interculturalidad o multiculturalidad?

Los emigrantes procedentes de otros países de culturas diferentes se ven obligados a cohabitar con los ciudadanos originarios del país, fenómeno conocido como multiculturalismo. Este fenómeno consiste en que en un territorio viven personas de diferentes culturas. Frente a este concepto aparece el término interculturalidad, que describe la situación no solo de coexistencia sino de convivencia de diferentes culturas en un mismo territorio, de tal forma que las personas de diferentes culturas se relacionan desde una posición de igualdad y de reconocimiento mutuo.

Aunque en repetidas ocasiones los términos Multiculturalismo e Interculturalidad han sido considerados como sinónimos, existe una gran diferencia entre ambos conceptos. El multiculturalismo se refiere a la presencia en una misma sociedad de habitantes de grupos nacionales o étnicos diferenciados, mientras que la interculturalidad está basada en el reconocimiento mutuo de las diferentes culturas. Tal como señala Gerhard Neuer:

> *In the interactive dimension of groups, and their capacity to build common projects, to assume shared responsibilities and to create common identities* (Neuer, 2012, p. 24)

La interculturalidad supone el reconocimiento de la igualdad de todos los seres humanos y que todos tienen la misma dignidad. Mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia, en la interculturalidad la palabra clave es el diálogo. La educación multicultural promueve la tolerancia cultural, mientras que la educación intercultural promueve el diálogo intercultural (Sánchez, 2011: 36).

Del mismo modo, para Cárdenas Rodríguez:

> *El concepto de interculturalidad hace referencia a la interrelación entre culturas distintas y a la búsqueda de una convivencia estable entre ellas". De esta forma, evitaremos que haya discriminaciones entre los componentes de los habitantes de todas las culturas que convivan en una misma sociedad.* (Rodríguez, 2002, p. 123)

Así pues, parece quedar claro, tal y como señala Vera Noriega, J. A. (2006:167) que el término multiculturalidad debe tratarse como "descriptivo, sociológico y pragmático" y el concepto de interculturalidad debe considerarse como "prescriptivo, pedagógico y poético". Por todo ello, parece quedar diáfanamente claro que la venida de inmigrantes a países del mundo occidental plantea una necesidad especial (Leiva, 2011:96) "de creación de materiales o búsqueda de bancos de recursos, la petición de profesorado especializado y la realización de proyectos".

El desarrollo de la competencia intercultural en educación primaria

Resulta imprescindible que, desde la escuela, se obtenga el compromiso social de defender una educación intercultural de calidad. En la escuela se debe evitar todo tipo de discriminación y se debe educar en el respeto a la diversidad, más aún, teniendo en cuenta que en ella los niños/as viven sus primeras experiencias ante la sociedad en su formación vital.

En este sentido, desempeña un papel vital el profesorado quien tiene que liderar el proceso

> *Los docentes deben ser los primeros en interiorizar y crear actitudes de responsabilidad ética respecto a la diversidad". Los docentes han de aceptar que las peculiaridades de sus alumnos/as vienen determinadas por la época en la que les ha tocado vivir y debe evitar que en las clases que ellos imparten se produzcan discriminaciones de ningún tipo.* (Palomares y Garrote, 2008, p. 341)

Los docentes han de tratar de afrontar con valentía la presencia del alumnado inmigrante, quien reclama una respuesta adecuada por parte del sistema educativo y, fundamentalmente, de las piezas que se encuentran al frente del mismo: los profesores. A ellos les corresponde asumir un papel protagonista para tratar de resolver el enredo que nos ha de permitir una convivencia basada en la equidad y en la igualdad de derechos para todos.

Para lograr este objetivo, consideramos que la literatura puede ser un instrumento de primer orden, puesto que por el carácter universal de la misma se puede utilizar como medio para transmitir valores y para lograr la aceptación de la propia cultura y la de los demás desde un plano de igualdad.

> *En un aula donde haya niños y niñas inmigrantes, especialmente en primaria, se puede hacer que en aquellas asignaturas más creativas éstas y éstos se expresen según su cultura y en clases de historia y literatura tal vez buscar alguna heroína o héroe, alguna literata o literato… de manera que se complete de algún modo el sesgo de los libros de texto.* (Valero, 2002, p. 8)

Por tanto, tal como señalan Cernadas, Santos y Moledo (2013),

> *... la existencia de estas minorías, lejos de suponer un problema, habrá de contemplarse como una buena oportunidad para educar a los sujetos en valores democráticos como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la resolución de conflictos y el sentimiento de pertenencia al grupo.* (p. 556)

Así las cosas, para que los docentes puedan ejercer una labor de mediación intercultural necesitan tener un conocimiento detallado de los medios de ayuda disponibles.

> *El papel del docente como mediador intercultural es descrito como un medio adecuado de articulación entre la familia inmigrante y la sociedad de* acogida (Casasempere, 2013, p. 93).

De este modo, para poder desarrollar la didáctica de la educación intercultural entre los estudiantes de Educación Primaria, los profesores han de ser (Rebolledo, 2012:40) "agentes transmisores de conocimientos sobre interculturalidad y promotores de una acción intercultural en sus escuelas".

Análisis del cuento "El país de los colores"

El cuento denominado "El país de los colores" (2008) nos describe la realidad social y étnica de las sociedades desarrolladas del llamado "primer mundo". Las mismas están marcadas por fuertes contrastes, puesto que en una misma realidad territorial concurren formas de vivir totalmente diferentes, contrapuestas.

Existe una parte de la sociedad que vive de forma tranquila, placentera y gozando de un elevado bienestar mientras que, en otra, a poca distancia de la primera, viven personas sufriendo todo tipo de penurias y vejaciones, representada en el cuento por la gente que viene a Talconia procedente de los países de Marronia y de Negrinia.

Lo que acontece en la historia es que los habitantes blancos de Talconia no se relacioban con habitantes procedentes de otras partes del mundo sólo por tener una piel de diferente color. Los habitantes de Talconia eran de un blanco extremado y se consideraban mejores que el resto del

mundo. En Talconia el nivel de vida era bueno y se vivía con desahogo y acomodo. Pero, al faltar trabajadores para las tareas más duras llegan hombres y mujeres de Negrinia y Marronia. Al principio llegan para ocuparse del campo cobrando poco, pero al llegar a las ciudades y al ser más numerosos, a los habitantes de Talconia les empezó a entrar el miedo a lo desconocido, surgiendo en ellos la necesidad de segregar a los marronios y negrinios, mediante leyes que los mantuviesen separados en los barrios y en las escuelas.

La situación cambia, cuando un buen día, el agua de las duchas de Talconia, hace cambiar el color de la piel a todos sus habitantes siendo todos ellos diferentes entre sí. Las diferencias que les produce la ducha les hace comprender que tienen que relacionarse con todo tipo de personas, tengan el color de piel que tengan, para no verse aislados del resto de sus semejantes. Es de tal importancia y magnitud el cambio que se produce en el sentir de las personas que habitan en el pueblo que, a partir de ese momento el mismo pasa a llamarse *COLORINEA*. El nombre de *COLORINEA* se mantuvo como signo de que allí el color de la piel no sería nunca un motivo de rechazo. La diferencia entre las personas estaría en sus acciones y sentimientos, no en su aspecto.

El cuento pretende eliminar los sentimientos de superioridad y de inseguridad o miedo ante las diferencias. El cambio que les produce la ducha les hace verse a todos y cada uno como diferentes y eso elimina el miedo a las diferencias. ¿Necesitamos experimentar la diferencia para perder el miedo? Una vez que se ha producido el cambio de mentalidad en los habitantes del pueblo, el agua vuelve a dejarles el color de piel que primitivamente poseían, habiendo transformado, eso sí, su mentalidad en cuanto a las relaciones con sus semejantes, posean el color de piel que posean. Es esto lo que pretendemos transmitir a nuestros/as alumnos/as: no hay que tratar mal ni diferente a nadie, tenga el color de piel que tenga.

Su introducción en las aulas de educación primaria

Es necesario que a los estudiantes de Educación Primaria se les eduque en la necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural que existe en la sociedad en la que habitan. Para ello, los centros educativos tienen que educar en la igualdad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas.

Resulta fundamental que, desde la educación, se fomente el diálogo entre culturas, se contribuya a fomentar una relación igualitaria entre los miembros que las conforman.

> *Sólo volviéndose intercultural, el centro docente podrá poner en marcha un modelo educativo desde el que se inculque y fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural.* (Sánchez, 2003, p. 19)

En lo referente a la Educación Intercultural, uno de los objetivos a desarrollar en la etapa de Educación Primaria es que el niño se haga un ser humano capaz de respetar los derechos humanos y el pluralismo propio de una sociedad democrática.

> *Comprenda y respete las diferentes culturas y las diferencias entre las personas; se relacione con los demás y que desarrolle una actitud contraria a la violencia y a los prejuicios de cualquier tipo.* (Cañon, 2013, p. 160)

Para ello, consideramos que uno de los mejores métodos para llevar a cabo una educación intercultural es la literatura. A través de la misma, podemos descubrir que la igualdad es el principio básico sobre el que se debe fundamentar la relación entre culturas.

> *Conviene recordar (y advertir) que la vía de la interculturalidad es como una obra en construcción en la que de vez en cuando hay que cambiar de perspectiva, aunque tengamos claros los fundamentos, y así, hemos visto cómo en los últimos años se ha pasado de la multiculturalidad como problema a la interculturalidad como valor* (Escarbajal, 2013, p. 93).

Este objetivo es el que perseguimos empleando el cuento denominado "El país de los colores", es decir, desarrollar entre las diversas culturas un diálogo empático que devenga en un dominio de los conceptos que profesan las otras culturas y una actitud reflexiva y negociadora en continua interdependencia y complejidad.

La mejor manera de conseguir este diálogo es haciendo que los niños analicen las consecuencias que puede tener para las personas inmigrantes el hecho de verse aisladas en la nueva sociedad por el mero hecho de tener un color de piel diferente. Hoy en día, hay que trabajar la defensa de las diversidades etnoculturales.

> *Es necesario luchar por el reconocimiento de las diversidades etnoculturales "mediante el reconocimiento ideológico, político y científico del carácter indisociable de la unidad y de la diversidad de la especie humana.* (Sánchez, 1997, p. 147)

Conclusiones

Como consecuencia de los intensos movimientos migratorios que se vienen produciendo actualmente, las sociedades occidentales se han convertido en un crisol de culturas cuya convivencia no está siendo pacífica. Se están viviendo fuertes enfrentamientos étnicos donde florecen los sentimientos de xenofobia y de exclusión.

En este trabajo hemos defendido el planteamiento que sólo desarrollando una educación intercultural en las aulas de nuestro sistema educativo podemos poner remedio a largo plazo a las situaciones de racismo y xenofobia existentes en muchas ocasiones en los países occidentales. También hemos propuesto que la literatura es el instrumento más adecuado para llevar a cabo esta tarea, por el carácter universal de la materia, por ser un medio ideal para transmitir valores, normas y sistemas de vida de una sociedad y porque contribuye a desarrollar el sentido crítico de los lectores que permita valorar la riqueza de su propia cultura y aceptar la de los demás.

Siguiendo estos planteamientos hemos terminado este trabajo analizando el cuento compuesto por Martín y Manuel Pinos Quílez denominado "El país de los colores", puesto que lo consideramos como un documento válido para reflexionar con los alumnos sobre los conflictos étnicos y sentimientos de xenofobia que se desarrollan en nuestras sociedades y sobre las posturas personales y reflexionadas que cada uno debe plantearse sobre este importante problema.

Referencias

Calvo, T. (2003). Interculturalidad y educación. *Aldaba: Revista del Centro Asociado de la UNED de Melilla, 14*, 219-231.

Cardenas, R. (2002). Interculturalidad e inmigración. *Revista de Ciencias de la Educación, 16*, 119-138.

Casasempere (2013). La aproximación intercultural como agente articulador de las relaciones positivas entre la familia de origen inmigrante y los centros educativos. En M. C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Coords.), *Actas del XVI Congreso Nacional, II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica* (pp. 88-94). Alicante: Universidad de Alicante.

Castell, M (2004). La globalización truncada en América Latina, la crisis del estado-nación y el colapso neoliberal. *Centro de Estudios Miguel Enríquez, 7*, 1-15.

Cernadas, F. X., Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: El desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación educativa, RIE, 31*(2), 555- 570.

Escarbajal, A. (2013). La educación intercultural en el contexto social y educativo. *Revista Internacional de Investigación e Innovación educativa, 13*, 91-99.

Gil, M. A. (2009). Subjetividad: Un tejido por construir. *Plumilla Educativa, 6*, 41-49.

Grau, C. y Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Sociología, 34*, 141-155.

Leiva, J. J. (2011). La convivencia intercultural: un reto para la escuela inclusiva del siglo XXI. En F. Sadio (Coord.), *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad* (pp. 93-100). Málaga: Universidad de Malaga.

Moreno M. J. (2010). La interculturalidad en educación primaria. *Hekademos, 7*, 115-132.

Neuer, G. (2012). The dimensions of intercultural education. *Intercultural Competence for All, Preparation for living in a heterogeneous world*. Gante: Europe Publishing Editions.

Pinos, M. y Pinos, M. (2008). *El país de los colores*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Palomares, A. y Garrote, D. (2008). Educación, democracia e interculturalidad. *Ensayos, 17*, 327-343.

Rea, A. (2006). La europeización de la política migratoria y la transformación de la otredad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 116*, 157-184.

Rebolledo, N. (2012). La interculturalidad: Nuevos desafíos para los docentes. *Revista do Programa Pós-Graduaçao en Educaçao, 14*(28), 23-48.

Sánchez, S. (2003). Interculturalidad, inmigración y educación. *Aldaba: Revista del Centro Asociado de la U.N.E.D, 29*, 13-32.

Sánchez, I. M. (2011). Enfoques y modelos de educación intercultural. *Praxis, 7*, 30-41.

Sánchez, M. (1997). La educación en la sociedad multicultural. *Papers, 53*, 139-148.

Valero, A. (2001-2002). Interculturalidad en las aulas: Un reto para la convivencia. *Fórum de Recerca, 7*, 1-11.

Vera, J. A. (2006). Interculturalidad, formación del profesorado y educación. *Revista de Investigación Científica, 14*(27), 159-166.

Participación de las Familias en las Escuelas Básicas y el Papel Directivo en su Promoción

Participation of Families in Basic Schools and the Role of the Director in their Promotion

Claudio Barrientos Piñeiro
José María Romero Rodríguez

Universidad de La Frontera, Chile

El presente documento aporta valiosa información, a partir del conocimiento y experiencia de directores/as de escuelas, docentes, asistentes de la educación, familias[1] y representantes de la comunidad local, acerca de las principales características y orientaciones que se le concede a la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básicas de la comuna de Panguipulli en Chile. Presentamos un Estudio de Casos con enfoque cualitativo en que se visibilizan una variedad de elementos del contexto socioeducativo y ejercicio profesional que enfrenta la gestión directiva y que repercuten directamente en favorecer o dificultar la promoción de la participación. Describe y analiza las visiones y formas de hacer de los agentes educativos, identificando las principales actividades, modalidades y formas de participación que promueven los directores. Este conocimiento aporta un sustento teórico referencial y resultados empíricos sustanciales que permiten sostener que es imperioso profundizar en el fortalecimiento de liderazgo compartido de los directores, repensando nuevas formas relacionales para gestionar la dirección escolar, promover el cambio social intra-muros y fortalecer el compromiso de los padres hacia una participación con foco más pedagógico.

Descriptores: Participación; Familias; Competencias directivas; Gestión directiva; Liderazgo.

This document provides valuable information, based on the knowledge and experience of school directors, teachers, education assistants, families and representatives of the local community, about the main characteristics and orientations that are granted to the participation of families and the community in the basic schools of the commune of Panguipulli in Chile. We present a case study with a qualitative approach in which a variety of elements of the socio-educational context and professional practice facing managerial management are visible and which have a direct impact on favoring or hindering the promotion of participation. Describe and analyze the visions and ways of doing of the educational agents, identifying the main activities, modalities and forms of participation promoted by the directors. This knowledge provides a referential theoretical support and substantial empirical results that allow to sustain that it is imperative to deepen the strengthening of the shared leadership of the directors, rethinking new relational forms to manage school management, promote intra-mural social change and strengthen the commitment of the parents towards participation with a more pedagogical focus.

Keywords: Participation; Families; Management skills; Management; Leadership.

[1] Se utilizará como sinómino el concepto padres, que en el relato se refiere de igual manera a las familias.

Introducción

El objetivo principal del presente texto es há centrado en describir, analizar y comprender el papel de los directores[1] de escuelas básicas completas[2], en relación con la promoción de la participación de las familias y la comunidad, producto de un Estudio de Caso desarrollado en la comuna de Panguipulli en Chile. Como resultado, identificamos una variedad de elementos en que ésta se concreta, e indagamos en aquellos aspectos condicionantes del contexto y comporamentales que enfrenta la dirección escolar para su promoción.

La temática se presenta pertinente y contingente, debido al positivo impacto que ostenta la participación de las familias y comunidad para la educación. Estamos ciertos que la incertidumbre y las complejidades sociales del siglo XXI precisan que los procesos educativos se desarrollen de manera colaborativa. Hacerse cargo de la tarea de educar no puede -ni debe- ser una tarea exclusiva de las escuelas. Debe configurarse con la incorporación protagónica de los padres y el entorno social inmediato, otorgando la posibilidad y el derecho de aportar al fortalecimento de la tarea educativa.

Las ideas anteriores son desarrrolladas y fundamentadas haciendo visible las concepciones metodológicas que guiaron el estudio y los resultados del mismo. Finalmente ponemos a disposición las conclusiones, insumo necessário para la reflexión y discusión.

Método

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, desde un paradigma interpretativo, con un diseño enfocado en describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades (Patton, 2002 citado en Hernández et al., 2006, p. 697). Centró su atención en un contexto social multidimensional, cuyo objeto de estudio fue analizado en su dinámica natural. Desde una perspectiva fenomenológica realizamos comprensiones inductivas mirando el escenario de estudio holisticamente.

Nos sirvieron como fuentes principales de información diez directores, con quienes realizamos entrevistas semi estructuradas. Las fuentes complementarias la constituyeron grupos representativos promedio de seis docentes, asistentes de la educación, padres representantes de Centros Generales de Padres[3] y de la comunidad, con quienes se realizaron cuatro grupos de discusión. Desarrollamos observación no participante con cinco de diez directores, con quienes estuvimos en cinco reuniones con padres, tres de actividades de participación en sus escuelas y en diez en jornadas de un día con ellos. Finalmente, aplicamos un cuestionario a una muestra de 168 padres.

Con estas estrategias pudimos comprender la realidad del comportamiento idiosincrásico de los participantes, conociendo sus opiniones, actitudes e ideas por la cuales se desenvuelven de una determinada manera en este espacio sociocultural.

Nos focalizamos en un Estudio de Caso (Stake, 2007, p. 16), ya que siguiendo las orientaciones de Sandín (2010, p. 174) "constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la

[1] Se evita la utilización continuada de duplicidad de género (director/directora, profesor/profesora, etc.), haciendo referencia a ambos, sin que ello implique una consideración sexista ni valoraciones poco respetuosas.

[2] Se atienden niveles educativos desde pre-kínder a 8º año básico.

[3] En adelante CGP

forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa".

El análisis de la información de las entrevistas y grupos de discusión fue analizada inductivamente utilizando el programa ATLAS.ti 7 considerando cuatro niveles de análisis: fragmentación de la información, codificación, categorización y obtención de metacategorías. Emergieron siete metacategorías, de las que solo la visión directiva, actividades de participación y condicionantes del contexto han sido consideradas para efectos del presente documento.

La información de los cuestionarios de padres se acopió en la aplicación google form, donde se realizó un análisis manual cualitativo de las respuestas abiertas. La información cuantitativa fue tabulada por la misma aplicación y luego interpretada cualitativamente.

Resultados

Los resultados en relación al presente eje temático fueron: visión directiva, actividades de participación y condicionantes del contexto:

Visión directiva

Participación

Todos los directivos atribuyen que la participación de las familias y la comunidade es fundamental en las escuelas. Afirman que los padres son parte importante del proceso educativo y concuerdan en que su participación permite mejorar la educación. Coinciden em que ellos son los primeros educadores de sus hijos y deben ser considerados con un nivel de importancia relevante.

Concuerdan en que su participación debe reflejarse en una mayor implicación, manifiestando sus opiniones sobre la vida institucional y ser considerados en la toma decisiones. Conciertan que la participación no debe circunscribirse únicamente a la entrega de información o asistencia pasiva a las convocatorias de la escuela.

Al menos ocho directores sienten que esta relación debe desarrollarse bidireccionalmente y que las escuelas deben promover el acercamiento con el entorno. Sin embargo, desde el punto de vista personal, solo cinco de los directores mantiene una participación permanente en alguna instancia de la vida social de sus comunidades. Los otros lo hacen por las obligaciones del cargo.

Dificultades

Las principales dificultades manifiestas por los directores para la promoción de la participación dicen relación con:

i) Niveles de participación de las familias: Son conscientes de que es necesario seguir abriendo espacios a la participación e incrementando el apoyo formativo hacia los padres. Aspiran a fortalecer la autonomía para que las familias tomen un rol más activo en la escuela.

ii) Compromiso de los padres para con la educación de sus hijos: Cinco de los diez directores cree que las escuelas no deberían preocuparse por promover la participación de las familias. Esto debe ser un acto espontáneo que debe nacer de los padres. La mayoría de las madres participantes del grupo de discusión coinciden aquello, manifestando que son padres los que no están cumpliendo con sus obligaciones.

Todos los directores coinciden en que las madres son quienes asumen las responsabilidades escolares de los hijos y mantienen el vínculo con las escuelas, independientemente si tienen o no una actividad laboral fuera de casa. Los papás preferentemente se abocan a trabajar.

iii) Visión sobre la misión de las escuelas que poseen las familias: La totalidad de los directores aseveran que las familias asumen que la escuela es quien tiene la mayor potestad sobre la educación de los estudiantes, al menos en términos cognitivos. Sienten que los padres aceptan pasivamente lo que las escuelas hacen. Creen que ellos no se reconocen como agentes educadores y no se sienten valorados.

Igualmente, más de la mitad de los directores concuerdan que los padres casi no se inmiscuyen en los lineamientos pedagógicos. Participar en actividades de corte pedagógicos no es una prioridad. Siempre serán las actividades festivas las que acaparen mayormente su interés. Su rol es fundamentalmente receptivo y muchas veces pasivo en aspectos que tendrían que ser de su interés.

Actividades de participación

Los resultados obtenidos en el cuestionario de padres frente a "Si usted participa en la escuela ¿En qué actividades lo hace?" la tendencia se centró en actividades recreativas, deportivas y actos com un 44%. En menor proporción (14%) lo hacen en convivencias[1] y colaborando con trabajo en actividades de los cursos. Un grupo ínfimo declara participar en actividades de biblioteca, talleres, acompañando a los niños en viajes o apoyando alguna actividad extraescolar. Un 7% declara no participar ni asistir a nada.

De acuerdo a su origen, orientaciones y beneficiarios pudimos clasificar las actividades de participación en tres âmbitos:

Actividades Escuela - Familia - Comunidad

Son impulsadas por las escuelas para dotar a los padres de herramientas que vayan en beneficio del fortalecimiento de los procesos educativos familiares. Se espera que redunden en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, aunque todos los directors coinciden em que en sus escuelas han realizado talleres para padres con variadas temáticas (informática, deportivas, artesanales, entre otras) y éstos no se interesan por asistir.

En relación a las reuniones de padres existe un descontento con las temáticas, lo que al parecer constituye una de causas en la baja assistência, ya que por muchos años el centro de interés han sido temas económicos y organización de atividades. Sin embargo, la mayoría de los directores han comenzado a impulsar cambios, privilegiando aspectos pedagógicos y formativos.

En torno a esto, se establecieron cuatro modalidades de reuniones que realizan los directores, en las que transversalmente se presentan tres enfoques distintos (figura 1).

En cada modalidad, dependiendo del estilo directivo, se refleja una mayor o menor presencia de alguno de los enfoques. Así, las reuniones ampliadas son instancias principalmente informativas; las reuniones con las directivas del CGP existe presencia de los três enfoque; las reuniones con directivas de los sub-centros poseen un enfoque predominantemente informativo/consultivo, con una leve inclinación resolutiva; las reuniones del Consejo Escolar es una instancia normada

[1] Celebración en torno al cual docentes, estudiantes y padres comparten alimentos y bebidas.

legislativamente con carácter informativo/consultivo, no resolutivo, a menos que el director en acuerdo con el Sostenedor resuelva lo contrario. En la comuna esto no se evidenció

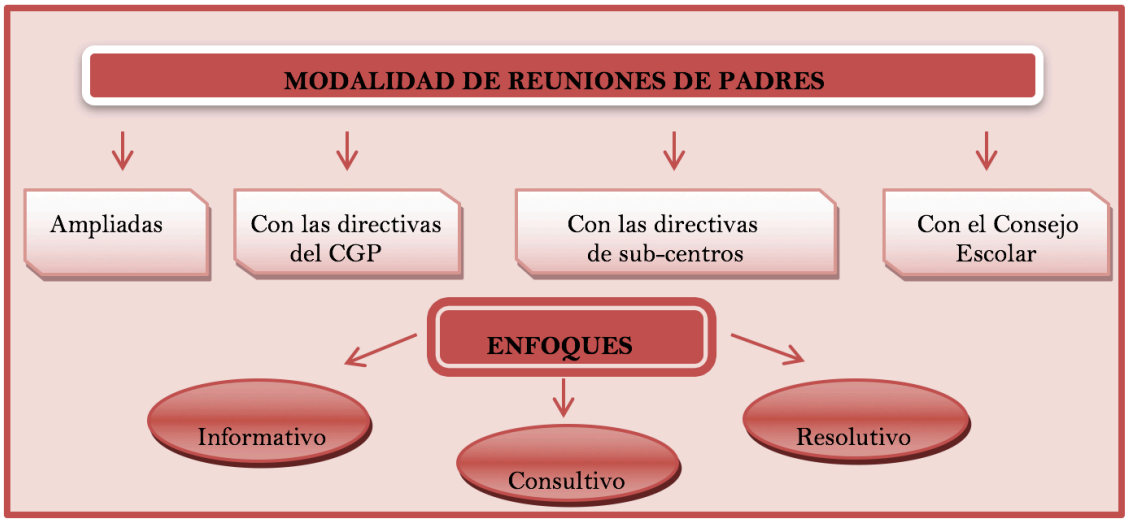


Figura 1. Modalidades y enfoques de reuniones de directores con padres
Fuente: Elaboración propia.

Otra modalidad de actividades son las conmemoraciones de efemérides, que poseen un carácter público y en todos los casos está presente la figura colaborativa de los padres, ya sea como espectadores o trabajando. En las festividades y ceremonias algunos padres participan colaborando con trabajo y aportando con donaciones en alimentos o dinero. Para las actividades artístico/deportivas se involucran colaborando con trabajo o apoyando a sus hijos para su participación. Por su carácter distendido estas atividades son las más concorridas.

Actividades Familia – Escuela

Son aquellas focalizadas en la colaboración de los padres para fortalecer las actividades de enseñanza para sus hijos y satisfacer algunas necesidades institucionales. Resultado de las indagaciones se establecieron tres modalidades (figura 2).

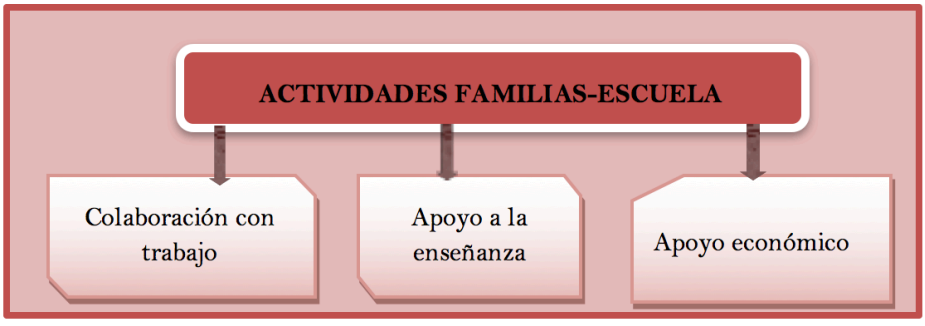


Figura 2. Actividades colaborativas de las familias en las escuelas
Fuente: Elaboración propia.

La colaboración con trabajo es la actividad más generalizada y se concreta con la participación de los padres que forman parte de las directivas de los cursos o del CGP. Este tipo de

colaboración ha ido en paulatina retirada gracias a los recursos económicos que perciben las escuelas por la Ley SEP[1], que se concretan a través de Planes de Mejoramiento Educativo.

El apoyo a la enseñanza prácticamente no se visualiza. En casos muy aislados algunos padres se involucran en alguna actividad, como monitor en un taller o alguna unidad didáctica de asignatura.

Respecto al apoyo económico, es una actividad que al igual que con el trabajo se observa en retirada, aunque aún vigente, ya que los recursos que reciben las escuelas por la ley antes mencionada no contempla financiamiento para todas las actividades de las escuelas.

Actividades Comunidad – Escuela

Este ámbito se presenta con alta presencia, principalmente por el apoyo desplegado por instituciones privadas y algunas organizaciones comunitarias. Éstas se resuelven principalmente en tres tipos (figura 3).

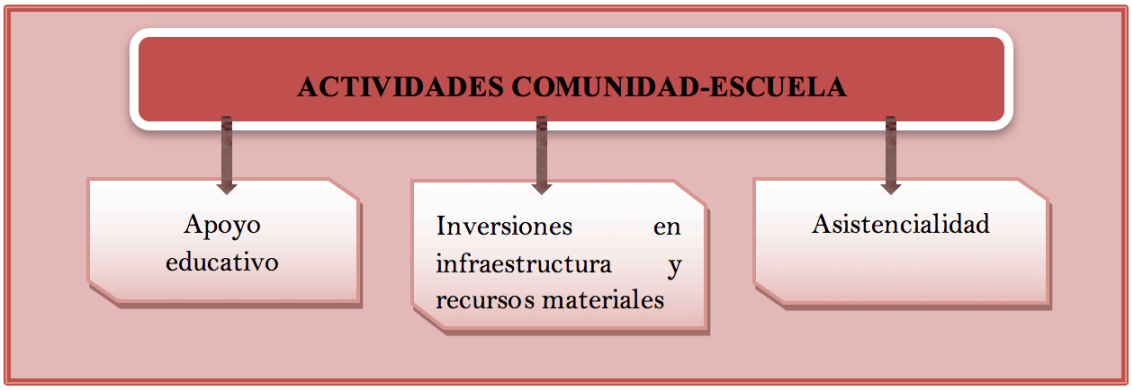


Figura 3. Actividades de participación de la comunidad en las escuelas
Fuente: Elaboración propia.

Éstas instituciones colaboran aportado implementación en recursos materiales, mejoramiento de infraestructura e iniciativas educativas. Em esto, las propias instituciones se han sido quienes han propiciando esta relación. Guardando las proporciones, comerciantes locales y microempresarios igualmente colaboran aportes para eventos o beneficios para recaudar recursos.

En relación a las actividades de colaboración en el ámbito asistencial, éstas se desarrollan principalmente en coordinación com instituciones del Estado, las que se encuentran institucionalizadas desde hace muchos años.

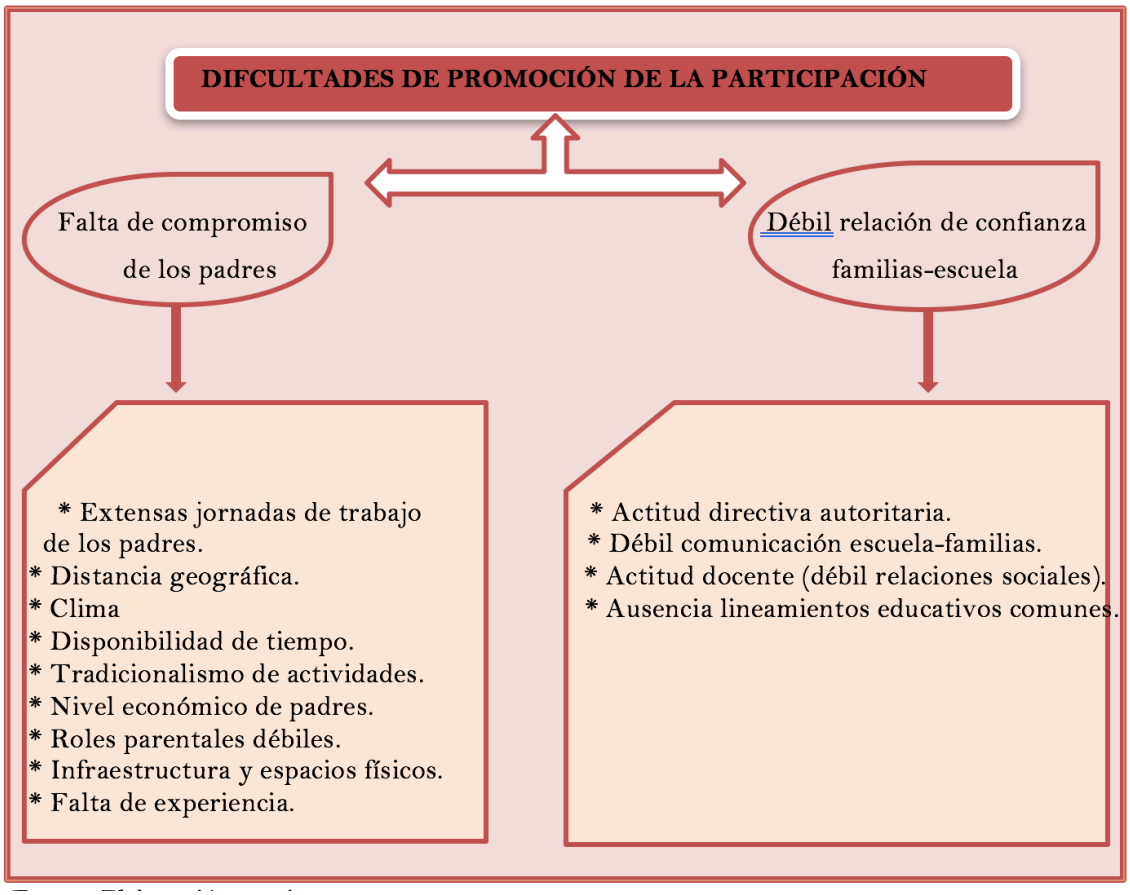
Condicionantes del contexto

El mayor de los facilitadores em el terrotorio es la buena disposición de los profesores y asistentes de la educación para tal fin. Un segundo elemento es la disponibilidad de recursos económicos de las escuelas, que permite financiar gastos operacionales como por ejemplo, servicio de alimentación para quienes viven lejos.

Contrario a esto, los diretores identifican dos condicionantes que dificultan la partocipación: La falta de compromiso de las familias y la débil relación de confianza entre las escuelas y familias.

[1]Mayor información de la Ley en: http://goo.gl/43wWoZ

Las causas que subyacen bajo las apreciaciones de los diretores y agentes educativos aparecen en la págian 4.



Página 4. Dificultades de promoción de la participación en Panguipulli
Fuente: Elaboración propia.

Al ser consultados los padres en el cuestionario sobre "¿Bajo qué condiciones aumentaría su participación en la escuela?" ellos manifestaron que podrían aumentarla si contaran con más tiempo (40%). La segunda condición, si tuviera más información de las reuniones y actividades (19%). Un porcentaje menor aumentaría su participación si proporcionaran transporte (10%) y si los directores fueran más asequibles y cordiales (10%). En menor grado declaran si se les respetara su condición social, económica o educativa (8%).

Por otra parte, todos los directores señalan que gran parte de sus prácticas las orientan en promover la participación de los padres. Sin embargo, condicionan ciertos límites en cuanto a su injerencia en aspectos principalmente técnico pedagógico.

Discusión y conclusiones

Los procesos de participación son complejos y el papel de los directores fundamental para promover aquello. Ellos deben hacer verbo el sentido compartido del acto de educar, participación pedagógica y liderazgo compartido. Solo así lo educativo dejará de reducirse al espacio escolar.

Las escuelas, de la mano de sus diretores, tienen el deber de asociase para fortalecer su cometido, desarrollando acciones conjuntas que impriman un sentido educativo al acto participativo, generando prácticas y estrategias que movilicen esta implicación. Los directores deben reconocer en los padres sus potencialidades educativas inherentes, porque continuar con una idea estrecha retrotrae lo educativo al conocimiento disciplinar y la participación de las familias seguirá siendo superficial.

Los actuales modos ver la participación hacen perentorio promover una cultura de participación pedagógica, que dote de actos formadores a la gestión directiva, trascendiendo la ejecución administrativa del desempeño directivo.

La ausencia de actividades formativas para padres es una dimensión poco explotada y no se han agotado las estratégias para promoverlas. En esto, los CGP podrían transformarse en impulsores de iniciativas de autoformación, haciendo propios los derechos asignados en sus estatutos fundacionales. He aquí un desafío concreto y realizable.

Teóricamente los directores son conocedoresde los beneficios de la participación y realizan esfuerzos por promoverla, aunque no son conscientes que sus prácticas son restrictivas. Éstas no sobrepasan los niveles informativo y consultivo. Es paradojal que, si lo padres son tan importantes en la educación de sus hijos, las escuelas limiten los niveles de participación. Es conveniente avanzar hacia una participación que permita a las familias tomar decisiones con respecto a la vida institucional. Los directores deben liderar procesos de cambio, fortaleciendo sus competências y los canales de comunicación que debilitan las realciones de confianza. Debemos avanzar hacia un liderzgo compartido, que releve a todos los membros de la organización para transformarse en los principales aliados de los directores.

Las actuales circunstancias socioeducativas que rodean los entornos familiares no sostienen el actual paradigma. Valoramos la presencia física de las familias en las escuelas, pero igualmnte - o más importante es la forma en cómo los padres se involucran con sus hijos desde el hogar. Esto amerita plantearse nuevos repertórios de actuación, promovendo estrategias que fortalezcan la participación pedagógica desde el hogar.

La dirección escolar en Panguipulli se enfrenta a una importante oquedad. Cambiar la trayectoria del hacer tradicionalista, superar las diferencias y unificar los criterios de acción educativa con las familias son desafíos prioritarios, los que podrán ser resuelto en la medida que los directores asuman una posición transformadora frente a su getión.

Referencias

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Sandín, M. P. (2010). *La investigaciónb cualitativa em educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: Mc Graw Hill

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Hacia un Enfoque de Derechos: La Participación de los Niños y Jóvenes con Necesidades Específicas de Apoyo en Contextos Socioeducativos[1]

Towards a Rights-Based Approach: The Participation of Children and Young People with Specific Needs for Support in Socio-Educational Contexts

Raquel Casado-Muñoz
M. Esther Baños-García
Fernando Lezcano-Barbero
Ainhoa Segura

Universidad de Burgos

En 2019 se cumplirán 30 años de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño (UNCRC), el tratado internacional de derechos humanos más ratificado. España firmó la UNCRC en 1990, obligándose a garantizar la implementación de los derechos de los niños en la práctica. El derecho a la participación, a formarse una opinión y poderla expresar, según su edad y madurez, se defiende en el artículo 12 de la Convención. Aunque se ha progresado en el desarrollo normativo de este derecho en algunos ámbitos, no ha sido así en el caso de los niños con necesidades de apoyo educativo (NEAE). Con el objetivo de identificar contextos, oportunidades y barreras en la participación de niños y jóvenes con NEAE en Castilla y León, estamos realizando una investigación donde participan diferentes agentes implicados. Los primeros resultados confirman la falta de desarrollo normativo en educación, escasez de investigación y limitaciones en la participación infantojuvenil. No obstante, se están iniciando buenas prácticas para la aplicación de los derechos en las escuelas y la comunidad que contribuirán a conocer y divulgar los derechos de la infancia y la juventud.

Descriptores: Derechos de los niños y jóvenes; Participación; Educación inclusiva; Necesidades específicas de apoyo educativo.

Year 2019 will mark the 30th anniversary of the UN Convention of the Rights of the Child (UNCRC), the most ratified international human rights treaty. As a signatory of the UNCRC from 1990, Spain is compelled to guarantee the implementation of the rights of children in practice. The right to participate, to form an opinion and to be able to express it, according to their age and maturity, is defended in Article 12 of the Convention. Although progress has been made in the normative development of this right in some areas, this has not happened in the case of children with educational support needs (ESN). In order to identify contexts, opportunities and barriers for the participation of children and youth with SEN in Castilla y León, we are conducting a research involving different agents. The first results confirm the lack of normative development in education, lack of research and limitations in child and youth participation. However, good practices are being initiated for the application of rights in schools and the community that will contribute to knowing and disseminating the rights of children and youth.

Keywords: Rights of the child and youth; Participation; Inclusive education; Specific needs for educational support (SNES).

[1] Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto "Autonomía y derecho a la participación de los niños y jóvenes con necesidades de apoyo socioeducativo. Hacia un nuevo paradigma" Ref: BU074G18. Financiado con fondos de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León [Convocatoria de subvenciones destinadas al apoyo de los Grupos de Investigación Reconocidos de Universidades públicas de Castilla y León a iniciar en el 2018 (BOCyL nº 225) y ORDEN EDU/546/2018 (BOCyL nº 106)].

Introducción

El artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CRC, Naciones Unidas, 1989) recoge el derecho a la participación, a ser capaz de formarse una opinión y poderla expresar sobre todos los asuntos que le concierne, incluidos los procesos judiciales y administrativos, según su edad y madurez.

En conjunto, en el campo de la atención a la diversidad se han experimentado grandes avances en toda Europa hacia mayores niveles de inclusión, siendo la participación de los estudiantes uno de sus principios fundamentales (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Casado-Muñoz, 2018). No obstante, aunque se ha realizado alguna investigación al respecto en diferentes contextos, el ejercicio de los derechos de niños y jóvenes de grupos más vulnerables demanda investigación. El Consejo de Europa (2016, p.5) indica al respecto que "la participación democrática de todos (…) requiere medidas para hacer frente a las desigualdades sociales y a las desventajas estructurales. En ausencia de tales medidas, se marginará a los miembros de los grupos desfavorecidos en los procesos democráticos."

Por ejemplo, en Reino Unido se han registrado diferentes tasas de progreso a la hora de incorporar aspectos de la CRC a la legislación nacional (Riddell, 2018). Particularmente en Escocia, la Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004 (ASfL Act), dio reconocimiento a los derechos de los niños y de los jóvenes (por ejemplo, a ser consultados sobre el diseño del Coordinated Support Plan). El reconocimiento público de los derechos de los niños está avanzando a través de la *Children and Young People (Scotland) Act 2014*, que emplaza a los ministros escoceses el deber de promover el entendimiento público y la conciencia de los derechos de niños de acuerdo con los principios de la CRC. La *Education (Scotland) Act 2016* amplía los derechos de los niños en el campo de las NEE. A excepción de las solicitudes de escolarización y uso de servicios de mediación, los niños con NEE tendrán exactamente los mismos derechos que los que actualmente poseen los padres y jóvenes.

En este sentido, una de las investigaciones en vanguardia la lidera Sheila Riddell (2018), en la Universidad de Edimburgo (Escocia), con su proyecto "Autonomy, Rights and Children with Special Needs: A New Paradigm?". Fruto de la colaboración de nuestro Grupo de Investigación Reconocido (EDINTEC) con el *Centre for Research in Education, Inclusion and Diversity* que dirige Riddell, comenzamos un trabajo conducente a la realización de una adaptación del estudio británico al contexto de Castilla y León cuyos ejes principales sintetizaremos a continuación.

Preguntas de investigación

En el contexto general de la investigación, nos preguntamos cómo son entendidos y aplicados en diferentes contextos y en relación con diferentes tipos de dificultad los derechos de los niños y jóvenes con NEAE. En la fase que describimos en este trabajo, el interrogante se plantea en torno al grado de desarrollo de la normativa e investigación en el campo que nos ocupa.

Objetivo general

Identificar oportunidades y barreras para la participación de los niños y jóvenes con NEAE en entornos educativos y sociales de Castilla y León.

Objetivo específico

Revisar el estado de la cuestión sobre normativa e investigación en el contexto castellanoleonés.

Método

El diseño de investigación general responde a un método mixto, encuadrado dentro de los diseños exploratorio secuenciales (Creswell y Plano Clark, 2007), que se inician con una aproximación cualitativa para explorar el fenómeno deseado, desarrollando después una fase cuantitativa. Este enfoque mixto nos permite combinar un alto nivel de investigación de la política nacional/regional y práctica de las autoridades educativas con una exploración en profundidad de las experiencias de los niños y jóvenes en diferentes contextos sociales y culturales.

Realizaremos entrevistas a informantes clave en Castilla y León y se aplicará un cuestionario a responsables de direcciones provinciales de educación y miembros de equipos directivos de centros educativos. Igualmente, realizarán estudios de caso en profundidad con gestores educativos y niños/jóvenes. La selección de los casos responderá a las categorías de NEAE contempladas en Castilla y León.

Resultados

Como se ha indicado, la investigación está en proceso. Hemos finalizado la fase de revisión del estado de la cuestión en España y Castilla y León (normativa, investigaciones, etc.) y la de adaptación de las herramientas de recogida de información, encontrándonos en la actualidad iniciando las primeras entrevistas.

Los resultados emergentes vinculados al objetivo específico indicado arriba, nos permiten observar que el desarrollo normativo español y castellanoleonés es amplio, avanzado y responde también a las actuales demandas internacionales en el campo. No obstante, la normativa en materia de educación no recoge adecuadamente el artículo 12 de la CRC y las investigaciones son aún escasas como resumiremos a continuación.

El desarrollo normativo autonómico sobre derechos de la infancia con NEAE

La participación de los menores en Castilla y León está garantizada por la *Ley 14/2002, de 25 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León* que recoge en su artículo 25 el derecho a ser informados y oídos y a expresar libremente su opinión por distintos medios (artº. 25, pto. 1). Esta norma, en su artículo 28 defiende el derecho a la participación social y al asociacionismo. Esto será promovido mediante servicios específicos y poniendo a su disposición medios y apoyos que faciliten la expresión de sus intereses y opiniones, la recepción de sus demandas y la canalización de sus propuestas" (artº 28, pto.1). Igualmente, "los menores tienen derecho a participar en actividades para la promoción y defensa de sus derechos" (artº 28, pto.2).

En el *Pacto por los Derechos de la Infancia en Castilla y León* (Junta de Castilla y León, 2012) "la participación infantil en sus múltiples formas es un aspecto primordial para asegurar la implementación de la UNCRC y para el correcto enfoque de las medidas, programas y estrategias que se realicen a favor de la infancia" (Junta de Castilla y León, 2012, p.3). Con ese fin, suscribe un conjunto de compromisos para impulsar políticas de infancia, promoviendo sus derechos y haciéndola visible en la sociedad. Específicamente, el compromiso número 2 se refiere a apoyar y promover acciones facilitadoras de vías de participación de los niños, pudiendo expresar su opinión sobre las decisiones que se tomen en su localidad y que les afecten.

En el terreno educativo y de atención a la diversidad, la *Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, que regula la respuesta educativa al alumnado con NEAE matriculado en escuelas de Castilla y León*, señala en su Artículo 9 que el Plan de Atención a la Diversidad es el documento que recoge el

conjunto de medidas educativas y organizativas que una escuela diseña y desarrolla para apoyar a esos estudiantes. El equipo directivo es el responsable de su elaboración, coordinación y dinamización, con la participación de todo el profesorado, pero no dice que el alumnado participe de ninguna manera.

La norma regional más reciente para el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo en esta Comunidad es el *II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022* (Junta de Castilla y León, 2017b). El propósito del Plan es avanzar hacia el paradigma de la inclusión educativa. Propone 6 nuevas líneas estratégicas basadas en principios de equidad, inclusión, accesibilidad y participación, entre otros. Avanza en la línea participativa al indicar, por ejemplo, que la evaluación se ha considerado tradicionalmente como una labor de los especialistas (equipos, o departamentos de orientación), pero que se debe contar también con el profesorado, así como con otros agentes que participen en la atención del alumnado (Junta de Castilla y León, 2017b). Pero olvida también escuchar al alumnado, su presencia participativa, según su capacidad y madurez.

El desarrollo investigador

Aunque encontramos pocos estudios sobre la situación de los derechos de la infancia en la región (Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Baños García, 2019), una excepción es el trabajo de Unicef (2014) que constituye el primer informe sobre el tema y pone voz a los niños para hablar sobre asuntos cruciales. El estudio recomienda: garantizar una oferta cultural y de ocio variada y asequible para la infancia, que cuente con la participación de los propios niños, prestando especial atención al colectivo con discapacidades; consolidar las acciones de difusión y conocimiento de sus derechos, especialmente el derecho a la participación con acciones dirigidas al ejercicio de una ciudadanía activa y participativa; tener en cuenta la opinión de los niños estableciendo órganos de representación infantil; y promoviendo procesos participativos regulares respecto a las decisiones que les afectan en las instituciones locales, centros educativos y centros de salud.

En 2017 veía la luz otro informe del Comité de Castilla y León de UNICEF (2017) que recomienda luchar por reducir la pobreza infantil en Castilla y León y asegurar la inclusión social de la infancia; reforzar la equidad e igualdad de oportunidades en todos los niveles del sistema educativo de la Comunidad Autónoma y garantizar la estabilidad de los recursos económicos en educación, garantizando el apoyo escolar y el acceso de todos los niños a actividades educativas complementarias.

Iniciativas potenciadoras de la participación

El 20/11/2017 el gobierno regional y las universidades públicas de la Comunidad han impulsado la primera alianza estratégica para el desarrollo de acciones de protección de los derechos de la infancia en el contexto universitario. El protocolo propone varias líneas de actuación: impulsar una educación a los estudiantes universitarios basada en los derechos y la protección de la infancia, favorecer las titulaciones propias y específicas en la materia y la inclusión de contenidos en otras titulaciones, sensibilizar al alumnado y realizar estudios de investigación sobre la infancia de Castilla y León.

Asimismo, el gobierno regional y UNICEF Comité Castilla y León firmaron un convenio de colaboración en 2015 para promover el conocimiento de los derechos de la infancia en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. En octubre de 2017, existían ya 11

escuelas de la región como "Referentes en Derechos de la infancia y Ciudadanía Global (UNICEF. Comité Castilla y León, 2017).

Aún con todo, encontramos importantes barreras y retrocesos a la participación infantil (Casado-Muñoz y Lezcano-Barbero, 2018; Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Baños-García, 2019). Algunas de esas limitaciones las ha denunciado la Plataforma de Infancia España (2017):

- Dificultad para la integración en órganos de participación de niños/niñas y adolescentes de diversidad social, especialmente con discapacidad.
- Los Consejos Escolares, como órganos de participación infantil en la escuela, siguen sin ser suficientes ya que no aseguran la participación de los niños/niñas en Educación Primaria y Educación Especial.
- La participación en el entorno más cercano se reduce en muchas ocasiones a asociaciones deportivas, donde no existe una representación completa de chicos/chicas, más si se atiende a grupos en situación de vulnerabilidad y/o exclusión.

En España no hay datos sobre la participación de los niños y del uso de este derecho (Eurochild, 2017) lo que dificulta el diseño de estrategias "más allá de la clara necesidad de establecer canales para participación a nivel local, regional y niveles nacionales" (p.71). Menos aún existen estudios sobre la participación de la infancia más vulnerable, dado que "el discurso de los derechos y ciudadanía de los niños no tiene en cuenta las desigualdades estructurales y sociales sufridas por los niños" (Ramiro, 2016, p.143).

Aun así, en la última década estamos asistiendo al planteamiento y desarrollo de nuevas enfoques teóricos y metodológicos para la mejora de los procesos inclusivos y participativos: "Pedagogía inclusiva", "Diseño Universal para el Aprendizaje"; "Comunidades de aprendizaje"; o al interés por visibilizar la "voz del alumnado" (Susinos y Ceballos, 2012). No obstante, esa voz y participación aún no se contemplan y exigen adecuadamente como un derecho.

El hecho de conocer los avances y limitaciones en el desarrollo teórico, legislativo y práctico de los derechos de los niños y jóvenes más vulnerables, creemos que nos pondrá en una situación idónea para identificar más elementos facilitadores, buenas prácticas y también barreras que superar para avanzar hacia un futuro más inclusivo en Castilla y León, apoyando la aplicación de la UNCR.

Esperamos también que la colaboración internacional con el proyecto británico nos permita: realizar análisis comparados según agentes informadores y resultados obtenidos; aprender mutuamente de las buenas prácticas de y entre los países participantes; y proponer prácticas innovadoras susceptibles de implementación y difusión internacional.

Referencias

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Londres. Routledge.

Casado, R. (2018). La participación y la educación inclusiva como derechos de todos los estudiantes: Nuevos enfoques, experiencias y recursos. En J. J. Gázquez (Ed.), *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (pp. 95-102). Almería: ASUNIVEP.

Casado, R., y Lezcano, F. (junio, 2018). Participation and rights of children with specific educational support needs in Castilla y León (Spain): The gap between policy and practice. *Seminar: Autonomy, rights and children with special needs: International perspectives.* Edinburgo

Casado, R., Lezcano, F. y Baños, M. (2019). Participation and rights of children with specific needs of educational support in Castilla y León (Spain): Bridging the gap between policies and practices. *International Journal of Inclusive Education.* https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1580922

Creswell, J., y Plano, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Comisión Europea. (2011). *Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.* Recuperado de http://ec.europa.eu/commission

Eurochild. (2017). *Investing in children in the era of social rights 2017.* Bruselas: Eurochild

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Recuperado de: http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/convencionDerechosNino.pdf

Ramiro, J. (2016). Los derechos de los niños en las políticas españolas para la infancia. *Revista de Derecho Político, 95,* 117-146.

Riddell, S. (2018). *Autonomy, rights and children with special needs: A new paradigm?* Edinburg: University of Edinburg.

Susinos, T. y Ceballos, 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.

UNICEF. (2014). *La infancia en Castilla y León. Una aproximación a los derechos de la infancia.* Valladolid: UNICEF.

UNICEF. (2017). *Bienestar infantil y equidad educativa en Castilla y León.* Valladolid: UNICEF.

Una Reflexión Histórica del Uso de la Agrimensura para Motivar el Estudio de la Geometría en Escuelas Rurales

A Historical Reflection of the Use of Surveying to Motivate the Study of Geometry in Rural Schools

Fredy Alejandro Barbosa Melénde

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Éste documento pretende motivar a los maestros que enseñan matemáticas en las escuelas rurales a que se interesen el diseño de currículos para la enseñanza de la geometría escolar en contextos de ruralidad; para ello se muestran algunas reflexiones ahíncadas en la agrimensura desde una perspectiva histórico-pedagógica, en la que se muestra la agrimensura como una posibilidad para articular las prácticas rurales con las prácticas de la enseñanza de la geometría escolar, con la que se favorezca la instauración de currículos para el acceso equitativo a una educación matemática con todos y para todos.

Descriptores: Educación Rural; Historía de la educación; Matemáticas; Docente; Planes de estudio.

This document aims to show teachers who teach mathematics in rural schools who are interested in the design of curricula for the teaching of school geometry in rural contexts; some reflections on the land surveying from a historical-pedagogical perspective, in which surveying is shown as a possibility to articulate rural practices with the practices of teaching school geometry, which favors the establishment of curricula for the equitable access to a mathematical education with everyone and for everyone.

Keywords: Rural Education; Educational history; Mathematics, Teacher, Curriculum research.

Introducción

Este escrito surge de las relaciones emanadas durante el desarrollo de un seminario de investigación doctoral "Los marcos teóricos para la investigación de la educación matemática en contextos rurales, exigencias metologicas para su investigación" conducido por la doctora Olga Lucía León Corredor. Este seminario se encuentra en el marco del plan de estudios del énfasis en Educación Matemática del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD).

El escrito se constituye en un soporte de la investigación doctoral "La agrimensura: Un elemento articulador para el diseño de trayectorias para la enseñanza de la geometría escolar en la Escuela Primaria Rural", que hace parte del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM. El campo problemático de la investigación mencionada es la equidad y el acceso en Educación Matemática (Secada, 1992 citado en Bishop y Forgasz, 2007), ya que en dicho campo se investigan los vínculos entre: la raza, la etnia, la clase social y el lenguaje con el desempeño en matemáticas.

El documento presenta: 1. Un análisis etimológico de vocablos que artículan la ruralidad con la geometría y que se decantan en la agrímensura; 2. un análisis histórico que pretende mostrar porque es importante que los campesinos tengan conocimientos de agrímensura como un posibilitador para la transformación social; 3. Un recorrido histórico-pedagógico en el que se demarca a la agrímensura como un elemento para la modernización de la educación colombiana.

Desarrollo de la experiencia

Etimología de vocablos que se asoscian con lo rural

A continuación, se presenta el cuadro 1 que da cuenta de algunos significados de vocablos que están asociados con el concepto de ruralidad:

Cuadro 1. Etimología de la palabra

PALABRA	ETIMOLOGÍA DE LA PALABRA
Agrícola	Del latín *ager* (campo de cultivo), *colere* (cultivo) –a (agente que realiza algo).
Agrícultura	Del latin *ager, agri* (campo de cultivo) y *cultura* (actividad de cultivo).
Agrimensura	Del latín *agri* (campo de cultivo) *mens* (medida), más sufijo *–ura* (resultado de la acción).
Campo	Del latín *campus* (terreno plano).
Campo de cultivo	Del latín agr (cultivo).
Colono	Del latín *colonus* que está relacionada con la raíz *col* (cuidados de la tierra).
Cultivo	Del latín *cultivus* (relativo al resultado de trabajar y cuidar para producir plantas).
Finca	Propiedad inmueble rustica o urbana que se caracteriza ser un bien de inmueble raíz.
Geometría	De la palabra griega (ge=tierra), la cual genera una variante radical (geo-), compuesto con la plabra griega (metrón= medida) y sufijo (-ía=cualidad).
Granja	Del latín *granum* (grano) y que sirve para almacenar y proteger la cosecha.
Grano	Del latín *granum* que designa todas las semillas de los cerales.
Hacienda	Del latin *facienda* y significa "finca dedicada a la agricultura".
Lugar	Del latín *localis* (relativo al lugar) y *locus* (lugar).
Metropoli	Del griego *meter* (madre) y *polis* (ciudad), es decir, se refiere a la madre ciudad.
Rural	Del latín *ruralis*, adjetivo nuevo de la palabra *rus* que significa campo, granja.
Rústico	Adjetivo del latino *rusticus* (del campo, rural) que se usa para designa a campesino o aldeano.
Terreno	Del latín *terrenus* (de la tierra).
Territorio	Del latín *territorium* y significa "extensión de tierra dividida políticamente".
Topografía	Del griego *topos* (lugar, territorio) y del sufijo griego *–grafía* (descripción, escritura, dibujar, pintar).
Urbano	Del latín *"urbs"* que se designaba como Roma, que se generalizó como "urbes".

Fuente: Información que se sistematizó de la página http://etimologias.dechile.net/

Los vocablos presentados en el cuadro permiten declara a la agrímensura (medida del campo de cultivo) como un elemento para articulador entre los conocimientos experimentales que emanan

de las prácticas rurales y los conocimientos teóricos de la geometría que se enseñan en el nivel escolar de educación.

En este sentido, las prácticas rurales tienen como característica estar vinculadas con el uso y manejo de los recursos naturales del planeta *tierra*. Por tal razón; se puede afirmar que la palabra *terreno* debería encabezar la lista del cuadro. Ya que, el *terreno* puede ser dividido políticamente en *territorios* que demarcan aspectos del *lugar* (geógraficos, políticos, económicos, culturales, climáticos, etc).

Por otra parte, los *lugares* pueden caracterizarse por ser *metrópolis* que decantan en las grandes *urbes*; ó en *campos* que son *terrenos planos* en los que se puede *cultivar*; es decir, donde se desarrollan prácticas para el cuidado de los recursos naturales. Específicamente, de aquellos que sirven para producir el alimento, de allí que los seres humanos hayan dejado de ser nómadas para convertirse en sedentarios; éstas prácticas condujeron que los seres humanos adquirieran un conocimiento cultural destinado al *cultivo* como es la *agricultura*.

Algunas prácticas rurales son *agrícolas*, que se caracterizan por la necesidad de *cultivar*. Estas prácticas requieren *medir los campos de cultivo* a través de la *agrímensura*. Sin ambargo, tales oficios han provocado la necesidad de destinar a cierto tipo de personas para desarrollar estas labores *rústicas* éstos son los *campesinos*. Usualmente, los *campesinos* pueden laborar dentro de algunos inmuebles que son destinados para la agricultura como son las *haciendas* y las *fincas*; allí pueden encontrarse algunas *granjas* que son espacios destinados para proteger y cuidar los alimentos que se van a consumir.

Ahora bien, es importante indicar que cuando los *campesinos* práctican la *medición* de los *terrenos de cultivo* su experiencia hace que se decante un conocimiento geométrico. Sin embargo, es importante, que los campesinos también puedan acceder a unas *prácticas teóricas* que pueden ser aprendidas en las escuelas como es la geometría plana euclidiana. Cuando acceden a éste conocimiento teorico, les provee elementos para la medición de territorios a través de la topografía.

La agrimensura como un elemento de reflexión para los educadores matemáticos en contextos de ruralidad

La agrímensura nació en Egipto como consecuencia de una economía rural vinculada al aprovechamiento del valle del río Nilo; ya que sus períodicas inundaciones producían una evolución parcelaria y agraria que favoreció la economía pastoril (Vergés, 1967, p. 3).

Landaverde (1963) menciona que los escritores griegos están unánimes en atribuir a los egipcios la prioridad en las ciencias matemáticas, especialmente en la Geometría. Heródoto dice que el rey Saesostris dividió las tierras en parcelas cuadrangulares que se repartían entre sus súbditos. Si el Nilo en sus crecidas se llevaba alguna parte de ellas, los agrimensores evaluaban la parte arrastrada y decidían, según lo que quedaba, cuanto debía pagar al dueño de la parcela en concepto de impuesto.

Aristóteles señaló que las Matemáticas tuvieron origen en Egipto, no únicamente por la necesidad de medir las tierras, sino también porque la casta de sacerdotes disponía de tiempo suficiente para cultivar la Geometría no sólo en vista de las aplicaciones sino como ciencia pura. De allí que algunos griegos como: Tales, Solón, Heródoto y Pitágoras, hayan ido a Egipto a iniciarse en los conocimientos geométricos (Landaverde, 1963, p. 1).

Sin embargo, Landaverde (1963) señala que la ciencia egipcia era preponderantemente empírica, no constituía una ciencia en el verdadero sentido de la palabra, pues no era un sistema lógico

basado en postulados y axiomas Por ello, la geometría griega y en específico la geometría euclidiana; no se contuvo en saber el qué, sino que quizo averiguar el por qué y no se dieron por satisfechos hasta obtener explicaciones racionales. En otras palabras: con los griegos empieza propiamente la Geometría como ciencia.

La agrimensura como un posibilitador de la transformación económica

Vergés (1967) considera que la agrímensura va mucho más allá de un arte de medir un terreno, y la concibe como una práctica que hizo que las comunidades nómadas se hacentaran en algunos lugares para desarrollar actividades de tipo agrario que posibilitó la evolución de la economía pastoril. En la que se exigió la distribución de la tierra y su ordenamiento parcelario imponiéndose enojes la mensuración de los respectivos predios, de cuya actividad nació la agrimensura como ciencia, arte, u oficio.

Los agrimensores también podrían llamárseles "urbimensores" ya que, los procesos de afincamiento de las comunidades nómadas exigieron la medición de la tierra para asentar las primeras ciudades (Vergés, 1967, p. 3); en esta misma línea, Gilbert, 1987 (citado en Bell, 2007) manifiesta que no es posible hablar de de lo "rural" sin hacer referencia a lo "urbano"; de la misma manera, Cloke y Little (1997) ; Hlfacres (1992, 2004); y Mormont (1990) citados en Bell (2007) manifiestan que lo rural está enraizado con la presencia o carencia de la tierra, con sus posibilidades para realizar mapas de los terrenos, y con el gris externo que caracteriza a lo urbano. Por lo tanto, se puede indicar que la agrímensura es un elemento que artícula las urbes con lo rural desde sus orígenes.

Para el caso colombiano, la agrímensura fue un agente para la transformación social de clases; ya que, Con la ley 61 de 1874 y la ley 48 de 1882 se determinó que una persona podía ser propietario de una tierra siempre y cuando pudiera realizar un plano topográfico del terreno, para poder hacer el encerramiento del mismo con alambre de púas y así evitar el paso de ganados a otros terrenos (CNMH, 2018)

La distribución de tierras en Colombia y la necesidad de las comunidades rurales de tener conocimientos en agrímensura

Tomás (1995) manifiesta que la ruralidad sobrepasa al marco agrario, comprende actividades como: ganadería, explotación, forestal, artesanía; la mediana y la pequeña industria, el comercio y los servicios. Así mismo, los conceptos demográficos, económicos, geográficos y socioculturales permiten dirigir el concepto de ruralidad hacia los sectores de estadística, actividades ocupacionales, espacios y características tradicionales.

Cabe mencionar, que desde el punto de vista económico existen diferencias entre las comunidades rurales y las comunidades indígenas. Ya que, las comunidades rurales se basan en un sistema ecónomico latifundista, en el cual se adquiere un terreno para vivir y/o la producción de alimentos con los cuales se pueda sostener económicamente a una familia.

El termino latifundio según Frigotto y otros (2012) provienen del latín, y era usado en la Roma Antigua para referirse a las extensiones de tierra controladas por la aristocracia, y pasó a ser utilizado para designar grandes propiedades de tierra en general. En este sentido, las comunidades indígenas a nivel internacional están protegidas y tienen autonomía para desarrollar acciones que preservar su etnia e identidad.

En Colombia, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) manifiesta que el campo colombiano se ha regido a través de la característica de latifundio que ha marcado la distribución de la tierra. Dentro de un proceso de colonización campesina de laderas y montañas que inció en

el periodo de 1590 y 1620; en el que el rey obligó a que los campesinos (indios y esclavos negros) a que le tributaran a través del uso de las haciendas, ya que ellos debían arrendar la tierra para producir su propio alimento. Este mecanismo constituyó la base de la economía agrícola colonial y republicana, como un mecanismo alienante, que consistía en que "sí un hombre tenía dominio sobre la tierra en que otros habían trabajado, podía apropiarse del producto de su trabajo como precio por habitar sus tierras" (CNMH, 2018).

Ahora bien, para el caso colombiano, este sistema latifundista colocó un condicionamiento para la distribución de la tierra; que hizo que se diferenciaran los colonos que trabajaban en las haciendas de los criollos y españoles luego de la independencia de colomnbia. Lo que hizo, que los campesinos se dividieran en clases sociales dependiendo de la posibilidad adquisitiva que tenían de los terrenos. Con la ley 61 de 1874 y la ley 48 de 1882 se determinó que una persona podía ser propietario de una tierra siempre y cuando pudiera realizar un plano topográfico del terreno, para poder hacer el encerramiento del mismo con alambre de púas y así evitar el paso de ganados a otros terrenos (Reyes, 2018).

La introducción de la agrímensura en el currículo escolar colombiano

En el año de 1873, los precios del mercado europeo habían decaído y condujeron a la Gran Depresión, Cabrera (2014) manifiesta que que durante ese periodo se observó que el mejoramiento de la economía europea podría posibilitarse si se modernizaba la industria alimentaria; lo que hizo que el fenómeno de la depresión se superara entre entre 1890 y 1914 al crecer clase media europea; y con ella, el comercio europeo se incrementó con el surgimiento de productos manufacturados y de la creación de nuevas industrias.

En Colombia, la distribución de la tierra fue una de las consecuencias de la Guerra de los Mil Días que se originó también por promulgar la Constitución Política de Colombia de 1886; le otorgó a la iglesia católica el poder de la educación. Este puede ser un indicador, para afirmar que los hermanos lasallistas en Colombia, introdujeron teóricamente la agrimensura al currículo escolar a través de la serie de Bruño.

Por otra parte, durante el gobierno de Antonio José Uribe se buscó modernizar los métodos de enseñanza, basados en los lineamientos de la ley Ley 39 de 1903; que diferenció la enseñanza agrícola y la educación industrial. En los artículos 6, 20 y 22 de dicha ley se expiden reglamentaciones sobre lo que se va a constituir como la educación rural. Partícularmente, el artículo 6 se indica:

> *Articulo 6. debe difundirse la instrucción primaria por todo el país caracterizando la importancia de enseñar las nociones elementales, específicamente aquellas que habiliten el ejercicio de la ciudadanía y que preparen para la agricultura, la industria fabril y el comercio.*

Sumado a ello, Antonio José Uribe estableció los lineamientos de la enseñanza a través del Decreto 491 de 1904 que dispone:

> *En el artículo 109, se indica que además de enseñar el orden moral e intelectual, los estudiantes debían ser formados con principios fundamentales aplicables a la industria, la agricultura y al comercio, además se alude a que debe formarse maestros prácticos a través de la pedagogía.*
>
> En el artículo 115, se establecen parámetros de las asignaturas que se deben ver dentro de ellas: nociones elementales de ciencias naturales, agricultura, horticultura, arboricultura; y Geometría plana y del espacio, y ejercicios de agrimensura para las normales masculinas.
>
> En el artículo 136, se indica que la Escuela nacional de minas de Medellín debe enseñar en su cuarto año agrimensura y Geodesia.

Modernización de los métodos de enseñanza en Colombia y su incidencia en la enseñanza de la agrímensura

En el año de 1917 se llevó acabo el Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano, que sentó las bases para la modernización de la política de formación de docentes, luego de la Guerra de los Mil Días (1899 y 1902). En 1925, Agustín Nieto Caballero impulsó la visita de Decroly para sentar las bases de la escuela activa en Colombia, donde se promulgó que la capacidad intelectual del niño como un sujeto de aprendizaje, en que se acercaba al conocimiento al "aprender haciendo" con el contacto directo de las cosas (Jiménez B., 2018).

En este sentido, en la Pedagogía Pestaloziana el maestro debía recurrir a la evolución mental del estudiante, ello querría decir involucrarlo en un proceso que va de lo perceptible de los sentidos, lo singular y lo inmediato, hacia lo abstracto, lo universal y lo inaprensible por los sentidos; es decir, el maestro dialoga, interroga, narra, descubre objetos y estimula a sus discípulos a observar, y responde inquietudes trascendiendo la memorización contenida en un texto escolar. por esta razón esta pedagogía se consolida como la base de la instrucción primaria en Colombia. El método Pestalozziano y las ideas propuestas por María Montessori promulgaron que los alemanes Radke y Siber fundaran las primeras Normales de Educación Superior en Colombia.

Es posible que esta pedagogía Pestaloziana haya sido tenida en por (Bruño, 1926) en la redacción de sus libros de texto escolares. Cabe mencionar, que Bruño es un hermano lasallista ecuatroriano que realizo una serie de libros escolares que influyeron al sistema educativo colombiano. En el libro de Geometría superior editado en 1962; Bruño desarrolla un capitulo titulado Nociones de Agrimensura y Nivelación.

Conclusiones

La Topografía tiene por objeto medir extensiones de tierra, tomando los datos necesarios para poder representar sobre un plano, a escala, su forma y accidentes. Esta comprende dos etapas: *el trabajo de campo* (la recopilación de los datos) y *el trabajo de oficina* (el cálculo y el dibujo (Torres y Villate, 1968, p. 9). Como tal, la agrímensura se constituye en la primera etapa de la topografía.

Cuadro 2. Elementos de agrimensura

ELEMENTOS DE LA AGRIMENSURA	ILUSTRACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE LA AGRIMENSURA	OBSERVACIONES DE LOS ELEMENTOS DE LA AGRIMENSURA
Definición de alineación		Se muestra que el trazo de las líneas rectas en el terreno debe realizarse con dos instrumentos como: los jalones y las banderolas.
Problema "Hallar la intersección de dos alineaciones CD y AB"		Se indica la medición debe ser realizada colaborativamente con dos personas uno quién es el agrimensor y otro que es el peón; además se ilustra la ubicación de ambas personas.
Problema "A una alineación AB trazar una perpendicular que pase por un punto exterior D"		El observador camina con la escuadra, siguiendo la dirección AB hasta encontrar, por tanteos un punto C tal que una visual coincida con la recta AB, y la otro pase por el punto D. El punto C será el pie de la perpendicular pedida. El autor añade la siguiente nota: Un jalón intermedio H facilitará al observador el permanecer en la alienación.

Fuente: Información que se sistematizó de la página http://etimologias.dechile.net/

De acuerdo con lo anterior, dichas etapas declaran la posibilidad de una articulación curricular entre prácticas rurales y escolares, que guardan relación con la pedagogía Pesstalozziana; ya que el maestro que enseña matemáticas en las escuelas rurales podría involucrar al estudiante en un proceso que va de lo perceptible de los sentidos, desde el *trabajo de campo* que se decanta en la agrímensura a través de la configuración de los espacios del terreno y su correspondiente medición, lo singular y lo inmediato (*Prácticas rurales*); hacia lo abstracto, de lo universal y lo inaprensible por los sentidos: *el trabajo de oficina*, que víncula la realización de cálculos, dibujos entre otras (*prácticas de la enseñanza de la geometría escolar*).

Referencias

Bell, M. M. (2007). The two-ness of rural life and the ends of rural scholarship. *Journal of Rural Studies, 23*(4), 402-415. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2007.03.003

Bishop, A. y Forgasz, H. (2007). Bishop, A. y Forgasz, H. (2007). Issues in access and equity in mathematics education. En VVAA., *Second handbook of research on mathematics teaching and learning, 2* (pp. 1145-1167). Nueva York, NY: Routledge.

Cabrera, A. (2014). Historia económica mundial 1950–1990. *Economía Informa, 385*, 70-83.

CNMH. (2018). *Tierras: Balance del CNMH al esclarecimiento Histórico.* Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2018/tierras-balance-de-la-contribucion-del-cnmh-al-esclarecimiento-historico

Landaverde, F. (1963). *Curso de geometría.* Nueva York, NY: Routledge.

Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didáctivos en la escuela rural.* Nueva York, NY: Routledge.

Torres, Á., & Villate, E. (1968). *Topografía.* Nueva York, NY: Routledge.

Vergés, P. (1967). *La agrimensura y la formación de agrimensores cien años de agrimensura argentina. Universidad Nacional de La Plata.* Nueva York, NY: Routledge.

El Bullying desde los Ojos del Profesorado. La Percepción del Bullying por el Profesorado de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato

Bullying from the Eyes of the Teacher. The Perception of Bullying by the Teachers of Primary, Secondary and High School Education

David Pérez -Jorge [1]
Beatriz Hernández-López [1]
Yolanda Máquez-Dominguez [1]
Irene Salmaso [2]
Sohel Rana [3]

[1] University of La Laguna, España
[2] University of Florence, Italy
[3] Bangladesh University of Professionals, Bangladesh

Este estudio se ha centrado en conocer la percepción del profesorado de las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato respecto al bullying en sus centros y aulas, con el fin de establecer los conocimientos que tienen respecto a este fenómeno, además de conocer las percepciones que tienen sobre su incidencia en los centros y sobre las actuaciones que llevan a cabo ante situaciones de acoso escolar. Para ello se ha llevado a cabo un estudio descriptivo con la aplicación de un cuestionario ad hoc a una muestra de 224 profesores y profesoras de las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato de diferentes centros de la isla de Tenerife. A partir de este cuestionario, se puedo confirmar que, a pesar de que los docentes conocen conceptualmente lo que es el bullying, tienen dificultades para identificarlo en situaciones cotidianas y demandan formación y cualificación específica para tratar de forma adecuada dicho problema.

Descriptores: Acoso escolar; Percepción; Profesorado; Actitudes; Discriminación.

The present study focused on knowing the teachers's perception of the stages of primary education, secondary to first and second degree in reference to bullying in schools with the aim of establishing the knowledge they have with respect to this phenomenon, in addition to knowing the perceptions they have of their incidence in the centers and of the actions that take place before the situations of bullying. To carry out the study, a descriptive study was carried out by means of a questionnaire with a sample of 224 primary and secondary school teachers from the island of Tenerife. Starting from the questionnaire we can confirm that even if the teachers know what bullying is, they have difficulty identifying it in everyday life and request specific training and qualification to deal with this problem in an adequate way.

Keywords: Bullying; Perception; Teachers; Attitudes; Discrimination.

Introducción

Con este estudio se pretende conocer cuál es la realidad que rodea al profesorado en torno al fenómeno del bullying en la isla de Tenerife. Se trata de comprobar el conocimiento que tiene el profesorado de las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato sobre el bullying, la percepción que tienen del fenómeno en sus centros, ya sea en cuanto la presencia de situaciones de acoso, causas que lo explican o carencias de formación para dar una respuesta educativa adecuada al mismo.

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias cuenta con un servicio de intervención psicológica y social, formado por un equipo de psicólogos y psicólogas expertos en la materia,

que se encargan de dar asesoramiento y apoyo a los centros que lo precisan. El Decreto 114/2011 de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias es prueba de la preocupante situación que el fenómeno despierta en las islas. Este decreto establece el marco conceptual de todas aquellas acciones que derivadas de situaciones conflictivas originadas en los centros educativos; medidas de actuación; derechos y deberes de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado y personal de administración y servicios); promoción de la convivencia; medidas de aplicación ante conductas disruptivas y órgano de defensa del alumnado.

Desde la Comunidad Autónoma de Canarias, dada la alta tasa de acoso escolar detectada, existe inquietud por prevenir y abordar los poblemas relacionados con el bullying. El desarrollo de protocolos para la detección e intervención ha evidenciado la necesidad de informar, orientar y asesorar al alumnado y profesorado en relación a casos de acoso escolar, este protocolo establece cuatro fases: a) Detección y acogida; pretende detectar la situación de acoso, partiendo del supuesto de que hay sospechas de que ya exista. En esta fase se realizan entrevistas con la persona que ha denunciado el acoso y con la supuesta víctima. En el caso de considerar que un alumno o alumna está sufriendo bullying, se pasará a la fase dos, en caso contrario, se cierra el protocolo. b) Análisis de situación inicia; se mantendrá una reunión con el equipo de gestión de convivencia del centro para evaluar la situación, en caso de considerar que se trata de una situación de acoso, se aplicacan medidas urgentes, como por ejemplo el refuerzo de vigilancia en los espacios del centro. c) Intervención; diagnóstico y contención del acoso; se realizan sesiones educativas, con el grupo clase y con el alumnado acosado, además de entrevistas con la familia del agresor o agresora y con la familia de la víctima. d) Toma de decisiones; tras las actuaciones que se lleven a cabo, se puede dar un cierre positivo a las actuaciones para lo que implementará un plan de acompañamiento y compromisos educativos y en caso de que el cierre sea negativo se recurrirá a un procedimiento disciplinario marcado por el Decreto 114/2011.

En Canarias se han llevado a cabo algunos estudios sobre el acoso escolar desde la perspectiva del alumnado, como por ejemplo el "Análisis del acoso escolar en Gran Canaria: prevalencia en Educación Primaria y Secundaria del Cabildo de Gran Canaria" (Gutiérrez y Pérez- Jorge, 2017), o el estudio sobre la "Incidencia del bullying en Canarias" (Jiménez, Rosales, Serio, Hernández, Conde, 2007), sin embargo no existen estudios que arrojen resultados sobre la percepción del fenómeno por parte del profesorado. En este trabajo centraremos la atención en en el análisis de la realidad del bullying desde la perspectiva del preofesorado. Partiendo de esta base se hace necesario plantear el objetivo general del trabajo que presentamos, para ello, hemos considerado que éste fuera factible, claro y significativo para la comunidad educativa (Buendía y Colas, 1998) y reflejara la realidad y situaciones que se suceden en los centros educativos.

Metodo

Objetivo general

Conocer la percepción que el profesorado de las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, tienen sobre el fenómeno del bullying.

Objetivos específicos:

- Determinar si el profesorado sabe identificar adecuadamente las situaciones comunes de bullying en centros educativos.
- Identificar las causas que el profesorado atribuye al bullying.

- Conocer las estrategias de prevención y gestión del bulling que utiliza el profesorado.
- Concer la percepción que el profesorado tiene sobre los perfiles de agresores y víctimas en situaciones de bullying.
- Averiguar los aspectos fundamentales que, en opinión del profesorado, deberían considerarse para una adecuada formación del mismo en materia de bulling.

Muestra

En el estudio participaron un total de 224 profesores de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato con edades comprendidas entre los 24 y 64 años de diferentes tipos de centro (público, concertado y privado), que de forma voluntaria accedieron a colaborar en el estudio. En cuadro 1 se puede observar una descripción más detallada del perfil de la muestra:

Cuadro 1. Características de la muestra

		N	**%**
Total de la muestra	*224*		*100*
Género	Hombre	28	12,4
	Mujer	197	87,6
Edad	Hasta 48 años	112	50
	Más de 48 años	112	50
Formación	Diplomado o graduiado	54	24,6
	Licenciado	135	64
	Máster	18	8,5
	Doctorado	6	2,8
Etapa en la que impate docencia	Primaria	72	32
	Secundaria	126	56
	Bachillerato	126	56
Tipo de centro	Público	103	47,7
	Privado-concertado	113	52,3
Experiencia en bulling	Si	104	52
	No	96	48

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido elaborado *Ad hoc* tomando como referencia diferentes instrumentos validados a nivel internacional como una adaptación y validación del CUVE3- EP (Álvarez, Mercedes, Rodríguez, Núñez, 2015) y una adaptación del cuestionario sobre el Maltrato entre iguales en la escuela (Nicolaides, Toda y Smith, 2002).

Finalmente el cuestionario denominado "Cuestionario sobre la Percepción, Respuesta, Cualificación y Formación del Profesorado sobre Bullying" (CPRCFP), fue construido a partir de diferentes aportaciones y comentarios de 4 expertos que orientaron sobre la adecuación de los ítems reformulando, eliminando y adecuando algunos de ellos. De esta forma, la versión final del cuestionario quedó configurada por 6 variables independientes (edad, género, formación, curso en el que imparte docencia, tipo de centros y experiencia con el bullying) y 15 variables dependientes constituidas por ítems, que exploraban acerca de aspectos como a) frecuencia de situaciones de acoso, b) conductas frecuentes del alumnado hacia el acosado, c) causas del bullying, d) creencias del profesorado sobre bullying, e) rasgos y personalidad de las víctimas, f)

rasgos y personalidad de las agresores y agresoras g) rasgos del entorno familiar de las víctimas h) rasgos del entorno familiar de los agresores y agresoras i) estrategias de prevención y gestión del bullying j) formas de actuación del profesorado ante el bullying, k) formación sobre bullying. Ver cuadro 2.

Cuadro 2. Número de ítems por dimensión

	DIMENSIONES	NÚMERO DE ÍTEMS
D1	Situaciones frecuentes en el centro	7
D2	Conductas frecuentes del alumnado hacia el acosado	8
D3	Causas del bullying	9
D4	Predisposición a ejercer bulling	10
D5	Perfil del agresor	11
D6	Perfil de las víctimas	11
D7	Rasgos del entorno familiar de los agresores y agresoras	12
D8	Rasgos del entorno familiar de las víctimas	12
D9	Estrategias de prevención del bullying	13
D10	Formas de actuación del profesorado ante el bullying	14
D11	Importancia de formación demandada	15

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

La naturaleza de los datos obtenidos en este estudio ha permitido realizar una valoración cuantitativa de los mismos. Para ello se ha utilizado el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS (V.25) con el fin de realizar un análisis descriptivo exploratorio de las diferentes dimensiones del cuestionario.

Resultados

Resultados generales sobre percepción del bullying por el profesorado

En relación al concepto de bullying se ha podido constatar que la mayoría del profesorado considera que; provoca una situación de inferioridad e inseguridad en el acosado (95,6%); el acoso puede ser físico, psicológico o relacional (84,4%); existe una reiteración de los comportamientos abusivos a lo largo del tiempo (82,2%) y produce una relación con desequilibrio de poder (fuerte débil) (71,1%). Véase figura 1.

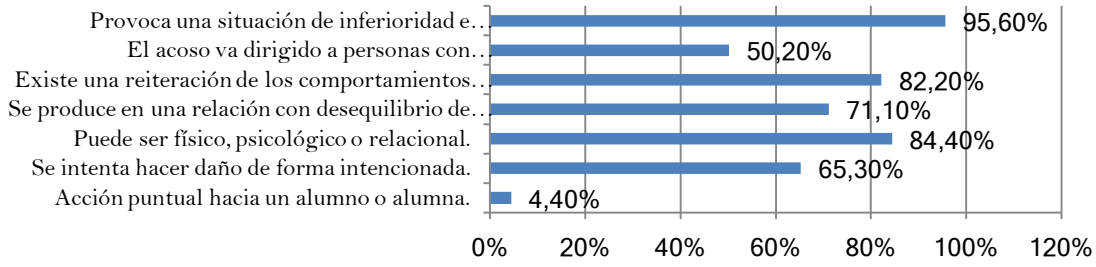


Figura 1. Concepto de bullying
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al clima de convivencia en el centro se advierte que, en líneas generales los profesores y profesoras consideran que en sus centros existe un buen clima de convivencia (59,6%). A pesar de este dato, resulta importante destacar que los profesores y profesoras consideran que la convivencia en los centros ha empeorado ligeramente con el paso de los años (31,1%).

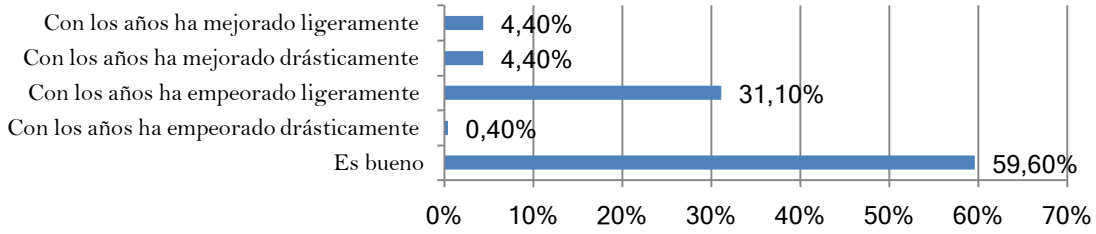


Figura 2. Clima de convivencia en el centro
Fuente: Elaboración propia.

En relación a la consideración de que en su centro se de el fenómeno del bullying, se observa que la mayoría de los profesores y profesoras consideran que en su colegio no es un problema demasiado importante (53,3%). Una parte importante del profesorado considera que el bullying es un problema relativamente importante (29,8%) en sus centros.

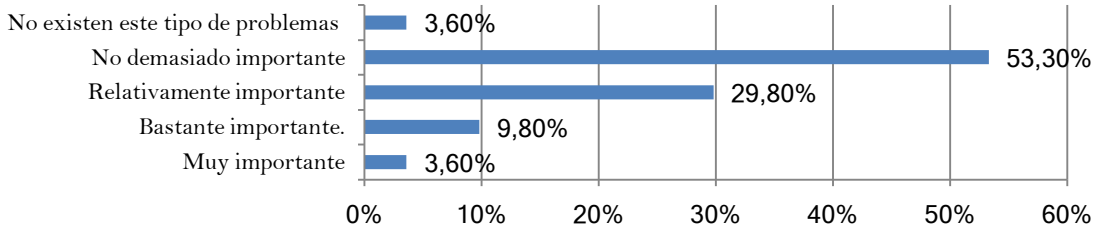


Figura 3. Consideración de que en su centro existe bullying
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al tiempo que invierten para tratar temas de convivencia y resolución de conflictos el profesorado asume que normalmente debe dedicar tiempo a resolver estos problemas, concretamente, algunas veces (50,2%) o casi siempre (37,3%) dedican tiempo.

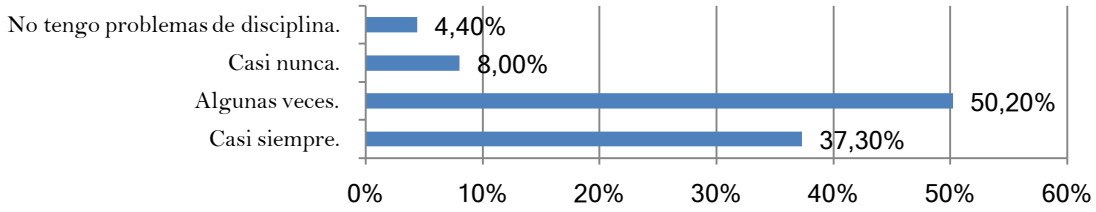


Figura 4. Tiempo que invierten para tratar temas de convivencia y resolución de conflictos
Fuente: Elaboración propia.

En relación a los motivos de las agresiones, consideran que la raíz del acoso está en problemas de personalidad o carácter por parte de los implicados en estas situaciones (72,4%). Además,

también destacan como motivo de las agresiones o conductas de acoso la intolerancia (48,9%) del alumnado.

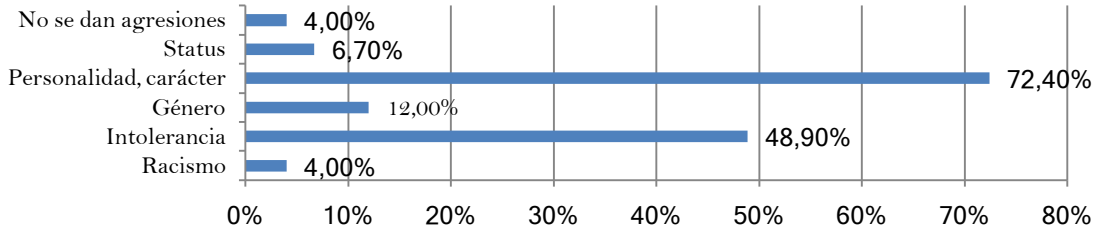


Figura 5. Motivos de las agresiones
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al lugar en los que se suelen dar las agresiones se ha podido constatar que en general señalan como lugares más conflictivos el patio (84%), la salida o entrada del centro (56,4%) y los pasillos (41,8%).

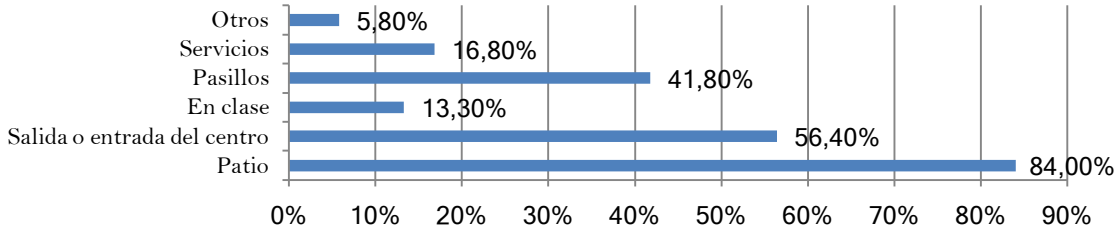


Figura 5. Lugares en los que se producen las agresiones
Fuente: Elaboración propia.

Resultados sobre las dimensiones indagadas

Situaciones frecuentes en el centro (D1)

El profesorado considera que en sus centros, los problemas mas frecuentes hacen referencia a agresiones verbales directas o de aislamiento y exclusión social. Concretamente, identifican los insultos entre compañeros ($\bar{x}$=3,69), poner motes ofensivos ($\bar{x}$=3,23) y las agresiones verbales a compañeros o compañeras ($\bar{x}$=3,07). Además, también son relevantes las agresiones sufridas por el aislamiento y exclusión social, concretamente la de ignorar o dejar de lado a un compañero o compañera ($\bar{x}$=3,32).

Conductas frecuentes del alumnado hacia el acosado (D2)

Respecto a esta dimensión destacan las acciones que aglutinan comportamientos de exclusión social. El profesorado considera que muchos estudiantes se quedan solos en los recreos porque nadie juega con ellos o ellas ($\bar{x}$=2,81) o son rechazados por su buen rendimiento académico ($\bar{x}$=2,79).

Causas del bullying (D3)

Destacan las respuestas que hacen referencia al contexto cultural, familiar y escolar (papel del profesorado). Respecto al ámbito familiar, consideran como causa el sistema disciplinario

inconsistente por parte de las familias ($\overline{x}$=4,25). En relación al ámbito cultural, consideran que el problema radica en la sociedad en la que vivimos y los valores que se están transmitiendo a los jóvenes ($\overline{x}$=4,07).

Predisposición a ejercer bulling (D4)

En cuanto a las características personales que son más susceptibles de presentar aquellas personas que podrían llegar a ejercer el bullying, destacan la baja tolerancia a la frustración ($\overline{x}$=4,78) y la dificultad en el control de los impulsos ($\overline{x}$=4,46).

Perfil del agresor (D5)

En cuanto a la opinión sobre el perfil de los agresores y agresoras los docentes afirman que las características más representativas en este perfil la popularidad del agresor ($\overline{x}$=5,63), la irritabilidad ($\overline{x}$=4,91) y sus dificultades de aprendizaje ($\overline{x}$=4,37). Características como la debilidad física ($\overline{x}$=2,02) o tener pocos amigos ($\overline{x}$=2,53) son características poco se asociadas al perfil del agresor o agresora.

Perfil de las víctimas (D6)

Podemos destacar que los docentes los ven como personas que tienen baja autoestima ($\overline{x}$=4,22), están siempre preocupados y ansiosos ($\overline{x}$= 3,94) y carecen de habilidades sociales ($\overline{x}$=3,94). Además, es importante destacar que el profesorado no identifica a las víctimas con características como la fuerza física ($\overline{x}$=1,68) o la popularidad ($\overline{x}$=1,99).

Rasgos del entorno familiar de los agresores y agresoras (D7) y Rasgos del entorno familiar de las víctimas (D8)

En el caso de las familias de los agresores y agresoras, los docentes perciben que no hay diálogo ($\overline{x}$=4,87), que existe un abuso emocional ($\overline{x}$=4,40) y que no existen relaciones interpersonales positivas ($\overline{x}$=1,8), ya que destacan por ser la característica menos valorada.

Por otro lado, respecto a las familias de las víctimas, consideran que tienen relaciones interpersonales distantes ($\overline{x}$=3,78) y sobreprotegen a sus hijos e hijas ($\overline{x}$=3,71). El profesorado puntúa bajo en estas familias características como las relaciones interpersonales positivas ($\overline{x}$=2,17) y el abuso emocional ($\overline{x}$=2,13).

Estrategias de prevención del bullying (D9)

Las acciones que más puntuaron fueron: la implicación del equipo directivo para tratar posibles problemáticas de bullying ($\overline{x}$=5,64), el trabajar en clase actitudes de respeto entre compañeros ($\overline{x}$=5,49) y desarrollar entre los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos ($\overline{x}$=5,46). No consideran beneficioso ejercer una supervisión mayor hacia el alumnado ($\overline{x}$=3,87), entendiendo que no mejoraría la raíz del problema.

Formas de actuación del profesorado ante el bullying (D10)

Ante situaciones de conflicto o disruptivas, las acciónes mas comunes son; es el diálogo en privado con las personas implicadas ($\overline{x}$=5,24), tratar los problemas en tutoría ($\overline{x}$=5,13). Las acciones menos realizadas por el profesorado son los castigos colectivos ($\overline{x}$=1,53) o ignorar los hechos ($\overline{x}$=1,64).

Importancia de formación demandada (D11)

El profesorado considera que debe recibir más formación sobre estrategias y actividades para la prevención e intervención ($\overline{x}$=5,46) y conocer cómo desarrollar una política escolar sobre bullying ($\overline{x}$=5,40). De forma general, el profesorado puntuó con valores altos todas las actividades formativas propuestas en el cuestionario.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo principal que se ha planteado a la hora de realizar el estudio, el análisis de estudios previos, la fundamentación teórica y los resultados obtenidos, podemos extraer las siguientes conclusiones respecto a la percepción del bulllyng por parte del profesorado que:

- Es capaz de identificar de forma general y teórica el concepto de bullying, aunque parece que tienen dificultades para su identificación en la práctica.
- Tiene una visión positiva respecto al clima y situaciones de convivencia en el aula.
- Considera que las causas del bullying se centran, principalmente en el contexto cultural y familiar y en menor medida del contexto escolar.
- Intentan establecer acciones preventivas como trabajar los valores desde el aula y apoyarse en la comunidad educativa.
- Recurre al diálogo y a las tutorías como acciones más importantes para la gestión del bullying.
- Perciben a los agresores y agresoras como personas con dificultades en el control de impulsos, baja tolerancia a la frustración, populares y con dificultades de aprendizaje.
- Perciben a las víctimas como personas con baja autoestima, preocupadas, ansiosas y carentes de habilidades sociales.
- Percibe el contexto familiar de los agresores y agresoras como un entorno con ausencia de diálogo y abuso emocional.
- Percibe el contexto familiar de la víctima con relaciones interpersonales distantes y sobreprotectoras.
- Considera importante desarrollar políticas preventivas y conocer actividades para prevenir e intervenir en el bullying.

Referencias

Álvarez, D., Mercedes, J. M., Rodríguez, F. J., y Núñez, J. C. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE3-EP para la evaluación de la violencia escolar en los centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología, 31*(3), 859-868.

Buendía, L. y Colas, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía.* Madrid: McGraw- Hill.

DECRETO 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Gutiérrez, J. y Pérez, Jorge. (2017). Análisis del acoso escolar en Gran Canaria (AAEGC): Prevalencia en Educación Primaria y Secundaria. Recuperado de:

http://www.grancanariajoven.es/files/uploads/files/Actualidad%202018/Estudio%20Acoso%20Escolar%20Maquetado.pdf

Jiménez, H., Rosales, M. J., Serio, A. A., Hernández, A. y Conde, E. (2007). Incidencia del bullying en Canarias. En J. J. Gázquez., M. C. Pérez., A. J. Cangas. y N. Yuste. (Coords.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 29-34). Granada: Grupo editorial universitario.

Nicolaides, S., Toda, Y. y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 105-118.

Comunicación Asertiva para mejorar la práctica profesional de los alumnos de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila

Assertive communication to improve the profesional practice to the students of BENC

María del Carmen Nakasima Villafuerte
José Eleazar Robles Alonso

Benemérita Escuela Normal de Coahuila, México

La comunicación en el siglo XXI es parte fundamental para el desenvolvimiento diario de los seres humanos, específicamente en el ámbito de la educación se requiere que sea asertiva para garantizar los logros en los resultados que se obtienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente en los futuros docentes que cursan La LEP (Licenciatura en Educación Primaria). Dentro lo primordial que abarca el proyecto de investigación, se pretende avanzar en la asetividad comunicativa para mejorar así la manera efectiva de interactuar de los agentes que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con base en los resultados del examen de ingreso al servicio profesional docente de las generagiones egresadas del 2014 al 2018, se encontró que uno de los parâmetros en los que se tienen que lograr avances significativos en los estudiante, es con respecto a la comunicación asertiva em los actores de la educación, de acuerdo a los referentes arrojados en el diagnóstico. Como parte del referente bibliográfico, se cuenta con bases teóricas encaminadas a la ciencia que permiten profundizar en el tema.

Descriptores: Asertividad; Comunicación; Enseñanza; Aprendizaje; Resultados.

In the century XXI the communication is a fundamental part to the daily development of the human being specifically in the teaching ambit, it is required to be assertive in communication to guarantee the goals in the results that are obtained in the teaching-learning, mainly to the future teachers.(lawyers in primary school). The objective in this investigation Project pretends to advance into the assertive communication to improve it effectively into the teaching agents that participate in this teaching-learning process. It is based in the results of the exam to enter to work into the professional teaching service of the generations 2014 – 2018, it was found that one of the parameters that it will make significative progress in the students is having an assertive communication by those involved in education according to the references of the diagnostic.

Keywords: Assertive; Comuncation; Teaching; Learning; Results.

Introducción

La Benemérita Escuela Normal de Coahuila ocupa un lugar muy importante entre las escuelas formadoras de docentes, no sólo en Coahuila, sino en México. Es por eso su preocupación por atender las diferentes áreas de oportunidad que docentes y alumno poseen en torno a la comunicación asertiva y a la manera en la que esta se establece por parte de los alumnos tanto en las escuelas de Práctica, como en la misma institución.

Sin embargo, en el Examen de oposición que durante los dos últimos años han presentado los alumnos egresados los resultados han sido poco alentadores en las dimensiones que a continuación se presentan:

DIMENSIÓN 3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje

3.1 Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.

3.2 Considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa.

3.3 Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias.

Es precisamente en el punto 3.3. que se enfatiza para convertir el área de oportunidad presentada en fortaleza.

Si bien es cierto los resultados son arrojados de un examen que se aplica cuando el alumno normalista ya no pertenece ala institución son elementos que se deben de considerar en los grados de primero, segundo y tercero, para ir perfilando a la alumno al desarrollo de habilidades docentes que aplicará en un fututo con sus alumnos. Por lo tanto se les conmina a poner especial cuidado en los siguientes aspectos:

- Comunicación directa entre padres de familia alumnos y directivos del plantel educativo.
- Interacción entre los agentes que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Acercamiento a los alumnos para apoyar en el desarrollo de distintas tareas escolares.
- Generar ambientes de confianza y trabajo
- Promover un clima de respeto e intercambio de ideas así como respeto y tolerancia

Estos planteamientos permiten apreciar que el Perfil de Ingreso de nuestros alumnos es muy diverso por lo cual, además de un gran esfuerzo por parte de los docentes, es importante lograr una actitud de valoración hacia la carrera elegida y la vocación por la profesión".

Método

Con el propósito de caracterizar más detalladamente esta problemática, se aplicaron diferentes instrumentos para posterior a ello realizar un Estudio acerca de los motivos que impiden a los alumnos normalistas establecer una comunicación asertiva en su contexto de trabajo.

En los resultados obtenidos del examen de ingreso al Servicio Profesional Docente, Generación egreso: aplicado en Julio 2018. Se define como problema porque los resultados manifiestan un bajo rendimiento en el desarrollo de las habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales.

Algunas de las evidencias que de manera inicial se tienen son las gráficas y el análisis realizado de los resultados del examen de ingreso al Servicio Profesional Docente Generación egreso: Julio 2018 así como el de cuatro años atrás.

Los sujetos que se ven involucrados en el proceso son alumnos del 7° semestre,

Con base en lo anterior se busca que el alumno normalista:

- Reflexione sistemáticamente sobre la práctica profesional
- Mejore mediante el estudio y el aprendizaje profesional de su práctica educativa.
- Comunique información de manera eficaz y eficiente a sus colegas, alumnos y padres de familia.

Una de las habilidades más importantes que deen existir en la docencia es tener una **comunicación asertiva**. Muchas ocasiones resulta difícil definir claramente la manera en la que se tiene una conversación sana y basada en la cordialidad y el respeto, para todos los involucrados, por lo tanto de deben de cuidar las acciones que se emprenden sobre todo en el contexto educativo.

Es de suma importancia no peder de vista el punt al que se quiere llegar en ocaciones resulta muy complicado pero existen diferentes formas de mediar el proceso que permiten establecer un diálogo armónico donde los involucrados queden satisfechos.

Puede reultar difícil pues los sujetos que intervienen por lo general buscan quedar satisfechos con las determinaciones o acuerdos a los que se lleguen.

Procurar no ser demasiado pasivo o por el contrario caer en un punto agresivo, cuando intervienen factores personales, laborales o familiares la situación se complica y es ahí donde se debe tener mucho cuidado y seguir algunas recomendaciones.

Por lo anterior se propusieron 8 acciones que favorecen la comunicación asertiva en el contexto escolar las cuales se enuncian a continuación:

- **Estableciendo empatía**: Después de poner atencón a lo que expresa otra persona es conveniente tras escuchar los argumentos de la otra persona podemos buscar un punto en común entre ambas partes que permitan la aceptación sin perder de vista el objetivo, buscando siempre ir avanzando y ganando puntos a favor.

  Por ejemplo: "Estoy de acuerdo con sus argumentos pero en la ecuela existen reglas que hay que cumplir"

- **Información asertiva**: la mayoría de las veces es necesario dejar en claro los puntos que se van a abodar, tener información precisa y detallada del propósito de la charla, conocer lo que la otra persona desea en ese momento para después utilizar los datos para las respuestas que se emitan.

  Por ejemplo: "Usted no está de acuerdo con la manera en la que se dan las clases, podría mencionar con precisión que es lo que espera de ellas?

- **Alianza asertiva**: algunas veces no se reconocen los desacirtos que se comenten y la única forma de corregirlos es aceptándolos ya que de lo contrario en vez de avanzar por lo general provova un estancamiento incluso un retroceso.en ocasiones tenemos que admitir los errores pues hacer lo contrario solo empeoraría las cosas. Cuando se llegue a dar es conveniente ponerlo fuera de contexto.

  Por ejemplo: "De acuerdo, no entregué los documentos, pero por lo general, esto no sucede"

- **Postergar el diálogo:** es una forma de recurrir a la otra persona que se violenta con facilidad o pierde fácilmente el control. Es conveniente que se posponga el diálogo para más adelante en la que los involucrados muestren una actitud más favorable y colaboren así de la manera en que se espera.

  Por ejemplo: "Este no es el mejor momento para hablar. Cuando estés más traquilo retomamos el tema"

- **Espacio asertivo**: Resulta conveninte delimitar espacios y hasta donde se puede llegar, asi como respetar acuerdos que eviten problemáticas futuras. Sobre todo en el ámbito educativo que intervienen distintos agentes cuyas responabilidades son muy específicas.

  Por ejemplo: "está bien que lleves a tus alumnos de excursión pero recuerda es importante realizar la solicitud para que se autorice el permiso correspondiente."

- **Suspención asertiva**: en unajunta siempre es conveniente resgistrar ideas importantes, cuando no se esta de acuerdo se registran para su análisis y se retoman en otro espacio y momento, simperder de vista el propósito esperado.

  Por ejemplo "se registra para que se aborde en la siguiente junta"

- **Subordinación actuada**: consiste en que el subordinado se muestre de acuerdo con lo que argumenta su superior, sin embargo es importante que nunca pierda su punto de vista. Es en eta parte donde se medita la respuesta y serena pero firmemente se responde. sirve para todo tipo de diálogos.

  Por ejemplo: Me queda claro lo que comentas y estás en lo cierto, pero hay otras maneras en las que podemos llegar a la solución.

- **Postura firme y tranquila**: cuando existen críticas elevadas de tono es necesario que no se tome la misma postura que el emisor, por el contrario, ante esta situación se buscan otras alternarivas de responder sin perder el control. Aquí se observa una solución asertiva a una situación en la que no es conveniente participar.

  Por ejemplo: "Perfecto, eres muy amable"

Resultó muy conveniente y pertinente la metodologia utilizada , pues ofrece a los futuros docentes la posibilidad de interactuar de manera asertiva con los agentes involucrados directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, padres de familia colegas y la sociedad en general así mismo sirve para promover la reflexión y reorientación de su actuar docente así como para tomar conciencia ética de las diferentes acciones que implican su actuar profesional.

Su trascendencia para la sociedad se basa en permitir al futuro docente una mayor dominio de las habilidades intelectuales así como el cumplimiento en sus responsabilidades ético profesionales, beneficiándose no solo ellos como alumnos sino también docentes de la B.E.N.C y tutores y alumnos de las escuelas de práctica del nivel básico

De tal manera todos los agentes involucrados en el proceso contarán con más elementos y herramientas que favorezcan su quehacer docente.

Lo más importante es que con el desarrollo del proyecto de espera que se resuelva el problema de la falta d comunicación asertiva mediante diferentes estrategias y acciones que sean aplicadas en el Nivel Básico y Normal ayudará a resolver un problema real porque como se manifiesta en los resultados a través de diferentes estrategias y acciones que sean puestas en práctica mediante la investigación acción se espera contribuir en gran medida a que los futuros docentes desarrollen habilidades de comunicación asertiva

Mediante el llenado de un vacío de conocimiento, permitó a través de una serie de preguntas realizar una comparación que permitió valorar la asertividad de la investigación así mismo generalizar los resultados a principios más amplios, puesto que con base en los resultados se pudo hacer una comparación si realmente los alumnos poseen alta capacidad de comprensión del

material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

Conclusiones

De acuerdo al resultado de las estrategias manejadas con los alumnos, padres de familia y tutores maestros, se dio un resultado favorable en lo que se percibió que es necesario crear estrategias y acciones que motiven a lograr la comunicación asertiva pertinente entre estos actores de la educación y en su contexto de trabajo.

Se logró una comunicación asertiva entre los mismos y se logro avanzar en una calidad educativa acorde a las necesidades de este tiempo.

Con base en la información obtenida puedieron revisar, desarrollar y apoyar diferentes teorías así como identificar en quién o quiénes radica el problema detectado, se pudo conocer en mayor medida el comportamiento de una o de diversas variables o la relación entre ellas después del análisis correspondiente, identificar donde radica el problema detectado, así como la efectividad de las estrategias utilizadas tras arrojar mejores resultados

Finalmente después del análisis correspondiente surgió una propuesta concreta para enfrentar problemas de este tipo o similares, Pues gracias a los resultados obtenidos en la investigación acción- acción se tienen elementos para futuras investigaciones y el apoyo de las mismas.

Referencias

Asertividad: el arte de decir "no" y algo más. Recuperado de http://www.arearh.com/psicologia/asertividad.htm

Bach, E. y Forés, A. (2008). *La Asertividad.* Barcelona: Plataforma Editorial.

Beverly, H. (2000). *Sea Asertivo.* Barcelona: Ediciones Gestión.

García M. R. (2012). Interacción y comunicación en entornos en entornos educativos: reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 2-16

Gisper (2009). Comunicación efectiva.

McCrone, W. (1992). *Asertivity ground.* Editorial Noel.

Maria Lluïsa Fabra "Diez historias de mujeres que lograron ser asertivas". Ed. Octaedro. 2010. ISBN 978-84-9921-069-8

Nancy, P. (2013)Asertividad y convivencia escolar sana y específica. Argentina

Walter Riso."El derecho a decir No"

McCrone, Walter "Asertivity ground", editorial Noel, 1992

Robert, W. (2010. El proceso de comunicación en los centros de educación inicial. Venezuela.

Educacion Superior Sin Miras al Desarrollo Sostenible

Higher Education Without Aim to Sustainable Development

Gabisel Barsallo Alvarado

Center for Development Research, Alemania

Esta investigación simplemente pretende conocer valo¬ración que dan los estudiantes a la educación superior Panamena, el interés especifico por el estudio universitario y el conocimiento que manejan sobre desarrollo sostenible. Esboza ciertos tropiezos que la educación superior en Panamá ha venido enfrentando y propone una serie de consideraciones que pretenden contribuir a la reorientación de la educación superior de manera que realmente se integre a las metas que apuntan al desarrollo sostenible. Las consideraciones presentadas pretenden contribuir a la concientización de la necesidad que tiene Panamá de un cambio de actitud hacia la formación profesional y académica en aras de ampliar su visión hacia la práctica intrínseca del desarrollo sostenible en la educación superior panameña.

Descriptores: Educacion superior; Educacion sostenible; Desarrollo sostenible.

This research intends to know the assessment given by students to Panamanian higher education, their specific interest in studying at university and the knowledge they have on sustainable development. It outlines certain setbacks that higher education in Panama has been facing and proposes a series of considerations that aim to contribute to the reorientation of higher education so that it truly integrates the goals that aim at sustainable development. The considerations presented intend to contribute to the awareness of the need of Panama for a change of attitude regarding professional and academic training in order to broaden its vision towards the intrinsic practice of sustainable development in Panamanian higher education.

Keywords: Higher education; Sustainable education; Sustainable development.

Introducción

En las últimas décadas, el término desarrollo sostenible ha dado mucho que hablar. Sin embargo, no todas las personas están bien enteradas de lo que en realidad significa. Según Brundtland (1987), desarrollo sostenible es "aquel tipo de desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". La postura de Brundtland y sus implicaciones han sido ampliamente aplicadas con referencia a los contextos de los procesos ecológicos, la diversidad genética, la sociedad e identidad cultural y la gestión económica. Sin embargo, hoy queremos resaltar la falta de información brindada a estudiantes universitarios sobre los aspectos implicados en cuanto al desarrollo sostenible se refiere.

Es una realidad que el tema del desarrollo sostenible sitúa a las personas cada vez más como el centro, y en nuestro caso, el punto donde converge la sinergia de la relación educación-trabajo-futuro. Sin embargo, Panamá ha tomado este tema como un lema popular a nivel de entidades e internacionalmente, sin embargo, el mismo no ha sido tomado con la debida seriedad que se merece. La expresión apunta a un sistema que considera la relación entre el ser humano y el medio ambiente en sus dimensiones de producción y consumo; y relega su impacto socio-cultural y educativo.

Como iniciativa de gobierno, el Plan Estratégico de Gobierno (PEG) 2015-2019 reconoce la deficiencia en el sistema de educación superior mostrado en el sexto de los doce pilares de la

competitividad publicado por el Foro Económico Mundial (FEM). En dicho ranking internacional, la capacitación laboral en general en Panamá ostenta un índice de 99/140 o la posición 4.7 de los mejores 100 países tomados en cuenta, mientras que la calidad de la educación superior muestra números deficientes de 82/140 o 4.2. Dicho Plan Estratégico toma en cuenta la sostenibilidad ambiental del país, mas no la sostenibilidad social del mismo.

Actualmente, Panamá se enfoca primordialmente en el desarrollo económico dirigido a la inversión extranjera que pueda generar empleos. Así, todo el desarrollo y sus enfoques recaen en lo económico, mas no en la preparación de la mano de obra; cuya preparación puede fungir como herramienta que coadyuve al enfoque de desarrollo que necesitamos. Dentro de los esfuerzos del gobierno nacional y entidades como la Universidad de Panamá y en el marco del diseño de un Plan Estratégico con miras a alcanzar el éxito en miras al cumplimiento de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible y de las ODS, podemos mencionar:

- El Observatorio para el Seguimiento de los ODS como proyecto de cooperación de la ONU Panamá y la Universidad de Panamá,
- La creación de la Red de Universidades Panameñas para el Desarrollo Sostenible (RUDAPES) y
- El proyecto IRUDESCA (Integración Regional, Universidad y Desarrollo Sostenible en Centroamérica) que busca fortalecer las relaciones entre las Universidades, factores socio-económicos centroamericanos y europeos con la finalidad de conocer nuevos modelos económicos fundamentados en la sostenibilidad y medio ambiente además de involucrar a las universidades y empresa privada en el crecimiento del país.

Sin embargo, reflexionando sobre el tema de la universidad ligada a la formación de recursos humanos, hemos podido observar el cambio drástico que ha dado en detrimento de los objetivos el desarrollo sostenible, no así de la incorporación de carreras orientadas al empleo seguro en función del cambio social que vivimos. Por lo tanto, carreras de conocimientos básicos pertenecientes a las ciencias exactas, ciencias naturales y estudios humanísticos y culturales se ven desplazadas por la innovación tecnológica y avances científicos, creando un gran desafío para las universidades a la hora de preparar profesionales que no solo estudien para trabajar sino para innovar y sostener el desarrollo creciente del país.

Aunado a esto, podemos mencionar los retos a los que se ve enfrentado este sistema de educación terciaria como lo son los altos niveles de deserción escolar a nivel general (ver figura 1) que consecuentemente deriva en la disminución de la matrícula universitaria entre carreras de licenciatura y carreras del área técnica; además de una posible futura deserción a nivel superior, la deficiente formación inicial docente (Antúnez y Imbernón, 2009), el deterioro de la infraestructura pública universitaria y la burocratización de sus sistemas de organización (Bernal, 2001), la insuficiente producción del recurso humano enfocado a sectores específicos en desarrollo y la poca aptitud del mismo que permite que mano de obra foránea sea utilizada en sustitución, y la falta de una identidad cultural rica en valores (Bedoya y Sanjur, 2015).

Esta baja en las matriculas se atribuyó al cambiante mercado laboral, obligando a las universidades a ampliar su oferta académica. No obstante, la ausencia de graduados de dichas carreras promueve la insostenibilidad de la educación superior. Autoridades universitarias atribuyen el poco interés que estas carreras generan y a la falta de información y promoción de las mismas. Aunque, aun cuando la matrícula sea baja en las universidades estatales, existen carreras que de ninguna manera serán cerradas debido a que no son impartidas en ninguna de

las otras universidades o sedes que se encuentran en el país. De hecho, aunque universidades privadas cuentan con una facultad de Humanidades, esta no mantiene todas las carreras correspondientes a la misma ya que no les favorecen en lo comercial.

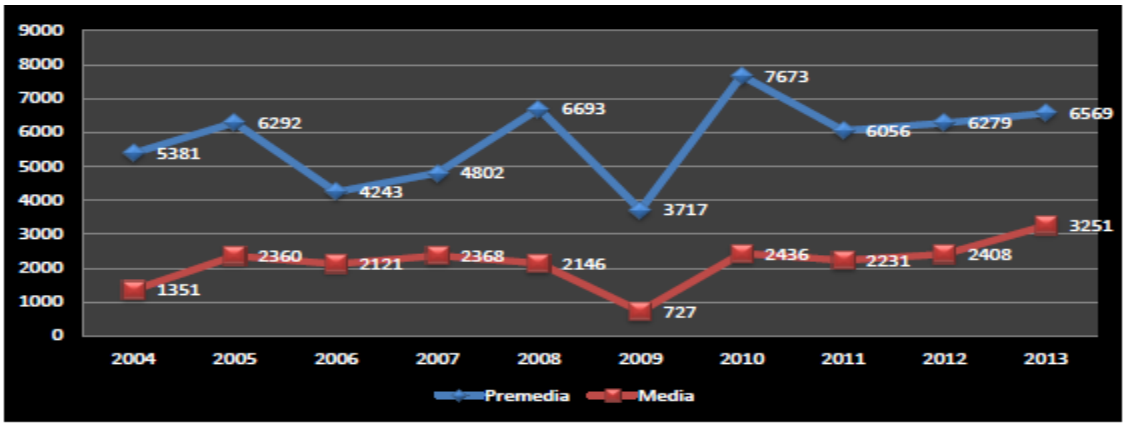


Figura 1. Deserción Intra-anual en Premedia y Media Oficial (2004-2013).

Fuente: Departamento de estadística, Ministerio de Educación, Panama.

Método

Se optó por una metodología mixta en donde la cualitativa la cual permite una aproximacion a una escala local, donde los participantes involucrados son relevantes como jueces y parte de la materia en cuestion.

Este trabajo se ha desarrollado siguiendo una metodología descriptiva tipo encuesta no concluyente con el propósito fundamental de conocer la opinión del alumnado la educación superior en Panama y el conocimiento que tiene sobre desarrollo sostenible. Esta investigación comienza con una breve revisión de literatura, análisis de datos secundarios provistos por el estado y un análisis de datos a partir de una encuesta online anónima y aleatoria de estudiantes universitarios activos pertenecientes a la Universidad de Panamá y Universidad Tecnológica de Panamá, y realizada entre los meses de julio de 2017 y diciembre de 2018. Inicialmente se contó con un total de 720 estudiantes (muestra invitada). Sin embargo, el tamaño total de la muestra encuestada ha sido de 401 estudiantes (muestra real).

Dicha encuesta tuvo el objetivo de explorar conocimientos generales sobre el tema de desarrollo sostenible, aspiraciones de estos estudiantes en cuanto al futuro y al mercado laboral existente, el tema migratorio y su influencia en el país, y su evaluación del sistema de educación superior en Panamá. Debido a que el enfoque de la encuesta es de opinión, hay respuestas que han sido contadas a manera de hits dados por el estudiante.

El objetivo de esta exploración es ofrecer una mirada alterna al problema existente en la educación superior Panamena y la opinión de los que se ven sujetos a la misma. Los objetivos de esta investigación son:

- Examinar la opinión que le merece el sistema de educación superior en Panamá a los estudiantes encuestados y analizar sus recomendaciones para mejorar.
- Describir el conocimiento que los estudiantes encuestados tienen sobre el tema de desarrollo sostenible y su interés por el mismo.

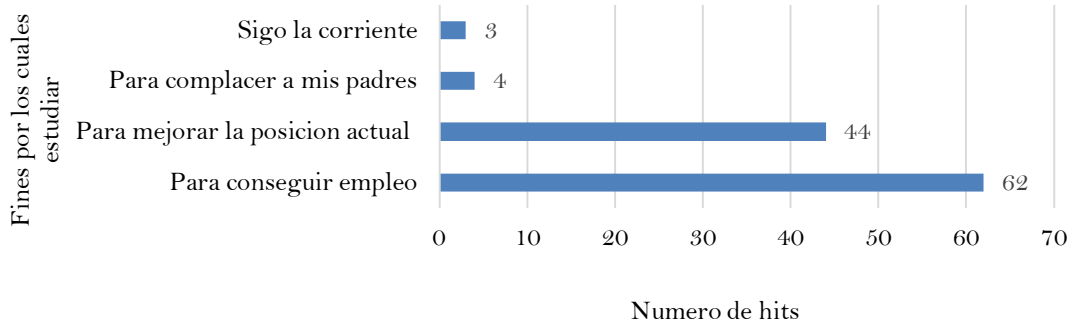
- Exponer el interés específico que tiene el estudiante por el estudio.

Resultados

Al analizar el fenómeno de baja matricula en carreras no tradicionales en las universidades panameñas, pudimos observar los altos índices de fracasos escolares en los últimos dos años, donde en 2016 duplica la cantidad de fracasos escolares (educación pre-media y media) que hubo en 2015. Estos fracasos están mayormente relacionados con materias de las ciencias exactas como física, química, matemáticas y otras areas como español, geografía e historia. (Índice de fracasos en Premedia y Media, ver anexo 2). Nos preguntamos acerca del porqué de los altos índices de fracasos y encontramos que las escuelas, al no contar con los profesionales idóneos para impartir enseñanzas de estas materias, se ven obligadas a llenar estos espacios con profesores de otras materias.

Entre otros temas, la encuesta muestra que de los estudiantes encuestados estudian mayormente con fines laborales y hacia el mejoramiento de la condición laboral existente. (Cuadro 1) Esto nos confirma que existe la predisposición de trabajar en aras de una mejor situacion económica.

Cuadro 1. Interes específico por el estudio

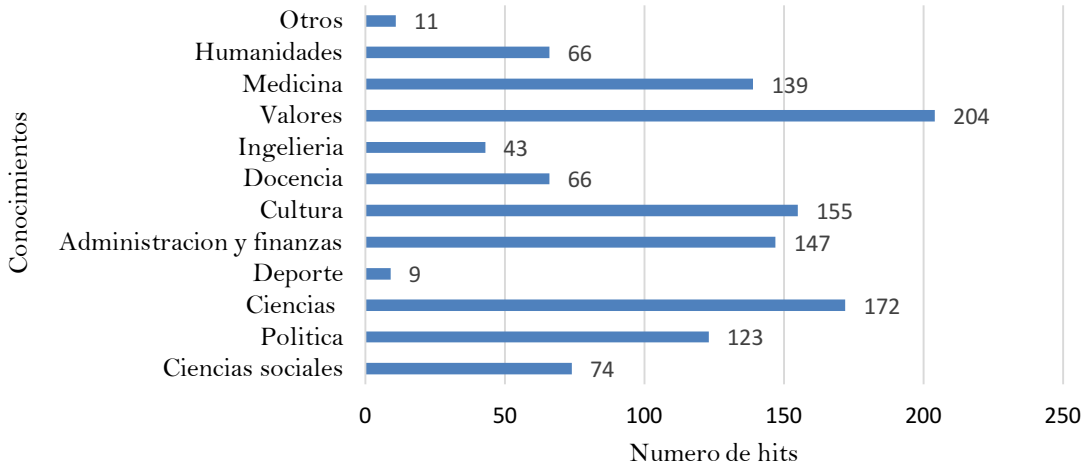


Fuente: Encuesta. Elaboracion propia.

La encuesta también muestra que los encuestados proponen que entre las materias o conocimientos más importantes para afrontar los retos del país están la enseñanza de valores, ciencias y cultura, (Cuadro 2) dejando en los últimos lugares a las carreras de humanidades y docencia, lo que atestigua de la poca importancia y la falta de interés por las mismas.

Los encuestados consideran el sistema de educación superior panameño como bueno, en su mayoría con el 66.8%, 8.4% como muy bueno, 7.7% como malo y 16.9% como deficiente. Las inquietudes de los encuestados en cuanto a la educación superior de las universidades públicas en Panama incluyen la falta de compromiso administrativo de la institucion, el deterioro de la infraestructura, enfoques metodológicos obsoletos, actualización de planes de estudio y promoción del compromiso estudiantil. Con respecto al tema de la reciente ola de inmigración desde Sur America, el alza de la tasa de desempleo y las contrataciones de inmigrantes debido a la escasez de profesionales calificados, los encuestados consideran que la inmigración de trabajadores y estudiantes foráneos afecta al país en un 67.8%, el 18.4% no lo considera asi y el 13.2% no sabe. Los encuestados expresaron su preocupación específicamente por el otorgamiento de permisos de trabajo para inmigrantes y la anuencia del sector privado en cuanto a contrataciones se refiere que puede interferir en el emprendimiento de los Panamenos.

Cuadro 2. Conocimientos más importantes



Fuente: Encuesta. Elaboracion propia

En cuanto al desarrollo sostenible, el 67% de los participantes aducen conocer sobre el tema y el 32.6% aduce desconocerlo. Sin embargo, en sus comentarios describen en su mayoría solo la parte ecológica y ambiental, dejando por fuera las dimensiones económica y social.

Discusión y conclusiones

En aras de impulsar el estudio de estas carreras que adolecen de una matrícula baja, las autoridades de la universidad de Panamá han adoptado estrategias este último año como la creación de becas mensuales para estudiantes que se matriculen en estas carreras, una mayor difusión de su página web, la creación de una plataforma virtual para el mejor alcance y acceso para los estudiantes a la matricula, la inauguración de nuevas extensiones universitarias a lo largo del país, seminarios especializados para estudiantes y de actualización académica para docentes, congresos nacionales e internacionales y convenios con organismos internacionales para el fortalecimiento del conocimiento.

Tomando en cuenta lo mencionado por Villegas y Varela (2001) con respecto al desarrollo de América Latina, podemos inferir que lo importante para que haya una posibilidad real de desarrollo es la modificación de la cultura que rodea al individuo, desarrollando más los valores culturales que hay en su entorno; valores culturales que caracterizan a todos aquellos países que han finalmente logrado un estado de desarrollo.

El desarrollo sostenible nos plantea todo lo que debe ser aportado durante nuestro periodo de educación haciendo que nuestro aprendizaje no sea solo sobre una necesidad del momento sino que perdure hasta el final de nuestros días. De este modo, un individuo podrá ir superando cada uno de los retos pueda tener a nivel personal, social en su comunidad, afectivo con los que le rodean y también en el ámbito intelectual. (Colom Canellas, 2000)

La educación para el desarrollo sostenible es más que un gran desafío del desarrollo mundial; es un gran desafío para el desarrollo local de Panamá. Entonces, la pregunta obligada es: ¿Cómo podemos hablar de desarrollo sostenible en Panamá si ni siquiera podemos asegurar sostenibilidad dentro del sistema de educación superior panameño?

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, y con base en los datos obtenidos concluimos hacer las siguientes recomendaciones futuras estrategias a implementar:

- Promover el estudio de las ciencias (naturales, humanas y exactas), y los beneficios que sus conocimientos aportan al diario vivir, que por la falta de instrucción en su uso conlleva a impresiones negativas al respecto de las mismas.
- Observar la profusa inmigración al país y los cambios sociales, de educación y de empleo que la misma ocasiona y adecuar nuevos currículos de carreras de acuerdo con los desafios tecnológicos e innovaciones a las que el país está expuesto.
- Promover la investigación y el conocimiento científico no solo para sobresalir en el mundo académico sino con el enfoque de fomentar proyectos, aplicar cambios y mejorar la calidad de vida de nuestra sociedad.
- Promover la carrera académica como parte integral de la enseñanza superior con el fin de elevar la cantidad de estudiantes interesados en una formación docente.
- Incluir la materia de desarrollo sostenible como obligatoria para estudiantes de primer ingreso o impulsar el uso del currículo oculto en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el tema de desarrollo sostenible en las materias principales.

En cuanto a lo que el desarrollo sostenible concierne, aunque desde el año 2015, Panama adopto los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), este corto estudio demuestra que es imperativo la inclusión de enfoques del desarrollo sostenible en diferentes contextos de acuerdo con cada materia y/o carrera, de manera que el estudiante pueda desarrollar pensamientos en pro del tema de una manera intrínseca. Es por esto que esta temática que nos concierne, no debería ser el tema que inquieta solamente a las autoridades educativas del país sino a todo el conglomerado de nuestra sociedad. Con referencia al uso de currículo oculto, Aun cuando quizás requiera nuevos enfoques en su definición y forma de aplicación, aporta grandemente en la formación de excelencia de los recursos humanos de un país al ser coadyuvante en la formación de personas con amplia capacidad de resiliencia ante los cambios que implica el desarrollo.

El desarrollo sostenible plantea la importancia de la educación y su aporte útil y realista a la existencia del ser humano en sociedad. De esta manera, el estudiante debe educarse para la vida y no para el futuro inmediato. En el caso de Panamá, el currículo oculto no solo debería ser utilizado para dar a conocer lo que a desarrollo sostenible se refiere sino también a todos aquellos valores y actitudes que los mismos estudiantes indican son necesarios para estar suficientemente preparados para afrontar los nuevos retos del país. En este mismo sentir, no estaría de más la creación de la materia como tal con el fin de concientizar a cada estudiante universitario sobre la suma importancia del tema en aras del progreso del país.

Referencias

Antúnez, S. y Imbernón, F. (2009). *La formación permanente de docentes en la región centroamericana y República Dominicana. Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional.* Santo Domingo: OEI.

Bedoya, J. & Sanjur, W., (2015). *Estado de la educación superior en Panamá 2015.* Ciudad de Panamá: Universidad de Panama.

Bernal, J. B. (2001). *La educación superior en Panamá: Situación, problemas y desafíos.* Ciudad de Panamá: Consejo de Rectores de Panamá.

Brundtland, I. (1987). Comisión mundial para el medio ambiente y desarrollo. París: Naciones Unidas.

Colom Canellas, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Vallejo, J. M. B. (1996). El currículum oculto: Lo implícito en nuestras acciones. *Comunidad educativa*, *230*, 31-33.

Villegas, R. V. y Varela, R. (2001). *Innovación empresarial: Arte y ciencia en la creación de empresas*. Barcelona: Pearson.

Evaluando la Relación entre la Información Proporcionada por la Escuela y la Participación de los Padres en Chile

Assessing the Relationship between the Information Provided by the School and Parental Involvement in Chile

Verónica Gubbins Foxley [1]
Gabriel Otero Cabrol [2]

[1] Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile
[2] University of Amsterdam, Amsterdam, The Netherlands

Este estudio buscó determinar relaciones entre tipo de escuela, información transmitida a las familias, percepción de autoeficacia parental y grado de implicación parental en el hogar y la escuela. Se aplicó una encuesta a una muestra representativa de 672 cuidadores/as de estudiantes que asisten a escuelas primarias chilenas. Se utilizaron análisis estadísticos bivariados y modelos de regresión lineal multinivel. Los resultados indican que la información proporcionada por la escuela se comporta como un indicador relevante de implicación parental en el hogar y autoeficacia parental. Esta última sobre el grado de implicación parental en la escuela. Apoyados en un enfoque eco-constructivista estructural de la desigualdad educativa, se concluye que la comunicación escolar impacta la disposición de las familias a implicarse en los procesos escolares de sus hijos/as en la escuela y en el hogar más allá de los recursos familiares disponibles. Estos factores psicosociales pueden hacer una diferencia en favor de una mayor igualdad de oportunidades en países segregados social y educacionalmente como es el caso de Chile. A diferencia de lo que se puede hacer con la estratificación social, sí son susceptibles de ser alterados por las políticas educativas, la escuela y la formación inicial del profesorado.

Descriptores: Información; Autoeficacia parental; Participación de los padres; Igualdad de oportunidades educativas.

This study sought to determine relationships between type of school, information transmitted to families, perception of parental self-efficacy and degree of parental involvement in the home and school. A survey was applied to a representative sample of 672 caregivers of students who attend Chilean elementary schools. Bivariate analyzes and multilevel linear regression models were used. The results suggest that the information provided by the school behaves as a relevant indicator of parental involvement in the home and parental self-efficacy. The latter on the degree of parental involvement in school. Supported by a structural eco-constructivist approach to educational inequality, it is concluded that school communication impacts the willingness of families to become involved in their children's school processes at school and at home over the available family resources. These psychosocial factors can make a difference in favor of greater equality of opportunities in socially and educationally segregated countries such as Chile. Unlike what can be done with social stratification, they are susceptible to being altered by educational policies, school and initial teacher training.

Keywords: Information; Parental self-efficacy; Parent participation; Equality of educational opportunities.

Introducción

Estudios comparados internacionales muestran diferencias significativas en los resultados que obtienen los estudiantes de grupos socioeconómicos diferentes (OCDE, 2014). Los estudiantes más perjudicados son aquellos que provienen de familias con menos recursos económicos y educacionales. El contexto chileno también muestra una alta desigualdad económica patrón que explica la fuerte asociación que se describe entre nivel socioeconómico y resultados escolares

(World Bank, 2015). Un estudio latinoamericano concluye que la escuela puede compensar el efecto del origen social sobre el rendimiento escolar. El mismo estudio advierte que el efecto de la escuela es variable entre los países y podría explicarse por el tipo de escuela e implicación parental (IP) (Torrecilla y Carrasco, 2011). La noción de IP suele referir a la inversión en recursos y las distintas modalidades en que las familias apoyan la educación de sus hijos/as (Sheldon, 2002) en el hogar, a través del apoyo de tareas escolares, lecturas, conversaciones en torno a sus experiencias escolares) y escuela (v.g. entrevista con los docentes, reuniones de apoderados, presencia en ceremonias, actividades deportivas, charlas de expertos) (Park & Holloway, 2016).

El estudio del efecto de la IP en el rendimiento escolar ha ocupado gran parte de la atención de los investigadores a nivel internacional. Sorprende el poco desarrollo que describe el estudio de los factores asociados al grado de IP, particularmente a nivel latinoamericano, en la medida que, las políticas educativas tienden a emplear distintas definiciones de IP y se apoyan poco en antecedentes empíricos relacionados con los factores involucrados y las relaciones entre sí.

La corriente principal de estudios relacionados con IP, en Chile, se ha interesado preferentemente en comprender la naturaleza de las decisiones de elección de escuelas de parte de las familias (fundamentalmente desde estudios cualitativos en pequeñas muestras de familias) (Belleï, 2015). A nivel cuantitativo, se encuentran aproximaciones iniciales para determinar relaciones entre variables socioeconómicas, el tipo de información proporcionada por la escuela y el grado de IP en la escuela (Gubbins & Otero, 2016). No incorporan en el análisis la influencia de factores psicológicos parentales y su relación con IP en la escuela y el hogar. A partir de una revisión de la literatura sobre determinantes del IP, publicada desde los años noventa en adelante, Jafarov (2015) plantea la necesidad de distinguir tres áreas de análisis: factores parentales (v.g. socioeconómicos; composición familiar; experiencia escolar temprana; motivación y percepcón autoeficacia para implicarse), escolares (v.g. lenguaje y comunicación docente hacia las familias; capacidad de motivar implicación parental) y estudiantiles (v.g. sexo; género). Estas tres dimensiones se alimentan de los resultados de investigaciones que derivan de Parental Involvement Process Model de Hoover-Dempsey and Sandler (1995/2005), la teoría ecológica de las influencias superpuestas de Epstein (1991) y múltiples metaanálisis realizados en las últimas décadas (Castro et al., 2015; Jeynes, 2007; 2016). Estos enfoques excluyen la importancia del ambiente ecológico que provee el tipo de escuela, los procesos relacionales y construcción de subjetividades y prácticas entre familias y escuela como se postula desde un enfoque eco-constructivista estructural.

Este estudio busca atender a las carencias previamente descritas sobre el estudio del involucramiento parental. El objetivo principal es examinar las relaciones entre el tipo de escuela, la información transmitida a las familias, la percepción de autoeficacia parental y el grado de involucramiento parental en el hogar y la escuela.

Método

El estudio es de carácter cuantitativo, no experimental y transversal. Se utilizaron datos primarios provenientes de la 5ta Encuesta Metropolitana de Familia y Educación desarrollada por la Universidad Finis Terrae de Chile, aplicada a una muestra representativa de 672 cuidadores/as quienes declararon ser los cuidadores/as responsables de niños/as que cursan educación primaria en la ciudad de Santiago de Chile (1er a 8vo grado). En base a un muestreo probabilístico estratificado se recogió información de hogares ubicados en 34 comunas de Santiago de Chile, representando al 87% de la población. El error muestral máximo alcanza el

3,8%, a un nivel de confianza del 95%. Inicialmente, el análisis estadístico se enfocó en relaciones bivariadas mediante pruebas t de diferencias de medias, y pruebas de asociación entre variables cuantitativas utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Posteriormente, el análisis multivariado se compone de OLS Linear Regression Models.

Resultados

- Los cuidadores/as de escuelas privadas se implican más en las actividades de la escuela que aquellos de instituciones privadas y públicas subvencionadas
- Los cuidadores de estudiantes que asisten a escuelas privadas y subsidiadas muestran niveles significativamente más altos de IP en el hogar que los de escuelas públicas.
- Los aumentos en la educación y el capital económico de las familias se correlacionan positivamente con un aumento en IP en el hogar.
- Los niveles más altos de información proporcionada por la escuela se correlacionan con una mayor IP en el hogar y en la escuela.
- La percepción de autoeficacia parental no es estadísticamente significativa en IP en el hogar como si lo es con IP en la escuela.

Discusión y conclusiones

Nuestros resultados sugieren que los recursos familiares sólo son relevantes cuando se trata de explicar IP en el hogar. Los cuidadores/as de escuelas públicas están menos implicados en la escuela y el hogar que aquellos de instituciones privadas subvencionadas. La IP se ve más influenciada por factores psicosociales (percepciones de autoeficacia parental) y comunicación con la escuela. Esta evidencia respalda los resultados de la evidencia nacional e internacional (Gubbins, & Otero, 2016; Park, & Holloway, 2016). Son resultados relevantes en cuanto estudios europeos han mostrado que la IP en la escuela aumenta oportunidades educacionales de niños/as de familias con menos recursos (Gutierrez & Niemelä, 2010).

Los resultados sugieren no asociar recursos económicos y educacionales familiares con grado de implicación parental en la escuela. Esta depende más de factores relacionales entre familias y escuela. La escuela chilena demanda mucha IP en el hogar, sin embargo, su efectividad es aún matéria de controversia em muchos países del mundo, entre otros España (Castro et al., 2015; Hill y Tyson, 2009; Ma et al., 2016; Martin-Criado, 2014). La pregunta que surge es acerca de la naturaleza de la información que provee la escuela a las familias, particularmente aquellas de grupos menos favorecidos, y su impacto en la reproducción de la desigualdad educativa. La literatura muestra que las familias quieren y valoran que las escuelas proporcionen información. Constituye un recurso que construye puntos de vista positivos hacia el trabajo docente y mejora su disposición hacia una colaboración más activa en los procesos de escolarización de los estudiantes. Esta es una oportunidad de desarrollo que las escuelas públicas harían bien en explorar. Estudios cualitativos chilenos muestran que las expectativas educacionales parentales y percepción de capacidad académica de los hijos/as, se ven influenciadas por los mensajes que transmiten los maestros (Gubbins, 2013). No obstante, las escuelas tienden a informar más las dificultades de comportamiento y de rendimiento académico que de logros y pautas de mejoramiento a seguir (Gubbins & Otero, 2016). Tal vez los padres con menor percepción de auto-eficacia sean más sensibles a la falta de reconocimiento de los docentes hacia sus hijos/as y su propia capacidad para apoyarlos/as. Si se comprobara esta hipótesis, entonces, son estas las

familias que requieren de mayor atención y cuidado de parte de la escuela pública chilena y sus docentes. En general, los resultados del presente estudio son suficientes para invitar a directivos/as, maestros/as y formadores/as de los futuros docentes a analizar los contenidos y modos de comunicación hacia las familias de grupos menos favorecidos y como ello contribuye o dificulta la disposición de las familias a implicarse en los procesos escolares de sus hijos/as en la escuela y en el hogar. Más aún si se tiene en cuenta que estos factores psicosociales pueden hacer una diferencia en favor de una mayor igualdad de oportunidades educativas. A diferencia de lo que se puede hacer con la estratificación social, sí son susceptibles de ser alterados por las políticas educativas, la escuela y la formación inicial del profesorado.

Finalmente, señalar que la naturaleza transversal de los resultados obtenidos solo permiten sugerir ciertas asociaciones entre las dimensiones probadas. Estas no constituyen pruebas que puedan usarse para explicar la desigualdad educativa en Chile, dado que no se han evaluado sus efectos en el rendimiento académico de los hijos/as de los cuidadores/as encuestados/as. Con todo, el uso de un muestreo probabilístico a nivel de hogares, garantiza un cierto nivel de representatividad en una población de difícil acceso, como son los cuidadores/as de los estudiantes.

Referencias

Belleï, C. (2015). *El gran experimento*. Santiago: Lom Ediciones.

Castro, M., Expósito-Casas, E:, López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review* 14, 33–46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002

Epstein, J. (2013). P*rogramas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* [*Effective programs of family involvement in schools: studies and practices*]. Santiago, Chile: Fundación CAP.

Gubbins, V. (2013). Municipal schools parents choosing the right educational institution in the Metropolitan Region: a subjective experience. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 165–177. doi: 10.4067/S0718-07052013000200011

Gubbins, V., & Otero, G. (2016). Effects of Chilean schools' accountability on parent participation. *Revista de Educación*, 372, 9–31.

Gutiérrez, B. M., & Niemelä, N. (2011). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-77.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362

Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. Khazar *Journal of Humanities & Social Sciences*, 18(4), 35-44.

Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education* 42(1), 82-110. doi: 10.1177/0042085906293818

Jeynes, W. (2017). A meta-Analysis the relationship between Parental Involvement and latino student outcomes. *Education and Urban Society* 49(1), 4-28. doi: 10.1177/0042085906293818

Ma, X., Shen, J., Krenn, H., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. doi: 10.1097/MAJ.0b013e3181ec41ed

Martin-Criado, E., & Gomez, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, *26*(1), 1-20. doi: 10.22325/fes/res.2016.2

OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2014). PISA 2012 Results: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science Accessed November 10 2016 http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm.

Otero, G., Carranza, R., & Contreras, D. (2017). Neighbourhood effects' on children's educational achievement in Chile: The effects of inequality and polarization. *Environment and Planning A*, *49*(11), 2595-2618.

Park, S., & Holloway, S. D. (2016). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research 110*(1), 1–16. doi:10.1080/00220671.2012.667012

Sheldon, S. B. (2002). Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *Elementary School Journal*, *102*(4), 301-16.

Torrecilla, F. J. M., & Carrasco, M. R. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, *15*(3), 27-50.

World Bank (2015). *World Development Indicators 2015*. Washington, DC: World Bank.

Validez de las Dimensiones para Abordar el Concepto de Justicia Social en Educación, desde el Análisis Crítico del Discurso de los Docentes

Validity of the Dimensions to Address the Concept of Social Justice in Education, from the Critical Analysis of Teachers' Discourse

Juan Antonio Bellido Cala

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

El objetivo básico de este trabajo se centra en identificar si la justicia social está presente en la práctica educativa y el discurso de los docentes, así como justificar el valor de las dimensiones y subdimensiones analizadas para la inmersión en su estudio. Son diversas las aproximaciones que han contribuido a delimitar el concepto de justicia social con nitidez, expandiendo su significado en las últimas décadas. En el campo educativo adquiere una especial relevancia su abordaje, para garantizar la verdadera equidad e igualdad de oportunidades en Educación. El análisis crítico del discurso de los docentes se configura como una forma indirecta y eficaz de indagar en la praxis educativa, así como las variaciones y divergencias que aparecen entre lo normativo y lo factual. Se parte de un enfoque cualitativo con una aproximación de carácter etnográfico. Se aprecia la fortaleza de las dimensiones y subdimensiones propuestas como herramientas para profundizar en el estudio de la justicia social.

Descriptores: Justicia social; Educación; Interculturalidad; Diversidad; Participación; Profesorado.

The main objective of this paper is to determine whether social justice is present in the educational practice and the teachers' discourse, as well as to justify the value of the dimensions and sub-dimensions analyzed for immersion in its study. There are several approaches that have helped to define the concept of social justice with clarity, expanding its meaning in recent decades. In the educational field its approach acquires a special relevance, to guarantee the true equity and equality of opportunities in education. The critical analysis of teachers' discourse acts as an indirect and effective way of investigating educational praxis, as well as the variations and divergences that appear between the normative and the factual. It is based on a qualitative and ethnographic approach. The strength of the proposed dimensions and sub-dimensions is valuable as tools to deepen the study of social justice.

Keywords: Social justice; Education; Interculturality; Diversity; Participation; Teachers.

Introducción

Las injusticias y divisiones sociales se han incrementado durante los últimos años, según Tristam Hooley y Ronald G. Sultana (2016), generando un impacto muy negativo en la sociedad y aumentando la brecha económica y social entre amplios sectores de la ciudadanía. Las políticas dirigidas a favorecer la inclusión y la cohesión social no han resultado efectivas a la hora de propiciar la participación, democracia y una sociedad inclusiva. En el campo educativo difícilmente se han garantizado las condiciones básicas para conseguir la verdadera equidad e igualdad de oportunidades.

Trevor Gale (2000) establece una serie de dimensiones conceptuales de la justicia social. Ricardo Cuenca (2012) señala que se trata de una noción compleja y plural, susceptible de un abordaje múltiple y mucho más subjetiva de lo que se pensaba. John Rawls (1971) realiza en su obra una

crítica global al enfoque utilitarista e indica que no es suficiente la suma de utilidades para garantizar la adecuada distribución de cualquier tipo de bien. Antonio Bolívar (2012), siguiendo a Rawls, destaca que el bienestar de una colectividad no se puede utilizar como único criterio de justicia o de bondad si existieran ciudadanos excluidos. Martha Nussbaum (1995, 2009) critica las teorías que simplifican el comportamiento humano, señalando que las explicaciones económicas que emanan del modelo utilitarista estipulan la suficiencia de un número limitado de elementos para medir el bienestar. Se aspiraría a la adopción de medidas políticas a través de la ponderación aritmética, encajando a los seres humanos en algoritmos y fórmulas manejables y desechando las diferencias cualitativas existentes.

De acuerdo con Nancy Fraser (2010), consideraremos tres dimensiones esenciales de la justicia social: la *redistribución*, el *reconocimiento* y la *representación*. La dimensión redistributiva alude al ámbito económico, concretándose la injusticia en la inexistencia, insuficiencia o negación de los recursos necesarios para interactuar en sociedad. Respecto al *reconocimiento*, la desigualdad de estatus es generada por el mantenimiento de las jerarquías que se han reproducido e institucionalizado hasta propiciar un problema de reconocimiento cultural. La *representación* alude al ámbito político y a la negación de la posibilidad de expresión a ciertos colectivos, generando una injusticia manifiesta. Según Iris Marion Young (1990, 2010), la justicia igualitaria no acabaría con la marginación, discriminación, desprecio y dominación, perpetuando las ventajas de los grupos privilegiados. Consecuentemente, las leyes deberían ponderar y tener en cuenta las diferencias para que pudieran ser éticas, justas y basadas en la equidad ("leyes ciegas").

En esta investigación se ha llevado a cabo una aproximación desde el enfoque intercultural. Siguiendo a Teresa Aguado (2009), dicho enfoque se configura como "una metáfora de la diversidad en educación". Asimismo, Beatriz Malik y Belén Ballesteros (2015) destacan que "la necesidad de cambio y de transformación profunda de las estructuras educativas resulta evidente ya que las actuales no permiten el reconocimiento de la diversidad". Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla (2011, 2014) realizan una aportación destacada sobre la evolución del concepto de justicia social y una propuesta de indicadores o subdimensiones de la misma que se han tenido en cuenta para desarrollar los temas generadores que a este trabajo interesaban.

La *redistribución* se refiere al reparto de recursos de todo tipo. El *reconocimiento* se conforma a partir de unos indicadores como son la diversidad, pensamiento crítico, relación entre escuela y familia, interculturalidad y empoderamiento. Por último, la *representación* se ha vinculado al ejercicio de la democracia, participación, cultura del respeto y apertura de la escuela al entorno. Según M. Abiétar-López (2015), es necesaria la concurrencia de las tres dimensiones citadas para que pueda considerarse un ejercicio completo de la justicia social y evitar así las desigualdades educativas. El concepto de redistribución difícilmente puede ser efectivo para comprender la complejidad de poblaciones diversas y heterogéneas, siendo necesario plantear medidas correctoras para intentar conseguir que la igualdad real sea algo más que un mero ejercicio dialéctico.

Método

Se ha elegido el enfoque cualitativo y etnográfico por su capacidad para desvelar y acceder a información relevante que se encuentra ubicada en estratos personales, corporativos y culturales que difícilmente son penetrados por las herramientas de corte cuantitativo. Las instituciones escolares se configuran como sistemas sociales complejos, caracterizados por un flujo de relaciones que raramente se evidencian en toda su extensión. Existe un discurso oficial, explícito,

entremezclado con una red de significados y prácticas discursivas implícitas, que vertebran a dichas instituciones y explican aspectos y matices identitarios de las mismas. Fraser (2003) señala que las categorías postmodernas tales como la identidad y la cultura manifiestan un estrecho vínculo con lo discursivo, por lo que el Análisis del Discurso se plantea como una herramienta hermenéutica con un alto potencial interpretativo.

La *entrevista en profundidad*, y la *observación participante* se han convertido en las dos herramientas básicas utilizadas para recabar la información y datos necesarios en esta investigación, realizando 32 entrevistas a profesionales de la enseñanza (15 hombres y 17 mujeres), a lo largo del curso escolar 2017/18. Se ha intentado abarcar una muestra representativa de la población docente, incluyendo maestros, profesores de Secundaria y miembros de equipos directivos, con edades comprendidas entre los 34 y 69 años. El desarrollo de la *observación participante* se ha llevado a cabo realizando un seguimiento del profesorado en diversos ambientes y contextos escolares. El análisis del discurso de los entrevistados ha sido abordado metodológicamente desde la Teoría Fundamentada (TF) y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y no se ha partido de un marco teórico previo que pudiese encasillar o limitar la información obtenida. Glaser (2002) considera dicha teoría como extremadamente productiva en todos aquellos ámbitos donde se aborda la actividad y conducta humana en el seno de organizaciones y sistemas sociales. Tras identificar un área de interés, el investigador ha pretendido elaborar su teoría desde un nivel basal.

Resultados

Desde la dimensión del reconocimiento y subdimensión de la diversidad

Prácticamente todos coinciden en las deficiencias del sistema educativo para abordarla, su complejidad y la carencia de medios y recursos. Se afronta bien cuando se refiere al tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales. Destacan el factor humano o profesorado como elemento clave que determina el éxito o fracaso cuando se aborda la atención a la diversidad, que se plantea siempre desde modelos carenciales.

Desde un prisma intercultural, hay un número significativo de docentes que no están sensibilizados hacia la misma. La "tiranía de la normalización" impone un tratamiento uniformador que deja muchas lagunas cuando se aborda la complejidad y diversidad del alumnado.

Más del 70 por ciento de los entrevistados opina que el profesorado no se enfrenta de manera adecuada al tratamiento de la diversidad porque supondría un mayor esfuerzo, un cambio de actitud, así como una necesidad de formación. El docente poco implicado no suele manifestar complejos morales ni éticos y desarrolla de manera habitual actitudes de distanciamiento y autojustificación para eximirse de la responsabilidad. En muchos casos se tiende al reduccionismo, que implica el uso continuado de estereotipos para etiquetar reiteradamente al alumnado y justificar la queja permanente de muchos profesores.

Coexisten un discurso oficial con uno tácito y mayoritariamente prevalente entre los profesionales. Este discurso oficioso y real es el que determina en muchas ocasiones la vida de las instituciones educativas. Existe una diferencia considerable en función de las etapas educativas, encontrando una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad y abordaje de la misma entre los maestros.

La diversidad y su deficiente tratamiento es un factor relevante cuando tratamos de explicar el fracaso escolar. Aquellos que no se ajustan el arquetipo ideal y normalizado establecido en la

cultura académica de los centros suelen terminar fracasando y serán excluidos del sistema, comprometiendo que se alcance la equidad e igualdad de oportunidades para todos.

Desde la dimensión del reconocimiento y subdimensión del pensamiento crítico

Se detectan, en muchos casos, actitudes de pura crítica basal, que no pretenden problematizar constructivamente la situación para buscar soluciones y vías alternativas de gestión, sino exonerarse de responsabilidad, trasladando el problema a terceros y pocas veces asumiendo su parte de responsabilidad.

La cohesión del profesorado es baja y la tendencia habitual es que los docentes se limitan a dejarse llevar por la rutina diaria, dificultando la reflexión que exigiría un pensamiento crítico. Algunos señalan que todo está sujeto a un guión y que hay poco margen para la iniciativa individual.

El profesorado novel es "adoptado", a través de un proceso de endoculturación, por los docentes de mayor edad y experiencia, produciéndose una transferencia, en muchos casos, del sentimiento de quemazón (*burnout)* y desaliento. Se les aconseja que no se compliquen la vida ya que no merece la pena el desgaste ni el esfuerzo invertido. Esto dificulta que la semilla de pensamiento crítico y reflexivo que pudiera existir entre los docentes más jóvenes se asiente en terreno fértil para propiciar el cambio educativo, cayendo en las rutinas, los vicios profesionales y la solución fácil, consistente, casi siempre, en esquivar los problemas. Difícilmente se traslada al alumnado la necesidad de gestionar su propia vida desde la reflexión crítica y constructiva.

Desde la dimensión del reconocimiento y subdimensión de la relación entre escuela y familia

La participación de las familias en el ámbito de la vida escolar es rechazada, abierta o sutilmente, por un gran sector del profesorado. En los centros la participación suele canalizarse a través de la colaboración de padres y madres, con carácter meramente auxiliar, anecdótico y puntual en la celebración de eventos y efemérides diversas. Se configura una relación muy asimétrica. Nuestro sistema educativo no desarrolla en la práctica de manera sistemática y eficaz la participación, pudiendo ser un reflejo de la sociedad.

Desde la dimensión del reconocimiento y subdimensión de la interculturalidad

El concepto de interculturalidad es difícilmente entendido, limitándose a destacar que el alumnado procedente de otras etnias y nacionalidades está perfectamente integrado. Se narran numerosas anécdotas sobre la pérdida de identidad de origen, canalizada a través de la participación en actividades y eventos folclóricos propios de nuestra tierra, como síntoma y signo de una adaptación e integración modélicas.

El modelo prevalente favorece la endoculturación y el asimilacionismo, sin asumir las diferencias existentes y poner en valor las características propias de las diferencias culturales. Las propias familias apenas muestran interés por subrayar o reconocer los rasgos identitarios culturales y étnicos que los diferencian.

Desde la dimensión del reconocimiento y subdimensión del empoderamiento

La gran mayoría del profesorado presenta esquemas de trabajo tradicional, dificultando la asunción un rol más activo. Se reproducen esquemas que tienden a perpetuar las estructuras y dinámicas sociales existentes. No se percibe que los docentes reivindiquen de manera crítica y constructiva su papel y el eventual empoderamiento que podrían asumir. No es habitual trasladar al alumnado la necesidad de trabajar el empoderamiento, reproduciendo los roles pasivos por parte

del mismo e interpretando cualquier conato crítico en términos de agresividad, mala conducta y violencia.

Desde la dimensión de la representación y subdimensión de la democracia
Admite el profesorado que existen unos parámetros democráticos que presiden la vida del centro. Respecto a las relaciones con el alumnado y las familias, la democracia es más virtual que real; todo ello a pesar de las estructuras formales que existen en los centros y que permitirían considerar a las instituciones escolares como corporaciones democráticas.

Pocos maestros trabajan en profundidad esta subdimensión con el alumnado. Ello, dicen, exigiría un esfuerzo desmedido y continuo, al tiempo que favorecería la creación de situaciones difícilmente controlables y en muchos casos caóticas, que perjudicarían la dinámica normalizada de las clases.

Desde la dimensión de la representación y subdimensión de la participación
La participación del alumnado se encuentra totalmente reglada y sigue los cánones tradicionales del modelo docente en el que prevalece la figura del profesor como referente único que controla y dirige cualquier actividad. Es difícil detectar la necesidad de que la participación del alumnado avance hacia territorios de mayor espontaneidad y creatividad.

Desde la dimensión de la representación y subdimensión de la cultura de respeto
Las nuevas generaciones de alumnos respetan menos a los diferentes y la autoridad de los docentes. Aunque muchos trabajan la convivencia y la gestión adecuada del conflicto, destacan la pérdida de autoridad del profesorado. Al crecer la crítica gratuita hacia la profesión docente, gran parte del profesorado huye del conflicto y se refugia en una zona de confort relativamente tranquila.

No suele existir una cultura de respeto en términos estructurales. Se controla el conflicto y, en la mayoría de los casos, se pretende enterrarlo y erradicarlo, sin sacarlo a la superficie. Una adecuada consideración del mismo podría ayudar a solventar muchos problemas y malos entendidos.

Desde la dimensión de la representación y subdimensión de la apertura de la escuela al entorno
Aunque se plantean iniciativas interesantes, se considera mayoritariamente que se atiende debidamente a esa subdimensión si tienen en cuenta las actividades, excursiones, visitas y eventos que se realizan en colaboración con asociaciones del entorno. El carácter es meramente anecdótico y no existe un trabajo en profundidad que integre el centro ni el entorno en proyectos estructurales.

Discusión y conclusiones

¿Es justo el sistema educativo?

El sistema educativo es considerado en términos de injusticia por una gran mayoría de los entrevistados, ya que no es suficientemente compensador de las desigualdades, no se abordan bien las diferencias y existe una carencia estructural de recursos. Muy pocos aportan datos o reflexiones que incidan en las dimensiones del *reconocimiento* y la *representación.*

Las instituciones educativas perseveran en la reproducción de las marcadas diferencias sociales que caracterizan a nuestra sociedad. El modelo subyacente en el sistema, de corte neoliberal y utilitarista, sigue presente de manera abrumadora y encubierta. Es necesario un cambio cultural profundo en el ámbito de las corporaciones docentes para que la toma de conciencia social real pueda permitir desarrollar modelos educativos que avancen hacia un sistema escolar más justo, respetuoso y considerado con las múltiples diferencias humanas que coexisten en él.

Se evidencia en esta investigación que tanto las dimensiones como subdimensiones utilizadas para deconstruir y analizar el concepto de justicia social se configuran como herramientas heurísticas de gran calado y potencial explicativo para comprender el complejo entramado de relaciones, discursos y significados que se materializan dentro de las instituciones escolares.

Referencias

Abiétar-López, M. Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 2015, 4(2), 145-161. doi: http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2

Aguado, T. 2009. El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En Aguado, T. y Del olmo, Ml (ED), 2009. *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp: 13-25). Madrid: Ramón Areces.

Fraser, N. 2010. Scales of justice. New York: Columbia University Press.

Gale, T. 2000. Rethinking social justice in schools: How will we recognize it when we see it?. International Journal of Inclusive Education. 4. 253-269. 10.1080/13603110050059178.

Glaser, B. 2002. Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. International Journal of Qualitative Methods, 1(2), pp.23-38.

Hooley, T. and Sultana, R. (2016). Career guidance for social justice. Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, 36, 2-11. https://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/611264

Malik, B. y Ballesteros, B. La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. Diálogo Andino [online]. 2015, n.47, pp.15-25. ISSN 0719-2681. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003.

Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. 2011. Hacia un concepto de justicia social. RINACE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. ISSN: 1696-4713. www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf/

Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. 2014. Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. ISSN: 2254-3139 www.rinace.net/riejs/ Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 3(2), 13-32.

Nussbaum, M. 1995. Poetic Justice. The literary imagination and public life. Boston: Beacon Press.

Nussbaum, M. 2009. *Frontiers of justice*. Toronto: CNIB.

Rawls,J. 1971. A *theory of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

La Importancia de Diseñar y Aplicar un Programa de Prevención de Acoso Escolar en Educación

The Importance of Designing and Implementing a School Bullying Prevention Program in Education

Lorena Pastor Gil
Isabel Blázquez Sáiz

Universidad Complutense de Madrid, España

Actualmente contamos con elevados sucesos sobre situaciones de Acoso Escolar entre nuestros jóvenes y adolescentes. Ello unido a los niveles de violencia detectados, así como situaciones conflictivas o enfrentamientos, que se viven a diario en algunos centros educativos, nos hace plantearnos la imperiosa necesidad de realizar programas de prevención que reduzcan o radiquen estos acontecimientos. A lo largo de los últimos años, han sido diversos autores los que señalan el uso de la Educación Emocional como medio para prevenir la aparición de este tipo de situaciones. En la propuesta planteada, partimos de los resultados obtenidos en un estudio realizado en centros de la Comunidad de Madrid (Blázquez y Pastor, 2017) sobre la influencia de Programas de Educación Emocional como medida preventiva de Acoso Escolar. Pese a encontrarnos resultados que indican una falta de eficacia de los Programas de Educación Emocional rescatamos la idea de no estar bien asentados en los distintos centros educativos que los imparten debido a su reciente integración y la necesidad de perfilar las características esenciales a la hora de diseñar un programa de esta envergadura.

Descriptores: Acoso escolar; Desarrollo afectivo; Inteligencia emocional; Educación secundaria; Educación primaria.

We currently have elevated events on situations of bullying among our young people and adolescents. Together with detected levels of violence, as well as conflicts or clashes, living on a daily basis in some schools, it makes us consider the urgent need for prevention programs that reduce or these events are. Over the past years, have been several authors which indicate the use of emotional education as a means to prevent the occurrence of such situations. The proposal raised, we start from the results obtained in a study conducted in centers of the community of Madrid (Blázquez and Pastor, 2017) on the influence of emotional education as a preventive measure of bullying programs. Although find us results that indicate a lack of efficacy of emotional education programs, we rescue the idea of not being properly seated in different schools that teach them, due to its recent integration and the need to outline the essential features when designing a program of this magnitude.

Keywords: Bullying; Emotional development; Emotional intelligence; Secondary education; Primary education.

Introducción

El Acoso Escolar es una de las grandes problemáticas a las que tienen que enfrentarse los niños en edad escolar y que, además, pueden repercutir e incluso darse nuevamente en el futuro y llegar a provocar graves consecuencias en todas las personas que participan en estas situaciones (agresor, víctima y espectadores) a corto, medio y largo plazo (Alonso, et al., 2016). Por este motivo, mejorar la convivencia ha sido una de las principales necesidades y preocupaciones de los miembros de la Comunidad Educativa en las últimas décadas (Lavega, Mateu, *Rovira y Saéz*, 2014). En la actualidad, se tiende a pensar que existe más violencia en los centros educativo y que, por tanto, el Acoso Escolar ha ido aumentando pero se desconoce si ha sido así por dos motivos principalmente: es un fenómeno que ha comenzado a estudiarse recientemente y existe

una incompatibilidad de estudios provocado por diversas metodologías e instrumentos aplicados en los primeras investigaciones realizadas, sin embargo, si se ha observado mayor gravedad en los casos de Acoso Escolar que se dan en la actualidad (Bisquerra, 2014).

Tras la realización de un estudio piloto que llevamos en el curso escolar 2016/2017 acerca del conocimiento y de la eficacia de las leyes educativas vinculadas con el Acoso Escolar, pudimos observar que pese a la existencia de dicha legislación, lo cierto es que se refleja una escasa formación docente en resolución de conflictos y un gran desconocimiento acerca de las pocas medidas que la ley proponía para solventar esta problemática. Estos docentes solicitaban a su vez que se les proporcionaran pautas, ayudas o formas de actuación concretas que les ayuden a prevenir y a reducir el Acoso Escolar las nuestras aulas.

Una vez finalizado este estudio piloto se realizó una investigación (Blázquez y Pastor, 2017) dónde se detectaron en centros educativos un mayor número de situaciones de Acoso Escolar atendiendo al género, y donde existía mayor prevalencia del rol de agresor en hombres.

También se encontraron un mayor número de situaciones de Acoso Escolar en función del curso, produciéndose en mayor medida en niveles más avanzados. Ante las preguntas "¿te sentirías capaz de contar a alguno de tus profesores qué estás sufriendo Acoso Escolar? y ¿te sentirías capaz de contarle a algún amigo que estás sufriendo Acoso Escolar?" no siempre el alumnado manifestaba dicha necesidad, lo que hace diagnosticar la necesidad de poder propiciar situaciones de tutoría en el alumnado y cercanía ante la posibilidad de que sea el alumnado el que pueda contar libremente y sin coacciones al profesorado, si se encontrase en alguna situación de Acoso Escolar.

Por tanto, parece de vital importancia que demos respuesta a esta profunda necesidad y que, los profesionales de la educación, puedan eliminar la presencia de estas situaciones que afecta a los alumnos, al desarrollo de la educación en nuestro país y a la sociedad en general:

> *Mientras haya un alumno o alumna en una clase que haya perdido su dignidad y no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás ni conviva en condiciones equitativas a sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación (De la Rosa, Penna, y Sánchez, 2016, p. 20).*

Marco teórico

Definición de acoso escolar

Existen múltiples definiciones de Acoso Escolar y es que en la actualidad no existe un consenso acerca de qué se considera Acoso Escolar (Bisquerra, 2014). Esta falta de consenso provoca grandes dificultades a la hora de discernir casos de Acoso Escolar de situaciones de la vida cotidiana del centro como pequeños conflictos, peleas, etc. sobre todo cuando las situaciones son de un nivel medio-bajo o bajo y, es por ello, que se establece que para discernir un caso de acoso escolar de otro tipo de problemáticas, el criterio que se seleccione es el grado de afectación de la víctima (si esta problemática le impide desarrollarse adecuadamente, si le impide participar en actividades de aula, si afecta a su rendimiento académico, etc.) (Armengol, Gairín y Silva, 2013).

A pesar de esta falta de consenso en la definición, existen una serie de características inherentes al contexto escolar y que facilitan la identificación de casos de Bullying entre los cuales cabe destacar (Bisquerra, 2014):

- Existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, es decir, no son conflictos entre dos personas que defienden sus intereses, gustos u opiniones.
- Las acciones son reiteradas.
- Son acciones con una intencionalidad clara por parte de el/los agresor/es.
- La víctima se encuentra en una situación de indefensión.
- Es un fenómeno grupal.

Fases del acoso escolar

De manera habitual Bullying pasa por una serie de etapas o fases que tienen una duración diferente en función de cada caso. Aunque no todos los sujetos pasan por todas las fases ni todas provocan los mismos efectos en la víctima, las etapas que suelen llevarse a cabo en las situaciones de acoso escolar son las siguientes: (Alonso et al., 2016):

- Incidentes críticos: También reciben el nombre de detonantes y se corresponden con sucesos que provocan un cambio en la relación entre la víctima y el acosador.
- Acoso y estigmatización: Esta etapa está caracterizada por un intento del acosador de comprobar hasta que límite puede llegar (insultos, motes, agresiones, etc.) con la víctima. En esta etapa, el acosador intenta tener espectadores que, de manera habitual, no dicen nada a las personas responsables por miedo a convertirse en víctimas.
- Latencia y generación del daño psicológico: Durante esta fase el maltrato se va volviendo cada vez más explícito y los actos se vuelven cada vez más violentos generándose en muchas ocasiones, una situación de persecución. Los daños psicológicos en la víctima empiezan a hacerse más evidentes provocando como mínimo una disminución de la autoestima de la víctima.
- Manifestaciones somáticas y psicológicas graves: La víctima en esta situación entra en una especie de estrés postraumático en el cual el abuso, sea del tipo que sea, provoca consecuencias graves en el estado físico y psicológico de la persona.
- Expulsión o autoexclusión de la víctima: La víctima se siente incapaz de enfrentarse al acoso, se siente excluido… y las consecuencias a nivel físico y personal se agravan según el acoso aumenta en el tiempo. Es en esta etapa cuando surgen, en ocasiones, los acontecimientos de mayor gravedad como suicidios, intentos de asesinato de la víctima al agresor, etc.

Mecanismos de grupo

Según la situación de acoso escolar va avanzando en el tiempo, en el grupo surgen una serie de mecanismos que provocan la participación de sujetos que, a priori, no hubieran (Bisquerra, 2014). Olweus habla de cuatro mecanismos principales que interactúan en situaciones de acoso escolar y los describe del siguiente modo (Bisquerra, 2014):

- La dilución de la responsabilidad individual en el grupo: Es la pérdida de autonomía en el comportamiento de una persona y de los sentimientos de culpabilidad y responsabilidad sobre la acción violenta.

- La desinhibición de las tendencias agresivas: Surge cuando una persona se encuentra en grupo y emprende una acción que no se atrevería a realizar en solitario. Esto se da principalmente al observar determinada recompensa que se le da al agresor por su conducta negativa (por ejemplo, cuando observan que tras la situación de bullying el agresor tiene más poder) provocando la disminución de las inhibiciones del espectador.
- El contagio social: Existe una tendencia a comportarse de manera agresiva tras haber observado una conducta agresiva.
- Los cambios cognitivos graduales en la percepción de la víctima: Tras repetidas situaciones de acoso escolar, tanto el agresor como algunos espectadores comienzan a observar a la víctima como la culpable del acoso y se la percibe de manera distinta a la que antes se le acosara.

Propuesta Metodológica

Como uno de los principales objetivos que nos planteamos con este estudio, es el de analizar posibles factores de riesgo que pudieran estar vinculados a la existencia de situaciones de Acoso Escolar en centros educativos de la Comunidad de Madrid.

El método a seguir para el estudio, consiste en el diseñado ad-hoc de un cuestionario para realizar un diagnóstico de los diferentes factores de riesgo vinculados con el Acoso Escolar, la validación del mismo mediante un juicio de expertos y la aplicación del mismo. La investigación cuenta con una muestra total de 739 alumnos, distribuidos en cinco centros de la Comunidad de Madrid en los que existen niveles elevados de violencia y en los que se han detectado numerosos factores de riesgo vinculados con el Acoso Escolar. Para el análisis de los resultados del cuestionario, se utilizó el programa estadístico informático SPSS llevando a cabo un análisis descriptivo y un análisis de las diferentes pruebas estadísticas.

Principales resultados

La mayoría de los alumnos encuestados afirman que están totalmente de acuerdo con la afirmación de que en su centro se sienten cómodos (47%) y felices (44,1%). Algo más de la mitad de la muestra (57,3%) afirman que nunca se han sentido desplazados o excluidos en su centro. Asimismo, la mayoría de ellos (75,2%), afirma que nunca ninguno de sus compañeros de clase le ha dicho a otro que no debería jugar, hablar o relacionarse con él y que nunca la mayor parte de sus compañeros hablan mal de él (78,5%). La mayoría de los alumnos encuestados (58,1%), afirma que nunca sus compañeros dicen cosas de él al resto que no son ciertas.

Un 55% de los alumnos consideran que si algún compañero se metiera con él otro le defendería. Un 25,4% afirma que alguna vez que se han sentido humillados o ridiculizados, un 2,2% afirma que esto les sucede frecuentemente y un 1,2% afirman que esto les sucede siempre o casi siempre en el centro.

Respecto a la existencia de insultos y burlas en el centro, un 8,4% afirma que existe un compañero que recibe siempre insultos y burlas por parte del resto de compañeros, un 12% afirma que tiene un compañero que frecuentemente recibe insultos y burlas, el 23% afirma que hay un compañero que las sufre a veces, y el 31,3% que tiene un compañero que recibe insultos alguna vez.

Por otro lado, la mayoría de los alumnos encuestados afirma no recibir nunca insultos de sus compañeros (53,8%), seguido de los alumnos que afirman recibir insultos alguna vez (32,4%),

tras esto se encuentran los alumnos que a veces sufren insultos de sus compañeros (8,2%) y por último los que afirman recibir insultos siempre o casi siempre (1,6%). Además, es necesario remarcar que un 1,4% reconoce insultar siempre a alguno de sus compañeros, un 2,6% afirma hacerlo frecuentemente, un 9,8% afirma hacerlo a veces, y un 40,2% afirma hacerlo alguna vez.

En lo vinculado a las amenazas dentro del centro educativo, un 3% de los alumnos encuestados afirma que escucha amenazas de un compañero a otro en el centro siempre o casi siempre, un 3% que las escucha frecuentemente, un 7,4% que las escucha a veces, un 20,5% que las ha escuchado alguna vez y un 65,9% afirma no haber escuchado nunca amenazas de un compañero a otro en el centro. En relación también a este mismo ámbito, la mayor parte de los alumnos afirma que nunca ha amenazado a un compañero (82,9%), seguido de los que reconocen haberlo hecho alguna vez (11,6%), tras este grupo los que reconocen hacerlo a veces (3,3%) y situándose en el último lugar los que afirman hacerlo frecuentemente (1,1%) o siempre (1,1%).

La mayoría de los alumnos encuestados (65,7%) afirman que nunca les han robado, roto o escondido objetos intencionadamente, seguido de los alumnos que afirman que es una situación que les ha surgido alguna vez (23%), tras esto se encuentran los que afirman que esa situación les surge a veces en el centro (7%), tras esto se encuentran los que afirman que surge siempre o casi siempre (2,3%) y, por último, los que afirman que surge frecuentemente (2,1%).

Un 3,6% de la población afirma que siempre o casi siempre presencian como agredían físicamente a algún compañero del centro y también un 3,6% afirman que lo presencian frecuentemente, un 8,5% de los mismos señala que a veces presencia como agredían a otro compañero de clase, un 27% que alguna vez ha presenciado cómo agredían a alguno de sus compañeros de centro.

Por último, los alumnos que afirman haber sufrido agresiones físicas son un 1,2%; los que afirman que siempre las sufren siempre o casi siempre, un 1,8% que sufre agresiones físicas frecuentemente, un 4,6% que sufre agresiones a veces, un 19,6% que ha sufrido agresiones alguna vez.

Conclusiones

En primer lugar, nos parece imprescindible destacar el Acoso Escolar es una problemática de gran calado en nuestra sociedad y que resulta necesario seguir investigando para poder comprender las causas de la misma y poder realizar una intervención eficaz.

Entre los resultados más relevantes de esta investigación, donde aparecen niveles de violencia (aunque no elevados) y detectan factores de riesgo vinculados con el Acoso Escolar. A pesar de ello, siempre hay que tener en cuenta que no todas las situaciones violentas que pueden encontrarse en los centros ni todos los factores de riesgo vinculados en el cuestionario son Acoso Escolar, aunque es cierto que el nivel de agresividad existente en nuestras aulas puede llegar a ser alarmante.

Consideramos un dato decepcionante la existencia de puntuaciones inferiores al 50% en las preguntas vinculadas con la conformidad de los centros pues, aunque sean mayoritarios los alumnos que se encuentren felices, cómodos, acudan con ganas, etc. en el centro, son muchos los alumnos que no se sienten bien en el centro.

Del mismo modo, consideramos que los datos de los alumnos vinculados con factores de riesgo de Acoso Escolar, aunque sean porcentajes inferiores que los del resto de alumnos que no lo sufren, son porcentajes amplios que deben ser motivo de preocupación de todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Resulta imprescindible señalar la necesidad de elaborar programas de prevención y de intervención ante situaciones de Acoso Escolar, y que una parte importante de estos programas debe ir dirigida a la Educación Emocional de las personas implicadas. En dichos programas se debe aprender: resolución pacífica de conflictos, educación en valores, la prevención de la violencia, empatía, autoestima etc. siendo un asunto prioritario a trabajar en todos los centros educativos tratándolo de manera transversal desde todas las áreas, incluso aunque esto implique priorizarlo, en ocasiones, ante actividades puramente formativo-académicas. Asimismo, vemos de vital importancia la realización de Semanas de Concienciación sobre los efectos de la violencia en la que se podrían combinar actividades de debate, visionado de vídeos o películas, observación de crítica los efectos de situaciones de violencia, etc.

Referencias

Alonso, A., Ávila, P., Jiménez, D., Martínez, N., Sevillano, J. y Vadillo, J. (2016). *Manual para la Prevención, Identificación e Intervención contra el Acoso Escolar*. Alicante: Ecu. Editorial Club Universitario.

Armengol, C., Gairín, J. y Silva, B.P. (2013). El "Bullying" Escolar. Consideraciones Organizativas y Estratégicas para la Intervención. *Educación XX1.,16*(1), 17-38.

Blázquez, I. y Pastor, L. (2017). *Los programas de Educación Emocional en centros educativos de la Comunidad de Madrid y su influencia en el Acoso Escolar*. Madrid.

Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con Educación Emocional*. Bilbao: Desclée.

De la Rosa, B., Penna, M. y Sánchez, M. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Catarata.

Lavega, P., Mateu, M., Rovira, G. y Saéz, U. (2014). Emociones Positivas y Educacón de la Convivencia Escolar. Contribución de la Expresión Motriz Cooperativa. *Revista de Investigación Educativa, 32*(2), 309-326.

Elección de Carreras Técnicas en el Área Agroalimentaria: Factores Explicativos

Choice of Technical Studies in the Agro-Foof Area: Explanatory Factors

Sonia Benito Hernández [1]
Cristina López-Cózar Navarro [1]
Tiziana Priede Bergamini [2]

[1] Universidad Politécnica de Madrid/España
[2] Universidad Europea de Madrid/España

En los últimos 20 años, el decremento de las tasas de jóvenes enrolados en la educación superior en las áreas de ciencias, tecnología, e ingeniería constituye un gran reto nacional e internacional. Este declive se ha visto repuntado en el número de preinscripciones y matrículas en estudios del área agroalimentaria. Por este motivo, el objetivo de este trabajo es identificar los factores que influyen en la decisión del estudiante al elegir sus estudios universitarios. En concreto, el análisis se centra en analizar qué grados del área agroalimentaria se eligen como primera o segunda opción en la preinscripción que se realiza previa a la matrícula en la universidad. Se ha realizado una encuesta personal a una muestra, representativa según las evidencias obtenidas, de 430 estudiantes de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas de la Universidad Politécnica de Madrid. Se han analizado, estadísticos descriptivos, frecuencias, correlacciones y se ha utilizado la técnica del análisis factorial. Éste análisis ha permitido detectar cuatro factores relevantes para la elección del grado en el ámbito agroalimentario: la procedencia del estudiante, el momento de la decisión en el que el estudiante elige el grado que quiere estudiar, la especialidad académica cursada previamente y las motivaciones del estudiante para elegir la carrera.

Descriptores: Elección de grado; Agroalimentaria; Motivación; Factores; Análisis factorial.

The objective of this paper is to identify the factors that influence the student's decision when choosing their university studies. Specifically, the analysis focuses on the degrees in the agri-food area as the first or second option in the pre-registration that takes place prior to the enrollment in the university. To achieve this goal, a personal survey was developed on a sample of 430 students attending the School of Agronomic, Food and Biosystems Engineering of the Polytechnic University of Madrid. The results obtained through the technique of factor analysis show, that the factors that determine the choice of degrees in the agri-food area are the place of residence, the moment in which the election is made, the previous studies and the student's personal motivation.

Keywords: Choice of degree; agri-food; motivation; factors; factorial analysis.

Introducción

En los años 60 del pasado siglo, la creciente demanda de profesionales en el sector agroalimentario dio lugar a un proceso de expansión, tanto en el entorno académico, como en el industrial. El número de Escuelas agrarias y agronómicas se multiplicó y, en consecuencia, también lo hizo el alumnado. De hecho, actualmente hay 28 universidades españolas que han implantado estudios de grado en el área de la ingeniería agroalimentaria o agroindustrial.

Sin embargo, en la actualidad, el decremento de las tasas de jóvenes, y especialmente mujeres, matriculados en titulaciones en las áreas de ciencias, tecnología e ingeniería es causa de preocupación por el impacto de la ciencia y tecnología en el desarrollo económico y social de los

países (Comisión Europea, 2004). Por lo tanto, revertir la falta de interés de la juventud hacia estas titulaciones constituye un gran reto nacional e internacional (Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2015).

Este declive ha afectado sobre todo al número de matrículas en estudios del área agroalimentaria. Dado que se trata de una industria estratégica y clave de cualquier país, la vocación, capacitación y formación de sus profesionales es un tema tratar de primera línea. Este motivo es el que nos ha animado a realizar el presente trabajo, cuyo objetivo es analizar los factores que determinan la elección que realiza el estudiante sobre el grado que va a cursar.

Revisión de la literatura

Es ampliamente reconocida la importancia que tiene la elección de los estudios universitarios para lograr un adecuado desarrollo académico y profesional (Martínez, Sánchez, Ortega, y Zurita, 2015). En línea con Kinnunen et al. (2018), nos parece particularmente relevante en el caso de titulaciones científico-técnicas, en las cuales las tasas de abandono son generalmente más altas.

En la literatura se pueden encontrar diversos estudios que analizan de forma concreta los factores asociados en la elección de los estudios universitarios, empleando diversos enfoques y técnicas. Es preciso apuntar que la elección es un proceso de la realidad humana que suele verse afectado, de forma general, por variables de tipo personal y sociocultural. De una forma muy general, se puede afirmar que los jóvenes suelen elegir la carrera que más le gusta siempre que sea posible estudiarla en la localidad en la que viven (Mosteiro y Porto, 2000). Algunas investigaciones han buscado distintos perfiles motivacionales en función del género y el tipo de carrera, encontrándose, en algunos casos, diferencias importantes en este sentido. Para el caso del género, esto implica que los motivos que influyen en la elección de los estudios universitarios son diferentes para los hombres que para las mujeres. Navarro y Casero (2012) muestran que la elección de las mujeres suele encaminarse hacia carreras de humanidades, ciencias sociales, experimentales, jurídicas y relativas a la salud, siendo los motivos principales el gusto personal, la vocación y la necesidad de ayudar a los demás. Por su parte, los hombres suelen decantarse por carreras de tipo técnico con el objetivo de alcanzar un buen salario. También López-Sáez (1994) y García-Guevara (2002) muestran la existencia de factores, desde culturales e individuales hasta otros como el proceso de globalización de la economía y el avance tecnológico, que amplían la brecha entre las mujeres y los hombres que se matriculan en las carreras de ingeniería. No obstante, otros estudios no han encontrado diferencias estadísticamente significativas que hagan variar los motivos de la elección de estudios universitarios en cuanto al género (Mosteiro y Porto, 2000; González, 2005).

En la misma línea, la motivación a la hora de tomar la decisión también parece variar con la carrera elegida. Sánchez (2001) clasifica los motivos influyentes en personales, profesionales y sociofamiliares, concluyendo que la vocación y la empleabilidad son los factores que más influyen en la elección, reconociéndose, por tanto, la existencia de una relación entre el tipo de carrera cursada y los motivos que determinan la decisión.

Por su parte, Solsona, Gómez y Saladrigues (2016) realizan el estudio del proceso de elección para la provincia de Lleida, es decir, para un entorno determinado -como es el caso del presente trabajo-, lo cual delimita el análisis a determinados factores. El estudio muestra que los factores más relevantes son la calidad ocupacional, el itinerario académico previo, la reputación de la Universidad, las notas de corte y el nivel educativo de la madre.

Finalmente, se pueden también citar aquellos trabajos que desarrollan el análisis desde una perspectiva diferente, esto es, analizando las metas de aprendizaje, logro o refuerzo social que motivan al estudiante a elegir una titulación, sin hacer alusión a factores concretos. Así, Valle, Cabanach, González y Pérez (1997) analizan los patrones motivacionales en estudiantes universitarios y sus características diferenciales en determinadas variables cognitivo-motivacionales, tales como las concepciones de capacidad, la persistencia, la capacidad percibida, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Los resultados identifican tres grupos de estudiantes con distintas orientaciones motivacionales y con diferencias significativas en algunas de dichas variables cognitivo-motivacionales.

Método

La población es el número de estudiantes matriculados en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas en Grado, en 2017-2018. La técnica empleada ha sido la encuesta personal. Se realizó en las clases, obteniéndose 430 respuestas, de una población de 1.210 estudiantes. El Cuadro 1 expone que la muestra estudiada es representativa:

Cuadro 1. Representatividad de la muestra

GRADO	ESTUDIANTES	%	MUESTRA	%
Ingeniería y Ciencia Agronómica (ICA)	276	22,80	86	20,0
Ingeniería Alimentaria (IA)	371	30,66	110	25,5
Ingeniería Agroambiental (IAMB)	144	11,90	51	11,8
Ciencias Agrarias y Bioeconomía (BIOECO)	42	3,47	24	5,6
Tecnología de las Industrias Agrarias y Alimentarias (IND)	127	10,49	64	14,8
Ingeniería Agrícola 2017 (IAGRI17)	87	7,19	36	8,4
Ingeniería Agrícola 2010 (IAGRI10)	163	13,47	59	13,7
Total	*1.210*	*100*	*430*	*100,0*

Fuente: Elaboración propia.

El estudio empírico que se presenta tiene un carácter exploratorio y descriptivo. Posteriormente, se ha realizado un contraste estadístico, con el test de la Chi Cuadrado de Pearson por pares de variables, para analizar la significación existente entre aquellas más importantes. En el Cuadro 2 recoge el conjunto de variables de la encuesta realizada.

Cuadro 2. Definición de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN	VALORES
Prioridad	Orden que el estudiante asignó a la carrera que está cursando en la preinscripción.	Variable nominal binaria: 0= Otras; 1= Primera o segunda opción.
Grado	Nombre del grado que cursa el estudiante.	Variable nominal: 1=ICA; 2=IA; 3=IAM; 4=BIOECO; 5=IND; 6=IAGRI17; 7= IAGRI10
Curso	Curso (por exceso) que está realizando el estudiante.	Variable ordinal: 1=1; 2=2; 3=3; 4=4
Edad	Edad	Variable continua
Género	Género	Variable nominal binaria: 1=Hombre; 2=Mujer
Provincia	Si el estudiante pertenece o no a la Comunicad de Madrid.	Variable nominal binaria: 1=SI; 0=No
Centro	Centro de estudios de procedencia previo a la ETSIAAB.	Variable nominal: 1=Público; 2=Privado; 3=Concertado ;4=Fuera de España
Especialidad	Especialidad cursada en el Bachillerato.	Variable nominal: 1=Tecnológicas; 2=Salud; 3=Sociales; 4=Artes
Momento de la elección del grado	Momento temporal cuando el estudiante tomó la decisión del grado que quería estudiar.	Variable nominal: 1=Antes del Bachillerato; 2=Después de la PAU; 3=Durante el Bachillerato; 4=Entre el Bachillerato y la PAU.
Motivo de la elección del grado	Motivación principal del estudiante para tomar la decisión del grado a estudiar.	Variable nominal: 1=Vocacional; 2=Afinidad o gusto; 3=Tradición familiar; 4=Por descarte.
Cambio de grado	Si el estudiante pretende cambiarse de grado en el próximo curso	0=No; 1=Sí

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

El Cuadro 3 recoge los resultados de los estadísticos descriptivos de las variables del estudido.

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos

VARIABLE	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Prioridad	430	0	1	0,81	0,395
Curso	430	1	4	2,36	1,098
Grado	430	1	7	3,50	2,102
Edad	430	17	47	21,23	3,251
Género	430	1	2	1,51	0,500
Provincia	430	0	1	0,77	0,420
Centro	430	1	4	1,68	0,851
Especialidad	430	0	4	1,61	0,559
Momento	430	0	4	2,54	1,004
Motivo	430	1	4	2,14	1,018
Cambio	430	0	1	0,07	0,259

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, más del 80% eligieron su carrera en primera o segunda opción, y más del 70% eran de la misma ciudad donde cursaron sus estudios.

Los Cuadros 4 a 8 recogen las frecuencias de las distintas variables.

Cuadro 4. Frecuencias de la variable Género

VARIABLE		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Hombre	211	49,0	49,1
	Mujer	219	50,8	100,0
	Total	*430*	*99,8*	
Perdidos	Sistema	1	0,2	
Total		*431*	*100,0*	

Fuente: Elaboración propia.

El Cuadro 4 muestra que a pesar de que la mayoría de las titulaciones analizadas son ingenierías, en el caso particular del área agroalimentaria hay paridad entre hombres y mujeres en el alumnado global, contradiciendo a autores como López-Sáez (1994), García-Guevara (2002) y Navarro y Casero (2012), mostrando que que en las denominadas "titulaciones verdes" estas conclusiones no se aplican.

Cuadro 5. Frecuencias de la variable Centro

VARIABLE		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Público	234	54,3	54,4
	Privado	109	25,3	79,8
	Concertado	76	17,6	97,4
	Fuera de España	11	2,6	100,0
	Total	*430*	*99,8*	
Perdidos	Sistema	1	0,2	
Total		*431*	*100,0*	

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 5 se puede observar que la mayoría de los jóvenes que eligieron los grados agrolimentarios en primera y segunda opción proceden de colegios públicos.

Cuadro 6. Frecuencias de la variable Momento

VARIABLE		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Antes del bachillerato	64	14,8	15,1
	Después de la PAU	162	37,6	52,8
	Durante el bachillerato	107	24,8	77,7
	Entre bachillerato y la PAU	96	22,3	100,0
	Total	*430*	*99,8*	
Perdidos	Sistema	1	0,2	
Total		*431*	*100,0*	

Fuente: Elaboración propia.

Según se muestra en el Cuadro 6, la mayoría de los estudiantes toma su decisión en el periodo de tiempo que va desde mayo hasta julio; es decir, justo antes, mientras y después de la prueba de evaluación para el acceso a la universidad.

En línea con los trabajos de Mosteiro y Porto (2000), Sánchez (2001) y Fernández, Peña, Viñuela y Torío (2007), aproximadamente el 74% del alumnado eligió su carrera de forma vocacional o

por afinidad. Por su parte, Sánchez (2001) apunta que para las carreras técnicas, como las que se presentan, la influencia socio familiar también es reseñable (ver Cuadro 7).

Cuadro 7. Frecuencias de la variable Motivo

VARIABLE		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Vocacional	120	27,8	27,9
	Afinidad	205	47,6	75,6
	Familiar	29	6,7	82,3
	Descarte	76	17,6	100,0
	Total	*430*	*99,8*	
Perdidos	Sistema	1	0,2	
Total		*431*	*100,0*	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8. Frecuencias de la variable Cambio

VARIABLE		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	No	399	92,6	92,8
	Sí	31	7,2	100,0
	Total	*430*	*99,8*	
Perdidos	Sistema	1	0,2	
Total		*431*	*100,0*	

Fuente: Elaboración propia.

El 7,2% tiene intención de abandonar la carrera elegida (ver Cuadro 8). Este resultado coincide con trabajos previos que muestran una relación entre el rendimiento universitario y el grado de satisfacción con la titulación elegida. Aquellos estudiantes que eligen en el último momento y que se matriculan en una titulación que no esté entre sus primeras preferencias, es más probable que tengan problemas de rendimiento e insatisfacción (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Álvarez Pérez, López Aguilar y Pérez-Jorge, 2015).

A continuación, en el Cuadro 9, se pueden observar los resultados de las correlaciones por pares de variables más importantes.

Cuadro 9. Análisis de Correlaciones entre variables principales

TEST	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
*Variables Prioridad*Provincia*			
Chi-cuadrado de Pearson	5,317(b)	1	0,021
N de casos válidos	430		
*Variables Prioridad*Momento*			
Chi-cuadrado de Pearson	9,668(a)	4	0,046
N de casos válidos	430		
*Variables Prioridad*motivo*			
Chi-cuadrado de Pearson	76,734(a)	3	0,000
N de casos válidos	430		
*Variables Prioridad*cambio*			
Chi-cuadrado de Pearson	27,085(b)	1	0,000
N de casos válidos	430		

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de las correlaciones se concluye que existe una correlación significativa y positiva entre la decisión del estudiante de elegir su grado como primera y segunda opción, y con:

- La ciudad de residencia.
- El momento de decisión.
- El motivo de elección.
- El abandono de la carrera.

Estos datos están en línea con resultados de los trabajos revisados en la literatura como: Mosteiro y Porto (2000), Rodríguez et al. (2004), Fernández et al. (2007), Pablo-Lerchundi, Núñez-del-Río y González-Tirados (2014) y Álvarez Pérez et al. (2015).

Conclusiones

Se pueden aceptar determinadas ideas compartidas sobre la relación existente entre la elección de los estudios universitarios y determinados factores que influyen en dicha decisión. Por ejemplo, aquellos estudiantes que acceden a la universidad con información previa adecuada y de calidad sobre las opciones académicas, y además tienen una idea clara de sus propios intereses y expectativas, tendrán más facilidades para lograr una adecuada promoción en sus estudios y mejores resultados generales que aquellos estudiantes que no cumplen estas características, los cuales estarán abocados a sufrir problemas de bajo rendimiento e insatisfacción.

Por su parte, otros autores muestran que existe una relación entre las asignaturas preferidas en la educación secundaria y la elección del grado universitario. De la misma forma, se asocia que el rendimiento universitario está directamente relacionado, entre otros factores, con el grado de satisfacción con la titulación elegida. Tras el análisis de estas conclusiones generales extraídas de la literatura, el presente trabajo ha pretendido contribuir al análisis para el caso concreto de las titulaciones de ámbito agroalimentario.

A la vista de los resultados, se puede concluir, además, que la residencia es también un aspecto fundamental y relevante a la hora de realizar dicha elección. En efecto, los estudiantes prefieren matricularse en titulaciones que estén cerca del lugar de la residencia familiar.

Referencias

Álvarez Pérez, P. R.; López Aguilar, D. y Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(1), 1-24.

Comisión Europea (2004). *Increasing human resources for science and technology in Europe. Europe needs more scientists*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fernández, C.; Peña, V.; Viñuela, M. 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.

González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, *5-3*(1), 35-56.

Kinnunen, P.; Butler, M.; Morgan, M.; Nylen, A.; Peters, A. K.; Sinclair, J.; (…) y Pesonen, E. (2018). Understanding initial undergraduate expectations and identity in computing studies. *European Journal of Engineering Education*, *43*(2), 201-218. doi: 10.1080/03043797.2016.1146233.

López-Sáez, M. (1994) Cultural and individual processes involved in gender stereotyping. An empirical study of career selection, *Revista de Psicología Social*, *9*(2), 213-230. doi: 10.1174/021347494763490287.

Martínez, A. M. ; Sánchez, M. C. ; Ortega, F. Z. y Zurita, M. L. (2015). La elección de estudios superiores universitarios en función de la modalidad de estudios, la nota media y el género. *Magister*, *27*(1), 18-25. doi: 10.1016/j.magis.2015.06.001.

Mosteiro García, M. y Porto Castro, A. (2000). Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad. *Innovación educativa*, *10*, 121-132.

Navarro-Guzmán, C. y Casero-Martínez, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, *22*, 115-132.

Pablo-Lerchundi, I.; Núñez-del-Río, M. C. y González-Tirados, R. M. (2014). Career choice in engineering students: its relationship with motivation, satisfaction and the development of professional plans. *Annals of Psychology*, *31*(1), 268-279. doi: 10.6018/analesps.31.1.159161.

Rodríguez, S.; Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, *334*(1), 391-414.

Sánchez, M. F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, *19*(1), 39-61.

Solsona, J.; Gómez, M. y Saladrigues, R. (2016). Análisis de los factores de elección de la Universidad de Lleida. *Investigaciones de Economía de la Educación*, *11*(1), 77-89.

Valle, A.; Cabanach, R.; González, L. y Pérez, J. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, *15*(1), 125-148.

Vázquez-Alonso, A. y Manassero-Mas, M.A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *12*(2), 264-277. doi: 10498/17251.

Roles y Estereotipos de Género en Educación Primaria

Roles and Gender Stereotypes in Primary Education

Esther Rivas Rivero
Enrique Bonilla Algovia

Universidad de Alcalá, España

La violencia de género es un problema de salud pública que afecta a más de un tercio de la población mundial. Por ello, se han realizado numerosas investigaciones a nivel internacional donde se muestra la existencia de creencias referidas a hombres y mujeres que legitiman la desigualdad de género. En menor medida se han realizado estudios con población infantil en la que se analicen las construcciones socioculturales respecto al papel diferenciado en las normas de comportamiento de niños y niñas. El objetivo del presente estudio fue identificar la existencia de roles y estereotipos de género tradicionales en 148 estudiantes de Educación Primaria. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas, presentando un mayor acuerdo entre los niños respecto a normas de comportamiento que legitiman la desigualdad de género. Desde una perspectiva preventiva, la educación formal cumple una función social en la socialización de la igualdad.

Descriptores: Violencia; Discriminación; Igualdad; Educación; Sistema educativo.

Gender-based violence is a public health problem that affects more than a third of the world's population. For this reason, numerous international investigations have been carried out, showing the existence of beliefs referring to men and women that legitimize gender inequality. To a lesser extent, studies have been carried out with children in which sociocultural constructions are analyzed with respect to the differentiated role in the norms of behavior of boys and girls. The objective of the present study was to identify the existence of traditional gender roles and stereotypes in 148 students of Primary Education. The results show statistically significant differences between boys and girls, presenting a greater agreement among children regarding behavioral norms that legitimize gender inequality. From a preventive perspective, formal education fulfills a social function in the socialization of equality.

Keywords: Violence; Discrimination; Equality; Education; Educational system.

Introducción

El concepto de género es una construcción sociocultural que se refiere a los comportamientos, actitudes, valores, símbolos y expectativas que cada sociedad atribuye a hombres y mujeres (Baron y Byrne, 2005; Melero, 2010). Esto significa que la desigualdad de género se construye mediante socialización diferencial y el aprendizaje cultural (Delgado et al., 2007; Ruiz, 2008). Los conceptos de masculinidad y feminidad se forman sobre los estereotipos de género tradicionales y condicionan la vida de las personas desde el momento del nacimiento (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2005). Algunos estúdios reportan que los roles de género tradicionales se encuentran muy presentes en distintas fuentes de socialización, determinando cuáles son las formas correctas de comportamiento en función del sexo (Gálvez, 2017; Osuna, 2011). También se han encontrado prejuicios sexistas relacionados con la inferioridad de las chicas (Lameiras y Rodríguez, 2002; Lameiras y Rodríguez, 2003; Maeso, 2015). Por lo tanto, la cultura dominante asigna a las mujeres un papel que podría legitimar su subordinación (Alberdi, 2005).

Según el Artículo 4 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, el sistema educativo español incluirá la formación en igualdad entre hombres y mujeres (Gobierno de España, 2004). Por ello, la escuela no ha de

permanecer ajena a esta problemática, pues es un entorno desde el que favorecer nuevos modelos de comportamiento que generen igualdad y promuevan cambios sociales significativos.

Método

Participantes

En el estudio participaron 148 alumnos (75 chicos y 73 chicas) de niveles de cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. La muestra se seleccionó mediante un muestreo intencional en un colegio público de la Comunidad de Madrid.

Instrumento

El instrumento, elaborado por el equipo de investigación (ad hoc), consta de 20 ítems referidos a percepciones sobre roles y estereotipos de género tradicionales. El formato de respuesta es dicotómico (de acuerdo o en desacuerdo).

Procedimiento

En primer lugar, se informó a las familias y al alumnado de las características del estudio. En segundo lugar, se aplicaron los cuestionarios en las instalaciones del centro en horario lectivo. Los datos se procesaron de forma anónima.

Análisis de los datos

En el análisis se utilizó el estadístico Chi cuadrado para las variables nominales, adoptando una probabilidad de cometer un error tipo I ≤ 0.05. Las variables independientes de la escala se definieron a partir de dos valores: 0, "en desacuerdo", y 1, "de acuerdo".

Resultados

En el Cuadro 1 se muestra el grado de acuerdo o desacuerdo con las percepciones sobre los roles y estereotipos de género. En el Cuadro 2 se aprecian porcentajes más altos respecto al acuerdo en los chicos que en las chicas. Esto es especialmente significativo en ítems relacionados con la forma de ser que se atribuye a chicos y chicas. No existen diferencias en función del sexo en las afirmaciones "los chicos son más brutos que las chicas" y "las chicas son más tranquilas que los chicos". No obstante, se aprecian porcentajes significativamente altos respecto al acuerdo con este tipo de percepciones. Por otro lado, se pueden ver diferencias significativas en ítems referidos a actividades y tareas específicas asociadas a los distintos géneros, donde se obtiene una mayor aceptación por parte de los chicos.

Cuadro 1. Percepciones sobre los roles y estereotipos de género tradicionales

	DE ACUERDO		**EN DESACUERDO**	
	%	**n**	**%**	**n**
Las chicas no saben conducir	8.8	13	91.2	135
Hay deportes diferentes de chicos y de chicas	16.2	24	83.8	124
Los chicos sonmejores en matemáticas que las chicas	6.8	10	93.2	138
Las chicas lloran enseguida	12.2	18	87.8	130
Los chicos son más desobedientes que las chicas	23.0	34	77.0	114
Las chicas son más débiles que los chicos	13.5	20	86.5	128
No todos los trabajos los pueden hacer chicas	25.0	37	75.0	111
A las chicas les gustan los trabajos en los que cuidan	24.3	36	75.7	112
Las chicas necesitan ayuda para algunas tareas	18.9	28	81.1	120

A las chicas les encantan las compras	45.9	68	54.1	80
Los chicos son desordenados	24.3	36	75.7	112
Las chicas tienen que ir guapas y arregladas	13.5	20	86.5	128
Los chicos no saben realizar las tareas como limpiar	4.7	7	95.3	141
Las chicas que juegan a deportes de chicos son "chicazos"	7.4	11	92.6	137
Las chicas comprenden mejor los problemas de otras personas que los chicos	17.6	26	82.4	122
Los chicos son más brutos que las chicas	33.8	50	66.2	98
Las muñecas son para niñas y los coches para niños	8.1	12	91.9	136
Los chicos son más independientes que las chicas	12.2	18	87.8	130
Las chicas son más tranquilas que los chicos	27.0	40	73.0	108
Los chicos no expresan emociones	11.5	17	88.5	131

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Percepciones de los roles y estereotipos de género en función del sexo

	DE ACUERDO				χ^2
	CHICOS (N=75)		CHICAS (N=73)		
	%	N	%	N	
Las chicas no saben conducir	8.0	6	9.6	7	.117
Hay deportes diferentes de chicos y de chicas	24.0	18	8.2	6	6.781**
Los chicos son mejores en matemáticas que las chicas	9.3	7	4.1	3	1.602
Las chicas lloran enseguida	17.3	13	6.8	5	3.806*
Los chicos son más desobedientes que las chicas	33.3	25	12.3	9	9.223**
Las chicas son más débiles que los chicos	21.3	16	5.5	4	7.956**
A las chicas les gustan los trabajos en los que cuidan	28.0	21	20.5	15	1.116
Las chicas necesitan ayuda para algunas tareas	26.7	20	11.0	8	5.950*
A las chicas les encanta ir de compras	58.7	44	32.9	24	9.907**
Los chicos son desordenados	30.7	23	17.8	13	3.323
Las chicas tienen que ir guapas y arregladas	21.3	16	5.5	4	7.956**
Los chicos no saben realizar tareas como limpiar	4.0	3	5.5	4	.180
Las chicas que juegan a deportes de chicos son "chicazos"	8.0	6	6.8	5	.071
Las chicas comprenden mejor los problemas de otras personas que los chicos	25.3	19	9.6	7	6.332*
Los chicos son más brutos que las chicas	38.7	29	28.8	21	1.621
Las muñecas son para niñas y los coches para niños	13.3	10	2.7	2	5.572*
Los chicos son más independientes que las chicas	18.7	14	5.5	4	6.022*
Las chicas son más tranquilas que los chicos	33.3	25	20.5	15	3.066
Los chicos no expresan emociones	18.7	14	4.1	3	7.710*

Nota: *$p \leq 0{,}05$; **$p \leq 0{,}01$; ***$p \leq 0{,}001$.

Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados, los estereotipos y los roles de género tradicionales se encuentran también muy extendidos entre la población más joven, lo que demuestra que la educación formal tiene un papel de enorme relevancia, en pro del beneficio social, como agente de cambio que fomente la igualdad de género. Estudios previos han demostrado lo aceptados que están diversos componentes, propios de la cognición social, que discriminan y mantienen la desigualdad instaurada entre hombres y mujeres (Lameiras y Rodríguez, 2002; Lameiras y Rodríguez, 2003; Rodríguez, Lameíras y Carrera, 2009; Rodríguez, Lameiras, Carrera y Faílde, 2010), y que

podrían mantenerse arraigados apoyéndose en distintos agentes de socialización. No obstante, no abundan los trabajos que contemplen la etapa de Educación Primaria en este tipo de investigaciones. La escasez de datos con muestras de población escolares pone en evidencia que el tratamiento del género sigue formando parte del ámbito privado y se deja la responsabilidad a otros agentes de socialización que podrían reproducir lo que la literatura científica viene identificando como discriminación de género. Por todo esto, el sistema educativo ha de contemplar la coeducación de manera explícita y contribuir a eliminar los roles y los estereotipos de género que han venido legitimados por estructuras sociales que se sustentan en el patriarcado.

Referencias

Alberdi, I. (2005). Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres. En I. Alberdi y L. Rojas, *Violencia: Tolerancia cero* (pp. 10-87). Barcelona: Fundación La Caixa.

Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. España: Pearson Eduación.

Bosch, E., Ferrer, V. A., y Alzamora, A. (2005). Algunas claves para una psicoterapia de orientación feminista en mujeres que han padecido violencia de género. *Feminismo/s*, (6), 121-136.

Delgado, C., Iraegui, A., Marquina, L., Martín, M. F., Palacios, B., Plaza, J. F., ... y Sánchez, M. C. (2007). Patrones de masculinidad y feminidad asociados al ciclo de la violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, *25* (1), 187-217.

Gálvez, C. (2017). *Violencia de género: Terrorismo en casa*. Jaén: Formación Alcalá.

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002) Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, *17* (2), 119-127. http://dx.doi.org/10.1174/021347402320007555

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica*, *2* (2), 131-136.

Maeso, M. E. (2015). Nivel de sexismo ambivalente en estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Madrid. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, *2*, 23-31.

Melero, N. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género. *Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (11), 73-83.

Osuna, M. (2011). La mercantilización de los roles de sexo/género en la publicidad. En Mancinas-Chávez, R. (coord.), *La mujer en el espejo mediático, II Jornadas Universitarias: sexo, género y comunicación* (pp. 197-208). Sevilla: Asociación Universitaria Comunicación y Cultura.

Rodríguez, Y., Lameiras, M. y Carrera, M. V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, *12* (22), 284-295.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V. y Faílde, J. M. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de Educación Secundaria Obligatoria. *Psychologia: Avances de las disciplina*, *4*(1), 11-24.

Ruiz, Y. (2008). La violencia contra la mujer en la sociedad actual: análisis y propuestas de prevención. *Fòrum de Recerca*, (13), 188-200.

Estudio Comparado Del Rendimiento Académico entre el Alumnado Nativo e Inmigrante de la Unión Europea en PISA 2015

Comparative Study of the Scholar Achievement Between Native and Inmigrant Student of the European Union in PISA 2015

Adrián Neubauer Esteban

Universidad Autónoma de Madrid, España

Los sistemas educativos europeos se enfrentan a un nuevo reto como consecuencia de las grandes migraciones que están teniendo lugar en los últimos años. El debate educativo y social se centra en garantizar una educación de calidad a la par que se desarrolla la ciudadanía europea y se fomenta la cohesión social de todos los actores sociales. Así, numerosas investigaciones han alertado sobre la diferencia existente entre el rendimiento académico del alumnado nativo y el inmigrante en la Unión Europea. Con el fin de conocer en mayor profundidad qué factores influyen en esta cuestión, vamos a comparar y analizar los datos obtenidos por las dos poblaciones en el informe PISA 2015. Más tarde llevaremos a cabo una serie de propuestas de mejora en aras de una mayor justicia social y primando el interés superior del menor.

Descriptores: Migrantes; Rendimiento escolar; Unión europea; Integración escolar.

Migration has turned as a new challenge for the European Union, as consequence of migration increasing in last years. Actually, quality is one of the most important objectives in educational agenda. However, this is not an easy question, because governments need to find a balance between the quality and the universal access to education. Some researchers have been talked about this topic and they confirm the gap in the school performance between native and migrant students in the European Union. For that reason, this inquiry will compare school performance of native and migrant students in PISA 2015. Later, we will make some proposal to improve quality and equity in European´s educational systems.

Keywords: Migrants; Academic achievement; European union; School integration.

Introducción

En los últimos años hay una palabra que ha ocupado el eje central del debate educativo: la calidad. Tradicionalmente la calidad se ha vinculado a obtener buenos resultados académicos, es decir, a tener éxito en la escuela. Ante el deseo global de conocer qué sistemas educativos obtienen mejores resultados académicos emergió el informe PISA de la OCDE para arrojar luz sobre esta cuestión. Este instrumento de evaluación ha ganado protagonismo paulatinamente hasta ser una de las cuestiones candentes en educación y un instrumento de legitimación (Fernández-González, 2015).

Además, el escenario político y social de la Unión Europea ha cambiado por completo en los últimos años como consecuencia de las numerosas migraciones con destino a la Unión. Esta nueva configuración social supone un fuerte desafío para la Unión Europea y para la OCDE (Rodríguez Izquierdo, 2010). Los sistemas educativos deben hacer frente unas elevadas cotas de diversidad y de multiculturalidad mientras garantizan la calidad de sus sistemas. La política educativa de la Unión Europea tiene una tarea más compleja todavía, alcanzar la plena inclusión de las personas inmigrantes y favorecer la mayor cohesión social posible (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes, 2017).

Por estos motivos, en este trabajo analizaremos los datos obtenidos por los Estados Miembro en la prueba de PISA 2015 comparando los resultados académicos de su población nativa y del alumnado inmigrante en las tres competencias: la científica, la lectora y la matemática.

Fundamentación teórica: teorías y factores de la vulnerabilidad escolar de la población inmigrante.

Rodríguez Izquierdo (2010) recoge las principales teorías que tratan de explicar las diferencias en el rendimiento académico del alumnado inmigrante. Algunas de las teorías son: 1) la teoría del déficit; 2) la teoría de la diferencia; 3) la teoría de la discontinuidad cultural; 4) la teoría de la construcción social de la desventaja; 5) y la teoría del capital social. Posicionarse ideológica y pedagógicamente en estas teorías trae consigo ciertas consecuencias negativas para el alumnado inmigrante como:

- El profesorado tiene unas expectativas más bajas del alumnado inmigrante (Regueiro et al., 2018), repercutiendo negativamente en su rendimiento académico por el conocido efecto Pigmalión (García Vargas, 2015).
- El alumnado inmigrante está destinado a escolarizarse en programas compensatorios.
- El alumnado se enfrenta a una tarea de gran complejidad: elegir entre su cultura minoritaria o adoptar la mayoritaria.

Por otro lado, numerosos autores han investigado acerca de las principales dificultades a las que se enfrenta el alumno inmigrante y que explican su bajo rendimiento respecto al alumnado de origen nativo. Estas barreras son las siguientes: la titularidad del centro (Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009; Cordero, Crespo y Pedraja, 2013; Save the Children, 2018); el aprendizaje de la lengua de acogida (Etxeberría y Elosegui, 2010); el bajo rendimiento escolar (Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009; Etxeberría y Elosegui, 2010); el fracaso y el abandono escolar temprano (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes, 2017); el uso de una lengua distinta a la de acogida en el hogar (Etxeberría y Elosegui, 2010; Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes, 2017); el rechazo, la marginalidad y la agrupación en centros gueto (Calero, Choi y Waisgrais, 2009; Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009; Rodríguez Izquierdo, 2010; Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes, 2017); la escasa formación del profesorado para atender a sus necesidades específicas (Etxeberría, Karrera y Murua, 2009); los factores socioeconómicos (Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009; Escarbajal, Sánchez y Guirao, 2015) y el género (Rodríguez Izquierdo, 2010; Torrado, 2012).

Método

Para esta investigación hemos establecido tres objetivos:

- Describir la diferencia en el rendimiento académico entre el alumnado inmigrante y el nativo de la Unión Europea en las pruebas de PISA de 2015.
- Identificar los países de la Unión Europea con menor y mayor brecha en el rendimiento escolar entre los menores migrantes y los nativos en las pruebas de PISA de 2015.

- Realizar propuestas de mejora para garantizar una mayor equidad en las escuelas a partir de los tratados internacionales y supranacionales relacionados con el derecho a la educación.

- Realizar propuestas de mejora para garantizar una mayor equidad en las escuelas y favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado inmigrante.

Para alcanzarlos, hemos diseñado un árbol de parámetros e indicadores basados en la prueba de PISA 2015 (OCDE, 2016) y las tres competencias que evalúa: la competencia científica, la competencia lectora y la competencia matemática. A su vez, diferenciaremos entre los resultados globales de la prueba y la diferencia entre nuestras poblaciones de estudio. Tras una revisión de la literatura hemos considerado fundamental dividir al alumnado inmigrante en dos subgrupos: los de primera generación y los de segunda generación. Además, es importante prestar atención a la influencia del contexto socioeconómico en el rendimiento escolar del alumnado y cómo afecta a la diferencia entre nuestros grupos de estudio.

Así, es importante que hagamos una aclaración conceptual sobre los siguientes términos: nativo, primera generación y segunda generación. Para ello, partiremos de las definiciones de Etxeberría y Elosegui (2010, p. 244):

> *Nativos: niños y niñas nacidos en el país de escolarización, con uno de los padres, al menos, nacido en ese país.*
>
> *Primera generación o no nativos: niños nacidos en otro país, hijos de padres que también han nacido en otro país, distinto al de la escolarización*
>
> *Segunda generación: niños y niñas nacidos en el país de escolarización, pero con padres nacidos en otro país distinto.*

Una vez obtengamos y analicemos los datos estableceremos dos grandes categorías de Estados: los que tienen mayores diferencias entre el alumnado inmigrante y el nativo, y los países con mayor equidad. Más tarde, analizaremos en profundidad las similitudes y diferencias intra e intermodelos para realizar propuestas de mejora a nivel europeo en el último apartado del trabajo.

Resultados

Competencia en ciencias

La nota media de los Estados miembro en esta competencia fue de 494,2 mientras que el alumnado inmigrante obtuvo 456,4. En términos cuantitativos la diferencia entre el alumnado local y el alumnado inmigrante es de 39,7 puntos. Bien es cierto que si eliminamos la variable del contexto socioeconómico esta diferencia se reduce en diez puntos (29,3), pero aún así, sigue siendo una diferencia notable.

Dentro del alumnado inmigrante también es importante distinguir entre los de primera generación y los de segunda. Es posible apreciar como la diferencia entre el alumnado nacional y el de segunda generación es muy inferior (31,9) respecto a los de primera generación (48,1). Tras eliminar la variable socioeconómica se reduce la brecha para ambos grupos en once puntos.

Los países de la Unión Europea con mayores diferencias en el rendimiento son: Finlandia (83), Bulgaria (74), Alemania (72), Eslovenia (71), Austria (70), Eslovaquia (70), Suecia (70) y Dinamarca (69). Sin embargo, los países donde hay mayor equidad en los resultados académicos en esta competencia son: Portugal (16), Letonia (13), Lituania (8), Irlanda (5) y Chipre (1). Por

otro lado, también es importante destacar los casos de Hungría (-17) y Malta (-34), donde el alumnado inmigrante obtiene resultados notablemente mejores que el nacional.

Competencia lectora

El alumnado nativo tiene unos resultados (494) notablemente superiores a los de origen inmigrante (456). Si ahondamos en esta cuestión, podemos observar como la segunda generación de inmigrantes (466) tienen unos resultados superiores a los de primera generación (450) de nuevo.

En la competencia lectora, de nuevo podemos encontrar a Austria, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Eslovaquia, Suecia y Bulgaria a la cabeza de los países con mayor diferencia entre los dos grupos de estudio. De estos casos resulta especialmente alarmante el de Bulgaria, con una diferencia de 94 puntos. Por otro lado, al igual que sucediera con los países con diferencias más altas, Irlanda (14), Chipre (7) y Lituania (6) se mantienen como países de referencia en equidad en los resultados académicos. En esta competencia también destacan Reino Unido (17) y Croacia (21) como países con grandes cotas de equidad entre ambos grupos.

Competencia matemática

La competencia matemática reduce ligeramente la diferencia entre el rendimiento académico del alumnado inmigrante y del alumnado nativo. Sin embargo, estas diferencias siguen siendo profundas, pues el alumnado inmigrante se sitúa 34 puntos por debajo respecto al de origen nacional. En esta competencia también podemos encontrar una diferencia notable entre el alumnado de origen inmigrante, obteniendo los de segunda generación 18 puntos más que los de primera generación.

Los países del norte de Europa presentan diferencias muy similares entre sus estudiantes. Austria (69), Bélgica (64), Finlandia (64), Eslovaquia (62), Dinamarca (60) y Suecia (60) son países cuyas diferencias internas superan los sesenta puntos. Una atención especial merecen Eslovaquia e Irlanda, pues son los dos únicos países en los controlando la variable socioeconómica las diferencias aumentan ligeramente.

Datos más positivos arrojan Croacia, Reino Unido, Chipre, Irlanda y Lituania, pues la diferencia de los resultados entre el alumnado nativo y el inmigrante no supera la veintena de puntos en ninguno de los casos. Para terminar, Malta, Hungría y Lituania difieren del resto de países europeos, pues el alumnado inmigrante obtiene mejores resultados en matemáticas que los de origen nativo.

Discusión y conclusiones

A modo de síntesis podemos concluir que:

- En los países con mayor inequidad entre el alumnado nacional y el inmigrante aumenta considerablemente la desventaja académica del alumnado de primera generación respecto a los de segunda generación.
- Las consecuencias de estas prácticas son: perpetuar la situación de desventaja social de la población de origen inmigrante; consolidar estereotipos y visiones distorsionadas y xenófobas de estas personas; menores oportunidades laborales, educativas y sociales (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes, 2017).

- Los países que obtienen mayores diferencias entre la población nativa y el alumnado inmigrante tienen unos resultados superiores a 500 puntos en todas las competencias. Los únicos países que no siguen este modelo son Bulgaria y Eslovaquia.
- El contexto político de la Unión Europea no muestra demasiadas esperanzas para revertir esta situación. En el seno de la Unión Europea emergen cada vez con más fuerza partidos políticos de ultraderecha reticentes a la inmigración.
- Se ratifica la gran influencia del contexto socioeconómico en el rendimiento académico del alumnado inmigrante (Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009; Escarbajal, Sánchez y Guirao, 2015).

Con el fin de revertir esta situación y erradicar la desigualdad educativa, social y económica de la población inmigrante, el cuerpo docente se erige como el gran activo social, político, económico y educativo para alcanzar una mayor cohesión social. Por este motivo, es trascendental que los Estados miembro mejoren y aumenten en sus programas de formación inicial y permanente del profesorado la interculturalidad, la atención a la diversidad, la ciudadanía europea la adquisición de otras lenguas y la promoción de los derechos humanos y de la infancia. También es necesario que se mejore la atención temprana y los programas de acogida para el alumnado de nueva incorporación o de incorporación tardía al sistema educativo.

En definitiva, es necesario adoptar una actitud crítica frente a los datos de PISA, pues un sistema educativo que no garantice la igualdad de oportunidades y la plena inclusión de las personas más vulnerables no es un sistema de calidad.

Referencias

Calero, J., Choi, Á. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos económicos de ICE*, 78, 281-312.

Cordero Ferrera, J. M., Crespo Cebada, E. y Pedraja Chaparro, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161

Escarbajal Frutos, A., Sánchez, M. y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. In *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46. doi: 10.4995/reinad.2015.3772

Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.

Etxeberría, F., Karrera, I. y Murua, H. (2009). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 4, 79-94.

Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón*, 67, 1, 165-178. doi: 10.13042/Bordon.2015.67111

García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 57, 40-43.

Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, M. C. y Céspedes Rico, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 29, 41-54.

OCDE (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/19963777

Regueiro, B., Suárez Fernández, N., Estévez, I., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación*, 13, 2, 92-98. doi:10.23923/rpye2018.01.160

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13, 1, 101-123.

Save the Children (2018). Mézclate conmigo. De la segregación socieconómica a la educación inclusiva. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf

Torrado Martín-Palomino, E. (2012). Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género. *Dilemata*, 10, 65-84.

Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. Comunicación presentada en *Efectos económicos de la Inmigración en España. Jornadas sobre inmigración. I Informe FEDEA*, Madrid, 139-178.

La Construcción de la Cultura de Empoderamiento Colectivo en Espacios Juveniles de Ocio y Tiempo Libre

The Construction of the Culture of Collective Empowerment in Youth Free Time or Leisure Spaces

Arecia Aguirre
Lidón Moliner
Joan A. Traver

Universitat Jaume I, España

Este estudio analiza la cultura de empoderamiento colectiva que se construye a partir del trabajo de jóvenes en una Casa de Juventud (CdJ) en España. El empoderamiento es uno de los ejes fundamentales en la acción comunitaria y como tal lo analizamos desde una perspectiva socioeducativa. A partir de una etnografía crítica y militante indagamos en aquellos aspectos del funcionamiento de una CdJ que posibilitan el empoderamiento colectivo entre los jóvenes. Tras la observación militante, el análisis documental, las entrevistas biográficas y las dinámicas de participación conseguimos realizar un análisis estructural que nos marca siete aspectos principales a la hora construir una cultura de empoderamiento colectiva.

Descriptores: Jóvenes; Empoderamiento; Casas de juventud; Tiempo libre; Educación no formal.

This study analyzes the culture of collective empowerment that is built from the work of youths in a Youth Club (YC) in Spain. Empowerment is one of the basic pillars of community action and as such it is analyzed from a social and educational perspective. From a critical and militant ethnography we investigate those aspects of the operation of the YC that enable collective empowerment among youths. After militant observation, document examination, biographic interviews and dynamics of participation we carried out a structural analysis that provides seven main aspects when building collective culture of empowerment.

Keywords: Youth; Empowerment; Youth club; Leisure time; Nonformal education.

Introducción

El empoderamiento ha sido definido como uno de los cinco ejes de la acción comunitaria, junto con la participación, la concienciación, la educación y el desarrollo (Varela Crespo, 2010). En este trabajo hablamos del empoderamiento juvenil desde una perspectiva socioeducativa. Concretamente desde el modelo de empoderamiento educativo (Wallerstein, Sanchez-Merki y Verlade, 2005) basado en el diálogo, la escucha, la reflexión crítica y la acción reflexiva.

Son muchas las investigaciones que señalan la participación en asociaciones como la oportunidad de proporcionar diferentes habilidades en el desarrollo personal y comunitario de los jóvenes (Wong et al., 2010; Zeldin, Camino y Calvert, 2007) a la vez que la remarcan como un importante medio para el empoderamiento (Checkoway, 2011; Zimmerman, 2000). Otras investigaciones (Zeldin, Christens & Powers, 2013) analizan la necesidad de involucrar de forma activa a las jóvenes en los procesos de toma de decisiones colectivas porque sólo de este modo se les dará voz a sus necesidades, facilitando procesos críticos de análisis de la realidad para tomar parte en la acción pública (Kirshner, 2007).

Un aspecto en el que existe unanimidad respecto al proceso de empoderamiento es que para conseguirlo hay que dar protagonismo a los jóvenes. Su reconocimiento sobresale como

elemento fundamental para aumentar el número de experiencias participativas que contribuyen socialmente (Camino & Zeldin, 2002), así como el tipo de relaciones interpersonales que se establezcan en estos espacios (Christens & Speer, 2011).

Por un lado hay investigaciones que sugieren que el trabajo colaborativo puede proporcionar condiciones óptimas para el desarrollo positivo de la juventud y el empoderamiento aunque las prácticas que promueven activamente la participación dentro de las organizaciones juveniles aún no se han identificado (Wong et al., 2010). Por otro lado, siguiendo la interpretación que hacen Úcar, Jimenez, Soler, Trilla (2016) del estudio de Betancor (2011), el medio o contexto en el que las personas, grupos o comunidades manejan sus vidas puede no posibilitar o incluso inhibir las acciones y decisiones que ellos toman. Así necesitamos saber cuáles son los aspectos esenciales que hacen que ese ambiente sea propicio para el empoderamiento y no para su inhibición indagando en lo específico del empoderamiento juvenil.

En definitiva, el empoderamiento es un término vivo que depende de la propia experiencia y la práctica que se esté dando. Lo que nos interesa remarcar es que es un proceso que no únicamente afecta de manera individual sino que está inmerso en lo colectivo y comunitario (Zimmerman, 2000). De hecho Rowlands (1997) define una de las cuatro connotaciones que le da al término poder como «power with» refiriéndose al sentido de unidad de un grupo que acaba siendo mayor que la suma de sus miembros.

Contexto de investigación

El estudio etnográfico que aquí presentamos se ha llevado a cabo en la Casa de Juventud La Maranya. Una asociación juvenil que hace alrededor de cinco años tuvo que tomar la decisión de independizarse del espacio público gestionado por la administración local. En este caso fue el cambio del equipo de gobierno y de sus políticas lo que hizo que el colectivo juvenil decidiera emprender un camino de autogestión con el objetivo de devolver la CdJ a la ciudadanía como espacio público gestionado de manera comunitaria y directamente por los jóvenes del municipio.

La CdJ está formada por más de 124 socias y la actividad de muchas de ellas ha sido registrada en los diarios de campo. De forma directa y concreta, un total de 28 personas participaron en las entrevistas que se realizaron. De ellas 15 se encontraban en edades comprendidas entre los 10 y los 24 años. Los 6 restantes eran adultos que tenían un contacto o bien reciente o bien no de trabajo directo con la CdJ como los representantes del ayuntamiento, miembros del Instituto de Secundaria al que asisten los jóvenes y vecinos del territorio. Los otros 7 son adultos que llevan desde la adolescencia vinculados al movimiento de CdJ participando en sus actividades, gestionándolas y dirigiendo actividades.

Método

En este estudio se trabaja desde una orientación de Etnografía Crítica y Militante en la cual, la investigadora, forma parte activa del contexto en la búsqueda de una mayor conciencia crítica y emancipatoria de la propia realidad. Se opta por procesos de construcción colectiva del conocimiento. Como afirma Botero (2012), somos parte de, participamos en las luchas ampliando las posibilidades de defender espacios y territorios para la vida. Por ello, hablar de un posicionamiento como investigadora dentro del concepto de «nativo marginal» (Freilich, 1970) rompe la finalidad ética y política de la etnografía crítica en la que nos orientamos.

Como plantea la investigación militante (Malo, 2004) el posicionamiento investigador exige que la investigadora se incorpore activamente a la realidad social que estudia, integrándose en las

tareas que lleva la comunidad, conociendo a las participantes, problematizando junto a ellas, tomando decisiones de modo horizontal, sintiendo un compromiso con la comunidad y participando activamente en el proceso de transformación de la realidad. Todo esto nos lleva a utilizar la metodología como dispositivo social que nos ayuda a cuestionarnos políticamente.

En conclusión, perseguimos la descripción y el análisis cultural de un grupo concreto, la Casa de Joventut La Maranya, con el que queremos hacer una reflexión consciente sobre la cultura de participación juvenil que provoque la transformación de la propia realidad. Así, la etnografía estará comprometida con el cambio (Foley, 2002) y partirá de la acción comunitaria (Lassiter, 2005). A través de esta comunicación queremos indagar en los aspectos del funcionamiento de la CDJ La Maranya que hacen que en la casa se construya una cultura de empoderamiento colectivo entre los jóvenes.

Procedimiento

La investigación la hemos llevado a cabo durante 4 años. El primero lo dedicamos a la revisión bibliográfica, el diseño de investigación y el acercamiento al caso. Los otros 3 han sido de trabajo de campo militante en la CdJ en el que una espiral de construcción, análisis y contraste de la información ha sido la constante seguida. Para ello se han utilizado los siguientes dispositivos: observación militante y diario de campo durante tres años; análisis de 49 documentos escritos, 2 visuales y 9 virtuales; 2 dinámicas de participación y 5 sesiones con un grupo asesor vinculado la CdJ. Asimismo, se realizaron entrevistas individuales y grupales a un total de 28 personas pertenecientes a los diferentes grupos de la casa. En nuestra investigación hemos realizado un análisis estructural desde una aproximación tanto deductiva como inductiva a partir de la literatura metodológica de diferentes autoras como Miles y Huberman (1994) y Braun & Clarke (2006).

Resultados

A lo largo de toda la historia de la CdJ vemos como favorecer la cohesión de grupo es un aspecto fundamental para conseguir que el colectivo juvenil se empodere. La mayor parte de las personas que han participado en la investigación han demostrado que la creación y la cohesión del grupo a partir del cuidado relacional y las celebraciones colectivas hacen que mejore la fuerza colectiva. Entre ellas remarcan la importancia del cuidado relacional, de cuidar a las personas que forman parte del colectivo como un objetivo fundamental. «Las personas son la base de cualquier asociación» (Entrevistado 3). En esta línea uno de los adolescentes de la CdJ es quien remarca que lo importante en Maranya es la gente «los que estamos aquí, los que hemos estado y los queremos seguir estando» (Entrevistado 2 Ellas son las que hacen esas cosas que pueden mover el mundo de verdad y por eso es importante cuidar los espacios personales «porque tenemos que saber que sin la gente esto no tendría sentido» (Entrevistado 4).

Del cuidado de los espacios relacionales sobresale el cuidar al colectivo, la idea de celebrar juntos los éxitos, los cambios o las propias sorpresas que conlleva la historia en la CdJ. Las celebraciones se convierten en una herramienta imprescindible que provoca la cohesión en el grupo.

Por otro lado, aparece la necesidad de construir espacios colectivos que faciliten la convivencia y la confianza en el colectivo. Así lo remarcan con sus experiencias algunos miembros, uno de ellos haciendo alusión a los momentos colectivos durante el tiempo que duró la obra:

> *Coincidía que había muchos esfuerzos de mucha gente en común, es decir, nunca he trabajado sólo, siempre estás trabajando con un montón de gente entusiasmada. Ha sido un trayecto de*

> *dos y medio, trabajar y trabajar, ir haciendo, limpiando, reparando, construyendo, mejorando, uniéndonos….* (Entrevistado 1)

En este proyecto educativo sobresale otra cuestión interesante a la hora de hablar de empoderamiento colectivo y es la *idea de pertenencia al grupo a partir de la conciencia y el reconocimiento individual y colectivo.*

El sentimiento de pertenecer al grupo aparece cuando se comparten conceptos, saberes, valores, experiencias, pero también cuando Maranya es capaz de ilusionarse colectivamente y así lo podemos ver cuando algunos miembros la describen. utilizar una metodología comunitaria que remarque el cooperar

> *Maranya siempre se ha caracterizado por eso, por los sueños y la ilusión de compartir* (Entrevistado 20)

También observamos como el sentimiento de pertenencia aumenta cuando aparece el reconocimiento de las personas en su particularidad, pero de Maranya en su colectividad. La CdJ se valora por esta singularidad "yo creo que hay una cosa chula aquí y es que cada uno puede desarrollarse como él considere que tiene que ser activista, y eso es un valor para la persona" (Entrevistado 17).

El dinamizar los intereses compartidos también es entendido como un aspecto fundamental en el objetivo de conseguir el sentimiento de fuerza colectiva. Acentuando que es necesario compartir intereses para facilitar la unión. Tenemos un momento clave en el que esto se ensalza y es cuando la asociación tiene que decidir si marcharse o no del local "público».

> *Estem Vius dijo que se quería ir y a Virginia, que en aquel momento era monitora del Casal Jove, le dijimos todos 'eh, nos vamos'. Sentíamos que teníamos que apoyarnos y recuerdo que incluso los padres seguían trayendo a sus hijos a realizar actividades a la calle porque no había un espacio físico. ¡El apoyo fue impresionante*! (Entrevistado 13)

Esta cultura de empoderamiento colectivo también se construye en función de la metodología que se utilice en el proyecto. Maranya percibe que la elección para conseguirlo pasa por *utilizar una metodología comunitaria que remarque el cooperar* para aprender y el aprender a cooperar. Así lo afirma una de las ex activistas de la CdJ:

> *También a nivel de militancia o activismo, he aprendido mucho. Maranya fue donde empecé a implicarme en un proyecto y tomar conciencia de la importancia de organizarse colectivamente* (Entrevistado 28)

Una de las ideas más recurrentes en la CdJ es que en este espacio se aprende haciendo y así lo revelan los jóvenes en las evaluaciones de algunos proyectos (MPE):

> *En cuanto al desarrollo personal y social que hemos tenido como integrantes del grupo estamos muy agradecidos por poder haber disfrutado de la experiencia. Trabajar en equipo, fomentar la necesidad de informarnos, reflexionar y del pensamiento crítico para que cada persona pueda construir su propio conocimiento ha sido muy motivador. En todo el proyecto hemos sido los protagonistas, hemos tomado parte y hemos aportado nuestro trabajo para fomenta una ciudadanía activa, conectada y perteneciente a la Unión Europea.*

Respecto a a*sumir el espacio colectivo como un espacio vital de aprendizaje y vida* un gran número de personas de todos los grupos que componen Maranya (activistas, miembros de GE, animadoras, ex activistas, …) valoran la CdJ como una parte fundamental de su vida generando que el espacio colectivo que comparten se convierta en un lugar vital de aprendizaje colectivo.

> *Para mi Maranya es un espacio donde los jóvenes podemos sentirnos parte de algo importante, de crear tu propia persona. A nivel personal ha sido un aprendizaje, momentos muy importantes para mí. Aquí surgieron muchas cosas, no sé es como mi vida. Por eso creo que*

> *Maranya siempre va a ser un proyecto que voy a tener como referencia, como modelo a seguir.* (Entrevistado 2)

Finalmente vemos en la figura como la cultura de empoderamiento colectivo *parte de la toma de decisiones colectiva a partir del análisis, la reflexión y la acción basados en valores del Aprendizaje cooperativo.* Son múltiples los espacios que se generan con este objetivo bien sean en forma de plenarios, asambleas, reuniones semanales y evaluaciones entre otras. Por ejemplo, en las asambleas se diseñan dinámicas para que las participantes puedan disponer de su espacio para el diálogo y la argumentación en la toma de decisiones del centro. Esta práctica genera que la propia acción se relacione con el pensamiento por la necesidad de reflexionar y argumentar los diferentes posicionamientos. La CdJ defiende esa necesidad de conciencia crítica y así lo explicita en su manifiesto:

> *Dudamos que las cosas son como nos las cuentan. Pensar críticamente es duro, pero tenemos que hacerlo antes de que otros decidan por nosotros. No se pueden tomar decisiones sin reflexión. Reconocemos el pensamiento crítico como la única vía para mejorar la sociedad.*

Conclusión

Después de analizar los resultados podemos concluir que los aspectos fundamentales a la hora de construir una cultura de empoderamiento colectiva con los jóvenes en una CdJ son lo siguientes.

Por un lado, favorecer la cohesión de grupo a partir del cuidado relacional y la celebración colectiva como ejes fundamentales para que las personas se mantengan unidas. A su vez, construir espacios colectivos de convivencia que remarquen la pluralidad de voces. Sin olvidarnos de generar sentimiento de pertenencia trabajando la conciencia de grupo y el reconocimiento tanto individual como grupal. Por otro lado, llevar a cabo proyectos comunes compartidos que dinamicen y valoren la importancia de compartir intereses. También, utilizar una metodología comunitaria que remarque el aprender a cooperar y el cooperar para aprender. Asimismo, asumir la CdJ como un lugar básico para el aprendizaje y la vida que genere una asunción del proyecto como algo propio que puede provocar la transformación social. Para finalizar con partir de la toma de decisiones conjuntas a partir de un proceso de pensamiento crítico en el que el análisis, la reflexión y la acción se lleven a cabo mediante valores cooperativos como la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual y grupal, el liderazgo compartido/democrático y la evaluación grupal.

Todos estos puntos básicos nos ayudan a la hora de conseguir que una CdJ promueva una cultura de empoderamiento colectiva y que puedan extrapolarse a otras experiencias educativas que quieran remarcar el protagonismo juvenil, el valor de la comunidad, la cooperación y el pensamiento crítico a la hora de conseguir un desarrollo de la juventud y la sociedad saludable. Todo ello implica la autorrealización y emancipación de los individuos y comunidades, el reconocimiento de las comunidades y la transformación social.

Referencias

Botero, P. (2012). Investigación y acción colectiva -IAC-. Una experiencia de investigación militante. *Utopía y práxis latinoamericana, Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, año 17 (57),* 31 - 47.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2),* 77-101.

Camino, L. y Zeldin, S. (2002). From periphery to center: Pathways for youth civic engagement in the day-to-day life of communities. *Applied Developmental Science, 6*, 213-220.

Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review, 33*, 340–345.

Christens, B. D. y Speer, P. W. (2011). Contextual influences on participation in community organizing: A multilevel longitudinal study. *American Journal of Community Psychology, 47*, 253-263.

Foley, D. (2002). Critical ethnography: the reflexive turn. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 15(4)*, 469-491.

Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologist at work*. New York: Harper & Row.

Kirshner, B. (2009). Power in numbers: youth organizing as a context for exploring civic identity. *Journal of Research on Adolescence, 19*(3), 414–440.

Malo, M. (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid, Spain: Traficantes de sueños.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.

Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: Working with women in Honduras*. Oxford, UK: Oxfam.

Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P. & Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*.

Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario:revitalización del trabajo en red. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, 17*, 137-148.

Wallerstein, N., Sanchez-Merki, V. y Verlade, L. L. (2005). Freirian praxis in health education and community organizing: A case study of an adolescent prevention program. In M. Minkler (Ed.), *Community organizing and community building for health* (pp. 195–210). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Wong, N. T., Zimmerman, M. y Parker, E. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American journal of community psychology, 46*, 100–114.

Zeldin, S., Christens, B. D. y Powers, J. L. (2013). The psychology and practice of youth-adult partnership: Bridging generations for youth development and community change. *American Journal of Community Psychology, 51*, 385-397.

Zeldin, S., Camino, L. y Calvert, M. (2007). Toward an understanding of youth in community governance: Policy priorities and research directions. *Análise Psicológica, 25*(1), 77-95.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.

Lectura Crítica para una Construcción Dialógica de las Identidades Culturales

Critical Reading for the Construction of Cultural Identities using Dialogue

PatriciaMartínez León
Josep Ballester Roca
Noelia Ibarra Rius

Universitat de València, España

Las formas de racismo, xenofobia, explotación y esclavización actuales motivan la secuencia didáctica para la formación de lectores críticos basada en la recepción de ficciones cinematográficas y literarias centradas en el genocidio nazi y la colonización de América y África y orientada al establecimiento de asociaciones con el presente. Partiendo de la detección de la construcción hermética de las identidades culturales como un peligro conducente al establecimiento de relaciones de dominación, consideramos la capacidad de adoptar otros puntos de vista y el conocimiento enciclopédico como manifestaciones fundamentales del pensamiento crítico a cuyo desarrollo se dirigen las actividades diseñadas. Empleamos un diseño cuasi-experimental para evaluar el impacto de la implementación de la secuencia diseñada con estudiantes de 4º de ESO (grupos experimental y control) por medio del análisis de las respuestas aportadas a un cuestionario pretest-postest. Utilizamos la técnica cualitativa del análisis del contenido partiendo de categorías establecidas a priori, a las que se añaden unas subcategorías emergentes y valoramos la evolución obtenida en términos de pensamiento crítico, consistencia lingüística y contenido enciclopédico integrado en las contestaciones.

Descriptores: Lectura crítica; Identidad cultural; Racismo; Xenofobia; Análisis del contenido.

Modern forms of racism, xenophobia, exploitation, and slavery motivate the design of a coursethatteaches students how to make a critical appreciation of books and films on the Nazi genocide and colonisation of America and Africa that helps establish associations with the present. Starting from an awareness that the construction of cultural identities may create relations of domination, we focus on the ability to adopt other points of view and learn from a wide field of subjects.These abilities are seen as examples of the critical thinking that the course encourages.We use a quasi-experimental design to evaluate the impact of the course on fourth-year Spanish secondary students (experimental and control groups) by analysing answers given to pretest-posttest questionnaires. We employa qualitative technique of content analysis that starts from establishedcategories and includes several emerging subcategories. We evaluate learning in termsof the critical thinking, linguistic consistency, and breadth of content produced in the answers.

Keywords: Critical reading; Cultural identity; Racism; Xenophobia; Content analysis.

Introducción

Esta investigación parte de la potencial contribución de la educación literaria a los procesos de construcción identitaria de los adolescentes considerando el carácter eminentemente narrativo y dialógico de estos, que puede ser favorecido a través de prácticas de lectura, discusión y escritura literarias. Los estudiantes se convierten así en receptores y creadores de textos y, al tiempo, de su identidad, dado el protagonismo adquirido en el desarrollo de su competencia literaria con la sustitución del término de enseñanza de la literatura por el de educación literaria y en la construcción de su identidad con la sustitución de la noción estática de identidad por la

idea dinámica de identificaciones. Otra clave de nuestro trabajo para lograr interpelar a los alumnos con las propuestas realizadas es la configuración del corpus textual considerando la cultura audiovisual como preferencia de los adolescentes y las capacidades de razonamiento social y sentido crítico que se desarrollan en estas edades.

Somos conscientes de que el actual contexto multicultural entraña, a la par que riquezas, retos tales como el problema de las relaciones posibles que se establecen en situaciones de contacto entre culturas, la creciente xenofobia o el peligro de la uniformización y de que nos exige replantearnos nociones como las de diferencia, cultura o identidad, de tal manera que la primera ya no se entienda desde el esencialismo (que a menudo lleva aparejada la percepción de la alteridad como amenazante) sino como algo relacional (experimentada desde la compatibilidad y no desde el antagonismo), las culturas se piensen desde una concepción dinámica y procesual y no desde el hermetismo, como internamente plurales, y las identidades culturales no sean otra cosa que identificaciones y pertenencias múltiples y compatibles, que priorizamos o relativizamos en función del contexto o la situación.

Otra cuestión crucial, al hilo de lo anterior, es el hecho de que a los procesos de construcción identitaria cultural se asocie el peligro del hermetismo, la construcción esencialista de grupos cerrados y excluyentes (oposición nosotros/los otros) y esa pretensión de comunidades homogéneas que conduce a formas diversas de dominación, discriminación y violencia (concretada, por ejemplo, en episodios de colonización o genocidio), sobre las que invitamos a la reflexión al alumnado en nuestra propuesta. En esta línea, diferentes autores realizan una lectura crítica de las relaciones coloniales del pasado y de la traslación de prácticas de explotación y dominio al presente, en forma de imposición de políticas económicas a los países del sur, creciente desigualdad en las relaciones comerciales, consumo excesivo de unos países y situación de dependencia y empobrecimiento a la que se condena a otros como resultado de la globalización, deuda externa o nuevas formas de dominación que se apoyan en esa concepción esencialista de las culturas que traduce la diferencia en el mensaje del choque de identidades, utilizado para movilizar las emociones y culturalizar las relaciones sociales, económicas y políticas.

Para evitar los peligros anteriormente aludidos, defendemos una construcción lo más autónoma y abierta posible de las identidades culturales, basada en la realización de identificaciones y al desarrollo de pertenencias culturales múltiples, considerando necesarias tanto la reflexión subyacente a esas identificaciones que se realizan como la atribución personal de significado a los sentidos de pertenencia cultural que se desarrollan. Una construcción que pasa, además, por el recordatorio de determinados episodios históricos y la realización de asociaciones entre estos y situaciones actuales. Y para ello apostamos por una educación literaria intercultural que permita la comprensión de la artificialidad de las fronteras y de la diversidad como consustancial a las sociedades, una aproximación crítica a la alteridad y a esos episodios históricos relevantes en cuanto a las relaciones entre culturas y el desarrollo de múltiples sentidos de pertenencia, entendida, en definitiva, la configuración del lector como el germen de una ciudadanía democrática y responsable.

Método

Optamos por un diseño cuasi-experimental, que nos permite evaluar los resultados de la implementación de la propuesta didáctica diseñada analizando las respuestas aportadas por los alumnos de la muestra (20 estudiantes) a un cuestionario pretest-postest (en el cuadro que sigue recogemos de manera simplificada las demandas de las preguntas que lo integran). Trabajamos con un grupo de control y un grupo experimental (10 informantes en cada uno de ellos) de

alumnos de 4º de ESO para comparar los resultados derivados de la implementación de la secuencia con los obtenidos en el grupo en el que no intervenimos. Para estudiar las muestras de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas de los alumnos nos decantamos por técnicas cualitativas de recogida datos. Así, los cuestionarios pretest-postest y las actividades incluidas en la secuencia son de respuesta abierta y orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, de comentario o producción textual a partir de fragmentos de textos literarios y escenas de películas y alrededor de episodios fértiles a la reflexión en torno a los peligros asociados a los procesos de construcción identitaria cultural (genocidio, colonización y formas diversas de dominación y discriminación en este sentido).

Cuadro 1. Preguntas cuestionario pretest/postet

Nº	PREGUNTA
(1)	Pensamiento propio contacto culturas
(2)	Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/discriminación
(3)	Conocimiento mecanismos justificación dichas situaciones
(4)	Pensamiento propio situaciones dominación/discriminación
(5)	Adopción punto de vista persona situación dominación/discriminación
(6)	Posicionamiento a favor/en contra posturas textos de origen

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro presentada a continuación mostramos las categorías y subcategorías del pensamiento crítico en que nos hemos inspirado en la formulación de las preguntas de la secuencia y del cuestionario pretest-postest y de que nos hemos valido en el proceso de análisis de las respuestas.

Cuadro 2. Manifestaciones y situaciones o momentos del pensamiento crítico

MANIFESTACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	SITUACIONES O MOMENTOS DE PENSAMIENTO CRÍTICO
Pensamiento propio	Expresión de la propia opinión Comprensión autónoma Toma de conciencia
Pensamiento divergente	Construcción de un discurso alternativo Defensa de posiciones personales
Adopción de otros puntos de vista*	Subcategorías emergentes en el análisis
Conocimiento enciclopédico*	Subcategorías emergentes en el análisis

Fuente: Modificado y ampliado* personalmente a partir de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013), quienes siguen las ideas expuestas por Cassany (2003).

Y en este cuadro recogemos algunas muestras de las preguntas que guían la discusión a partir de fragmentos de textos literarios, escenas de películas y vídeos informativos, en el primer caso, centrados en el genocidio nazi y formas actuales de racismo y xenofobia y, en el segundo, en la colonización y las formas de explotación en el presente.

Cuadro 3. Corpus textual, material complementario, muestras preguntas y propuestas escritura

GENOCIDIO NAZI	COLONIZACIÓN
Películas:*La ola, La lista de Schiendler*	**Películas:***Diamante de sangre*
Textos literarios:*Si esto es un hombre, La noche, La zona de interés*	**Textos literarios:***Los dueños del paraíso, El corazón de las tinieblas*

Material complementario:	**Material complementario:**
¿Cómo se explica el odio fanático de los nazis por los judíos?	Vídeos culturas azteca, inca y maya y explotación sector textil
Vídeo judaísmo	Noticia 46 millones de esclavos
Discurso Trump	Declaración Universal Derechos Humanos
Mapas conceptuales	Mapas conceptuales
Ejemplos de preguntas guía para la discusión	**Ejemplos de preguntas guía para la discusión**
Conocimientos previos: ¿Qué sabéis sobre el nazismo? ¿Qué sabéis sobre casos actuales de racismo y xenofobia?	**Conocimientos previos:** ¿Qué sabéis de las culturas azteca, inca y maya? ¿Y de la colonización? ¿Conocéis nuevas formas de colonizar, explotar o esclavizar?
Asociaciones: ¿Conocéis alguna dictadura en la actualidad? ¿Conocéis ejemplos actuales de las condiciones que en la escena se apunta que favorecen el surgimiento de dictaduras? ¿Se os ocurre algún ejemplo de "jefe carismático" que reúna las características a las que apunta Primo Levi en este fragmento?	**Asociaciones:** ¿Cómo se ha conseguido que África permanezca tan pobre durante tanto tiempo teniendo tantos recursos? ¿Cuáles son los minerales que se están explotando en la actualidad? ¿Nosotros también participamos de la explotación? ¿Cómo?
Ejemplos de propuestas de escritura	**Ejemplos de propuestas de escritura**
Relato individual partiendo de la adopción de la perspectiva del protagonista de *Si esto es un hombre*, al que obligan a abandonar su casa, seres queridos, pertenencias y costumbres y fuerzan a trabajar en condiciones infrahumanas. Composición grupal de un poema de denuncia audiovisual basado en formas actuales de injusticia e inspirado en los versos que escribe Primo Levi partiendo de su experiencia en el campo de concentración de Auschwitz y de la vivencia de situaciones tan duras que entiende que conducen a la pérdida de la condición de ser humano.	Elaboración de un texto argumentativo posicionándose de parte de Ariadna o Toni (protagonistas de *Los dueños del paraíso*) que se debaten sobre la perspectiva desde la que contar la conquista de América por los españoles en su próxima novela (como un genocidio inadmisible o como un episodio de destrucción siempre necesario para el progreso).

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A continuación, sintetizamos los hallazgos más destacables tras el análisis de las respuestas de los alumnos en cuanto a manifestaciones de pensamiento crítico, recursos lingüísticos empleados y contenido.

La expresión de la propia opinión constituye la manifestación de pensamiento crítico predominante en las respuestas de los alumnos de los dos grupos mayoritariamente en forma de realización de valoraciones personales, con la diferencia de que dichas valoraciones en las respuestas de los estudiantes del grupo experimental al postest se apoyan en razones más desarrolladas.

En cuanto a la adopción de otros puntos de vista, segunda manifestación del pensamiento crítico predominante en las respuestas de los alumnos de ambos grupos, destacamos que la consideración de la situación y/o los sentimientos de otros es la forma en que se expresa fundamentalmente. Entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental al postest aparecen formas de expresión de la adopción de otros puntos de vista que no se dan entre las contestaciones de los alumnos del grupo control (capacidad de representarse la situación de la persona cuyo punto de vista se está adoptando y valoración de las pérdidas sufridas por los oprimidos), lo que comporta un enriquecimiento del discurso crítico.

La construcción de un discurso alternativo es otra de las manifestaciones de pensamiento crítico más frecuentes entre las respuestas de los alumnos de los dos grupos en forma fundamentalmente de manifestaciones explícitas en contra de las posturas defendidas en los textos dados y de refutación de argumentos aportados en estos y tales ejercicios presentan un grado de desarrollo superior en las contestaciones al postest en el grupo experimental.

La síntesis personal es el único ejercicio de comprensión autónoma que aparece tanto en el pretest como en el postest entre las respuestas de los alumnos de los dos grupos, apreciándose un grado de desarrollo superior únicamente en el postest en el grupo experimental. Los otros dos ejercicios de comprensión autónoma hallados aparecen solo entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental al postest, con lo que cabe considerarlos indicativos de evolución (la capacidad de explicar situaciones desde la experiencia personal o desde la experiencia humana).

Las muestras de toma de conciencia se dan exclusivamente entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental fundamentalmente en el postest en forma de asunción de algún grado de responsabilidad y compromiso con la acción, de valoración de una suerte de derechos fundamentales o de descontento explícito con la realidad.

La diferencia entre las muestras de conocimiento enciclopédico aparecidas entre las respuestas de los alumnos de los grupos experimental y de control es considerable. Más allá de lo anterior, en las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental al postest se diversifican las formas de expresión de los conocimientos enciclopédicos: evidencias de conocimientos históricos y de la realidad actual, ejercicios de contextualización, citación y comentario de autores pertinentes y establecimiento de asociaciones entre el pasado y el presente.

El desarrollo de la posición defendida es la única forma de defensa de una posición personal que se da tanto entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental (con un grado de logro superior en el postest en este caso) como entre las de los alumnos del grupo control. De los otros dos ejercicios de defensa de una posición personal (introducción y conclusión de la posición defendida) solo se dan evidencias entre las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental al postest.

En cuanto a los recursos lingüísticos empleados en la construcción de las respuestas se ha de destacar la aparición de cierta intención estética en la expresión, un enriquecimiento de las muestras de lenguaje valorativo y del repertorio de conectores, una mayor precisión léxica y conceptual o el uso de interrogaciones retóricas y exclamaciones para interpelar al receptor, de paralelismos para realizar asociaciones entre el pasado y el presente y de citas textuales procedentes del texto que se rebate que ayudan a centrar el ejercicio de refutación de argumentos o razones en las respuestas aportadas al postest por los alumnos del grupo experimental o de expresiones para contextualizar, fórmulas diversas para introducir la respuesta o la propia perspectiva. También es destacable que en las contestaciones dadas por los alumnos del grupo experimental al postest se emplee un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (verbos de sentimiento, decisión, acción e identidad). Los recursos lingüísticos que emplean los alumnos del grupo control son bastante más pobres. Por otra parte, las debilidades en el plano lingüístico son más frecuentes en las respuestas de los alumnos del grupo control y persistentes en el postest.

En el plano del contenido, es destacable el incremento de los conocimientos enciclopédicos de los alumnos del grupo experimental en el postest en cuanto a situaciones de dominación y discriminación cultural (haciendo alusión, además de a episodios históricos muy conocidos como

el genocidio nazi o la colonización europea, a la esclavización persistente en el siglo XXI, al imperialismo americano, a la prohibición de entrada y a la propuesta de expulsar a los inmigrantes, así como a la de construir un muro entre EEUU y México, al conflicto iraelí-palestino, a la xenofobia y a la islamofobia) y muy especialmente en cuanto a los mecanismos empleados para justificarlas (racismo, inferiorización, deshumanización, manipulación a través del liderazgo, estrategia de culpar a los otros, utilización interesada del miedo).

Discusión

Como resultado de la puesta en práctica de la secuencia didáctica diseñada observamos que se obtienen más manifestaciones de pensamiento crítico, más diversas y más consistentes en las respuestas dadas al postest en el grupo experimental, constatando la capacidad de las preguntas formuladas para suscitar tal habilidad cognitiva. El grado de elaboración de las respuestas es mayor y los recursos lingüísticos se enriquecen en las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental al postest, tras el desarrollo de las sesiones puestas en práctica. Se logra una mayor precisión léxica y conceptual que asociamos al aumento de los conocimientos enciclopédicos de los alumnos. Cabe destacar también que obtenemos una diversificación de las formas de expresión de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico en el postest en el grupo experimental y ello nos ofrece pistas para favorecer y pautar en las actividades que diseñemos o las preguntas que formulemos la realización de tales formas o ejercicios de pensamiento crítico. Asimismo, se evidencia una evolución en lo que concierne al contenido (sobre todo en cuanto al conocimiento de situaciones y formas de dominación y discriminación y los mecanismos empleados para justificarlas). La denuncia de situaciones de dominación/discriminación, la aproximación a la alteridad y el compromiso implícito con un proyecto social justo se advierten, además, en las respuestas de los alumnos.

La suma de estos progresos puede constituir un pequeño paso hacia la comprensión crítica y la prevención de esa peligrosa construcción hermética de las identidades culturales que desemboca en la jerarquización en términos de superioridad/inferioridad de comunidades concebidas como internamente homogéneas y en formas diversas de dominación, discriminación, explotación y esclavización. No obstante, entre las limitaciones de la investigación podríamos considerar el tamaño de la muestra y la duración de la intervención y entre las posibilidades de mejora y continuidad, ampliar la propuesta a cursos superiores e inferiores para trabajar de manera gradual el pensamiento crítico, incidir en el trabajo del texto argumentativo y diseñar nuevas propuestas a la luz de las subcategorías de pensamiento crítico emergentes.

Referencias

Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, *10*, 27-53.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, *22* (2), 161-183.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, *32*, 113-132.

Fornet-Betancourt, R. (2003). Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. En R. Fornet-Betancourt (ed.), *Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización* (15-27). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Naïr, S. (2006). *Diálogo de culturas e identidades.* Madrid: Editorial Complutense.

Revilla Castro, J. C. (1996). *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos. Estudio sobre jóvenes.* (Tesis). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona: Paidós.

Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura.* Barcelona: Octaedro.

Soriano Ayala, E. (2004). La construcción de la identidad en contextos multiculturales. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad.* XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias (187-218). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

Respuesta de la Juventud Digital a la Política Analógica: Una Exploración Inicial

Digital Youth's Response to Analog Politics: An Initial Exploration

Gonzalo Jover [1]
Jesús Rodríguez Mantilla [1]
Moshé Tatar [2]

[1] Universidad Complutense de Madrid
[2] Universidad Hebrea de Jerusalén

Las tecnologías emergentes determinan cómo los adolescentes se relacionan con sus pares, modifican la percepción de sus entornos sociales, y construyen nuevas identidades psicosociales y familiares. En este nuevo contexto, los jóvenes digitales se relacionan con una política y políticos analógicos, mostrando altos niveles de desconfianza, aburrimiento e indiferencia hacia la política. Es por ello, que, partiendo de los resultados del *International Civic and Citizenship Education Study* de 2016, este trabajo tiene como objetivo analizar el nivel con el que los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria tratan y se interesan por temas políticos y sociales y el uso que hacen de los recursos digitales para ello. Los resultados muestran que, si bien la gran mayoría de los alumnos poseen, por ejemplo, conexión a Internet en casa, estos presentan niveles bajos o muy bajos en el interés sobre temas políticos y sociales y en el uso de recursos digitales para informarse y opinar sobre ellos.

Descriptores: Estudiante de secundaria; TIC; Interés; Política; Educación ciudadana.

Emergent technologies shape the ways by which adolescents relate to their peers, change their peceptions regarding their social surroundings and crystallize their new familial and psycho-social identities. Within this context, digital teenagers show high levels of mistrust, boredon and indifference towards the rather analogical politics and politicians. Based on the results reported in the 2016 *International Civic and Citizenship Education Study*, this presentation is aimed at analyzing the extent to which students attending secondary schools relate and are interested in political and social topics and their utilization of digital resources for this purpose. Results show that although the great majority of adolescents have internet connection at home they do not express interest on social and political issues or use digital resources for keeping informed and being involved on these matters.

Keywords: Secondary school students; ICT; Interest; Politics; Civic education.

Introducción

La era digital está caracterizada por el desarrollo y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que han afectado inmensamente la cantidad y la velocidad del intercambio de información. Hoy, ser adolescente significa estar inmerso en las redes sociales, el intercambio de audio y video, el texting, los juegos virtuales, y otras tecnologías emergentes. Es una adolescencia no ya circunscrita a las limitaciones de tiempo y espacio. Las tecnologías emergentes determinan cómo los adolescentes crean y se relacionan con sus pares, modifican la percepción de sus entornos sociales, y construyen nuevas identidades psicosociales y familiares. La adopción de las TIC por el mundo joven es comparable a la tradicional emergencia de una cultura juvenil que intenta diferenciarse y reforzar el deseo de autonomía con respecto al mundo adulto. El uso de las TIC parece facilitar estas aspiraciones (Pereira, 2011).

El impacto del uso del TIC en los jóvenes se concreta, entre otros aspectos, en la *identidad* (personal y digital; las nuevas capacidades pueden provocar la formación de la "identidad frágil"),

en la *concentración* (todo está diseñado para llamar la atención, por lo que, probablemente y con el tiempo, la capacidad de atención de los niños será cada vez más baja), en *adicciones* (las TIC pueden tener un alto poder adictivo, ya que producen satisfacciones en campos como el conocimiento, la curiosidad, la estética, las emociones, los apoyos, la sexualidad, etc.), en la *nueva forma de hacer y mantener las amistades* (se crea lo que podríamos llamar "amistades virtuales"), en la *facilidad para hacer grupos* (buscar personas con mismas aficiones, provocar concentraciones masivas, etc.).

En las escuelas, los retos que propone la era digital son significativos. Hay que suscitar la reflexión educativa sobre las potencialidades de las TIC como herramientas generadoras de metodologías diferentes de aprendizaje y de enseñanza. Más aun, se pueden ver las posibilidades de desarrollar la interculturalidad en la escuela, por ejemplo, a través de las comunidades virtuales (Leiva Olivencia, 2013).

La educación del siglo XXI no puede conformarse con ser un instrumento de mera reproducción de informaciones variadas, sino que ha de ser un espacio privilegiado para la reconstrucción crítica de una cultura compleja, diversa, rica, cambiante y dinámica, donde el aprendizaje en red y las TIC mejoren la calidad educativa y el crecimiento personal y colectivo de todas las personas (Pérez Gómez, 2012). Los profesores han de buscar que los estudiantes adquieran habilidades para analizar, comunicar y reflexionar sobre los valores, y han de estimular su desarrollo (Torney-Purta, Richardson y Barber, 2005). Las TIC constituyen una herramienta fundamental para lograr un replanteamiento metodológico, didáctico, curricular, organizativo en todos los niveles educativos para favorecer la calidad de los procesos educativos; también constituyen un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce. De este modo, para materializar los conceptos de interactividad, interconexión, instantaneidad, intercambio, conocimiento, enriquecimiento y ciudadanía intercultural, es necesaria una estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo, participativo y conjunto entre los centros de todos los lugares del mundo (Puigvert, 2006). Es importante mencionar la relevancia atribuida al uso de las herramientas de las TIC para el desarrollo de la educación civica en las escuelas (Ohler, 2011).

Sin embargo, la realidad actual muestra que los jóvenes digitales se relacionan con una política y políticos analógicos. En este sentido, Castells (2012) habla de escenarios *híbridos* de interacción, es decir entre el ciberespacio y el escenario real y es este abismo cultural un factor que podría explicar, en parte, los altos niveles de desconfianza, aburrimiento e indiferencia que los jóvenes en general y españoles en particular, sienten hacia la política, según el Informe de resultados sondeo de opinión 2017 "Jóvenes, Participación y Cultura Política" (Observatorio de la juventud en España, 2017).

Por su parte, el *International Civic and Citizenship Education Study* (ICSS) de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) analiza las competencias de educación cívica o ciudadana de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. En este contexto, el ICCS analiza, entre otros muchos aspectos, el nivel de conocimientos cívicos de los alumnos, su posicionamiento crítico, su capacidad para sentirse ciudadanos activos, su interés por cuestiones políticas y el uso de los recursos tecnológico para acceder a información de corte político y social.

Es por ello, que este trabajo tiene como principal objetivo analizar el nivel con el que los estudiantes de los países participantes en el ICCS de 2016 tratan y se interesan por temas políticos y sociales y el uso que hacen para ello de los recuros digitales.

Método

Diseño

El diseño de investigación es de tipo no experimental, de carácter exploratorio, enmarcado dentro de los estudios ex-post-facto.

Características de la muestra

La muestra de estudio quedó configurada por los 93.152 estudiantes participantes en el *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, pertenecientes a un total de 352 centros educativos de 23 países participacntes en el estudio (la distribución de la muestra por países se refleja en el cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de alumnos por países

	PAÍSES	PORCENTAJE
BFL	Bélgica (Flamenca)	3,1
BGR	Bulgaria	3,2
CHL	Chile	5,5
COL	Colombia	6,0
DNK	Dinamarca	6,7
DOM	República Dominicana	4,2
EST	Estonia	3,1
FIN	Finlandia	3,4
HKG	Hong Kong	2,8
HRV	Croacia	4,2
ITA	Italia	3,7
KOR	Korea	2,8
LTU	Litunaia	3,9
LVA	Letonia	3,5
MEX	México	5,9
MLT	Malta	4,0
NLD	Holanda	3,0
NOR	Noruega	6,7
PER	Perú	5,5
RUS	Rusia	7,8
SVN	Eslovenia	3,1
SWE	Suecia	3,5
TWN	Taiwan	4,2

Fuente: Elaboración propia.

El 89,2% de los estudiantes son de 8º grado, frente al 10,8% que son de 9º grado. El 89,3% manifiesta tener conexión a Internet en casa, frente al 10,7% que manifiesta no tener.

Instrumento

Para alcanzar el objetivo propuesto en este trabajo, se empleó el *International Student Questionnaire* administrado a los alumnos participantes en en el International *Civic and*

Citizenship Education Study 2016, selecionando, principalmente, los ítems referidos al uso de TICs y su relación com la temática política. Cada uno de los ítems fueron respondidos por los alumnos usando una escala de tipo Likert de cuatro grados (donde 0 es la valoración más baja y 3 la ma´s alta). El conjunto de los 9 ítems finalmente seleccionados se detalla en el cuadro 2.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete informático SPSS 24. Primero se realizaron estudios descriptivos de los ítems y, posteriormente, se realizaron estudios diferenciales de los resultados obtenidos en función del *grado que cursa el estudiante*, la *existencia o no de internet en casa* y del *país de pertenencia* (aplicando ANOVA y Scheffé).

Resultados

Análisis descriptivos

Como puede apreciarse en el cuadro 2, las valoraciones de los alumnos muestran puntuaciones de nivel medio, bajo o muy bajo en los ítems analizados. Así, en términos globales, los estudiantes manifiestan *hablar muy poco sobre temas políticos y sociales* con sus *padres* y *amigos* (ítems 1 y 2 con puntuaciones médias de 0,88 y 0,62, respectivamente, donde la media teórica es 1,5) y apenas *leen el periódico para informarse sobre noticias nacionales e internacionales* (ítem 4). Por otro lado, los resultados muestran un nivel medio de *participación en foros de discusión en línea* (ítem 6, con un promerio de 1,54) y que los estudiantes se consideran a sí mismos moderadamente *preparados para escribir una carta o correo electrónico a un periódico dando su opinión sobre un tema de actualidad* (ítem 5). Pero indican también que éstos casi nunca hacen *comentarios sobre un tema político o social en Internet* (ítem 9) ni *comparten o comentan publicaciones en línea de otras personas respecto a temas políticos o sociales* (ítem 8).

Cuadro 2. Estudios descriptivos de los ítems

ÍTEMS (0-3)	MEDIA	DT
1. Con qué frecuencia hablas con tus padres sobre temas políticos o sociales	0,88	,956
2. Con qué frecuencia hablas con tus amigos sobre temas políticos o sociales	0,62	,853
3. Con qué frecuencia ves la TV para informarte sobre noticias nacionales e internacionales	1,86	1,061
4. Con qué frecuencia lees el periódico para informarte sobre noticias nacionales e internacionales	0,90	1,005
5. Qué tan bien podrías escribir una carta o correo electrónico a un periódico dando tu opinión sobre un tema de actualidad	1,29	,901
6. Con qué frecuencia participas en foros de discusión en línea	1,54	,873
7. Con qué frecuencia utilizas Internet para encontrar información sobre temas políticos o sociales	1,04	1,033
8. Con qué frecuencia haces comentarios o cuelgas imágenes sobre un tema político o social en Internet	0,34	,730
9. Con qué frecuencia compartes o comentas sobre la publicación en línea de otra persona respecto a un asunto político o social	0,38	,758

Fuente: Elaboración propia.

Estudios diferenciales

Los resultados de los estudios diferenciales en función del *curso* o *grado* en que está el alumno, muestran que los estudiantes de 8º grado presentan pruntuaciones significativamente superiores (con un tamaño del efecto pequeño) en los ítems referidos a la *frecuencia con la que ven la TV para*

informarse sobre noticias nacionales e internacionales, *leen el periódico para informarse sobre noticias nacionales e internacionales*, *utilizan Internet para encontrar información sobre temas políticos o sociales*, *hacen comentarios o cuelgan imágenes sobre un tema político o social en Internet* y *comparten o comentan sobre la publicación en línea de otra persona respecto a un asunto político o social* (ítems 3, 4, 7, 8 y 9). Sin embargo, son los estudiantes de 9º grado los que valoran con puntuaciones más altas su *preparación para escribir una carta o correo electrónico a un periódico dando su opinión sobre un tema de actualidad* (ítem 5) y la *frecuencia con la que participan en foros de discusión en línea* (ítem 6).

Respecto a la variable relacionada con la *conexión a Intenert en casa*, los resultados revelan que los alumnos que tienen conexión a Internet en casa presentan niveles más altos en la frecuencia con la que hablan con sus padres y amigos sobre *temas políticos o sociales*, su *preparación para escribir una carta o correo electrónico a un periódico dando su opinión sobre un tema de actualidad*, la *frecuencia con la que participan en foros de discusión en línea* y la frecuencia con la que *utilizan Internet para encontrar información sobre temas políticos o sociales* (ítems 1, 2, 5, 6 y 7). Sin embargo, son los alumnos que no tienen Internet en casa los que *ven la TV* y *leen el periódico para informarse sobre noticias nacionales e internacionales* (ítems 3 y 4).

Cuadro 3. Puntuaciones medias por países en cada uno de los ítems analizados.

País	Ítems (Media)									Total (0-36)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
BFL	0,68	0,45	2,02	0,98	1,52	1,89	0,84	0,22	0,28	8,9
BGR	0,69	0,6	2,06	0,67	1,21	1,51	0,88	0,41	0,42	8,5
CHL	0,77	0,47	2,16	0,81	1,18	1,51	0,78	0,38	0,34	8,4
COL	0,75	0,48	2,29	1,05	1,11	1,28	0,92	0,38	0,53	8,8
DNK	1,12	0,74	1,62	0,69	1,44	1,81	1,2	0,16	0,2	9
DOM	0,69	0,73	2,14	1,21	0,71	0,99	1,17	0,62	0,76	9
EST	0,82	0,71	1,78	0,95	1,53	1,69	0,94	0,22	0,33	9
FIN	0,66	0,54	1,31	0,98	1,39	1,75	0,67	0,15	0,18	7,6
HKG	1,01	0,75	2,03	1,37	1,37	1,71	0,98	0,58	0,57	10
HRV	0,88	0,61	1,75	0,84	1,08	1,53	1,07	0,13	0,14	8
ITA	1,03	0,44	2,1	0,82	1,25	1,68	1,08	0,32	0,36	9,1
KOR	1,12	0,77	1,66	0,53	0,88	1,47	1,24	0,34	0,46	8,5
LTU	0,95	0,74	1,95	0,74	1,4	1,4	1,19	0,34	0,36	9,1
LVA	1,07	0,88	1,6	0,74	1,61	1,61	1,24	0,49	0,54	9,8
MEX	0,68	0,45	1,73	0,87	1,11	1,29	0,95	0,48	0,44	8
MLT	0,94	0,71	1,86	0,53	1,41	1,58	0,86	0,26	0,28	8,4
NLD	0,67	0,36	1,76	0,57	1,57	1,97	0,4	0,13	0,21	7,6
NOR	0,84	0,54	1,53	0,9	1,51	1,74	0,94	0,19	0,23	8,4
PER	1,18	0,7	2,32	1,7	0,97	1,19	1,07	0,6	0,64	10
RUS	0,97	0,8	1,68	0,81	1,4	1,49	1,34	0,32	0,4	9,2
SVN	0,66	0,39	1,62	0,63	1,46	1,77	0,74	0,12	0,2	7,6
SWE	0,91	0,78	1,59	0,96	1,22	1,6	1,09	0,2	0,28	8,6
TWN	0,92	0,64	2,19	1,11	1,4	1,32	1,85	0,65	0,53	10,6

Fuente: Elaboración propia.

En función del *país*, los resultados del cuadro 3, junto a los complementarios mostrados en el cuadro 4 y la representación gráfica de la figura 1, ponen de manifiesto que, principalmente y en términos generales, son los alumnos de los países como Taiwan, Hong Kong y Perú los que presentan valoraciones significativamente más altas (con tamaños del efecto moderados $Eta^2 >$

0,065) que los de Eslovenia, Holanda y Finlandia en todos los ítems analizados, excepto en los referidos a la *preparación para escribir una carta o correo electrónico a un periódico dando su opinión sobre un tema de actualidad* (ítem 5) y la *frecuencia con la que participan en foros de discusión en línea* (ítem 6), donde no se encontraron diferencias significativas.

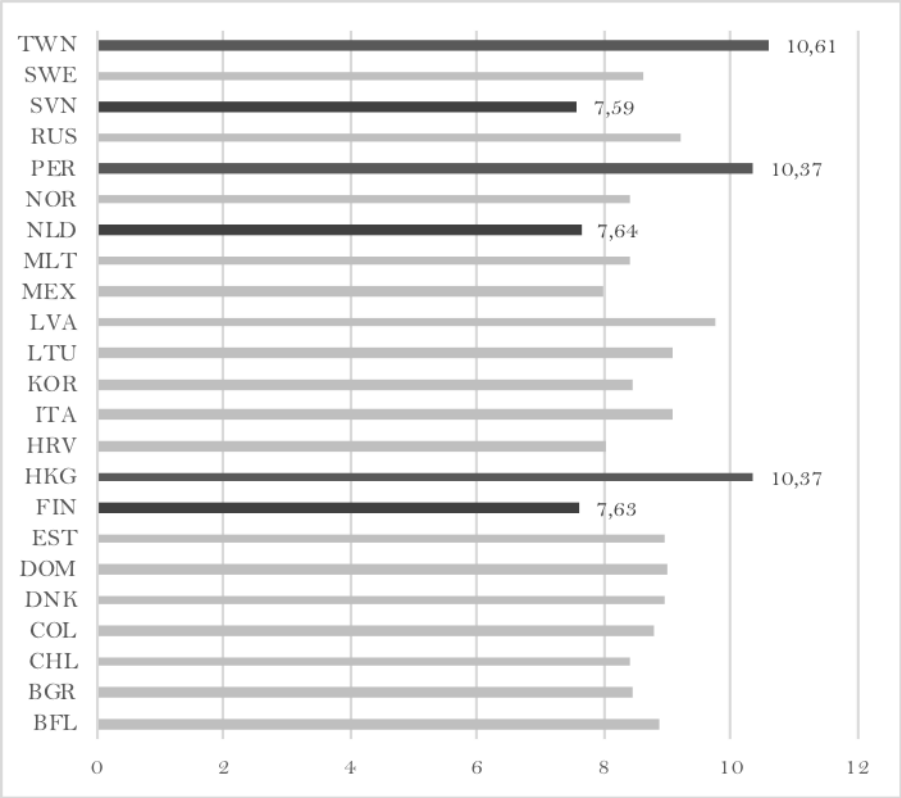


Figura 1. Distribución por países de la puntuación global de los 9 ítems
Fuente: Elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

El trabajo aquí presentado pone de manifiesto que, en términos globales y según los resultados de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (de 8º y 9º grado) participantes en el *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, los estudiantes presentan niveles bajos o muy bajos en el interés *sobre temas políticos y sociales* y en el uso de *recursos digitales* para informarse y opinar sobre ellos.

Siendo la gran mayoría de ellos alumnos que poseen conexión a Intenet en casa, la frecuencia con la que hablan con sus padres y amigos sobre *temas políticos o sociales*, la *frecuencia con la que participan en foros de discusión en línea* y la frecuencia con la que *utilizan Internet para encontrar información sobre temas políticos o sociales* es baja, si bien estos muestran niveles superiores a aquellos que no disponen de conexión a la red en casa.

El estudio comparativo por países pone de manifiesto que los alumnos de Taiwan, Hong Kong y Perú hablan más con sus padres y amigos sobre *temas políticos o sociales*, ven más la *TV*, *leen más el periódico y utilizan más Internet para informarse sobre noticias nacionales e internacionales de carácter político o social*, a la vez que se muestran más activos a la hora de hacer *comentarios o sobre un tema político o social en Internet*, que los estudiantes de Eslovenia, Holanda y Finlandia. Sera muy

importante tratar de identificar cuales de estos resultados pueden ser atribuidos a pocesos generales que se ven impactados por la era digital, y cuales se pueden relacionar con el contexto politico-social de los países espcecificos. Más aún, sería crucial analizar cómo las instituciones educativas y los profesores podrían dar respuesta a estas actitudes, y promover metodologías y currículos apropiados para el desarrollo intelectual y emocional de estos jóvenes que los involucre en el ámbito político.

Referencias

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza.* Madrid: Alianza Editorial.

Observatorio de la juventud en España (2017). *Informe de resultados sondeo de opinión 2017 "Jóvenes, Participación y Cultura Política"*. España.

Ohler, J. (2011). Digital citizenship means carácter education for the digital age. *Kappa Delta Pi Record, 47 (1)*, 25-27.

Olivencia, J. J. L. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (25), 1-13.

Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI.* España: Ediciones Morata.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Puigvert, L. (2006). *Teorías y Sociedades Dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento.* Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Torney-Purta, J., Richardson, W. K. y Barber, C. H. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education, 1*(1), 32-57.

Representaciones de Justicia Social en Estudiantes del Máster MESOB

Social Justice Representations in Students of MESOB Master degree

Miguel Albalá
Antonio Maldonado

Universidad Autónoma de Madrid, España

Desde hace décadas, diversas investigaciones han analizado el término de Justicia Social en el ámbito educativo. En base al modelo tridimensional de Justicia Social de Fraser (redistribución, reconocimiento y participación), en este estudio se indagan las tres dimensiones de Justicia Social y sus relaciones con otras variables psicosociales y sociodemográficas. La muestra de participantes se compone de 129 estudiantes de Máster MESOB de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados muestran que el alumnado tiene valores similares en las tres representaciones de Justicia Social. Además, fueron halladas correlaciones entre las tres dimensiones de Justicia Social, el autoposicionamiento político, la distribución de la riqueza percibida y la edad del alumnado. En base a los resultados, se concluye que los resultados son coherentes con los hallados en estudios anteriores, encontrándose también relaciones con algunas variables prácticamente no exploradas hasta el momento. Finalmente, se discute acerca de las posibles implicaciones que las representaciones de Justicia Social pueden tener en la Educación.

Descriptores: Justicia social; Educación; Participación; Enseñanza superior; Formación de docentes.

Since decades ago, various investigations have analysed the Social Justice concept in the educational area and possible correlations with other variables. Based on the three-dimensional Social Justice model of Fraser (redistribution, recognition and participation), in this study were investigated the three Social Justice representations and their relationships with other psychosocial and sociodemographic variables. The sample of participants is conformed by 129 MESOB Master degree students from the Autonomous University of Madrid. The results show that the students have similar values in the three Social Justice representations. In addition, we found correlations between the three Social Justice representations, the political self-positioning, the perception of wealth distribution and the age of the students. Based on the results, we concluded that the results are consistent with previous studies, also finding relations with some variables practically not explored until now. Finally, it is discussed the possible implications that the Social Justice represetations might have in Education.

Keywords: Social justice; Education; Participation; Higher education; Teacher education.

Introducción

A lo largo de la historia se han ido aportando diferentes visiones acerca de la idea de Justicia Social. A menudo, muchas de estas aportaciones han sido sometidas a debate tanto en la definición de sus objetivos, como en los medios para conseguirlos. En este sentido, posiblemente una de las dificultades recaiga en que actualmente este concepto no tiene un significado único, y es altamente político (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Además de controvertido, el término de Justicia Social es multidisciplinar, ya que ha sido estudiado por una gran variedad de disciplinas (Educación, Trabajo Social, Sociología, Psicología, Política, Filosofía, Economía, Derecho, entre otras), aportando cada una de ellas un enfoque particular de cara a su consecución.

Fraser (2008) integra una concepción tridimensional de Justicia Social, y a su vez con ello, tres tipos diferentes de justicia: Redistribución o Justicia Económica; Reconocimiento o Justicia

Cultural; Participación o Justicia Política. En primer lugar, aparece la dimensión de redistribución (Rawls, 1971; Sen 2010) la cual hace referencia a la necesidad de una mejor distribución de los bienes, recursos materiales y culturales. En segundo lugar, se hace referencia a la Justicia Social como reconocimiento (Fraser, 1997; Young 1990; Taylor, 1993) que pone el foco en el respeto social y cultural de todas las personas, así como en la existencia de las relaciones justas dentro de la sociedad. En tercer lugar, aparece la dimensión participación (Bell, 1997; Hartnett, 2001; Fraser, 2008) la cual está referida a la participación en decisiones que afectan a la vida de las personas, esto es, la garantía de la capacidad personal para tener una participación equitativa y activa en la sociedad para transformar la realidad.

Además, la Justicia Social en el ámbito educativo también implica tres ideas clave (Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo y Martínez-Garrido, 2014): Una educación "para" la Justicia Social, que empodere al alumnado hacia el convencimiento y participación para intervenir en su entorno; que necesita nutrirse de una educación "en" Justicia Social que conciencie acerca de las injusticias que nos rodean y formas de atajarlas; y de una educación "desde" la Justicia Social, partiendo de instituciones y comunidades educativas justas. Así, según Jacott y Maldonado (2014), los principales retos para una Educación para la Ciudadanía desde la Justicia Social están relacionados con sus tres dimensiones aplicadas a la Educación: la comprensión de la redistribución de los recursos educativos; el reconocimiento de la diversidad y de los intereses y contextos personales y sociales; y por último, la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Método

Participantes

En el estudio participaron 129 estudiantes del Máster universitario MESOB (Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) de la Universidad Autónoma de Madrid con edades comprendidas entre los 22 y 51 años (M = 26,05; DT = 4,84). El 52,7% (n = 68) de las participantes fueron mujeres y el 47,3% (n = 61) restante fueron hombres.

Instrumento

Escala de Justicia Social: En primer lugar, para evaluar las representaciones de Justicia Social del alumnado se administró una escala tipo Likert testeada en el contexto español (Etchezahar, Barreiro, Jacott y Maldonado, 2016). Esta escala contiene 21 ítems (7 ítems pertenecientes a cada dimensión) que incluen cuestiones y problemáticas relacionadas con la Justicia Social, siendo el formato de respuesta con cinco anclajes en función del grado de acuerdo (1 "Muy en desacuerdo" y 5 "Muy de acuerdo").

Escala de Autoposicionamiento Político: En segundo lugar, se empleó una versión adaptada de la escala de auto-posicionamiento político (PI) de Rodríguez, Sabucedo y Costa (1993), siendo 1 "Izquierda" y 10 "Derecha".

Escala de distribución de la riqueza percibida: En tercer lugar, se empleó una escala autoelaborada para evaluar la distribución de la riqueza percibida (DRP) en España por el alumnado, siendo 1 "Muy desigual" y 10 "Muy igualitaria".

Variables sociodemográficas: Por último, también fueron evaluadas algunas variables sociodemográficas como la edad y el género del alumnado.

Procedimiento

El alumnado universitario que formó parte de esta investigación participó de manera voluntaria y anónima. Asimismo, se les informó de que los datos serían utilizados con fines exclusivamente académico-científicos.

Análisis de datos

Para realizar el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS 21. Por un lado, mediante el coeficiente Alpha de Cronbach se calculó la fiabilidad de las tres dimensiones de la escala de Justicia Social. Por otro lado, se calcularon los estadísticos descriptivos (Media: M y desviación típica: DT) de los tres conjuntos de items evaluados en relación a cada dimensión de Justicia Social. Por último, se calcularon las relaciones entre las representaciones de Justicia Social y el resto de variables mediante el Coeficiente de correlación de Pearson.

Resultados

En primer lugar, se procedió a testear la fiabilidad de las tres dimensiones de Justicia Social que conforman la escala empleada mediante el estadístico Alpha de Cronbach. Los resultaron indicaron niveles de fiabilidad adecuados (Delorme, Huh y Reid, 2006): Redistribución: $\alpha = .71$; Reconocimiento: $\alpha = .75$; Participación: $\alpha = .75$. En ningún caso se hallaron mejoras al eliminar algún ítem de la escala. Una vez testeada la fiabilidad de la escala, en segundo lugar, se procedió a calcular las puntuaciones medias en cada dimensión de Justicia Social (figura 1).

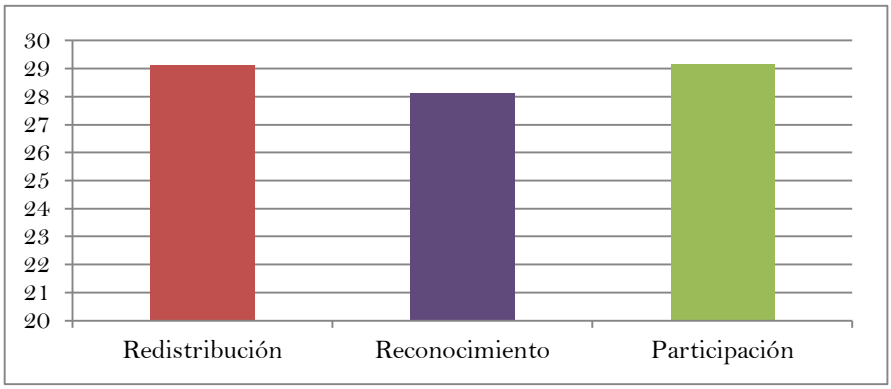


Figura 1. Puntuaciones medias en cada dimensión de Justicia Social

Fuente: Figura autoelaborada a partir del presente estudio.

En este sentido, las puntuaciones medias de las tres representaciones de Justicia Social son similares. En la dimensión redistribución el alumnado obtuvo una puntuación media de M = 29,13 (DT = 4,18); en la dimensión reconocimiento la puntuación media fue M = 28,14 (DT = 4,95); y en la dimensión participación la puntuación media fue M = 29,16 (DT = 4,83).

En último lugar, se procedió a analizar la relación entre las tres dimensiones de Justicia Social, la edad, el autoposicionamiento político (PI) y la distribución de la riqueza percibida (DRP).

Cuadro 1. Relaciones entre las representaciones de Justicia Social y otras variables.

	1	2	3	4	5	6
1. Redistribución	.71	.49**	.28**	-.10	-.50**	-.23**
2. Reconocimiento		.75	.55**	-.23**	-.53**	-.20*
3. Participación			.75	-.05	-45**	-.23**
4. Edad					.34	.26

5. PI	.31**
6. DRP	

Fuente: Cuadro autoelaborado a partir del presente estudio.

Por una parte, se identificaron relaciones positivas moderadas ($p < .01$) entre las tres dimensiones de Justicia Social, siendo la más elevada la existente entre las dimensiones reconocimiento y participación. Por otra parte, se hallaron correlaciones ($p < .01$) entre las dimensiones de Justicia Social y otras variables estudiadas. En este sentido, la edad del alumnado se relaciona negativamente con la dimensión reconocimiento. Además, se encontraron relaciones negativas moderadas entre las tres dimensiones de Justicia Social y el autoposicionamiento político de derechas. Finalmente, también fueron halladas relaciones ($p < .01$) entre las dimensiones redistribución y participación y la distribución de la riqueza percibida por el alumnado, así como, con la dimensión reconocimiento ($p < .05$) de Justicia Social.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, con respecto a la escala de Justicia Social utilizada, los resultados corroboran que posee características psicométricas adecuadas para evaluar la construcción tridimensional de la Justicia Social según el modelo de Fraser (2008), con índices de fiabilidad adecuados y coherentes con estudios anteriores (Etchezahar, Barreiro, Jacott y Maldonado, 2016).

En segundo lugar, las puntuaciones medias de las tres dimensiones de Justicia Social se muestran uniformes, siendo la dimensión participación la más elaborada, seguida de las dimensiones redistribución y reconocimiento. Las diferencias halladas entre las tres dimensiones de Justicia Social son coherentes con las observadas en estudios similares (Jacott, Maldonado, Juanes, García-Vélez y Seguro, 2014).

En tercer lugar, con respecto a las relaciones halladas entre las dimensiones de Justicia Social, estas muestran que tanto redistribución, reconocimiento y participación contribuyen al constructo evaluado. Dichas dimensiones forman parte de un mismo constructo que al mantener relaciones moderadas entre sí, evaluarían aspectos diferentes del mismo. Además, dichas representaciones muestran correlaciones significativas inversas con el resto de variables estudiadas en la investigación. Por lo cual, estas variables podrían ser objeto de estudio en futuros trabajos de cara a determinar en mayor profundidad la naturaleza de dichas correlaciones y su posible inclusión al modelo teórico.

Para el campo educativo, puede ser relevante la investigación de las representaciones de Justicia Social que posee el futuro profesorado, así como, las posibles repercusiones en la enseñanza. Por ello, de cara a futuros estudios podría ser relevante continuar investigando, en el alumnado y profesorado, cómo evolucionan las representaciones de Justicia Social en función del nivel formativo y profesional, así como, su posible relación con las formas de enseñanza adoptadas.

Referencias

Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.

DeLorme, D. E., Huh, J., y Reid, L. N. (2006). Age differences in how consumers behave following exposure to DTC advertising. *Health Communication*, *20*(3), 255-265.

Etchezahar, Barreiro, Jacott y Maldonado (2016). Aportes para la evaluación de las representaciones de la Justicia Social. En A. Barreiro (Presidencia). *Simposio XVI Congreso Nacional y VII Congreso*

Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. Sociedad Española de Pedagogía y Universidad Complutense de Madrid, España.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, *4*(6).

Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus*. New York: Routledge.

Hartnett, D. (2001). *The history of justice*. Paper presented at the Social Justice Forum, Loyola University, Chicago.

Jacott, L., y Maldonado, A. (2013). La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *2*(1).

Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T., y Seguro, V. (2014). Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. *Innovative practice and research trends in identity, citizenship and education*, 122-139.

Murillo, F. J., y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *9* (4), 7-23.

Murillo, J. F., Hernández Castilla, R., Hidalgo, N., y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y evaluación psicométrica de la escala de actitudes hacia la justica social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *3*(2), 215-233.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Rodríguez, Sabucedo y Costa (1993). Motivational and psychosocial factors associated with the diferente types of political action. *Psicología Política*, *7*, 19-38.

Sen, A. (2012). *La idea de la justicia*. Londres: Taurus.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. New Jersey: Princeton University Press.

Conocimiento de los Docentes Murcianos sobre Síndrome de X-Frágil

Knowledge of Murcian Teachers about X-Fragile Syndrome

Dolores María Peñalver-García
Francisco Alberto García-Sánchez

Universidad de Murcia, España

El síndrome de X Frágil (SXF) es la primera causa de discapacidad intelectual de origen hereditario. Su prevalencia es de 1/4000 en hombres y 1/8000 en mujeres, por lo que se trata de una enfermedad rara. Se debe a una mutación genética en el brazo largo del cromosoma X que provoca la repetición del trinucleótido citosina-guanina-guanina. Este síndrome presenta un fenotipo muy variado, de características físicas, conductuales, cognitivas y neuropsicológicas. Por ello es necesario que la escuela ofrezca una intervención multidisciplinar y para ello es fundamental que todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje estén bien formados y tengan conocimientos suficientes sobre el síndrome y sus características. En este estudio hemos analizado los conocimientos que los docentes de la Región de Murcia poseen sobre el SXF. Para ello se diseñó una encuesta que fue validada y aplicada a docentes de escuelas públicas y concertadas de la región. Los resultados obtenidos demuestran que, aunque los profesionales especializados en discapacidad, como son los maestros de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y orientadores, presentan un mayor conocimiento sobre las características del síndrome que el resto de docente, en general, son escasos los conocimientos sobre el SXF en todos los encuestados.

Descriptores: Síndrome de X-Frágil; Discapacidad intelectual; Formación docente; Integración educativa; Enfermedad rara.

Fragile X syndrome (SXF) is the leading cause of intellectual disability of hereditary origin. Its prevalence is 1/4000 in men and 1/8000 in women, so it is a rare disease. It is due to a genetic mutation in the long arm of the X chromosome that causes the repetition of the trinucleotide cytosine-guanine-guanine. This syndrome has a very varied phenotype, with physical, behavioral, cognitive and neuropsychological characteristics. For this reason, it is necessary that the school offers a multidisciplinary intervention and for this it is fundamental that all the agents involved in the teaching-learning process are well trained and have sufficient knowledge about the syndrome and its characteristics. In this study we have analyzed the knowledge that the teachers of the Murcia Region have about the SXF. To this end, a survey was designed and validated and applied to teachers of public and private schools in the region. The results obtained show that, although the professionals specialized in disability, such as the teachers of Hearing and Language, Therapeutic Pedagogy and counselors, present a greater knowledge about the characteristics of the syndrome than the rest of the teachers, in general, there is little knowledge about the SXF in all the respondents.

Keywords: X-Frágil syndrome; Intellectual disability; Teacher education; School integration; Rare disease.

Introducción

El síndrome de X-Frágil (SXF), también llamado Síndrome de Martín-Bell, es la segunda causa de discapacidad intelectual después del Síndrome de Down y la primera de origen hereditario. Se trata de una enfermedad rara, ya que su prevalencia está alrededor de 1/4000 en hombres y 1/8000 en mujeres (Ribate Molina, Pié Juste, & Ramos Fuentes, 2010). Aunque los datos estadísticos indiquen una mayor incidencia o prevalencia en varones, puede que ese resultado

esté influido porque al tener menos síntomas en niñas no siempre se diagnostique o busque en ellas. La causa de este síndrome es una genopatía en el brazo largo del cromosoma X, en concreto en la inactivación del gen FMR1. Producida por la repetición, en más de 200 veces, del trinucleótido citosina-guanina-guanina. La mutación provoca la no sintetización de la proteína FMRP. Esta proteína tiene una función compleja pero sobre todo se relaciona con la maduración de las sinapsis (Oostra, 2001).

El SXF presenta un fenotipo variado, ya que hay manifestaciones neurológicas, cognitivo-conductuales y físicas (Ferrando-Lucas, Banús Gómez, & López Pérez, 2003). Las manifestaciones físicas más comunes en el SXF son cara alargada, orejas pronunciadas, mentón prominente, paladar ojival, estrabismo, hiperlaxitud metacarpio-falangica, hipotonía y macroorquidia. Alrededor del 30% de las personas con SXF no presentan estas manifestaciones físicas (ArtiagasPallarés, Brun, & Gabau, 2001). En cuanto al fenotipo cognitivo-conductual, casi la totalidad de los niños con SXF presentan déficit de atención e hiperactividad, discapacidad intelectual que puede ir de leve a severa, autismo y excesiva timidez (Ferrando-Lucas, Banús Gómez, & López Pérez, 2003). Además se observa miedo a los animales, rabietas, impulsividad, dificultades en el lenguaje y de aprendizaje que estarían debidas al propio síndrome y no a un trastorno de déficit de atención ni a la discapacidad intelectual (Artigas-Pallarés & Brun-Gasca, 2004). La presencia de estos rasgos, incluido el autismo, se da también en los casos de premutación aunque en un porcentaje inferior a la mutación completa (García-Nonell, Rigau-Ratera, & Artigas-Pallarés, 2006). Esta premutación la encontramos cuando el trinucleótido implicado en el síndrome presenta entre 55 y 200 repeticiones. Por su parte, las mujeres presentan rasgos menos graves que los hombres. Esto se debe a que poseen dos cromosomas X y, como tan solo tienen uno afectado, el sano puede compensar al mutado, protegiendo de esta forma a las niñas (ArtiagasPallarés, Brun, & Gabau, 2001). El hecho de que las mujeres presenten rasgos más leves que los hombres, puede estar provocando que pasen desapercibidas y no sean diagnosticadas y por ello su prevalencia parezca menor.

Debido a la gran variedad fenotípica que presenta el SXF, se hace necesario en el plano escolar, actuar en diferentes ámbitos, así como la participación de varios profesionales que deben formar parte del día a día de estos niños para abordar su tratamiento desde una perspectiva interdisciplinar (Grau Rubio, Fernández Hawrylak, & Cuesta Gómez, 2015).

En este sentido, consideramos indispensable que todos los profesionales de la educación que participan en el desarrollo de estos niños presenten una amplia formación sobre las diversas características del síndrome y sobre cómo intervenir con ellos.

El estudio que aquí presentamos tiene como objetivo analizar cuál es el grado de conocimiento que tienen los docentes de la Región de Murcia sobre este síndrome y sus diferentes características, así como cuáles son sus necesidades de formación para aumentar ese conocimiento.

Metodología

La muestra del estudio está formada por 831 docentes de la Región de Murcia. De los cuales, 523 imparten docencia en la etapa de Infantil y/o Primaria y 308 en Secundaria. Las especialidades representadas en las muestras son Audición y Lenguaje (AL), Pedagogía Terapéutica (PT), Orientador, maestro/profesor de diferentes asignaturas.

Para recoger los conocimientos de los docentes de la Región de Murcia se diseñó un instrumento que fue sometido a un riguroso Juicio de Expertos, en el cual se valoró la representatividad y claridad de cada uno de los ítems, así como la presentación y estructura completa del instrumento. Tras el Juicio de Expertos, se procedió a una aplicación piloto para comprobar la validez del cuestionario y la viabilidad de su utilización para nuestros fines. Una vez que el instrumento fue validado, se procedió a su aplicación masiva a través de la plataforma Encuestas de la Universidad de Murcia. Fue la Consejería de Educación de la Región de Murcia, quien envió el enlace a la encuesta a todos los centros públicos y concertados solicitando que la difundieran entre sus docentes para su cumplimentación.

La encuesta consta de cuatro apartados, el primero referente a información sociodemográfica del docente y el centro donde trabaja (edad, sexo, años de docencia, titularidad y municipio del centro educativo donde ejerce docencia), el segundo apartado está relacionado con la formación previa y continua del docente, la tercera parte se centra en las experiencias docentes que el encuestado ha tenido con niños con SXF o con características propias de este síndrome. La última parte está destinada a saber el grado de conocimiento que el docente tiene sobre el SXF y consta de veinte preguntas con tres opciones de respuesta (SI, NO, NS/NC). En este estudio reflejamos los resultados de las 10 preguntas que específicamente indagan sobre el conocimiento de los docentes acerca del SXF. Se otorgó un punto a cada respuesta acertada y cero puntos a la respuesta errónea o la opción NS/NC.

Resultados

En el cuadro 1 se recogen los resultados de las puntuaciones obtenidas por los diferentes profesionales en cuanto a conocimientos sobre el SXF, siendo 10 puntos el máximo posible. Se observa que la puntuación más alta la obtienen los especialistas de PT (media = 5.93, dt= 2.83), seguidos de los Orientadores (media= 5.61, dt= 3.03). Los docentes no especialistas obtienen puntuaciones inferiores a 5, en concreto una media de 2.11 puntos (dt= 3.02).

Cuadro 1. Descriptivos de las notas obtenidas por los profesionales sobre SXF

ESPECIALIDAD	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	N
Audición y Lenguaje	5.09	2.37	35
Pedagogía Terapéutica	5.93	2.83	87
Orientador/a	5.61	3.30	23
Resto	2.11	3.02	686

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con el análisis de los datos, en la Cuadro 2 se puede observar como las diferencias entre las medias son significativas entre los especialistas y el resto de docentes. Entre las demás comparativas, no hay diferencias significativas.

Cuadro 2. Comparativa entre las especialidades

ESPECIALIDAD		DIFERENCIAS ENTRE MEDIAS	ERROR ESTÁNDARD	N.S.	INTERVALO DE CONFIANZA	
					Límite inferior	Límite superior
Audición y Lenguaje	Pedagogía Terapéutica	-1.19	.99	.23	-3.12	.75
	Orientador/a	-1.03	1.28	.422	-3.55	1.49
	Resto	2.72*	.90	.003	.95	4.5
	Audición y Lenguaje	1.19	.99	.228	-.75	3.12

Pedagogía Terapéutica	Orientador/a	.16	1.01	.875	-1.82	2.13
	Resto	3.91*	.43	.000	3.07	4.75
Orientador/a	Audición y Lenguaje	1.03	1.28	.422	-1.49	3.55
	Pedagogía Terapéutica	-.16	1.01	.875	-2.13	1.82
	Resto	3.75*	.93	.000	1.93	5.57
Resto	Audición y Lenguaje	-2.72*	.90	.003	-4.5	-.95
	Pedagogía Terapéutica	-3.91*	.43	.000	-4.75	-3.07
	Orientador/a	-3.75*	.93	.000	-5.57	-1.93

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Tal como cabría de esperar, se observa que los profesionales especializados en el campo de la discapacidad, especialistas de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Orientadores, tienen más conocimientos sobre el SXF que el resto de docentes, ya que obtienen mejores puntuaciones que ellos. Entre los docentes con especialización en el campo de la discapacidad, se observa que los especialistas en Audición y Lenguaje poseen menos conocimientos que los Orientadores y los especialistas en Pedagogía Terapéutica, ya que han obtenido una puntuación inferior en casi un punto, aunque esta diferencia no alcanza a ser estadísticamente significativa.

Con todo, se observa que los docentes entendidos como especialistas en el campo de la discapacidad solo obtienen un aprobado en el conocimiento sobre el SXF. Por tanto, tras el estudio, concluimos que los docentes en general presentan un pobre conocimiento sobre dicho SXF y que, en el caso de los docentes que no son especialistas en discapacidad, apenas conocen este síndrome. Este resultado hace pensar que podrían no estar en las mejores condiciones para atender satisfactoriamente las necesidades educativas que estas personas presentan.

El fenotipo tan variado que presentan las personas afectadas por el SXF (Artigas-Pallarés & Brun-Gasca, 2004; Ferrando-Lucas et al., 2003), hace necesario que los docentes conociesen estas características. En este sentido, consideramos que sería importante que se llevara a cabo un programa de formación con la intención de mejorar la calidad de las respuestas educativas que se ofrecen a estos menores. Pretendiendo con ello, que la respuesta educativa sea de calidad y se consiga una verdadera inclusión de estas personas en la escuela.

Referencias

ArtiagasPallarés, J., Brun, C., & Gabau, E. (2001). Aspectos médicos y neuropsicológicos del síndrome X frágil. *Revista de Neurología Clínica*, 2 (1), 42-54.

Artigas-Pallarés, J., & Brun-Gasca, C. (2004). ¿Se puede atribuir el fenotipo conductual del Síndrome de X Frágil al retraso mental y al trastorno por déficit de atención/hiperactividad? *Revista de Neurología*, 38(1):7-11.

Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. . *Business Education & Acreditation*, 6(1), 3343 .

DeSantis, J. V. (2015). Do Students Learn More From a Flip? An Exploration of the Efficacy of Flipped and Traditional Lessons. . *Journal of Interactive Learning Research*, 26(1), 39-63.

Ferrando-Lucas, M. T., Banús Gómez, P., & López Pérez, G. (2003). Aspectos cognitivos y del lenguaje de niños con síndrome X frágil. *Revista de Neurología*, 36(1),137-142.

García-Nonell, C., Rigau-Ratera, E., & Artigas-Pallarés, J. (2006). Autismo en el Síndrome X Frágil. *Revista de Neurología*, 42(2),95-98.

Gerstein, J. (2012). *The flipped classroom: The full picture*. Seattle: Amazon Digital Services Inc.

Grau Rubio, C., Fernández Hawrylak, M., & Cuesta Gómez, J. L. (2015). El síndrome del cromosoma X-Frágil: fenotipo conductual y dificultades de aprendizaje. *Siglo Cero*, 46 (4) 25-44.

Jaster, R. (2013). Inverting the classroom in College Algebra: An examination of student perceptions an d engagement and their effects on grade outcomes (Doctoral dissertation). *Recuperado de https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/4526*.

Oostra, B. C. (2001). The fragile X gene and its function. *Clinical Genetics*, 60:399-408.

Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo flipped cla ssroom. . *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 0-17.

Ribate Molina, M., Pié Juste, J., & Ramos Fuentes, F. (2010). Síndrome de X Frágil. *Protoc diagn ter pediatr.*, 1:85-90.

Sánchez Vera, M., Solano Fernández, I., & González Calatayud, V. (2016). FLIPPED-TIC: Una experiencia de Flipped Classroom con alumnos de Magisterio. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* , 15(3),69-81.

Sams, A. (2011). The flipped class: Shedding light on the confusion, critique, and hype. *The Daily Rift*.

Sun, J. C.-Y.-T. (2016). Analysis of Learning Achievement and Teacher–Student Interactions in Flipped and Conventional Classrooms. . *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1) 79-99.

Una Aproximación a la Realidad de los Estudiantes y Graduados No Tradicionales en el Mercado Laboral Actual

Approaching the Reality of Non-Traditional Students and Graduates in the Current Labour Market

María A. Tenorio-Rodríguez
José González-Monteagudo
Teresa Padilla-Carmona

Universidad de Sevilla, España

La situación del mercado laboral actual se caracteriza por un aumento de la competitividad y mayores exigencias de cualificación para el desempeño de puestos. Nos basamos en teorías sociológicas para reflexionar sobre cómo los discursos de meritocracia y la valoración de unos conocimientos y no otros, perjudica a los estudiantes y graduados no tradicionales, quienes poseen una impresionante gama de recursos internos y de competencias que han sido históricamente mal reconocidas. Con el objetivo de comprender la realidad de los estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral, seguimos un enfoque cualitativo con la realización de entrevistas en profundidad a los diferentes agentes involucrados para analizar los factores que influyen en el acceso al empleo, en las barreras que encuentran los graduados no tradicionales y las fortalezas no reconocidas que traen estos sujetos. Los resultados apuntan a que, a pesar de que los procesos de selección incluyen expresiones de justicia y equidad, siguen reproduciendo las desigualdades y sitúan en desventaja a los perfiles no tradicionales. Sería necesario responsabilizar a los miembros de las instituciones para dichos procesos se basen en prácticas de justicia social.

Descriptores: Estudiantes no tradicionales; Contratación; Justicia social; Mercado de trabajo; Capital cultural.

The current labour market situation is characterised by increased competitiveness and higher qualification requirements for job performance. We rely on sociological theories to reflect on how the discourses of meritocracy and the valuation of some knowledge and not others, harms non-traditional students and graduates who possess an impressive range of internal resources and skills that have historically been poorly recognized. In order to understand the reality of non-traditional students and graduates in today's labour market, we follow a qualitative approach by conducting in-depth interviews with the different agents involved to analyse the factors that influence access to employment, the barriers that non-traditional graduates encounter, and the unrecognised strengths that these subjects bring. The results indicate that, despite that selection processes include expressions of justice and equity, they continue reproducing inequalities and place non-traditional profiles at a disadvantage. It would be necessary to hold members of institutions accountable for such processes based on social justice practices.

Keywords: Non-traditional students; Recruitment; Social justice; Labour market; Cultural capital.

Introducción

El mercado laboral actual se caracteriza por un aumento de la competitividad y mayores exigencias de cualificación para el desempeño de puestos (Mareque y De Prada, 2018). Así, a los universitarios se les viene exigiendo, además de su titulación, formación complementaria en idiomas, postgrado, cursos de perfeccionamiento, formación teórica y práctica, experiencias de movilidad y toda una serie de competencias y habilidades que no llegan a ser necesarias para el puesto y dan lugar a la sobrecualificación (CYD 2017).

La universidad actual acoge a un grupo creciente de estudiantes con características diferentes del perfil histórico que incluye estudiantes maduros, de entornos socioeconómicos desfavorecidos, con cargas familiares, con discapacidad, de primera generación, inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas. Utilizamos el término de "estudiante no tradicional" para referirnos a estos grupos de estudiantes (Crosling, Thomas y Heagney, 2008). Las investigaciones indican que dichos estudiantes se encuentran con dificultades específicas para conseguir transiciones eficaces en el mercado laboral (Brown y Hesketh, 2004), necesitan más tiempo para encontrar puestos de trabajo de alta cualificación y tienen mayor probabilidad de encontrar empleos por debajo de su nivel de cualificación y, por tanto, menos interesantes y con salarios más bajos (Purcell, Wilton y Elias, 2007). En este escenario se hace necesario comprender la realidad de los estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual para identificar si las instituciones están desarrollando prácticas basadas en la justicia social.

Los graduados no tradicionales en el contexto del mercado laboral actual

La literatura muestra que los estudiantes no tradicionales se enfrentan a presiones financieras, responsabilidades familiares y/o laborales que dan como resultado mayores restricciones de tiempo que los estudiantes tradicionales, teniendo además pocas oportunidades para adquirir experiencias sociales y culturales alternativas (Devlin, Kift, Nelson, Smith y McKay, 2012). Es por ello que los valores neoliberales y los discursos relacionados de la meritocracia perjudican a los estudiantes no tradicionales y refuerzan la exclusión de aquellos que no encajan tan fácilmente en tales marcos de referencia (Gibson, 2015).

Además, las "habilidades blandas" de comunicación, la confianza en sí mismos, el liderazgo y el ser fácilmente sociable, que se consideran valiosas para los empleadores, son realizadas más cómodamente por estudiantes procedentes de entornos socioculturales favorecidos que por aquellos que provienen de la clase trabajadora (Read, Burke y Crozier, 2018).

Sin embargo, es importante no limitarse a posicionar a los estudiantes como problemáticos y, en su lugar, reconocer las limitaciones generales dentro de las cuales pueden encontrarse (O'Shea, 2016). El contexto de los espacios sociales que Bourdieu llama "campo", es comparable a un juego con sus propias reglas. Para entrar en un campo, que en este caso es el mercado de trabajo cualificado, uno debe poseer el hábito que lo predispone a entrar en él. Se debe poseer al menos la cantidad mínima de conocimiento, o habilidad o "talento" para ser aceptado como un jugador legítimo. Bourdieu define el capital cultural como una forma de conocimiento, un código interiorizado que permite al individuo el movimiento social de una clase a otra en las sociedades que están estratificadas. (Bourdieu, 1993). Aquí nos planteamos una importante cuestión de equidad: ¿qué grupos sociales podrían ser capaces de cumplir esos requisitos al entrar? Es necesario examinar más detenidamente las consecuencias de la imposición de determinados requisitos de ingreso.

Young (1971) argumentó que lo que se consideraba como conocimiento era simplemente el "conocimiento de los poderosos" y que la mejor manera de servir a la equidad era valorando los conocimientos alternativos asociados con las culturas marginadas y/el conocimiento experimental. El reconocimiento erróneo a menudo se manifiesta en los procesos de toma de decisiones y de selección, de manera sutil pero poderosa, para volver a producir exclusiones y desigualdades sociales (Burke y Whitty, 2018). Los graduados no tradicionales se han enfrentado

a desventajas y desafíos difíciles, a los que se han adaptado con éxito (Robb, Dunkley, Boynton y Greenhalgh, 2007). Tales cualidades de resiliencia y de hacer frente a la adversidad se convierten en recursos productivos para los estudiantes de la clase trabajadora en el contexto universitario en el que se han movido, manejando las tensiones entre el hábito y el campo desde la primera infancia y lidiando con lo extraño y desconocido (Sweetman, 2003).

Así, podemos afirmar que los procesos de selección a menudo incluyen expresiones de justicia y equidad pero que claramente están arraigados en historias de desigualdades clasificadas, reconocimientos erróneos y relaciones de poder complejas (Burke y McManus, 2009). Burke, Crozier y Misiaszek (2017) plantean que los procesos de selección están ligados a los discursos de la meritocracia, en los que el derecho al empleo se entiende en términos de capacidad individual, en lugar de estar moldeado por las desigualdades estructurales, culturales e institucionales y los errores de reconocimiento. Este enfoque no implica la necesidad de abandonar la responsabilidad del sujeto, pero sí cuestionar las suposiciones aceptadas sobre el "potencial" y la "capacidad" (Burke, Bennet, Burgess, Gray, y Southgate, 2016). El uso de un modelo basado en las fortalezas permite que los datos se desempaqueten para volver a visualizar lo que se supone que es una debilidad o falta en términos de fortalezas (O'Shea, 2016).

Método

Las opciones metodológicas surgen de nuestro objetivo principal: comprender la realidad de los estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual. Seguimos un enfoque cualitativo para analizar los factores que influyen en el acceso al empleo en términos de demandas de competencias y requisitos, las barreras que encuentran para cumplir tales demandas y las fortalezas no reconocidas que traen estos sujetos.

Hemos optado por llevar a cabo entrevistas biográficas en profundidad en las que entrevistado/a e investigadora han profundizado en los aspectos que se consideran necesarios. Se trata de un total de 40 entrevistas, realizadas a 23 a estudiantes y graduados de la universidad de Sevilla, pertenecientes a las diferentes ramas de conocimiento y que cumplen con una o más características del perfil no tradicional; y a un grupo de 17 participantes que incluye empleadores, personal técnico a cargo de los servicios de orientación y apoyo, gestores de prácticas curriculares y docentes universitarios que trabajan la empleabilidad de sus estudiantes. Tras las grabación y transcripción de las entrevistas hemos utilizado un programa de análisis cualitativo, el software Nvivo, que nos ha permitido la clasificación de los datos, así como establecer relaciones entre ellos.

Resultados

Factores que influyen en el acceso al empleo

Los participantes entrevistados afirman que los requisitos para encontrar un trabajo cualificado son cada vez más numerosos. Afirman que, aunque no lleguen a ser necesarios para desarrollar el trabajo, ante un mercado tan competitivo se convierten en un "plus" añadido en el proceso de selección y sitúan en una posición más aventajada a quienes lo poseen, excluyendo a aquellos que no:

> *Es competitivo. Tú vas con un titulito pelado mondado y diciendo que sabes inglés y dices, muy bien, te pones a baremar y quedas en último lugar. Eso no significa que no sea la mejor o el mejor candidato en un momento determinado para un puesto determinado.* (Mencar, empleadora)

En la fase de entrevista individual o grupal se demandan otra serie de competencias. Una empleadora describe qué se valora exactamente en esta fase en la que afirma que, aunque seas buen profesional, tienes que "saber conseguir ese puesto de trabajo".

> *A lo mejor yo quiero una persona con tus propias características, pero es que tu entrevista ha sido malísima porque me has dado información que no necesitaba (…) Entonces hace que no encuentres trabajo no porque no seas buen profesional o no lo vayas a ser, sino porque realmente no sabes cómo conseguir ese puesto de trabajo.* (Teer, empleadora)

Barreras de acceso que encuentran los graduados no tradicionales

Esta situación alimenta la desigualdad social y hacen que los graduados no tradicionales tengan mayor dificultad competitiva. Un estudiante inmigrante afirma que, no siempre llegan los mejores, sino quienes aguantan en este sistema. Cabe preguntarse qué grupos sociales podrían ser capaces de "aguantar" y situarse en una posición competitiva en el mercado.

> *No siempre llegan los mejores, sino que llegan los que aguantan, no significa que los que aguantan sean los más mediocres o los tal sino los que llegan hasta el final, los que tienen decidido llegar hasta el final. Hay gente muy valiosa que el sistema no ha recogido.* (Alejandro, estudiante)

Para los estudiantes y graduados no tradicionales llega a ser un objetivo "imposible" responder al conjunto de demandas que se solicitan desde el mercado laboral ya que la mayoría tienen límite de tiempo, responsabilidades familiares o laborales, falta de contactos y de orientación, así como otra serie de dificultades.

> *Si yo tuviera dinero y tuviera más tiempo viajaría mucho y entonces eso, hacer un máster porque hoy en día ya con la carrera normal ya eso es lo básico entonces hacer el máster y si es posible más idiomas mucho mejor.* (Gracia, estudiante)

Los empleadores de los diferentes sectores afirman que, aunque no explícitamente, la discriminación sigue existiendo en los procesos de selección. Los estudiantes y graduados inmigrantes o minorías étnicas se encuentran con la necesidad de tener que demostrar su capacidad, algo que no se cuestiona en el estudiante tradicional. Igualmente, existe resistencia por parte de los empleadores para adaptarse a las necesidades que puedan tener algunos perfiles, como el graduado con discapacidad.

Es que claro, las áreas te dicen: "-pero ¿por qué me traes una editora en silla de ruedas? Ahora resulta que le tenemos que adaptar el pasillo", "-bueno pues se adapta", "-que no, que no", "-si es mucho más sencillo…" al final a la gente como que le cuesta." (Gel, empleador)

Fortalezas de los estudiantes y graduados no tradicionales

Los participantes no tradicionales han pasado por situaciones difíciles, por la necesidad de emigrar, de hacer frente a una discapacidad sobrevenida, pasar por dificultades económicas con la responsabilidad de mantener una familia, de llegar a un contexto de educación superior sin referentes en su entorno cercano, o se han visto en la necesidad de trabajar al mismo tiempo que aspiraban a salir de la precariedad realizando unos estudios universitarios. Los empleadores reconocen las competencias que aporta el haber pasado por este tipo de situaciones. Sin embargo, los procesos de selección siguen unos criterios que no reconoce las fortalezas de los graduados no tradicionales. Así describe un empleador del sector de la restauración cómo valora en un proceso de selección que el candidato o candidata haya trabajado de camarero:

> *Alguien que aspira a un trabajo de restauración que me ponga que ha estado dos años trabajando en una cafetería poniendo copas... tsss. Entonces que sea muy preciso para el puesto de trabajo del que estamos hablando, no hace falta que me cuente la historia.* (Arte, empleador)

La responsable de RRHH de una clínica sanitaria describe el proceso de selección donde, tras pasar la criba curricular, se realiza una entrevista que únicamente se centra en aquellos aspectos que adquieren más cómodamente los candidatos tradicionales.

> *Ya en la entrevista, quitando el currículum o lo que tenga esa persona, hombre, que tenga desparpajo al hablar, al comunicarse, al expresarse. Eso, yo lo valoro mucho y la presencia física también.* (Hista, empleadora)

Conclusiones

Los participantes entrevistados afirman que, aunque no llegan a ser requisitos para el puesto de trabajo que se oferta, hay una serie de elementos que llegan a ser unos pluses para los candidatos que sí los poseen, tales como titulación de posgrado, idiomas, movilidad internacional, experiencias de pluriempleo, etc., y que les permite situarse en una posición más ventajosa frente a sus competidores. Los estudiantes y graduados no tradicionales encuentran barreras para alcanzar tales demandas, por lo que, de acuerdo con Gibson (2015), los discursos de la meritocracia perjudican a los estudiantes no tradicionales. Si hablamos de "requisitos necesarios" y "requisitos valorados", sería importante mantener los primeros y excluir los segundos si queremos llevar a cabo procesos de reclutamiento más justos.

Hay una serie de aspectos que son importantes en una entrevista de trabajo como la presencia física, habilidades como liderazgo, capital lingüístico, confianza en sí mismos que son realizadas más cómodamente por estudiantes procedentes de entornos socioculturales favorecidos. Sin embargo, los estudiantes y graduados no tradicionales se han enfrentado a situaciones difíciles que los ha llevado a desarrollar una amplia gama de recursos internos (resiliencia, flexibilidad, adaptación a nuevos contextos, superar las adversidades del entorno del que proceden, etc.) que no son reconocidos ni valorados en los procesos de selección ya que no se consideran "conocimiento poderosos", que son los socialmente reconocidos y adquiridos más cómodamente por ciertos grupos sociales (Burke y Whitty, 2018).

Los procesos de selección incluyen expresiones de procesos justos y equitativos, sin embargo, lo que hacen es seguir reproduciendo las desigualdades y sitúan en desventaja a los graduados no tradicionales (Burke y McManus, 2009). Es necesario cambiar la visión del estudiante/ graduado no tradicional como "deficiente", reconocer sus fortalezas y responsabilizar a los miembros de las instituciones para que cambien y adapten sus políticas basándose en prácticas de justicia social.

Referencias

Bourdieu, P. (1993). The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature. Cambridge: Polity Press.

Brown, P. y Hesketh, A. (2004). The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy. Oxford: Oxford University Press.

Burke, P. J., Bennet, A., Burgess, C., Gray, K., y Southgate, E. (2016). *Capability, belonging and equity in higher education: Developing inclusive approaches.* Perth, Australia: NCSEHE.

Burke, P. J., Crozier, G. y Misiaszek, L.I. (2017). Changing Pedagogical Spaces in Higher Education. Diversity, inequalities and misrecognition. New York: Routledge.

Burke, P. J. y McManus, J. (2009). *Art* for a *few*: Exclusion and Misrecognition in *Art* and Design Higher Education Admissions. Higher Education Academy, London: NALN.

Burke, P. J. y Whitty, G. (2018). Equity Issues in Teaching and Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, *93*(3), 272-284.

Crosling G., Thomas L. y Heagney M. (2008). Improving student retention in higher education. The role of teaching and learning. Londres: Routledge.

Devlin, M., Kift, S., Nelson, K., Smith, E., y McKay, J. (2012). *Effective teaching and support of students from low socioeconomic status backgrounds: Resources for Australian higher education.* Sydney, Australia: Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education.

Fundación CYD. (2017). Informe CyD 2017. Recuperado de: https://www.fundacioncyd.org/wp-content/uploads/2018/09/ICYD2017-E-cap2.pdf

Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education 19*(8), 875-886.

Mareque, M. y De Prada, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 203-219.

O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, *72*, 59-78.

Purcell, K., Wilton, N. and Elias, P. (2007). Hard lessons for life-long learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, *61* (1), 57-82.

Read, B., Burke, P. J. y Crozier, G. (2018). 'It is like school sometimes': friendship and sociality on university campuses and patterns of social inequality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education.*

Robb, N., Dunkley, L., Boynton, P. y Greenhalgh, T. (2007). Looking for a Better Future: Identity Construction in Socio-economically Deprived 16-Year Olds Considering a Career in Medicine. *Social Science & Medicine 65*, 738–54.

Sweetman, P. (2003). Twenty-first Century Dis-ease? Habitual Reflexivity or the Reflexive Habitus. *Sociological Review*, *51*(4), 528–49.

Young, M. (1971). Knowledge and control: New directions for the sociology of education. London, England: Macmillan.

La Educación Sexual en la Legislación Argentina. El Difícil Camino a las Aulas

Argentina´s Sex Education Laws. A Challenging Path Towards Classrooms

Dra. Natalia Zacarías [1]
Mg. Laura Manolakis [2]

[1] Universidad Nacional de Quilmes
[2] Universidad Nacional de Quilmes/Universidad Nacional Guillermo Brown, Argentina

Los formatos escolares modernos, particularmente en Occidente, han transmitido, producido y legitimado un cierto orden simbólico configurando el significado de ser un verdadero hombre y una verdadera mujer. La sexualidad permanece atravesada por fuertes tensiones vinculadas a la moral, a los ámbitos públicos y privados, al rol del Estado como agente transmisor y al de las familias. En América Latina, ante la sanción de diferentes leyes que posicionan fuertemente el tema de la educación sexual, se reabren viejas grietas y se habilita una nueva pugna entre una multiplicidad de discursos. Argentina no ha escapado del compromiso de incorporar estos temas en sus escuelas. Sin embargo, la promoción de justicia social a partir de la educación sexual continúa pendiente.

Descriptores: Educación sexual; Género; Justicia Social.

The Western World modern school formats transmitted, distributed, produced and introduced a set of conceptualizations about bodies and their materiality. The right way to be a man and the right way to be a woman has been built in those schools. By the XXI century new laws and policies about reproductive health and a more holistic sexual education were introduced in the region. In Argentina, this new legislation together with new theorical frameworks allowed new meanings, challenging the prevailing conception of an education for social justice.

Keywords: Sex education; Gender; Social Justice.

Introducción

Los formatos escolares modernos, particularmente en Occidente, han transmitido, producido y legitimado un cierto orden simbólico configurando el significado de ser un verdadero hombre, una verdadera mujer, y todo aquello vinculado a los placeres y las emociones de estos sujetos. La sexualidad, en cuanto contenido para ser enseñado y aprendido sistemáticamente en instituciones educativas, continúa atravesada por fuertes tensiones vinculadas a la moral, a los ámbitos públicos y privados, al rol del Estado como agente transmisor y al de las familias. La sexualidad es foco de cuestionamiento al sancionar leyes, al publicar nuevos materiales didácticos, al ingresar en los distintos niveles educativos.

En América Latina, ante la sanción –o el intento de- de diferentes leyes que posicionan fuertemente el tema de la educación sexual, se reabren viejas grietas y se habilita una nueva pugna entre una multiplicidad de discursos que, históricamente, han pretendido delinear ese saber ahora autorizado. Argentina no ha escapado del compromiso de incorporar estos temas en su curriculum, tampoco lo ha hecho de las tensiones que dicha incorporación abrió.

Método

El abordaje metodológico es cualitativo, asumiendo la indagación un carácter exploratorio. La metodología cualitativa –en este caso, análisis documental y análisis del discurso, siguiendo a Keller (2010)- es consistente con la intención de alcanzar una comprensión más compleja y profunda del fenómeno de estudio, a la vez que contribuye a abrir nuevas hipótesis y líneas de investigación sustantivas.

El análisis de fuentes primarias (legislaciones) se concreta en la siguiente muestra de normas sancionadas en Argentina: Ley de salud reproductiva (2002), Ley general de educación, Ley de educación sexual (2006) y Resolución CFE N° 340 (2018). Los marcos de análisis dan continuidad a investigaciones anteriores, citadas oportunamente.

Resultados

La dinámica propia de los cambios en las instituciones educativas, los diferentes espacios curriculares propuestos para albergar la educación sexual integral y los materiales didácticos confeccionados para formar en estos temas a docentes, alumnos y jóvenes estudiantes marcan un campo de batalla novedoso, con luces y sombras que promueven u obstaculizan la promoción de justicia social a partir de la educación.

La voz de la educación pública de gestión privada, en sus estratos confesionales, fue de las primeras en hacerse oír cuando el tiempo transcurrido comenzaba a imponer acciones concretas. A seis años de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, conocida como ESI, Galli y otros destacaban que "por primera vez, un tema educativo tan complejo y difícil, en su aplicación, por su naturaleza y trascendencia, se debe aplicar en la gestión privada", sosteniendo además que "ante las modificaciones sociales, culturales que se observan en los criterios actuales que informan las concepciones y costumbres de la sociedad argentina, en relación a este problema, sin dudar, la ley resultaba necesaria" (2012, p. 50). Sin embargo, volvían a poner en el centro de la escena al artículo 5° de la ley, que dicta que "cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad socio cultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros" (2012, p. 50). La llegada de los lineamientos curriculares y de los materiales didácticos necesarios para ser enseñados, con la categoría de lectura obligatoria, reabrió las tensiones puesto que no respetaba los acuerdos previos. Es decir, el artículo que había permitido el consenso y la sanción de la ley en el año 2006.

Sin embargo, esta nueva discusión exponía una vez más que la incorporación en la legislación de la educación sexual y de la salud sexual y reproductiva no llega a todos por igual. Es la propia letra de las leyes la que posibilita "eximirse" de las políticas, de los cambios en el curriculum, del alcance de estos derechos. En este sentido, se ha establecido en investigaciones anteriores (Zacarías, 2017; 2018) la categoría "artículo para la eximición", detectada no sólo en la legislación argentina. Eximir, de acuerdo a la Real Academia Española, significa "Librar, desembarazar de cargas, obligaciones, cuidados, culpas, etc". Una definición precisa del sentido que tiene el artículo 5° de la ESI.

Este difícil camino transitado por la ley para llegar a las aulas no ha encontrado aún vías más fértiles. La educación sexual integral en Argentina, luego de 12 años de haber sancionado la ESI, continúa siendo una asignatura pendiente. Los importantes debates originados por el tratamiento de la despenalización del aborto en el Congreso Nacional volvieron a ubicar la

educación sexual en el tapete, tanto por los opositores a la ley, como para quienes acuerdan con el proyecto.

Este reposicionamiento del tema en la agenda pública repuso en la escena la cartografía de la disputa (Zacarías, 2017) configurada con motivo del debate de la ley de Educación Sexual Integral y de la aplicación de los Lineamientos curriculares. La Conferencia Episcopal Argentina, por ejemplo, realizó un comunicado por redes sociales el 26 de octubre de 2018 donde manifestaba su repudio a la posible modificación de la ley. Nuevamente, retoman en dicha comunicación "la libertad que asiste a los padres y a las instituciones educativas a educar de acuerdo a sus idearios propios" (Conferencia Episcopal Argentina, 2018), parafraseando el "artículo para la eximición" (Zacarías, 2017; 2018).

Sin embargo, el Ministro de Educación un día antes ya había expresado que la Ley de Educación Sexual Integral "no necesita ser modificada sino terminar su implementación efectiva en todo el territorio nacional". Y con ese objetivo fue que se aprobó la Resolución CFE N° 340 (2018), en la cual las jurisdicciones –Argentina es un país federal y la educación está en manos de las provincias- se comprometen a implementar la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles. Agregan en dicha resolución cinco ejes conceptuales: cuidar el cuerpo y la salud; valorar la afectividad; garantizar la equidad de género; respetar la diversidad; ejercer nuestros derechos.

Hoy, la educación sexual en Argentina está respaldada por acuerdos, resoluciones, leyes nacionales, leyes provinciales, programas integrales. Sin quitarle el valor que posee este conjunto normativo y compartiendo que "si bien el texto de una ley es solo una de las dimensiones del problema de la protección de derechos, la misma no deja de ser relevante. La ley indica cuál es la promesa oficial que los estados y comunidades hacen y están dispuestos a sostener a través del uso del poder coercitivo del Estado" (Smulovitz, 2015, p.162), es pertinente recordar que el ejercicio de estos nuevos derechos por parte de la población es vital para asegurar una mejor educación y una mayor justicia social. Cada derecho alcanzado habilita nuevas discusiones y participaciones en la arena política sobre la implementación, el financiamiento y los alcances del mismo.

La plena conciencia del cuerpo propio y del cuidado del otro, la interrupción del discurso y de las prácticas heteronormativas en las escuelas, el ejercicio de los derechos, requiere de acciones concretas, con un fuerte foco en la formación docente y en la implementación de proyectos escolares (Slesaransky-Poe, 2013).

Ahora bien, ¿qué caminos se presentan como más fértiles para formar a las nuevas generaciones en el respeto, los deseos, las emociones, la construcción de la identidad? ¿Qué sucede en aquellas sociedades donde la educación sexual convive con la libertad de credo sin obstaculizarse mutuamente? ¿Qué se entiende por lo común que es imprescindible legar a las nuevas generaciones?

Discusión

La sanción de nuevas leyes y la delimitación de nuevos derechos en el ámbito educativo habilitan ampliar los márgenes, conmover la tarea cotidiana en las escuelas, interpelar las prácticas habituales, pensar en cuáles son sus efectos en cada historia, en cada trayectoria escolar.

La existencia de un "artículo para la eximición" impide que muchos estudiantes vivan en las escuelas experiencias que potencien el cuidado y el respeto de sí y de los demás. Es necesario

comprender cuál es el legado que se quiere transmitir a las nuevas generaciones para que tengan las mejores herramientas para transformar la sociedad. Aferrarse al "artículo para la eximición" para que nada nuevo pase y anclar los nuevos derechos con viejos prejuicios difícilmente sea el camino.

La única normalidad posible que las instituciones educativas pueden transmitir y reproducir es que todos puedan ser y estar siendo diferentes. Tomando decisiones. Aprendiendo para elegir.

La mejora en el seguimiento de la efectiva aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina sería una herramienta potente para mejorar las prácticas en las escuelas. Esto continúa pendiente, si bien desde las líneas de investigación que este trabajo asume se están realizando diversos esfuerzos en pos de una educación más justa para todas las personas.

Referencias

Conferencia Episcopal Argentina (2018) *La ideología de género.* Comunicado de prensa.

Consejo Federal de Educación (2018) Resolución CFE N° 340 y Anexo. 87° Asamblea del Consejo Federal de Educación, 22 de mayo de 2018. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones

Decreto Nacional N°1282/2003. Reglamentación de la Ley Nº25673 sobre Salud Sexual y Procreación Responsable. Sancionado el 23 de mayo de 2003 y publicado en el Boletín Oficial de la República Argentina el 26 de mayo de 2003.

Galli, C., van Gelderen, A. y Martin, E. (2012) *La educación pública de gestión privada. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Escuelas Privadas en la República Argentina?* Buenos Aires, COORDIEP.

Keller, R. (2010). El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento. Forum: *Qualitative Social Research*, 11(3), 1-24.

Slesaransky-Poe, G. (2013) Interrumpiendo el discurso y la práctica género- y hetero-normativxs en las escuelas. III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 25, 26 y 27 de septiembre de 2013, La Plata, Argentina. Desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales. En *Memoria Académica.* Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3455/ev.3455.pdf

Smulovitz, C. (2015) The Unequal Distribution of Legal Rights: Who Gets What and Where in the Argentine Provinces? *Latin American Politics and Society*, vol. 57, Nº 3.

Zacarías, N. (2018). Aquello que es necesario conmover para la mejora escolar: Leyes y Justicia. *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación.* Coord. F. Javier Murillo. Madrid: RILME, 2018. 622-625. Disponible en https://repositorio.uam.es/handle/10486/683131

Zacarías, N. (2017). *Diferencia y desigualdad a partir de la inclusión de la educación sexual en el contexto latinoamericano. Las promesas legales de los estados bajo la lupa de la justicia social.* Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en https://repositorio.uam.es/handle/10486/680695

Las Competencias de los Estudiantes de Profesorado

The Competences of the Estudents Teaching Staff

Mónica Otero

Instituto de Profesores Artigas, Uruguay

En Uruguay la formación docente se encuentra en un proceso de cambios institucionales tales como la implementación de los Institutos Académicos, la confección de nuevos planes de estudio y la posible creación de la Universidad Nacional Autónoma de Educación. Es este el marco que nos motiva realizar la indagación en dos centros de formación de profesores, utilizando la metodología estudio de caso. El objetivo fue analizar y generar un mayor nivel de comprensión de las creencias de los formadores en relación a las competencias docentes de los estudiantes de profesorado a su egreso, preguntándonos ¿cuáles son las competencias que creen los formadores que tienen que desarrollar los estudiantes de profesorado. En el análisis evidenciamos la dificultad de conceptualizar a las competencias bajo una única definición. Ella es entendida como capacidad o habilidad, como rasgos, como cualidad humana, como sistema de comprensión y actuación. Algunos formadores residieran relevante promover el desarrollo de competencias disciplinares, didácticas mientras otros plantean la necesidad de desarrollar las que están destinadas a satisfacer desafíos socio-afectivos de los estudiantes, como futuros docentes.

Descriptores: Competencias; Estudiante de formación docente.

In Uruguay, teacher training is in a process of institutional changes such as the implementation of The Academic Institutes, the making of new curricula and the possible creation of the National Autonomous University of Education. This is the framework that motivates us to make this research in two centers of teacher training, using the case study methodology. The objective was to analyze and generate a higher level of understanding about the beliefs of the trainers related to the teaching skills of students to their exit, asking ourselves about what the competences trainees think they have to develop. The analysis showed the problem of conceptualizing the competences under a unique definition. This is defined as a skill, such as a human quality and as a system for understanding and acting. Some trainers think it is relevant to promote de development of disciplinary and didactics competences, while others point the need to develop those intended to meet student's socio-emotional challenges as future teachers.

Keywords: Skills; Student of teacher training.

Introducción

El término de competencia es de difícil conceptualización por su carácter polisémico.

La sociedad ha tenido cambios tecnológicos y organizativos en las condiciones de trabajo por ello es necesario centrarse más en las posibilidades de los individuos (Reis, 1994). Las competencias, conocimientos y habilidades son necesarios para lograr ciertos resultados requeridos en una situación determinada (Mertens, 1996). Para definirlas es necesario comenzar por los resultados y los objetivos esperados de la organización en su conjunto. Esto desprende de las tareas y estas en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas. De esta manera las tareas son un medio entre el resultado, los conocimientos y las habilidades del individuo.

El Consejo de Formación en Educación en el documento Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017, considera la definición de competencia utilizada por Perrenoud (2017). Las competencias son los conocimientos puestos en acción y por lo tanto el resultado de aprendizajes,

"… una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones" (Perrenound, 2004, p. 8). Ello se consolida en cuatro aspectos:

- las competencias no son en sí conocimientos, actitudes o habilidades aunque las movilizan;
- las movilizaciones depende de las situaciones;
- el ejercicio de las competencias pasa por operaciones complejas que determinan y realizan una acción adaptada a la situación;
- las competencias profesionales surgen en la formación (Le Boterf, 1997) y en la relación de la persona con el trabajo.

Los elementos que permiten describirlas son las situaciones, los recursos que la movilizan y los esquemas del pensamiento permiten (Perrenound, 2004).

Los autores destacan la relevancia de la relación entre los conocimientos teóricos, las capacidades y cualidades al realizar las actividades que dieron su origen. Es decir las competencias, no emergen de un currículum sino del ejercicio de la aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

Gutiérrez (2014) concibe a la competencia como "aptitudes o capacidades que permiten el desempeño adecuado de la profesión" (Gutiérrez, 2014, p. 52). Las considera desde una doble perspectiva las competencias formales y las competencias reales. Es decir, son las que se adquiere en el desarrollo profesional.

Además las requeridas para ejercer la acción educativa, ellas son técnicas, metodológicas, participativas y personales. Las competencias no son observable en forma directa, sino son alusivos a esquemas de pensamientos, que son inferidos a partir de las prácticas y los propósitos de los actores.

En el aula se presenta varias competencias en forma simultánea, por eso se debe tratar en forma coordinada y simultánea, para logar una acción asertiva. Es decir, el profesional dirige la situación globalmente, pero en el acto se moviliza competencias específicas independientes unas de otras para tratar los distintos aspectos del problema.

En el proceso de aprendizaje se movilizan cinco competencias específicas:

- planificar y dirigir situaciones problemáticas acorde al nivel de los estudiantes,
- visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza;
- relacionarlo con las teorías que fundamenta las actividades de aprendizaje;
- evaluar y observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, desde una perspectiva formativa;
- realizar controles de competencias, tomar decisiones de progresión (Perrenound, 2004).

Perrenound (2004) establece diez competencias entendidas como prioritaria en la formación continua del profesor de primaria: el organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, involucrar a los alumnos en su aprendizaje y en su desempeño, trabajar en equipo, participar en

la gestión de la escuela, informar e involucrar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua.

Por su parte, Cano (2005) plantea dos tipos de competencias las básicas o transversales y las específicas que pueden dividirse por los ámbitos: de conocimiento, profesional y académico. Los individuos nacen con una serie de aptitudes y capacidades naturalmente por ejemplo la decisión. Es decir son las habilidades, capacidades que se revelan ante una situación problema poniendo en juego los recursos y conocimientos. Por consiguiente los docentes desconocen qué competencias tienen los alumnos. Según el autor ellas tienen las siguientes características el carácter teórico-práctico, aplicativo, contextualizado, reconstructivo, combinatorio, interactivo.

Triadó et al. (2014) describieron el perfil de competencias docentes. Estás son el producto de lo elaborado por Smith y Simpson (1995) las competencias educativas, planificación, gestión, comunicación y presentación, relación e interpersonales. Por su parte Torra et al. (2012) categoriza las competencias docentes en competencia interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo e innovación. Por último, Díaz (2010) enuncia las competencias aplicadas a la profesión docente. Estas pueden agruparte en dos, las del profesor como mediador del proceso enseñanza y aprendizaje y las del conocedor disciplinar (intención curricular). Las competencias esenciales son las genéricas interpersonales, cognitivas, instrumentales y expresión oral y escrita. Las competencias solo de los docentes son el conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza, planificación y organización de la enseñanza, comunicación, organización de la clase y otros servicios individualizados al centro y a su comunidad.

Método

Es un estudio exploratorio y descriptivo, basado en la metodología cualitativa; estudio de caso. Esta selección está basada porque es una investigación de carácter intensivo y en profundidad. El objetivo es analizar y generar un mayor nivel de comprensión de las creencias de los formadores en relación de las competencias docentes de los estudiantes de profesorado a su egreso. La pregunta de investigación es ¿cuáles son las competencias que creen los formadores que tienen que desarrollar los estudiantes de profesorado? La herramienta de recolección de datos es el cuestionario socio-laboral para caracterizar a los actores y la entrevista en profundidad. Está formada por preguntas de respuestas abiertas, permitiendo obtener datos relevantes del entrevistado que el cuestionario no lo brinda. El microanálisis se incluye la codificación axial y abierta, demandando interpretar y examinar de forma meticulosa.

La muestra se realiza en los Centro Regional de Profesores Regional Sur (Atlántida) y del Centro (Florida), ambas instituciones conforman un solo caso. La selección se fundamenta en el criterio de homogeneidad ambos son centros regionales que forman profesores de Educación Media y la heterogeneidad en las diferencias por la región a la que pertenecer, sur y centro. De esta forma son centros diferentes pero comparables para la recolección de los datos. El muestreo es intencionado, los formadores pertenecientes al último año del profesorado.

Resultados

Los actores que participaron fueron 24 formadores. El 42% eran varones mientras que el 58% mujeres. Por una parte en relación a la edad el 39% tienen entre 41 y 50 años y el 43% entre 51 a 60 años. Por otra parte en vinculación a los años de trabajo en el Consejo de Formación en Educación: 75% tienen entre 7 a 25 años y el 17 % de 4 a 6 años, solo un 8% entre 0 a 3 años.

En relación a la formación en posgrado completa, corresponde al 54%, el 38% está en curso mientras un 8% no tienen. Dicho en forma breve, los autores concuerdan que el término "competencias" es polisémico se construye y desarrolla durante la profesionalización del individuo. Esto quedó evidenciado en las entrevistas, no encontramos un acuerdo de una definición (Anexo 1). Comienza en la formación inicial y continúan surgiendo y desarrollándose en el desempeño de la profesión del formador, (Bunk, 1994 y Sánchez & Boix, 2008) en estás se conjugan su formación individual y profesional (Le Boterf, 1997), siendo influenciada por las tareas que realiza y el contexto donde surge y se desarrolla (Cano, 2005). Ellas no son en sí mismas habilidades o actitudes y son visibles en el ejercicio de la aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. Sus características son el ser teórico-práctico, aplicativo, contextualizado, carácter reconstructivo, combinatorio e interactivo.

Encontramos "coincidencias" entre las competencias relevantes de adquirir y desarrollar en la formación (Anexo 2). Estas son: planificación, gestión y organización de la enseñanza y el aprendizaje, trabajo colaborativo; evaluación de aprendizajes; participación en la institución y comunicación interpersonal.

Discusión

La mayoría de los formadores entrevistados conciben a las competencias como habilidades, como capacidades (Anexo 1). Esta es una conceptualización muy vinculada al campo del trabajo, al campo laboral y a la décadas de los 90. Además es clara la relevancia que ellos dan a las competencias relacionadas al campo disciplinar, a los contenidos (Anexo 2). Pero a su vez, algunos formadores enuncian la necesidad de desarrollar las competencias relacionales, emocionales, aquellas que es entendida como herramientas para poder enfrentar las dificultades socio-afectivas. Las relaciones con los alumnos son cada vez difícil y compleja porque las estructuras familiares han y están cambiando.

En la entrevista se evidenció que no encuentran en un mismo rango de relevancia las relacionadas con los conocimientos disciplinares, de aquellas que desarrollan la "faceta" emocional, no se mira al estudiante de profesorado como un hombre integral. No estamos afirmando que los conocimientos disciplinares no tengan relevancia, sino que no hay que olvidarse de sus habilidades, emociones, actitudes, deseos e intereses. Asimismo, como todo lo anteriormente enunciado se suscitan en interacciones en él y con el escenario, con el territorio, conectándolo a situaciones reales.

En la sociedad del conocimiento y de la comunicación cada vez es mayor la demanda del trabajo colaborativo, con los otros (Anexo 3) promoviendo la negociación, el análisis y la reflexión. Llama ponderablemente la atención la poca relevancia que los formadores dan a la innovación (Anexo 4). Asimismo en los documentos oficiales se evidencia la promoción de competencias disciplinares, didáctica o evaluativas esto pone a las políticas educativas confronta a la realidad cotidiana.

Referencias

AQU (2002). *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: AQU.

Bunk, G. P. (1994). La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet /articulo? código=131116

Campos, C. de M. (2007). *Saberes docentes e autonomía do professores*. Petrópolis, RJ: Vozes. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/347-1105-1-PB.pdf diciembre/Normas%20para%20el%20desarrollo%20y%20revisi%C3%B3n%20de%20estudios.pdf

Díaz, M. (2010). Reseña de "cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado" de Cano Elena. *Tiempo de Educar*, *11*(22), 311-320. Recuperado de http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id=31131072008

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 139-159. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962

Le Boterf, G. (1997). De la compétence á la navigation professionnelle. Paris. Les Éditions d'organisation. LEHRHAUS, K. (1998): «Travailler en equipe dans la classe. Origines, enjeux et types d'organisations». Éducateur, 10, 25, pp. 8-10. LEGRAND, L (1996).

Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación- trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, *6*(2). Recuperado de htpp//www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm

Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44. doi: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.04

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.

Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Maalouf, A. (1998). *Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat* (Vol. 2006). Barcelona: La campana.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo*: Organización Internacional del Trabajo. ISBN 92-9088-060-8

Montero, I. y Orfelio, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. *Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid*, *2*(3), 503-508. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/337/33720308/index.html

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, *17*(2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480

Navarrete, Z. (2008). Construcción de una Identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,*13*(36), 143-171.

Olins, W. (1991). *Identidad corporativa*. Madrid: Celeste.

Olivera de Azevedo, H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Educación*, XXII, 42.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503- 523. Recuperado de http://es.calameo.com/read/000121425820f69775752

Perrenound, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar.* Madrid: Ediciones Morata.

Perrenound, P. (2004.) *Diez nuevas competencias para enseñar.* México: Quebecaor World. Recuperado de http://Philippe-Perrenoud-Diez-competencias-para-ensenar.pdf

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente, *Revista Enfoques Educacionales* 6(1), 29-49. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

Reis, O. (1994). Cualificación contra competencia: debate semántico, evolución de conceptos de o baza política? *Formación profesional*, Berlín CEDEFOP, 2.

Sacristán, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação Profissional dos professores. En A. Nóvoa (comp.). *Profissão professor* (Coleção Ciências da Educação). Porto, Portugal: Ed. Porto.

Sánchez, A. y Boix, J. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3), 1-23 . Recuperado de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL2.pdf

Santibañez, E. (2012). Identidad Profesional Docente. *Revista Perspectiva Educacional*, 5(1). Recuperado de www.perceptivaedueducacional.cl

Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. Educere, *12*(42), 551- 561. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. ISSN 1316-4910 Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016 29

Smith, S. y Simpson, R. (1995). Validating teaching competencies for Faculty Members in Higher Education: a national study using the Delphi Method, *Innovative Higher Education, 3*(19), 223-234. doi 10.1007/BF01191221 Recuperado de http://link.springer.com.proxy.timbo.org.uy:443/article/10.1007%2FBF01191221

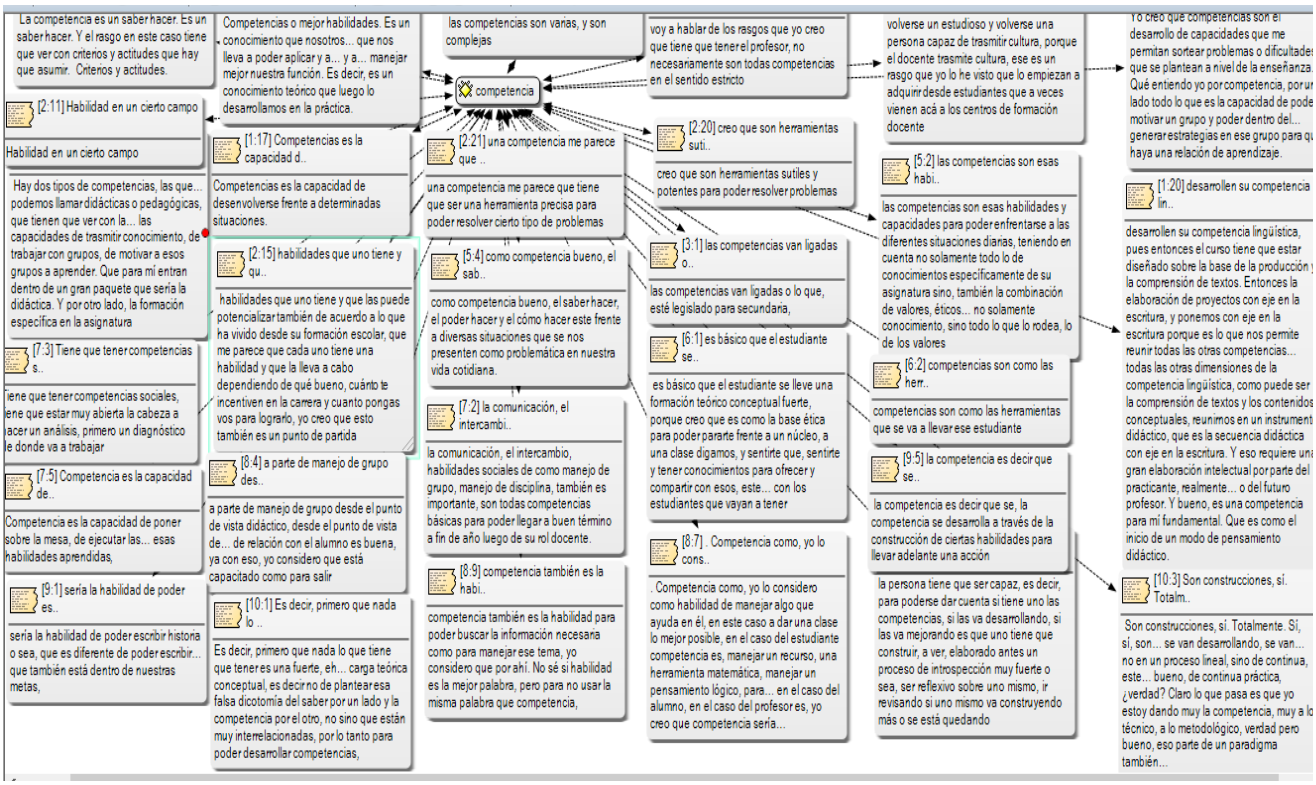
Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

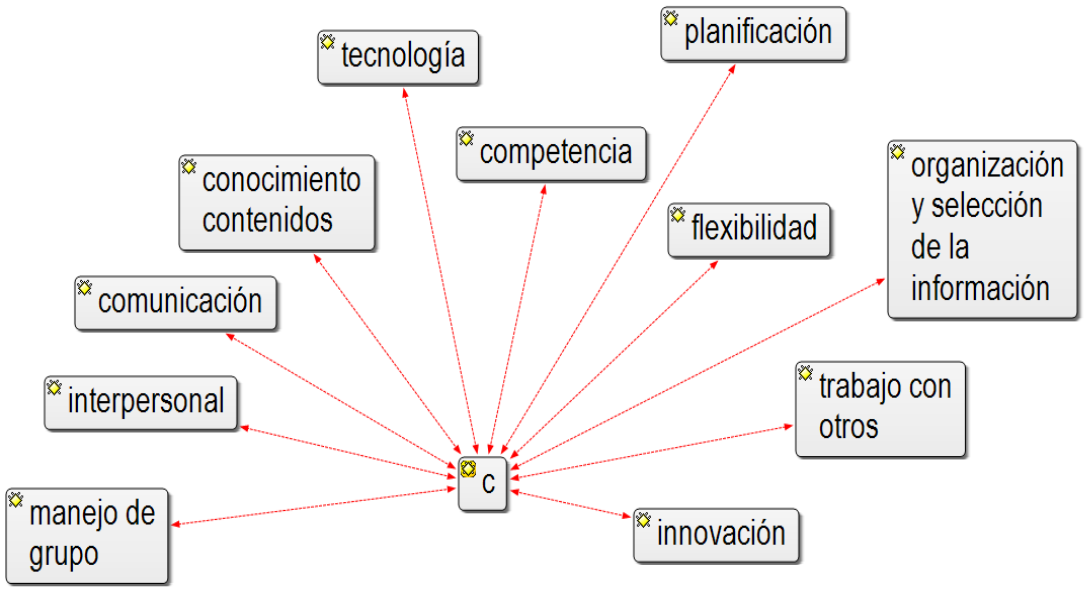
Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação professional* (2ªed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Torra, I. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario, *Revista de Docencia Universitaria, 10*(2), 21-56.

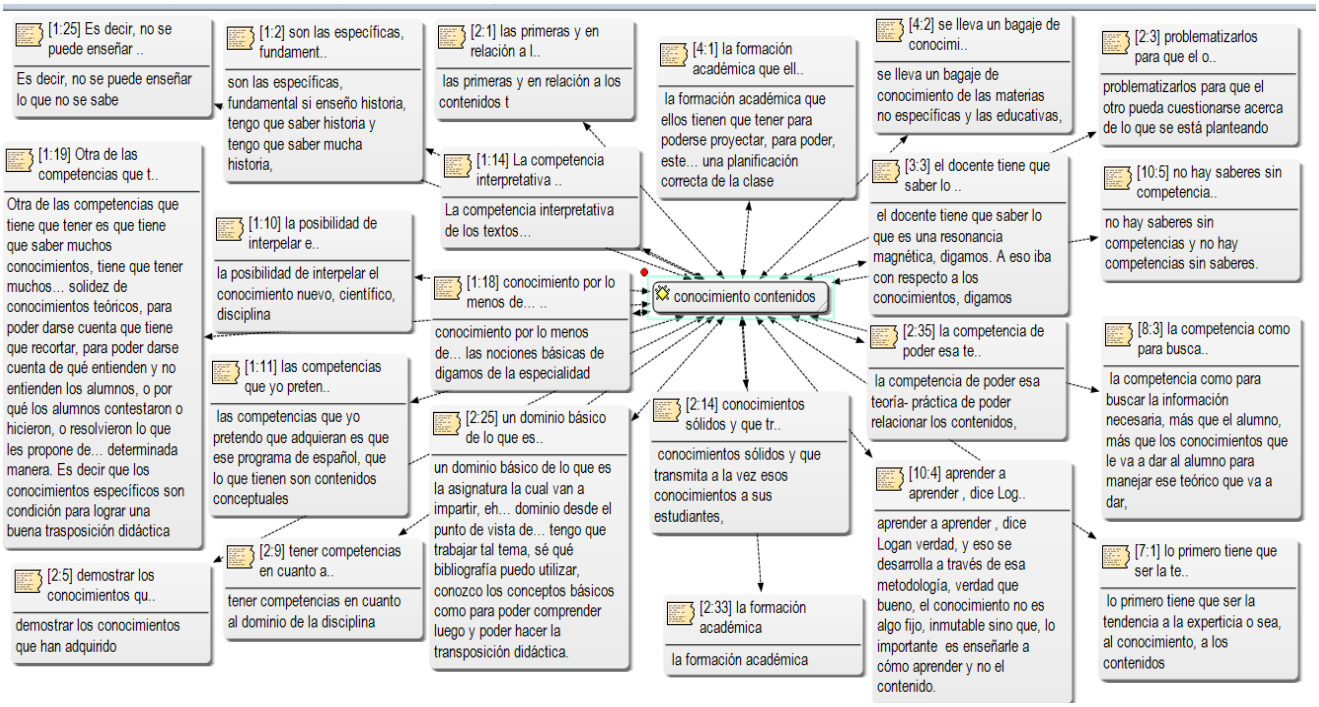
Triadó, X., Estabenell, M., Márquez, M. y Del corral. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario, *Revista española de pedagogía*, LXXII, (257), 55-76.

Anexo 1

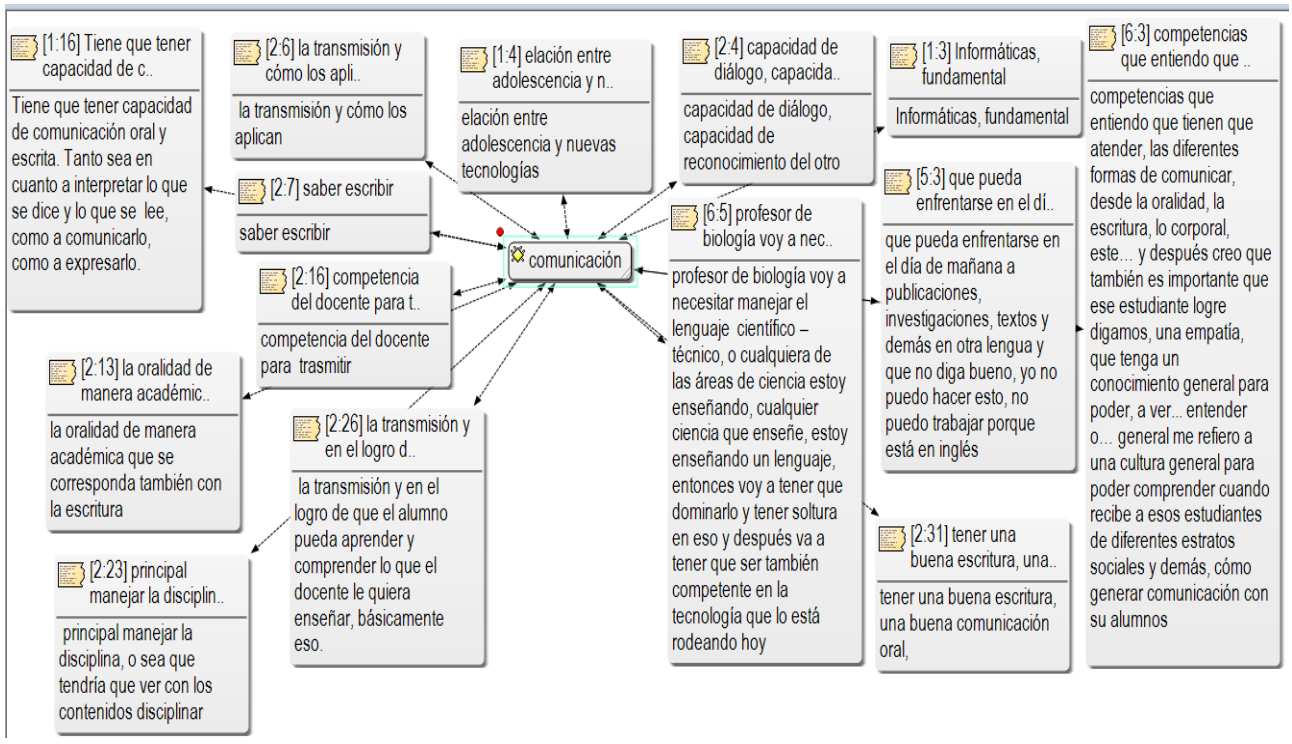

competencia
La competencia es un saber hacer. Es un saber hacer. Y el rasgo en este caso tiene que ver con criterios y actitudes que hay que asumir. Criterios y actitudes.
Competencias o mejor habilidades. Es un conocimiento que nosotros... que nos lleva a poder aplicar y a... y a... manejar mejor nuestra función. Es decir, es un conocimiento teórico que luego lo desarrollamos en la práctica.
las competencias son varias, y son complejas
voy a hablar de los rasgos que yo creo que tiene que tener el profesor, no necesariamente son todas competencias en el sentido estricto
volverse un estudioso y volverse una persona capaz de trasmitir cultura, porque el docente trasmite cultura, ese es un rasgo que yo lo he visto que lo empiezan a adquirir desde estudiantes que a veces vienen acá a los centros de formación docente
Yo creo que competencias son el desarrollo de capacidades que me permitan sortear problemas o dificultades que se plantean a nivel de la enseñanza. Qué entiendo yo por competencia, por un lado todo lo que es la capacidad de poder motivar un grupo y poder dentro del... generar estrategias en ese grupo para que haya una relación de aprendizaje.
[2:11] Habilidad en un cierto campo
Habilidad en un cierto campo
[1:17] Competencias es la capacidad d..
Competencias es la capacidad de desenvolverse frente a determinadas situaciones.
[2:21] una competencia me parece que ..
una competencia me parece que tiene que ser una herramienta precisa para poder resolver cierto tipo de problemas
[2:20] creo que son herramientas suti..
creo que son herramientas sutiles y potentes para poder resolver problemas
[5:2] las competencias son esas habi..
las competencias son esas habilidades y capacidades para poder enfrentarse a las diferentes situaciones diarias, teniendo en cuenta no solamente todo lo de conocimientos específicamente de su asignatura sino, también la combinación de valores, éticos... no solamente conocimiento, sino todo lo que lo rodea, lo de los valores
[1:20] desarrollen su competencia lin..
desarrollen su competencia lingüística, pues entonces el curso tiene que estar diseñado sobre la base de la producción y la comprensión de textos. Entonces la elaboración de proyectos con eje en la escritura, y ponemos con eje en la escritura porque es lo que nos permite reunir todas las otras competencias... todas las otras dimensiones de la competencia lingüística, como puede ser la comprensión de textos y los contenidos conceptuales, reunimos en un instrumento didáctico, que es la secuencia didáctica con eje en la escritura. Y eso requiere una gran elaboración intelectual por parte del practicante, realmente... o del futuro profesor. Y bueno, es una competencia para mí fundamental. Que es como el inicio de un modo de pensamiento didáctico.
Hay dos tipos de competencias, las que... podemos llamar didácticas o pedagógicas, que tienen que ver con la... las capacidades de trasmitir conocimiento, de trabajar con grupos, de motivar a esos grupos a aprender. Que para mí entran dentro de un gran paquete que sería la didáctica. Y por otro lado, la formación específica en la asignatura
[2:15] habilidades que uno tiene y qu..
habilidades que uno tiene y que las puede potencializar también de acuerdo a lo que ha vivido desde su formación escolar, que me parece que cada uno tiene una habilidad y que la lleva a cabo dependiendo de qué bueno, cuánto te incentiven en la carrera y cuanto pongas vos para lograrlo, yo creo que esto también es un punto de partida
[5:4] como competencia bueno, el sab..
como competencia bueno, el saber hacer, el poder hacer y el cómo hacer este frente a diversas situaciones que se nos presenten como problemática en nuestra vida cotidiana.
[3:1] las competencias van ligadas o..
las competencias van ligadas o lo que, esté legislado para secundaria,
[7:3] Tiene que tener competencias s..
Tiene que tener competencias sociales, tiene que estar muy abierta la cabeza a hacer un análisis, primero un diagnóstico de donde va a trabajar
[6:1] es básico que el estudiante se..
es básico que el estudiante se lleve una formación teórico conceptual fuerte, porque creo que es como la base ética para poder pararte frente a un núcleo, a una clase digamos, y sentirte que, sentirte y tener conocimientos para ofrecer y compartir con esos, este... con los estudiantes que vayan a tener
[6:2] competencias son como las herr..
competencias son como las herramientas que se va a llevar ese estudiante
[7:5] Competencia es la capacidad de..
Competencia es la capacidad de poner sobre la mesa, de ejecutar las... esas habilidades aprendidas,
[8:4] a parte de manejo de grupo des..
a parte de manejo de grupo desde el punto de vista didáctico, desde el punto de vista de... de relación con el alumno es buena, ya con eso, yo considero que está capacitado como para salir
[7:2] la comunicación, el intercambi..
la comunicación, el intercambio, habilidades sociales de como manejo de grupo, manejo de disciplina, también es importante, son todas competencias básicas para poder llegar a buen término a fin de año luego de su rol docente.
[8:7] . Competencia como, yo lo cons..
. Competencia como, yo lo considero como habilidad de manejar algo que ayuda en él, en este caso a dar una clase lo mejor posible, en el caso del estudiante competencia es, manejar un recurso, una herramienta matemática, manejar un pensamiento lógico, para... en el caso del alumno, en el caso del profesor es, yo creo que competencia sería...
[9:5] la competencia es decir que se..
la competencia es decir que se, la competencia se desarrolla a través de la construcción de ciertas habilidades para llevar adelante una acción
[9:1] sería la habilidad de poder es..
sería la habilidad de poder escribir historia o sea, que es diferente de poder escribir... que también está dentro de nuestras metas,
[10:1] Es decir, primero que nada lo ..
Es decir, primero que nada lo que tiene que tener es una fuerte, eh... carga teórica conceptual, es decir no de plantear esa falsa dicotomía del saber por un lado y la competencia por el otro, no sino que están muy interrelacionadas, por lo tanto para poder desarrollar competencias,
[8:9] competencia también es la habi..
competencia también es la habilidad para poder buscar la información necesaria como para manejar ese tema, yo considero que por ahí. No sé si habilidad es la mejor palabra, pero para no usar la misma palabra que competencia,
[10:3] Son construcciones, sí. Totalm..
Son construcciones, sí. Totalmente. Sí, sí, son... se van desarrollando, se van... no en un proceso lineal, sino de continua, este... bueno, de continua práctica, ¿verdad? Claro lo que pasa es que yo estoy dando muy la competencia, muy a lo técnico, a lo metodológico, verdad pero bueno, eso parte de un paradigma también...

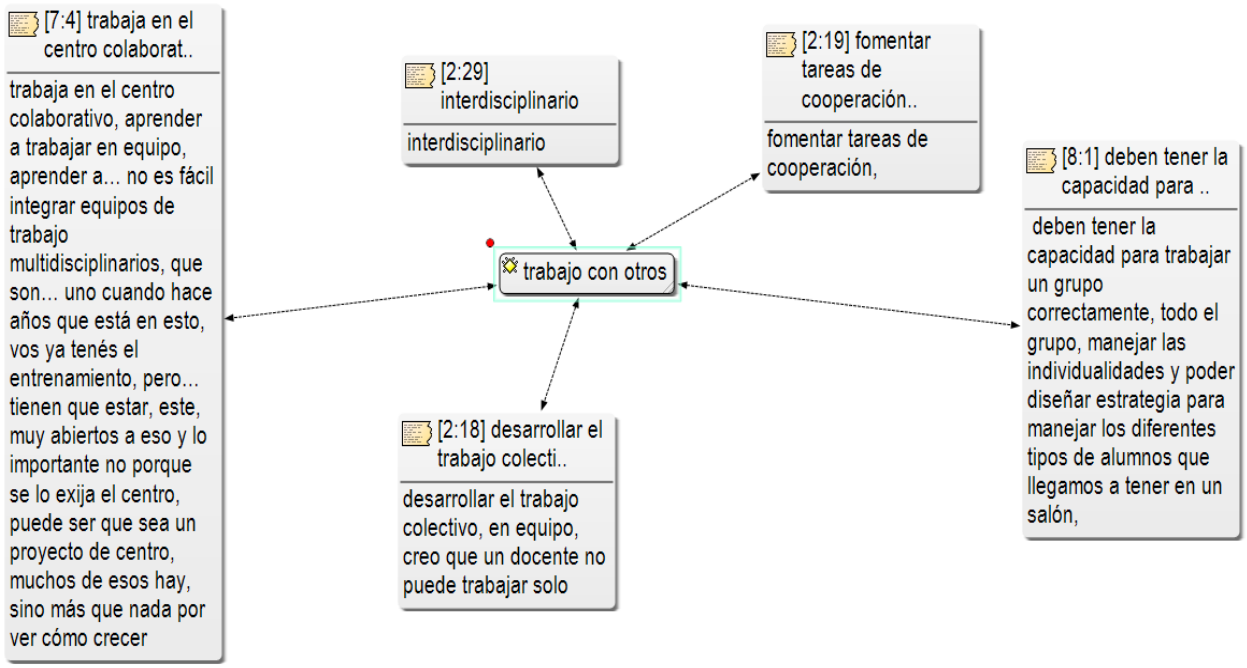

tecnología
planificación
competencia
conocimiento contenidos
flexibilidad
organización y selección de la información
comunicación
interpersonal
trabajo con otros
manejo de grupo
innovación
c

Anexo 2

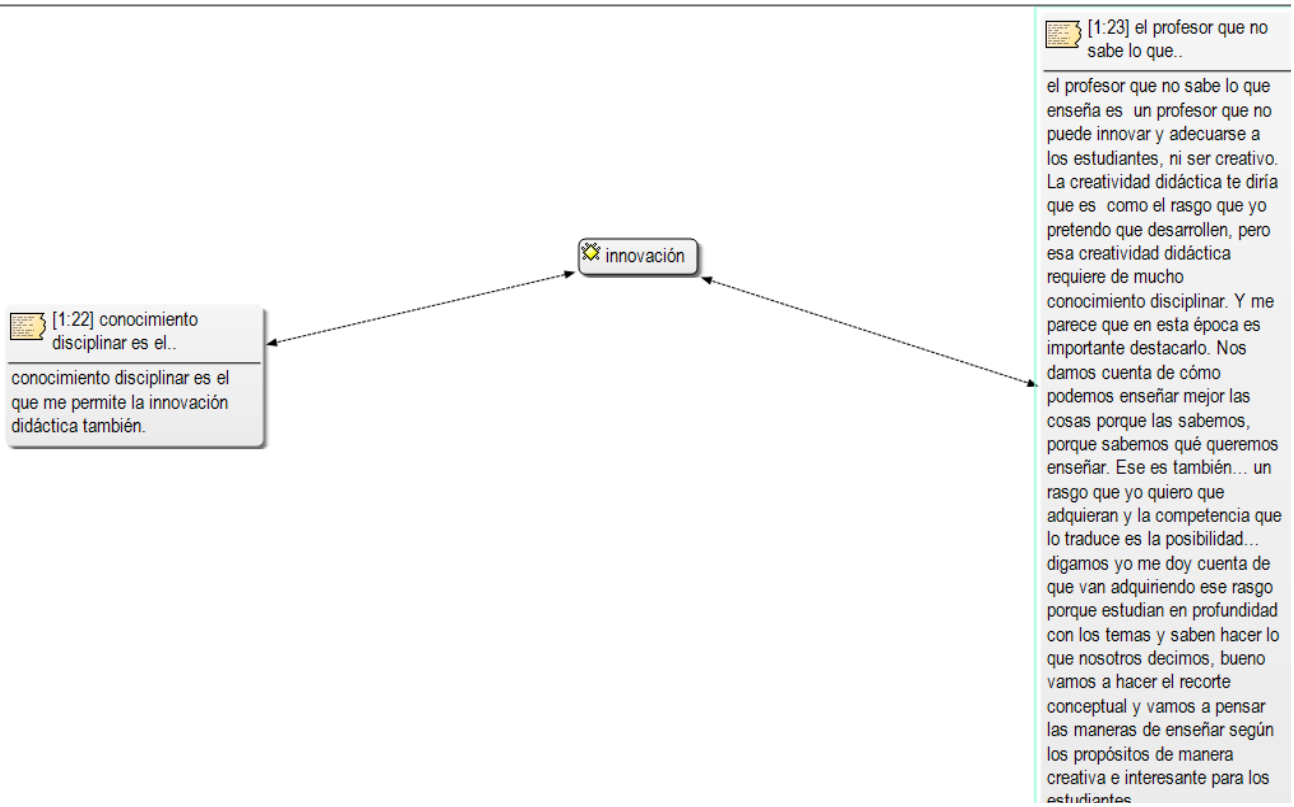


Anexo 3




[7:4] trabaja en el centro colaborat..
trabaja en el centro colaborativo, aprender a trabajar en equipo, aprender a... no es fácil integrar equipos de trabajo multidisciplinarios, que son... uno cuando hace años que está en esto, vos ya tenés el entrenamiento, pero... tienen que estar, este, muy abiertos a eso y lo importante no porque se lo exija el centro, puede ser que sea un proyecto de centro, muchos de esos hay, sino más que nada por ver cómo crecer
[2:29] interdisciplinario
interdisciplinario
[2:19] fomentar tareas de cooperación..
fomentar tareas de cooperación,
[8:1] deben tener la capacidad para ..
deben tener la capacidad para trabajar un grupo correctamente, todo el grupo, manejar las individualidades y poder diseñar estrategia para manejar los diferentes tipos de alumnos que llegamos a tener en un salón,
trabajo con otros
[2:18] desarrollar el trabajo colecti..
desarrollar el trabajo colectivo, en equipo, creo que un docente no puede trabajar solo

Anexo 4


[1:23] el profesor que no sabe lo que..
el profesor que no sabe lo que enseña es un profesor que no puede innovar y adecuarse a los estudiantes, ni ser creativo. La creatividad didáctica te diría que es como el rasgo que yo pretendo que desarrollen, pero esa creatividad didáctica requiere de mucho conocimiento disciplinar. Y me parece que en esta época es importante destacarlo. Nos damos cuenta de cómo podemos enseñar mejor las cosas porque las sabemos, porque sabemos qué queremos enseñar. Ese es también... un rasgo que yo quiero que adquieran y la competencia que lo traduce es la posibilidad... digamos yo me doy cuenta de que van adquiriendo ese rasgo porque estudian en profundidad con los temas y saben hacer lo que nosotros decimos, bueno vamos a hacer el recorte conceptual y vamos a pensar las maneras de enseñar según los propósitos de manera creativa e interesante para los
innovación
[1:22] conocimiento disciplinar es el..
conocimiento disciplinar es el que me permite la innovación didáctica también.

La Educación como Herramienta de Desarrollo Sostenible en la RASD

Education as a Tool for Sustainable Development in the SADR

Vanessa Izquiero Álvarez
Sara Santos Álvarez

Universidad de Salamanca, España

La educación de la población saharaui de Tindúf, a pesar de mantener su condición de refugio, ha ido evolucionando desde el 76. La RASD implantó durante el curso 2016-17, un programa propio de enseñanza de español denominado OLE (comprensión oral, lectura, escrita). Actualmente, existen centros para cubrir las necesidades educativas desde la preobligatoria con "tarbias" (educación infantil) hasta la superior con el Instituto Nacional de Formación Pedagógica pasando por las madrazas (centros de primaria) y las secundarias. Las maestras se forman siguiendo el método tradicional, y es este mismo método, el que reproducen en sus aulas cuando se ponen al frente de una clase. En este documento se desarrolla un programa de innovación para facilitar el acceso a nuevas metodologías que permitan ampliar las opciones teniendo en cuenta los recursos materiales con los que cuentan en las aulas, a priori escaso desde una mentalidad europea. Sin embargo, la arena, tapones de botella, folios reutilizados o las tizas son recursos que pueden ser más fáciles de adquirir que un proyector o una Tablet y que contribuyen a la educación actual en el Sahara occidental.

Descriptores: Educación; Sahara Occidental; docente mujer; español, RASD.

Tinduf's Saharauian education has been evolving since 1976 despite it's refugee status. RASD introduced, during the 2016-17 school year, it's own Spanish teaching program, in Spanish OLE (comprensión oral, lectura, escrita) which means spoken, read and written comprehension. Today, there are institutions that cover all education necessities, from pre-school with 'tarbias' to post-secondary education with the National Academy of Pedagogical Training via 'mardrazas' (elementary schools) and secondary schools. Teachers are trained following the traditional method which they themselves use when they are in front of a class. In this file there is an innovation program explained, it's goal is to ease the access to different methodologies that will let the number of options grow taking into account the material resources that we can count on this classrooms have, which looking at it from an European perspective, may seem limited. However, sand, a bottle cap, reused paper and some chalk are some easier to get resources than a video projector or a tablet, and can also help the Western Sahara education.

Keywords: Education; Western Sahara; Women teacher; Spanish, SADR.

Introducción

Cuando se habla de Derechos Humanos (DDHH), las Naciones Unidas hacen referencia a los derechos básicos de cualquier persona, en su artículo 3 hace referencia al derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona, en el artículo 6 al reconocimiento de la personalidad jurídica en todas partes o en el artículo 15 a la nacionalidad. Es en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos donde encontramos la referencia a la educación. Haciendo alusión al derecho a la educación de forma gratuita, como objetivo para alcanzar un desarrollo personal y fortalecer el respeto hacia los derechos humanos, las libertades básicas y la comprensión, tolerancia y relación entre naciones y grupos diferentes. Todos ellos orientados a la preservación de la paz a nivel mundial, basándose en actividades internacionales, promovidas por las Naciones Unidas. El derecho a la educación, analizado en un contexto global, se encuentra

al mismo nivel que el derecho a la cultura, la vida o la libre circulación nacional o internacional. En ocasiones, encontramos algunos derechos en desigualdad de condiciones y dependientes de la localización geográfica y el nivel socioeconómico de los sujetos. Los derechos catalogados como universales, se vuelven en ocasiones vulnerables para algunos ciudadanos y presentes para los ciudadanos de las zonas más favorecidas del mundo, que obtienen los derechos gracias a la ciudadanía (Naya, 2006). Durante situaciones de conflicto o emergencia, la violación de gran parte de estos derechos es sistemática y a veces se dilata durante un periodo más prolongado al del conflicto o emergencia (Márquez, 2014). Este es el caso de la población saharaui, que se encuentra actualmente en periodo de post-conflicto.

Los saharauis se instalaron en la Hamada, una zona del desierto del Sáhara al sur-oeste de Argelia, comenzando con su vida de nuevo en 1975. Con el paso del tiempo, han ido construyendo un nuevo estado, la República Árabe Saharaui Democrática (RASD). Cuentan con un sistema educativo, sanitario y político, además de una organización administrativa compuesta por numerosos ministerios y sistemas de seguridad propios. Existen normas mínimas a nivel internacional para la educación en situaciones de emergencia y desastres. En ellas se ofrece orientación sobre cómo los gobiernos nacionales, así como otras autoridades y agencias internacionales, deben responder estableciendo programas de estudios adaptados a las situaciones específicas de emergencia y/o desastres. Buscando siempre alcanzar el nivel mínimo de acceso a la educación para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. A nivel mundial, en el año 2000 se fijaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). De los ocho propósitos para conseguir de 2000 a 2015, se destaca el que hace referencia a la educación, que implica lograr la enseñanza primaria universal. Con los ODM, lograr la enseñanza primaria universal se erigía como el segundo de los objetivos, con matices, ya que parte de la población a la que iba destinado, ya tenían instaurada la enseñanza primaria y en muchos casos (sobre todo en países de Europa y Norte América) hasta la secundaria obligatoria. En los ODS, además de 17 objetivos, encontramos numerosas metas que tienen como finalidad que cada país logre el desarrollo sostenible. Centraremos, fundamentalmente, nuestra atención en el objetivo 4 "Educación de calidad", seleccionado cuatro de sus diez metas. Éstas se encuentran organizadas en metas de resultados y medios para conseguir esas metas (UNESCO, 2016).

En este documento se recoge la situación actual de la enseñanza de español en los campamentos, las diferencias en los niveles de formación de las maestras que se han formado entre el sistema de la RASD y los de Cuba, España o Argel y de quienes han permanecido en toda su etapa académica en los campamentos únicamente con el sistema educativo, cambiante de la RASD. Analizamos, la situación actual en las clases de primaria, secundaria y niveles superiores dentro del Instituto Nacional de Formación Pedagógica '9 de Junio' donde se forman las futuras maestras saharauis. Con el objetivo de dar a concer un parte de la educación en los campamentos de Tindúf como punto de partida, para seguir mejorando la situación a través de los ODS, para conseguir una educación de calidad real ahora que la escolarización primaria ya se ha conseguido.

Contexto

Esta experiencia se desarrolla en la población saharaui refugiada que vive en los Campamentos de Tindúf (Argelia), en el ministerio de educación de la RASD. El objetivo inicial fue conseguir un 100% de escolarización en la educación básica. Esta educación básica es posible gracias a *tarbias* (centros de preescolar), *madrazas* (primarias) y centros de secundaria. El objetivo es que la educación que se recibe dentro de los campamentos sea de calidad. Este ministerio, depende institucionalmente de la RASD, y a su vez cuenta con varios organismos que dependen

jurídicamente de él, como son: El Centro de Discapacitados Mártir Hamada, Escuela '12 de Octubre', Escuela 'Olof Palme', Escuela de mujeres '27 de Febrero' y Escuela-Internado del Instituto Nacional de Formación Pedagógica '9 de junio' (a la que nos referiremos como el 9 de junio a lo largo del documento) (Revista Gloobal hoy, s.f.).

Cuadro 1. Nomenclatura centros RASD y equivalencia en España.

CENTRO SAHARAUI	EDADES	CURSOS	EQUIVALENCIA	UBICACIÓN	CANTIDAD
Tarbías	De 0 a 6 años	Varible	Guarderías	1 por Daira	+30
Madrazas	De 6 a 11	1º-5º	Centros primaria	1 por Daira	+30
Secundarias	De 12 a 16	7º-10º	Institutos de enseñanza secundaria	1 o 2 por Wilaya	7

Fuente: Elaboración propia.

Nos centraremos concretamente en El 9 de junio, en él se forman las futuras maestras de árabe y español dentro de los campamentos. Desde que en 2015 las lluvias arrasaron con los campamentos, solamente se reconstruyó un edificio, el internado femenino, por lo que los hombres interesados en formarse como maestros no pueden vivir allí. Ir y volver cada día desde la Wilaya de Bojador, que es la más cercana, es temporal y económicamente inviable. Para llegar hasta el 9 de junio, desde el punto de vista académico, las alumnas han pasado por los niveles inferiores del sistema educativo saharaui. El tercer curso de la madraza es en el que se comienza a estudiar español. Hasta el curso 2015-2016 se empezaba en 2º, pero la falta de maestras de español, el cambio de programación escolar y el aumento en la edad (de 6-7 a 10-11 actualmente) para participar en el programa de Vacaciones en Paz ha hecho que se posponga un curso el inicio del estudio de su segundo idioma oficial. Con este estudio se pretende abril una nueva vía de trabajo en la que se unen los Objetivos de Desarrollo Sostenible con el conflicto saharaui y la necesidad de una educación de calidad en situaciones de riesgo. Esto es solamente un primer paso, es un largo camino que está aún por recorrer, ya que la educación es la mejor herramienta para lograr una transformación real a nivel mundial.

Desarrollo de la experiencia

La mayoría de la información recabada para este trabajo proviene de un estudio de campo realizado durante el último trimestre de 2017 en los Campamentos de Refugiados Saharauis de Tindúf (Argelia). En concreto, de visitas al Instituto Nacional de Pedagogía en el 9 de Junio, reuniones con las inspectoras de español de Smara (Bubacar, Hadietu Bachir, Halima, Embarka y Mulay), reuniones con el Ministro de Educación del momento (Mohamed Mouloud), reuniones con un maestro de español de El Aaiún (Said Mohamed Salem) y varias maestras de Bojador (Jalifa, Navila y Baka), reuniones con profesores de Institutos de Secundaria en el Aaiún (Mohamed), visitas a las bibliotecas Bubisher de Smara y Bojador y entrevistas con los bibliotecarios (Kabara, Alghaliani y Naha) y de la participación activa en el desarrollo de la materia de Español en la Madraza Lal Andala de la Wilaya de Bojador en los cursos de 3º (dos clases), 4º (dos clases) y 5º (una clase) de la enseñanza primaria. El proceso que envuelve la gestión de la información se divide en dos fases desarrolladas en los Campamentos de Refugiados Saharauis (Tindúf, Argelia) durante el último trimestre de 2017.

Proceso

La fase de observación se desarrolló durante los 15 primeros días de la estancia, del 7 al 21 de octubre de 2017. Llegar a los Campamentos de Refugiados Saharauis de Tindúf como parte del

grupo de la Organización Juvenil Española (OJE) encargado de realizar el reparto de juguetes del proyecto 'Un Juguete una Ilusión' de la fundación Crecer Jugando nos brindó la oportunidad, durante tres semanas de visitar todas las *madrazas* (escuelas de primaria) de todos los campamentos (Smara, Bojador, El Aaiún, Auserd y Dajla). Este hecho permitió la creación de una primera visión global sobre la situación de la educación. La segunda fase de recogida de información ocupó del 22 de octubre el 22 de diciembre de 2017, acompañando a una maestra de español en su desarrollo profesional con los cursos de 3º a 5º de una *madraza*. Estableciendo de esta forma un contacto más directo con la educación y concretamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje del segundo idioma de las RASD, el español.

Hasta el curso 2016/17 el programa seguido era LEO LEO LEO, en el que se priorizaba la competencia lectora, seguida de la escrita y por último la oral. A partir del curso 2017/18 se implantó en los campamentos un nuevo programa, OLE, cambiando el orden de las mismas letras y por tanto las prioridades. A raíz de este cambio en los materiales y sobre todo por el bajo nivel observado en los estudiantes, buscamos respuesta a la causa. Lo que nos llevó a reuniones con el director de lenguas extranjeras (Mohamed Chatat) que nos derivó al 9 de junio, pues allí se encuentra la Editorial Sáhara, donde se crearon y están en proceso de imprimirse todos los libros de español para los cursos de 4º y 5º de la enseñanza primaria. Para la población saharaui la condición de refugio y temporalidad en la que viven, contrasta con los lujos materiales y las grandes construcciones, pero no supone ningún inconveniente para una mejora en la educación. De hecho, la educación de calidad de un país contribuye a la mejora de las situaciones futuras, una sociedad más formada representa una estabilidad y unas competencias que se podrán desarrollar en cualquier lugar. La educación es el futuro.

En el siguiente cuadro hemos recogido la información obtenida y los participantes de las múltiples entrevistas que llevamos a cabo durante la estancia en los campamentos.

Cuadro 3. Entrevistas e información obtenida.

PARTICIPANTES	INFORMACIÓN
Ministro educación (Mohamed Mouloud)	Evolución histórica de la situación en los campamentos. Problemas y dificultades de la educación. Objetivos del ministerio.
Ministro juventud y deporte (Ahmed)	Programa Vacaciones en Paz. Formación para los jóvenes, problemáticas y evolución de la situación.
Maestra Bojador 1 (Jalifa)	Diseño de clases, evaluaciones, estructura. Importancia de condición de refugiados, impacto de las maestras y la educación.
Maestra Bojador 2 (Baka)	Diferentes niveles y relación con la motivación de las maestras.
Maestra Bojador 3 (Navila)	Diseño de clases, evaluaciones, estructura. Organización y gestión del tiempo. Aprovechamiento de recursos.
Profesor secundaria (Mohamed)	Cursos del Instituto Cervantes para nivel de español. Motivación del profesorado. Futuro de los jóvenes saharauis estudio/trabajo.
Maestro El Aaiún (Said)	Importancia de aprender y no aprobar. Otros recursos como juegos, canciones. Formación como monitor de tiempo libre.
Bibliotecario Bojador (Algahiliani)	Proyecto Bubisher en los campamentos. Visión de futuro y nuevas incorporaciones. Situación desde el punto de vista de los jóvenes.
Bibliotecaria Bojador (Naha)	Actividades lúdicas y afluencia. Motivos por los que van a las actividades.

Bibliotecaria Smara (Kabara)	Diferencias entre wilayas, importancia de la implicación y relación entre maestras y bibliotecarias.
Inspectoras de español (Smara)	Necesidad de nuevas metodologías. Aprender a enseñar con los materiales que existen. Apoyo a la formación en, para los campamentos.
Alumnas 9 de junio (Tawaf Omar Heiba Zuinana Abahai Bahmdan)	Carencias de su formación. Propuestas de mejora. Motivaciones para estudiar allí. Expectativas de futuro personal y profesional.
Profesores español 9 de junio (Alisalem Tayeb y Mohamed Daja)	Contenidos 9 de junio. Evolución de los cursos de formación para maestras. Dificultades para enseñar por falta de nivel de las alumnas, derivado de las secundarias. Falta de recursos materiales. Nivel de los profesores, comparativa con árabe.
Editorial Sáhara (lahsan Mohamed)	Diseño y desarrollo de los materiales didácticos. Tiempos de impresión y previsión de terminar las impresiones para todos los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A raíz de la información obtenida, el curso del proceso está orientado a la puesta en marcha de un programa complementario para las maestras. Creando así un espacio de encuentro para poner en común los recursos más allá de los libros de texto, donde las maestras con más confianza puedan facilitar la labora de aquellas menos expertas. Utilizando las TIC para crear un archivo general, grupal en el que volcar las actividades realizadas con éxito y al que acudir en caso de necesitar ayuda para la programación didáctica de las clases. Éste archivo, se gestionaría desde el Instituto Nacional de Formación Pedagógica y las alumnas, futuras maestras podrán añadir posibles recursos y trabajar sobre otros que se hayan desarrollado anteriormente. Esto es posible, ya que se cuenta con un mismo material didáctico para todas las madrazas, los libros de texto utilizados han sido diseñados, elaborados e imprimidos en los campamentos. Ya existe el material, con este archivo común se busca facilitar su uso y adaptarlo a las necesidades de la totalidad de estudiantes que hay en las aulas de la RASD

Conclusiones

La pertenencia de la población saharaui a las sociedades de tradición oral, en contraposición a las sociedades de tradición escrita (Haidar, 2006) ha dificultado el acceso a recursos materiales. La tradición oral viene condicionada en parte por su historia como pueblo nómada. La escasez de recursos que caracteriza el continuo traslado de asentamientos, se consolidó con su condición de refugio y contribuyó a mantener el formato oral como medio de transmisión de la información a pesar de la vida más sedentaria actual. Los materiales consultados u obtenidos para el desarrollo de este trabajo se encuentran en el Instituto Nacional de Formación Pedagógica '9 de junio', son en su mayoría cuadernillos que utilizan en madrazas y secundarias; materiales de los programas anteriores, exámenes de las futuras maestras, contenidos impartidos en el 9 de junio durante el curso 17-18, programaciones de maestras con diferente formación, entrevistas con inspectoras, maestras, el ministro de educación, observación directa (no) participante han sido clave para poder desarrollar este documento.

Los niveles de maestras y profesores varían de forma notable en función de su formación. Quienes han estudiado en los campamentos únicamente, tienen por lo general, un nivel menor

de idioma que quienes se han formado fuera (Cuba o España). Con formación, no necesariamente como maestras de español, pero especializadas en docencia a *posteriori* tienen un nivel mál alto y por tanto mayor confianza en si mismas. Las egresadas del 9 de junio abandonan antes el ejercicio docente. Las dificultades a las que deben enfrentarse (falta de recursos materiales, diferencias notables en los niveles del alumnado, precariedad de infraestructuras…) pueden sobrepasan su capacidad de resolución con más facilidad que la de aquellas con una mejor y mayor formación, tanto pedagógica como lingüística. Este último grupo cuenta con las herramientas necesarias para poder desarrollar las sesiones más allá de las páginas de su material didáctico (OLE), además de la confianza suficiente como para innovar en sus programaciones. Uniendo el bajo nivel con el ritmo de vida y las aspiraciones de futuro, la opción de abandonar la docencia aumenta exponencialmente con el paso del tiempo para las más jovenes. La mayoría no superan los 10 años en la profesión.

Referencias

Delegación saharaui España. (16 de enero de 2018). *Delegación Saharaui para España.* Obtenido de http://www.delsah.polisario.es/la-republica-arabe-saharaui-democratica/

El Confidencial Saharaui. (11 de 04 de 2017). *El confidencial Saharaui.* Obtenido de 'Vacaciones en Paz 2017' es el año con menor número de familias de acogida de la historia del proyecto.: https://www.elconfidencialsaharaui.com/2017/04/vacaciones-en-paz-2017-es-el-ano-con.html

Garcia, A. (2010). *Historia del Sáhara y su conflicto.* Madrid: Libros de la catarata.

Márquez, A. I. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 223-245.

Murillo, F. J. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *11*(2), 11-13.

Naya, L. M. (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado.* San Sebastián: Universidad del País Vasco.

U.N. (2015). *Objetivo 4: Educación de Calidad.* Recuperado el 17 de mayo de 2018, de http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html

UNESCO. (2000). *El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida.* Madrid: GrupoSantillana/EdicionesUNESCO.

Transformación y Justicia Social para Personas Migrantes: ONG-Mestura

Transformation and Social Justice for Migrants: NGO-Mestura

Nerea Díez-Ríos[1]
Mª Paula Ríos-de Deus[1]
Thais Pousada-García[1]
Liliana Rodrigues-Mota[2]

1 Universidade da Coruña, España
[2] ONG-Mestura, A Coruña, España

En la actualidad estamos ante un aumento de migraciones forzosas a nivel mundial, implicando que exista un elevado número de personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social, lo que repercute en su salud, bienestar, calidad de vida y autonomía personal. Las diferencias culturales e idiomáticas, la falta de experiencia laboral o de formación, la desprotección y ausencia de redes sociales, favorece esta situación de vulnerabilidad y exclusión social, limitando la inserción laboral y participación en ocupaciones significativas de las personas refugiadas y migrantes. Esta restricción por factores externos al control de las personas se concibe como injusticia ocupacional. La ONG-Mestura desarrolla actividades y proyectos para orientar, informar y acompañar a estas personas, según sus necesidades e intereses, fomentando la inclusión laboral, la igualdad de género, la sensibilización y la mediación intercultural. Busca promover comunidades inclusivas, igualdad, dignidad, empatía, respeto y generar y garantizar oportunidades de participación en ocupaciones significativas. El objetivo de este artículo es presentar el trabajo desarrollado por la ONG-Mestura (A Coruña) en su servicio de *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global*, prestando asesoramiento y apoyo a personas migrantes en riesgo de exclusión social.

Descriptores: ONG; Migrantes; Justicia social; Inclusión; Sensibilización.

We are currently facing an increase in forced migrations worldwide, implying that there is a high number of people in situations of vulnerability and social exclusion, which affects their health, well-being, quality of life and personal autonomy. Cultural and idiomatic differences, lack of work experience or training, lack of protection and absence of social networks, favors this situation of vulnerability and social exclusion, limiting the labor insertion and participation in significant occupations of refugees and migrants. This restriction due to factors external to the control of people is conceived as an occupational injustice. The NGO-Mestura develops activities and projects to guide, inform and accompany these people, according to their needs and interests, promoting labor inclusion, gender equality, awareness and intercultural mediation. It seeks to promote inclusive communities, equality, dignity, empathy, respect and generate and guarantee opportunities to participate in meaningful occupations. The objective of this article is to present the work developed by ONG-Mestura (A Coruña) in its service of *Education for development and global citizenship*, providing advice and support to migrants at risk of social exclusion.

Keywords: NGO; Migrants; Social justice; Inclusion; Sensitization.

Introducción y contexto

Históricamente, el mundo se ha poblado a través de los movimientos migratorios, pero no es hasta principios del siglo XX, con la Revolución Rusa, la I Guerra Mundial y otros conflictos a nivel internacional, cuando se comienza a hablar de personas refugiadas y desplazamientos masivos. Así, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada en 1948, se contempla por primera vez el fenómeno de las migraciones y el refugio (ACNUR, 2012).

La II Guerra Mundial provocó millones de desplazamientos forzosos, lo que causa la creación en 1950 de ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados). Esta organización surge tras considerar que el movimiento de las personas refugiadas era competencia internacional y se debía legislar y ayudar a quien decidía no regresar a su país de origen por razones justificadas como el incumplimiento de sus derechos básicos y fundamentales o situaciones en las que corre peligro su vida, teniendo derecho a decidir sobre su propio futuro (Gordenker, 1987).

Según establece el Estatuto de los Refugiados (1951), el término "refugiado" se aplica a toda persona que:

> *Debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera de su país de nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país dónde tuviera antes su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.* (Naciones Unidas, 1951)

Las personas desplazadas son, generalmente, víctimas de la intolerancia política, social, religiosa y/o étnica que huyen de la persecución, los conflictos armados, la violencia o las violaciones de los derechos humanos. (ACNUR, 2006)

Tendencias globales

Durante los años 80, los flujos crecientes de migraciones forzadas y solicitudes de asilo estaban llegando directamente a Europa desde zonas de conflicto en América Latina, África y Asia. El principio de los años 90 fue un periodo de aumento de las migraciones. Este deseo de movilidad se puede considerar como parte integral de procesos globales de transformación social. "La globalización implica la proliferación de flujos transfronterizos no sólo de capital y mercancías sino también de valores culturales, ideas y personas". (Castles, 2003).

La población global de refugiados creció de 2.4 millones en 1975 a 10.5 millones en 1985 y a 14 millones en 1990. Se alcanzó un clímax, con 18.2 millones, en 1993. En el año 2000, la población global de refugiados descendió a 12.1 millones (ACNUR, 2016).

La población mundial de desplazados forzosos ha aumentado en las últimas décadas. El crecimiento de este fenómeno se consolidó entre los años 2012 y 2015, a causa del conflicto en Siria. Estos flujos crecientes alertan a organizaciones de ayuda, ONG's, etc. (ACNUR, 2016).

Los datos más recientes indican que esta situación no es provisional y se estima que en los próximos años el número de personas desplazas forzosas ascienda (European Commission, 2015), indicando la importancia de este desafío social.

El 20 de junio se celebra el Día Mundial del Refugiado **y** ACNUR hace público que 68.5 millones de personas han sido, hasta finales de 2017, desplazados a la fuerza.

A finales de 2016 había 65,6 millones de personas desplazadas forzosamente en todo el mundo a consecuencia de la persecución, los conflictos, la violencia o las violaciones de derechos humanos. Esta cifra representaba un aumento de 300.000 personas respecto al año anterior: cada 3 segundos una persona tiene que marcharse de su casa, es el tercer año consecutivo superando el récord de desplazamientos en el mundo, el 51% de los refugiados son niños. (ACNUR, 2016)

Impacto de los desplazamientos forzosos en la salud de las personas

El aumento de migraciones forzosas puede implicar que exista un elevado número de personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social, lo que repercute en su salud, bienestar, calidad de vida y autonomía personal (Díez-Ríos, 2016).

Siguiendo a la Organización Internacional para la Migraciones (IOM), a la Organización Mundial de la Salud (OMS) y a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), las personas migrantes suelen experimentar distintas experiencias que ponen en riesgo su salud física, mental y social, así, como su bienestar. Por ejemplo, en el país de origen, pueden vivir situaciones de guerra, violencia, tortura o abuso sexual, entre otros traumas; las condiciones en el que este se realiza el trayecto (peligro en el medio de transporte, condiciones de salubridad y duración), tipo de desplazamiento (masivo o individual), así como eventos traumáticos de abuso o violencia; y en la llegada a la nueva comunidad, se encuentran con diferentes factores, las políticas migratorias/sanitarias, la inclusión o discriminación que experimenten, el estatus legal en el que se encuentren, el acceso a los servicios, la diferencia de idioma y cultura, la separación de su familia, la duración de la estancia, el abuso o la violencia y explotación, las condiciones de vida en las que se encuentre o el trabajo (IOM, s.f.); que impiden que las personas puedan participar en la educación o formación y acceder a los servicios y recursos de la sociedad (OMS, 2008).

Por ello, cada vez es más urgente considerar los desplazamientos forzosos y la migración como un determinante social de la salud:

> *El riesgo de enfermedad o de resultados de salud adversos es mayor en ciertos grupos de migrantes. Migrantes con origen en áreas de pobreza, aquellos desplazados por un conflicto o desastre natural, grupos vulnerables (por ejemplo, personas con condiciones de salud previas, migrantes no acompañados, los mayores los jóvenes y las familias monoparentales) y aquellos con habilidades educativas, laborales y lingüísticas limitadas, tienen mayor riesgo de resultados de salud adversos. Además, las personas migrantes que son sujetos de exclusión legal, económica y/o social (especialmente migrantes en situaciones irregulares) pueden ser desproporcionadamente vulnerables a contraer enfermedades y desarrollar problemas de salud mental, como resultado de las malas condiciones de vida, las condiciones abusivas de trabajo y la falta de acceso a los servicios sociales y sanitarios (original en inglés-traducción propia)* (IOM, s.f.).

Esta situación no solo afecta a las personas migrantes, sino que estos movimientos repercuten sobre el conjunto de la sociedad (Achotegui, 2009). Es responsabilidad de la ciudadanía, transformar este desafío en una oportunidad. Para que estas personas "[sean] capaces de identificar y realizar sus aspiraciones, satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente", (OMS, 1986) es necesario trabajar, también, con los entornos para que ofrezcan oportunidades de participación en ocupaciones significativas, salud y bienestar.

Todos estos traumas limitan la participación en ocupaciones y restringe la ciudadanía por factores que están fuera del control inmediato de la propia persona, lo que se denomina injusticia ocupacional. Este fenómeno está socialmente construido sobre las bases de los valores culturales que generan la exclusión (Crawford, Turpin, Nayar, Steel y Durand, 2016; Whiteford, 1997; Wolf, Ripat, Davis y Becker, s.f.).

Desarrollo y experiencia: ONG-Mestura

ONG-Mestura se crea en 2003, siendo su ámbito de actuación el Área Metropolitana de A Coruña (Galicia, España). Su misión es ser proveedora de justicia ocupacional a través de la prestación de un servicio social, profesional y especializado para las personas migrantes en riesgo de exclusión social y/o dependencia; orientando, informando y acompañando en aquellos

aspectos sociales que los involucren directamente, así como facilitando su esencial y necesaria inclusión en la sociedad. También, presta sus servicios a otros colectivos como: mujeres víctimas de maltrato y/o explotación, infancia, juventud, parados/as de larga duración, enfermos/as y personas mayores, entre otros. (ONG-MESTURA, 2014-2018).

Su objetivo es orientar e informar sobre todos los aspectos que son directamente demandados por estos colectivos, favoreciendo la inclusión social y cultural; impulsa y promueve la participación social y ciudadana en acciones de cooperación y educación para el desarrollo y la sensibilización en la realidad de las personas migrantes y más desfavorecidas, potencia la ética en valores humanos, de convivencia, tolerancia e igualdad de las personas (ONG-MESTURA, 2014-2018).

La visión de ONG-Mestura es velar por la integridad y los derechos de todas las personas, trabajando en tres áreas fundamentales: la inclusión sociolaboral y mejora de empleo, la sensibilización y mediación intercultural y el fomento de la igualdad de género. Se trabaja para favorecer el acceso al empleo, entendido como herramienta fundamental para la inclusión y la dignidad humana, para atender de forma integral a las familias trabajando las áreas de mayor vulnerabilidad (infancia, mujer y juventud), ya que atendiendo a la unidad familiar en su conjunto se pueden generar cambios efectivos y para favorecer la justicia social a través de acciones de sensibilización. Los principios éticos (valores) sobre los que se asienta Mestura y que permiten crear las pautas de comportamiento son: transparencia, justicia, igualdad, solidaridad, dignidad, compromiso y coherencia (ONG-MESTURA, 2018).

Inclusión sociolaboral y mejora del empleo

Partiendo de la idea de que la inserción laboral es la principal herramienta para la inclusión, la ONG asesora y apoya a las personas para la búsqueda de empleo, a través de los servicios de educación para el desarrollo y la ciudadanía global (ONG-MESTURA, 2018).

Se trabaja mediante itinerarios personalizados de inserción sociolaboral que incluyen acciones formativas y de capacitación e intermediación con empresas.

Algunos ejemplos:

- Mejorar la inclusión sociolaboral de mujeres gestantes y/o con cargas familiares que estén en situación o riesgo de vulnerabilidad. El eje conductor del programa es un servicio de acogida, información y orientación sobre recursos, alrededor del cual funcionan una unidad de inserción laboral y un programa de mejora de la salud psicoafectiva. En cada una de estas unidades se proporciona a las mujeres participantes una atención personalizada en base a un proyecto individualizado de inserción.

- Proporcionar orientación laboral adaptada a las características particulares de los usuarios. Se imparten talleres de búsqueda activa de empleo, formación laboral y prelaboral y orientación laboral individual.

- Potenciar el uso de las nuevas tecnologías en la búsqueda de empleo. Se pretende romper la brecha digital existente en colectivos vulnerables, mediante la formación presencial sobre recursos digitales para búsqueda activa de empleo y la elaboración de directorios y portales especializados en orientación laboral para colectivos desfavorecidos.

En los últimos cinco años se beneficiaron de estos programas más de 1600 personas.

Sensibilización y mediación intercultural

Con el objetivo de contribuir a una convivencia cultural enriquecedora la ONG se ha especializado desde sus inicios en desarrollar campañas de sensibilización intercultural tanto educativa como comunitaria y en ofrecer servicios de mediación intercultural que faciliten la comunicación y el acceso a los recursos a las personas que presentan algún tipo de barrera lingüística, personal o social (ONG-MESTURA, 2018).

Algunos ejemplos:

- Facilitar la inclusión en el nuevo entorno mediante el aprendizaje de los idiomas de acogida: castellano y gallego. Para ello se realizan actividades de inmersión lingüística como ARTELLAMOS (clases de artesanía, manualidades), EDUCOCIÑA (clases de cocina nacional) y EMPREGAD@S (búsqueda activa de empleo).
- Promover la participación de jóvenes en las actividades. Su participación es imprescindible en el trabajo diario de la organización, enriqueciéndolo y fomentando el aprendizaje intercultural e intergeneracional.
- Captar y sensibilizar a personas voluntarias para dar apoyo a las actividades de sensibilización de la ONG, que fomenten valores de igualdad y tolerancia hacia las personas migrantes dentro del contexto educativo y la sociedad en general. Se realizan representaciones de títeres, sesiones de musicoterapia, lectura de manifiestos en fechas señaladas, etc.
- Crear espacios de encuentro, socialización e intercambio de experiencias entre la población juvenil local y migrantes con el objetivo de empoderar al movimiento juvenil como parte activa de la sociedad y motor de cambio.
- Refuerzo educativo destinado a niños y niñas de educación primaria, pertenecientes a familias en situación de vulnerabilidad. Paralelamente, se ofrece a las familias un servicio de atención integral en salud física y/o emocional a través de actividades grupales e individuales, como talleres, charlas, acompañamientos, etc...

En los últimos cinco años se beneficiaron de estos programas más de 800 personas de forma directa, asistiendo a múltiples centros escolares de Galicia.

Fomento de la igualdad de género

El derecho a la no discriminación y el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, están presentes en la totalidad de los proyectos de la ONG-Mestura (2018) y son un eje prioritario de trabajo.

Algunos ejemplos:

- Facilitar la conciliación y refuerzo educativo de las personas que participan en los proyectos de la Organización.
- Discriminar positivamente a las mujeres, especialmente a aquellas con cargas familiares no compartidas.

En los últimos cinco años participaron en estos programas más de 700 personas, sobre todo, mujeres y niños/as en situación de vulnerabilidad.

Conclusiones

El aumento de migraciones forzosas en los útimos años, implica la existencia de un elevado número de personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Esto repercute en el número de participantes en actividades y proyectos de la ONG-Mestura, aumentando, de forma exponencial, en los dos últimos años, atendiendo en el periodo entre 2016 y 2018 a más personas que en los 12 años anteriores.

La ONG-Mestura entiende la educación para el desarrollo y la ciudadanía global como un proceso continuado para la promoción de personas informadas, críticas y solidarias que luchan contra la pobreza y la desigualdad.

Las metodologías utilizadas trabajan aspectos emocionales, a través de actividades que: mejoran la autoestima, promueven la justicia y el cambio social, favorecen la autoafirmación y el empoderamiento, capacitando para ser más responsables, muestran los problemas y sus causas, exponen conflictos de los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales y éticos.

Así, a través de sus acciones de atención integral a nivel familiar y de las campañas de sensibilización en centros educativos, la entidad contribuye con la justicia social y ocupacional.

Referencias

Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Zerbitzuan*, *46*(163), 71.

ACNUR. (2006). *Refugiados. Víctimas de la intolerancia.*

ACNUR. (2012). *La situación de los refugiados en el mundo. En busca de la felicidad.*

ACNUR. (2016). *Tendencias Globales. Desplazamiento forzado en 2016.*

Castles, S. (2003). La política internacional de la migración forzada. *Migración y desarrollo*, (1).

Crawford, E., Turpin, M., Nayar, S., Steel, E. y Durand, J. L. (2016). The structural-personal interaction: Occupational deprivation and asylum seekers in Australia. *Journal of Occupational Science*, *23*(3), 321-338.

Díez-Ríos, N. (2016). Aproximación crítica a las ocupaciones de personas refugiadas en España desde la perspectiva de profesionales : proyecto de investigación como contribución a desafíos sociales. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/17208/DiezRíos_Nerea_TFG_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y

European Commission. (2015). *European Economic Forecast. European Union.* Recuperado de http://ec.europa.eu/economy_finance/eu/forecasts/2015_autumn_forecast%0A_en.htm

Gordenker, L. (1987). *Refugees in international politics.* London: Croom Helm.

International Organization for Migration. (s. f.). *International Migration, Health and Human Rights.*

Naciones Unidas. (1951). *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados*, 189, 137.

ONG-MESTURA. (2015). *Estatutos de la Asociación ONG MESTURA para la inclusión socia de personas inmigrantes y emigrantes.*

ONG-MESTURA. (2014). *Memoria 2014.* Recuperado de http://www.ongmestura.es/memorias-de-actividades/

ONG-MESTURA. (2015). *Memoria 2015.* Recuperado de http://www.ongmestura.es/memorias-de-actividades/

ONG-MESTURA. (2016). *Memoria 2016*. Recuperado de http://www.ongmestura.es/memorias-de-actividades/

ONG-MESTURA (2017). *Memoria 2017*. Recuperado de http://www.ongmestura.es/memorias-de-actividades/

ONG-MESTURA (2018). *Memoria 2018*. Recuperado de http://www.ongmestura.es/memorias-de-actividades/

Organización Mundial de la salud (1986). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. En *53 Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud*, Ginebra. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Organización Mundial de la salud. (2008). *Subsanar las desgualdades en una generación. Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud.* Global Health Promotion, 40. Recuperado a partir de http://www.who.int

Whiteford, G. E. (1997). Occupational Deprivation and Incarceration. *Journal of Occupational Science: Australia*, *4*(3), 126-130. https://doi.org/10.1080/14427591.1997.9686429

Wolf, L,, Ripat, J., Davis, E. y Becker, P. M. J. (s. f.). Applying an occupational justice framework, 12, 15-18.

Aprendizaje entre Pares que Cruza Continentes. Las jóvenes Nigerianas Confrontando la Trata de Personas

Peer Learning that Crosses Continents. Nigerian Girls Facing Human Trafficking

Esperanza Jorge Barbuzano [1]
Inmaculada Antolínez Domínguez [2]

[1] Universidad Autónoma de Madrid, España
[2] Universidad de Cádiz, España

A partir de una etnografía multisituada, con una propuesta metodológica sustentada en la producción de narrativas creativas con mujeres en posible situación de trata, una de ellas nos pidió en Marruecos que contáramos en Nigeria lo que denominó "la verdad". Este encargo hizo incluir al equipo una cámara de vídeo que fue registrando aquellos testimonios que quisieron contar a quienes denominaban "sus hermanas" en África, resguardando el anonimato o la exposición. Desde lo que consideramos una espontánea experiencia dialógica de educación entre pares (por encima de desiertos, mares y burocracia), las jóvenes superaron los condicionantes de discurso que tienen en tanto que migrante en situación irregular y persona vinculada a la trata, comprometiéndose en la confrontación verbal al fenómeno. Apuntaron así a cuestiones claves que nutren el engaño en origen tales como la dureza del camino o la explotación y las vulnerabilidades que pueden vivenciar una vez llegan a Europa. Estas narraciones conformaron un vídeo de 13 minutos que fue proyectado en Centros educativos de secundaria en Nigeria, etapa fundamental para la captación. Igualmente, estas proyecciones recibieron respuestas por parte de las jóvenes de los institutos desde el compromiso en una construcción dialógica de la narrativa social sobre el fenómeno.

Descriptores: Relaciones entre pares; Trata de personas; Género; Migración.

From a multisite ethnography, with a methodological proposal based on the production of creative narratives with women in possible trafficking situation, one of them asked us in Morocco to tell in Nigeria what she called "the truth". This assignment included a video camera that recorded the testimonies they wanted to tell to those they called "their sisters" in Africa, safeguarding anonymity or exposure. From what we consider to be a spontaneous dialogical experience of peer education (above deserts, seas and bureaucracy), the women overcame the conditionings of discourse that they have as a migrant in an irregular situation and a person linked to trafficking, engaging in a verbal confrontation to the phenomenon. They pointed to key issues that nourish the deception at source, such as the hardness of the road or exploitation and the vulnerabilities that can occur once they arrive in Europe. These narrations made up a 13-minute video that was screened in secondary schools in Nigeria, a fundamental stage for recruitment. Likewise, these projections received responses from the girls from the commitment in a dialogical construction of the social narrative on the phenomenon.

Keywords: Peer relationship; Trafficking in persons; Gender; Migration.

Introducción y contexto

Dentro del proyecto de investigación "Trata de personas, salud integral y cuidados: mujeres transfronterizas en tránsito de Marruecos hacia Andalucía", de la Universidad Pablo de Olavide y financiado por la AACID (2014-2017), así como de la investigación doctoral de Esperanza Jorge, iniciamos un trabajo de campo complejo que nos llevó a recorrer diversas cartografías, tanto personales como territoriales de mujeres migrantes africanas vinculadas a la trata de seres humanos.

La trata, y su relación con la migración de mujeres africanas, es un fenómeno relativamente reciente. A partir de la década del 2000 aparecen las medidas normativas de mayor calado tales como el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños en el año 2000, o el posterior Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos de 2005. En España se incorpora como delito en el Código Penal en el año 2010 y se diseña el I Plan de lucha contra la trata con fines de explotación sexual (2009-2012). De especial relevancia será el informe del Defensor del Pueblo (2012) mostrando las dificultades que presentaban los recursos y medidas de protección y apostando por incorporar un enfoque de derechos humanos sobre el fenómeno.

En este contexto, cuando iniciamos el trabajo en 2014, comenzamos a identificar un perfil de mujeres que sobresalía sobre otras: las jóvenes de origen nigeriano. Los datos de fuentes secundarias apuntaban en la misma dirección. Según EUROSTAT (2016), atendiendo a la explotación sexual, la nigeriana era la segunda nacionalidad con un 18%. En el caso concreto de España, Rumania era el país con mayor número de posibles víctimas (32%), seguida también de Nigeria (27%) (MSSSI, 2015). Es por ese motivo que, contemplábamos la necesidad de viajar al contexto de origen de la mayor parte de jóvenes a las que accedimos, esto es, a Nigeria.

Coordenadas geográficas

El acceso al campo en este trabajo ha estado determinado por llegar a los lugares donde ellas se encontraban. En el Estado español, concretamente en Andalucía, hemos trabajado en Sevilla y Algeciras en centros de acogida; en Huelva y Almería en los asentamientos chabolistas o cortijos en los que viven y donde se da la explotación; el Centro de Internamiento para Extranjeros de Algeciras y en talleres con grupos de mujeres a través del trabajo colaborativo que hemos desarrollado con alguna de las organizaciones participantes. Igualmente, en los Centros de Estancia Temporal para Inmigrantes de Ceuta y Melilla.

A partir del análisis de los discursos generados en el trabajo realizado en Andalucía, Marruecos aparecía como un lugar central cualitativa y cuantitativamente. Por un lado, por los años de espera para cruzar y, cualitativamente, por las experiencias de daño y sufrimientos vividas en dicho territorio durante dicho tiempo de espera. Señalamos en ese sentido los informes de Médicos Sin Fronteras (2010 y 2013); de CEAR (2014); los informes anuales de APDHA (2018) o el informe del Conseil National des Droits de l'Homme (CNDH, 2013) donde se apuntaba a la vulneración de derechos humanos que vivía la población migrante en Marruecos. En este país nos desplazamos a Oujda, en la frontera con Argelia en tanto que zona de cruce mayoritaria; Nador por su acercamiento a la frontera con Melilla; Tánger y Tetuán por su cercanía a Ceuta y; Rabat y Casablanca por ser los lugares de mayor asentamiento de la población migrante durante su trayecto.

Por último, Nigeria era la última parada del viaje desandado con ellas. Lavaud-Legendre (2012) señalaba que el 80% de los beneficios derivados de la venta de petróleo (recurso principal del país) estaba destinado al 1% de la población. Por su lado, la agricultua representaba más del 70% del empleo, siendo mayormente de subsistencia. De ahí la importancia de la salida a otros territorios (incluído Europa) como opción migratoria. Una de las zonas mayormente referenciadas por las jóvenes en España era Benin City, ubicada en el Estado de Edo, cerca de las zonas de explotación petrolíferas tal y como había señalado previamente UNESCO (2006). En Nigeria nos acercamos a aquellos contextos previos a la salida migratoria, como los prostíbulos. Sin embargo, en un país con los servicios públicos privatizados tras los Programas de Ajuste Estructural de los ochenta, la educación secundaria es muchas veces un lujo que no

pueden permitirse muchas familias, sobre todo para las chicas. De ahí que la franja de edad más significativa para la captación sea la secundaria (Omorodion, 2009) apostando por tanto en nuestro proyecto por visitar centros educativos, hecho de especial interés en la experiencia que presentamos en esta comunicación.

Desarrollo de la experiencia

Durante el trabajo de campo en Rabat y Casablanca (Marruecos) en 2015 tuvimos la oportunidad de entrevistar a varias mujeres nigerianas. En ese momento teníamos planificado viajar a Nigeria en unos meses y les preguntamos, más allá de los objetivos de la investigación, qué podríamos hacer en origen para intentar aportar algo a la lucha contra la trata de personas.

Una de ellas dijo (luego serían varias las que lo replicaran): "cuenten la verdad". Esta propuesta provocó un viraje en la investigación que tuvo diversas consecuencias entre las que destacamos aquella que nos llevó a incorporar la cámara de vídeo al proceso de acompañamiento en la producción de narrativas por parte de las mujeres; y aquella que nos llevo a co-construir esa verdad que querían hacer llegar a sus iguales, a quienes ellas denominaban sus "sisters".

Cuando hacían referencia a sus hermanas estaban queriendo señalar al conjunto de jóvenes que en origen podían tener edades y características similares a las que ellas tuvieron en el momento de su salida del país. Ante dicho grupo de iguales proyectamos un vídeo de 13 minutos en el que, a partir de sus narraciones sobre la ruta migratoria y la posterior explotación, ellas contaron sus experiencias e iniciaron un diálogo con sus pares al otro lado del océano y de los desiertos. Para ello las mujeres participantes escalaron el objetivo de una cámara de vídeo e igualmente destreparon de él para arrojarse a la sábana blanca que hizo de pantalla en cuatro centros educativos de secundaria en Nigeria.

Este ejercicio particular de educación y sensibilización entre pares (Backet y Wilson, 2000) se vio complementado cuando desde Nigeria las jóvenes de los centros educativos nigerianos reprodujeron la hazaña escaladora de plantarse ante una lente y replicaron a sus hermanas que estaban en Europa desde el análisis y la construcción de propuestas de confrontación a la trata, reconociéndose a sí mismas como población en riesgo a la vez que población en posibilidad de establecer estrategias de lucha contra el fenómeno.

¿Cómo llevar a cabo ese "contar las verdades"?

Si bien la propuesta metodológica de una etnografía multisituada (Marcus, 2001), nos permitió superar el reto geográfico de desandar el viaje migratorio, la construcción de las verdades implicaba un desafío metodológico y ético. Como característica general de la trata nigeriana, las mujeres con las que trabajamos presentaban una serie de condicionantes de discurso que dificultaban precisamente la emisión de sus relatos: dificultad para relatar episodios de agresión y daño; amenazas de la red hacia sus vidas o de sus familiares; imposición de una historia construida que es la que deben contar; o la propia situación de irregularidad administrativa con la vulnerabilidad que comporta.

Una de las llaves para abrir, con ellas, estas puertas fue la propuesta de utilización de herramientas de las diversas disciplinas artísticas para la elaboración de narrativas creativas. Los principios de esta apuesta metodológica fueron el lenguaje encarnado (Del Valle, 1999) que expresa desde los cuerpos vividos y legitima y fomenta el relato narrado desde la experiencia; el lenguaje creativo (Eisner, 2005) y, el abordaje de los relatos de vida desde los cuidados (Gilligan, 1982) y la salud integral. De esta manera, hemos evitado plantear la trata directamente para

minimizar el riesgo, así como la re-victimización de la persona a la hora de contar (o re-contar puesto que suelen pasar por muchas entrevistas) los duros episodios de vida.

Desde esta apuesta ética y estética, hasta el momento se han generado 600 Narrativas creativas por parte de las 355 mujeres y jóvenes participantes en los tres territorios que, unidas a las voces de los/as profesionales de las organizaciones permitió establecer un nuevo diálogo cuya sistematización ha generado un producto creativo final de la investigación (el documental Irioweniasi, el hilo de la luna) y un "almacén encarnado" que recoje las narrativas biográficas producidas como material base de análisis para la producción de conocimiento en esta investigación.

Conclusiones

La "verdad" que han buscado construir de forma coral y a través de un proceso dialógico amplio las mujeres y jóvenes con las que hemos trabajado la podemos dividir en dos bloques principales: el camino y la explotación.

Cuestiones relacionadas con la dureza del camino migratorio por tierra

El engaño del camino: Es muy común escucharles que si les dicen que van a viajar por tierra no lo hagan y que si lo van a hacer por avión comprueben que es así porque una vez están en la ruta ya no pueden "hablar" porque no tienen a nadie más que la persona que las lleva y que es parte de la propuesta. El camino dura mucho más de lo que dicen, pudiendo llegar a tardarse dos o tres años viviendo en condiciones de permanente violencia.

La situación de vulnerabilidad: muy relacionada con las condiciones de supervivencia básicas que se ven recrudecidas cuando experimentan un embarazo o tienen una hija o un hijo, algún problema de salud, etc.

La violencia: es conocido el nivel de agresiones que viven las mujeres migrantes en estas rutas, circunstancia ésta que se ve altamente incrementada en el caso de las jóvenes nigerianas. La violencia sexual, física y psicológica es destacada por todas las participantes en esta experiencia hacia sus hermanas en origen.

La muerte: el señalamiento a la posibilidad de no sobrevivir a la ruta es también una constante en sus construcciones de verdad. Destacan, además de las agresiones físicas que pueden llevar a la muerte, la posibilidad de perderse en el desierto y, sobre todo, el cruce por el mar. De este último no solo hablan del riesgo que conlleva, sino de como cuando alguna de ellas fallece las madames o los guías no se lo comunican a sus familias, con lo que quedan esperando o construyen la idea del abandono.

Cuestiones relacionadas con una Europa que no es de "leche y miel"

El engaño en destino: La primera burbuja de realidad que han de inhalar al llegar a Europa y, en ocasiones incluso en el trayecto, es que el objetivo de viajar en busca de trabajo y/o estudios se transforma en una explotación. La forma de explotación, mayormente sexual en el caso de las jóvenes nigerianas, es muchas veces un engaño en sí mismo. Si en algunos casos sabían o intuían que el trabajo que les esperaba podía ser la prostitución, no se imaginaban que ésta se transformaría en explotación con niveles de coacción extremos hasta que sea pagada la deuda.

Deuda: Le otorgamos apartado específico puesto que descubrir la cantidad que deben pagar por el viaje que han vivido y lo que dicha cantidad significa realmente en Europa es crucial para ellas. Cuando les han propuesto pagar 40.000 o 60.000 euros desconocían, en muchos casos, el valor

real de la cantidad, el tiempo necesario para conseguirlo y el tipo de trabajo que tendrían que realizar.

La situación administrativa irregular: A ello le debemos sumar el desconcierto que las jóvenes sienten cuando saben que pueden ser expulsadas a origen en cualquier momento, lo que significaría volver a Nigeria con la cantidad de deuda ya señalada y con captadores/as lo suficientemente cercanos a la familia como para que la extorsión sea una realidad demasiado frecuente, como también lo es por ello la re-trata. Es decir, la vinculación nuevamente a la estructura de la trata para volver a realizar el viaje (con todos sus daños) y llegar a la Europa que ya sí conocen. Muchas veces con una deuda incrementada por este doble viaje.

Este conjunto de verdades, paridas en los espacios de producción y análisis narrativo biográfico, fueron hilvanadas para conformar el documento audiovisual que se mostró en cuatro centros de secundaria en Nigeria, como se ha señalado. Sobre pared se proyectaron las imágenes y por el aire llegaron las voces de quienes hablaban desde el Estado español o desde Marruecos. En este viaje de discursos se ha posibilitado que las jóvenes con las que hemos trabajado pudieran compartir con quienes reconocían sus iguales en riesgo de vivenciar lo que fueron sus experiencias, alzándose así como formadoras entre pares con océanos, desiertos y fronteras de por medio.

Como reafirmación de la estrategia pedagógica, las niñas de los institutos replicaron frente a cámara y dialogaron con sus hermanas proponiéndoles seguir el trabajo en Nigeria de desvestir los engaños, a la vez que apelaron a los gobiernos (nigeriano y europeos) a reconocerlas ciudadanas con derechos, seres humanos y no esclavas, además de lanzar propuestas de trabajo futuro conjunto entre ellas, como hacer "un seminario" en Nigeria para que esto que llamamos trata de seres humanos no siga cincelando la vida, los cuerpos y el derecho a viajar libre que debe tener toda persona y, en este caso, las jóvenes nigerianas.

Referencias

APDHA (2018). Derechos Humanos en la Frontera Sur. Recuperado de www.apdha.org/category/seccion/informes.

Backett K. y Wilson S. (2000). Understanding Peer Education: Insights from a Process Evaluation. Health Education Research Theory and Practice, 15 (1), 85-96.

CEAR (2014). El camino sin fin: huellas de las mujeres en la frontera sur. Informe de la misión de observación de derechos humanos. Recuperado de https://www.cear-euskadi.org/wp-content/uploads/Informe-Melilla-cast.pdf

CNDH (2013). Etrangers et droits de l'Homme au Maroc: pour une politique d'asile et d'immigration radicalement nouvelle - Conclusions et recommandations. Conseil national des droits de l'Homme, Maroc.

Defensor del Pueblo (2012). La trata de seres humanos en España: víctimas invisibles. Madrid: Defensor del Pueblo.

Del Valle, Teresa (1999). "Procesos de la memoria: cronotopos genéricos". Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales, nº 19, 211-226.

Eisner, E. W. (2005). El arte de las ciencias sociales. Revista Enfoques Educacionales, 7(1), 81-91.

EUROSTAT (2016). Trafficking in Human Beings in the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/anti-

trafficking/sites/antitrafficking/files/situational_report_trafficking_in_human_beings-_europol.pdf

Gilligan, C. (1982). In a different voice. Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.

Lavaud-Legendre, B. (2012). Autonomie et protection des personnes vulnérables: le cas des femmes nigérianes se prostituant en France. Tesis doctoral. Université de Bordeux.

Marcus, George (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. Alteridades, vol. 11(22), 111-127.

Médicos Sin Fronteras (2010). Violencia sexual y migración. La realidad oculta de las mujeres subsaharianas atrapadas en Marruecos de camino a Europa. Recuperado de http://www.atrapadosenmarruecos.org/wp-content/uploads/2017/07/violencia-sexual-y-migracion-2010.pdf.

Médicos Sin Fronteras (2013). Violencia, vulnerabilidad y migración: atrapados a las puertas de Europa. Un informe sobre los migrantes subsaharianos en situación irregular en Marruecos. Recuperado de http://puentedeesperanza.es/wp- content/uploads/2013/09/informemarruecos2013_cast.pdf

Ministerio Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI) (2015). Plan Integral de Lucha contra la Trata de Mujeres y Niñas con fines de explotación sexual. 2015-2018. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Omorodion, F. (2009). Vulnerability of Nigerian secondary school to human sex trafficking in Nigeria. African Journal of Reproductive Health, 13(2), 33-48

UNESCO. (2006). Human Trafficking in Nigeria: root causes and recommendations. Policy Paper, 14 (2), Paris.

Mejorar la Docencia Universitaria a través de una Educación Comprometida con el Cambio Social. Una Investigación-Acción Participativa (IAP)

Improving University Teaching through Education Committed to Social Change. A Participatory Action-Research Project

Adelina Calvo Salvador
Carlos Rodríguez Hoyos
Elia M. Fernández Díaz

Universidad de Cantabria, España

Esta comunicación recoge el proceso y los principales resultados de una Investigación-Acción Participativa (IAP) desarrollada en la Universidad de Cantabria (España) durante el curso 2018-2019. La investigación se orientó a mejorar la docencia universitaria en el marco de la asignatura "Las TIC aplicadas a la educación" en el Grado de Magisterio de Educación Infantil. En la investigación participaron 3 docentes y un total de 80 alumnos. El proceso de recogida de datos se focalizó en recoger evidencias que permitieran imaginar cómo mejorar la docencia atendiendo a tres criterios fundamentales: la relación teoría y práctica, la significatividad para el oficio docente de las prácticas de aula y el grado de compromiso del alumnado con ellas y el impacto del trabajo de aula en la construcción de una conciencia crítica entre los jóvenes que se están preparando para desempeñar el oficio docente. Los resultados muestran la eficacia de la metodología para aumentar la agencia de los estudiantes, diseñar contextos donde tienen que ejercitar competencias de observación y reflexión sobre su propio trabajo y dan algunas claves sobre cómo mejorar la docencia en la universidad.

Descriptores: Educación ciudadana; Educación superior; Participación estudiantil; Investigación; Investigación centrada en un problema.

This communication explains the process and main results of a Participatory Action-Research Project developed at the University of Cantabria (Spain) during the 2018-2019 academic year. The aim of this research was to improve university teaching within the framework of the subject "ICT applied to education" in the Infant Education teaching degree. A total of 80 students and 3 teachers participated in the project. The data collection process focused on obtaining evidence that allowed participants to imagine how teaching could be improved according to three fundamental criteria: the relationship between theory and practice, the significance of classroom practices for the teaching profession and the degree of the students' commitment to them and the impact of classroom work on the construction of a critical awareness among young people who are preparing to enter the teaching profession. The results show the effectiveness of the methodology for increasing the agency of the students, designing contexts in which they have to use their skills of observation and reflection on their own work and providing some insights on how to improve university teaching.

Keywords: Citizenship education; Higher education; Student participation; Research; Problem focused research.

Introducción

La formación de profesionales de la educación críticos y reflexivos ha sido una preocupación constante en el ámbito de la pedagogía crítica y de los enfoques más progresistas en educación. Además de la importancia, ya conocida, de realizar una cuidadosa selección de contenidos educativos para trabajar en clase que permita discutir temas sociales y educativos relevantes y comprometidos, de utilizar metodologías docentes participativas y de variar en lo posible los lenguajes con los que se trabaja en las aulas, se ha reconocido como fundamental logar organizar espacios educativos donde los jóvenes en formación puedan desarrollar una cierta actitud indagadora en la enseñanza, teniendo en cuenta que esa actividad es el primer paso para concebir la profesión docente como una ocupación incierta, compleja y que debe tener en su horizonte la mejora (Liebermann y Miller, 2003; Zeichner, 2012).

Al mismo tiempo, esta formación crítica de profesionales no debe perder de vista el contexto más global en el que está teniendo lugar, la universidad, una institución que en la actualidad se ve traspasada por lógicas mercantilistas y de control ideológico que van ejerciendo una influencia lenta, silenciosa pero muy eficaz al otorgar una menor importancia a la docencia frente a otras de las obligaciones del docente universitario como la investigación, la gestión o la transferencia de conocimiento, así como en la concepción de todas estas actividades como tareas estancas y con lógicas muy distintas en la vida profesional universitaria (Calvo, Rodríguez-Hoyos y Haya, 2015). Un segundo efecto de la fuerte presencia de estas lógicas mercantilistas es la concepción de la docencia universitaria desde sus enfoques más técnicos, que conciben la educación como un terreno ideológicamente neutral, restando importancia al trabajo lento y pausado, a la lectura y discusión de materiales variados en clase y a la importancia de que el alumnado vaya tomando mayor protagonismo, vaya ganando agencia en los procesos educativos y autonomía en su proceso de formación (Piussi, 2010).

Teniendo todo esto en cuenta y con el objetivo de mejorar la enseñanza universitaria, durante el curso 2018-2019 y en el marco de la asignatura "Las TIC aplicadas a la Educación" del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria, se desarrolló una Investigación-Acción Participativa donde el alumnado tuvo un papel activo en el proceso de recogida de datos. El objetivo general de la investigación fue mejorar la docencia a través del análisis de tres grandes tópicos o problemas a investigar: A) La relación entre los contenidos más teóricos y más prácticos de la asignatura, B) La significatividad de las prácticas de aula para la conformación de una visión crítica del oficio docente y C) El impacto del trabajo en el aula en la creación de una conciencia social crítica vinculada con una ciudadanía activa.

La planificación y concepción de la asignatura se asienta en los pilares de una pedagogía crítica, de manera que el alumnado es concebido no sólo como usuario de las tecnologías sino como productor de conocimientos y cultura a través de esas tecnologías en el camino de un ejercicio de la profesión docente como práctica de transformación social (Fernández-Díaz, Rodríguez-Hoyos, Calvo, Braga, Fernández-Olaskoaga y Gutiérrez-Esteban, 2018). En este sentido y en la línea de lo que proponen autores vinculados a la Educación para una Ciudadanía Crítica, el docente se concibe como un agente de cambio social, como un intelectual crítico (Blackmore, 2016; Bourn, 2018).

Es por ello que los contenidos más teóricos y prácticos de la asignatura dialogan y se ponen en juego a la hora de realizar la práctica evaluable de la asignatura, la elaboración de una narrativa transmedia que visibilice un problema social relevante con impacto en lo local y en lo global. De

manera genérica, en el curso que se desarrolló la investigación se abordó, de manera muy diferente por cada grupo de trabajo, la temática del Comercio Justo y el Consumo Responsable.

Método

La IAP ha sido definida como una metodología de investigación en la que las personas que toman parte de la investigación participan en ella identificando, investigando y tomando acciones que mejoran su vida como comunidad (Kemmis y McTaggart, 2013; Kaukko y Fertig, 2016). Desde este punto de vista, tanto los 3 docentes que han desarrollado la investigación como los 80 estudiantes involucrados, han compartido un proceso de indagación para mejorar el proceso educativo que vivían. Teniendo en cuenta las ya conocidas fases de Planificación, Acción-Observación y Reflexión que caracterizan a esta metodología, los jóvenes han tenido un papel más activo durante la fase de Observación (o recogida de datos) y de Reflexión, tal y como se explica a continuación.

Durante la fase de Planificación, los 3 docentes mantuvieron reuniones conjuntas para planificar el proceso de indagación repasando las claves más importantes del programa docente de la asignatura y tratando de responder y pensar de nuevo dilemas como qué pretendemos en esta asignatura y cuál es la mejor manera de alcanzar estos objetivos logrando mayores niveles de autonomía y pensamiento crítico entre los estudiantes. Durante la fase de Acción-Observación, 2 de los docentes involucrados en la investigación desarrollaron la planificación educativa (docencia directa en los grupos) mientras un tercero acudía a clase como observador, tomando notas de campo y elaborando un diario de campo. En esta fase, donde enseñar y observar van de la mano, los estudiantes recogieron sus propios datos a través de un autoinforme que posteriormente entregarían a los docentes. Un tercer instrumento de recogida de datos fue el blog (como espacio de documentación) que cada grupo de trabajo debía realizar y alimentar semanalmente, documentando los avances en su trabajo de aula. Finalmente, se celebraron 4 grupos de discusión con los jóvenes conducidos por el tercer docente que no ejercía docencia directa en la materia. La tercer y última fase, Reflexión, sirvió para explicitar los resultados obtenidos y proponer mejoras de cara al curso siguiente.

Resultados

A continuación, presentamos los principales resultados de la investigación organizados en las tres grandes preocupaciones docentes que guiaron todo el proceso.

Relación entre los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura

En términos generales, los estudiantes señalan que existe una relación estrecha, evidente y significativa entre los contenidos de orden más teóricos y los de orden más práctico dentro de la asignatura. De esta forma, relatan que desde el comienzo de la misma se están trabajando en clase, a través de la lectura y discusión dialogada de textos, contenidos que posteriormente servirán para el desarrollo de la práctica evaluable de clase, la elaboración de una narrativa transmedia.

En este sentido, los estudiantes señalan:

> *La práctica está muy relacionada con la parte teórica que ha impartido el profesor. (…) Por ejemplo, estuvo explicando cosas sobre imagen en movimiento, imagen fija, sobre la profundidad de campo… Y él ya nos decía que esto nos iba a servir para hacer el trabajo. También nos explicó cómo hacer el blog de la asignatura. Entonces, en vez de preguntar en*

> *un examen, por ejemplo, qué es la profundidad de campo, pues lo hemos utilizado para hacer el trabajo.* (Grupo de Discusión_1)

Un segundo aspecto positivo resaltado que ayudaría a entender los aspectos más abstractos y conceptuales de la materia es la diversidad de lenguajes que se utilizan en el aula, así como el uso de una metodología que pone en el centro la participación del alumnado, facilitando la expresión de sus puntos de vista y conocimientos previos en el aula:

> *El profesor presenta los contenidos de una forma más llevadera, ya que además del Power Point explicativo nos pone videos e imágenes para asentar mejor la información y los conceptos. Es claro, conciso, promueve la participación del alumnado con una lluvia de ideas en relación a lo que se trabaja en clase. De esta forma, somos nosotros los que llegamos a las ideas principales de la asignatura a través de su ayuda.* (Autoinforme_3)

Finalmente, algunos de los adjetivos usados por los jóvenes para describir la metodología han sido: "dinámica", "entretenida", "uso de muchos y variados ejemplos en clase", "amena", "explicaciones claras y concisas" (Autoinfomes).

Ejercitando la visión práctica y crítica del docente

Los estudiantes han señalado que la asignatura trabaja desde un enfoque crítico en relación al uso que hacemos sobre las tecnologías: "la asignatura me ha ayudado a reflexionar sobre el consumismo, las tecnologías, etc. (…) me está ayudando a pensar de manera más crítica sobre el uso de las tecnologías" (Autoinforme_17). En este sentido y bajo el término genérico de Comercio Justo y Consumo Responsable, cada grupo debía decidir sobre qué aspecto iba a profundizar a través de un intenso trabajo de estudio y documentación por parte del alumnado. Sin adquirir estos conocimientos, a través de los materiales y recursos seleccionados por los docentes y a través de otras fuentes que ellos podían elegir libremente, no podrían haber llegado a realizar la práctica transmedia.

Así pues, la dimensión crítica de la asignatura se percibe en la temática a partir de la cual los estudiantes deben realizar su práctica, pero también en el trabajo de escribir un diario semanal en el blog de cada grupo en el que iban explicitando, tanto el proceso de trabajo, como los recursos utilizados. En este sentido se afirma:

"Me ha parecido muy útil el uso del blog, a mí me sirvió mucho, porque al final es algo que estás obligado a hacer todas las semanas. Claro, tú vas escribiendo, vas escribiendo, y al final tú también vas recordando lo que has hecho, lo que queda por hacer… (…) Me ha parecido una buena técnica. Más que nada porque ahora, por ejemplo, en la justificación del trabajo estamos utilizando partes del blog para acordarnos de vídeos que hemos tenido en cuenta y cosas así, para la justificación de las fotos también, lo que queríamos transmitir con cada una de ellas, etc." (GD_4).

Promovendo una ciudadanía crítica y activa

Los estudiantes han señalado que el trabajo en esta asignatura les ha transformado en alguna medida, pues tienen una visión más activa y crítica en relación al impacto de la publicidad en sus vidas y a las consecuencias negativas de un consumismo sin límites:

"[Esta asignatura] me ha concienciado bastante, el hecho del comercio justo, del consumo poco responsable…, yo sí que tengo ahora más cuidado al informarme y pienso en las cosas que puedo evitar, y ahora las evito (…). Por ejemplo, a la hora de ir al supermercado, cuando todas esas ofertas de tres packs de yogures por dos euros, cuando cada pack cuesta un euro por ejemplo,

todo el mundo dice: "hay una oferta, pues yo me llevo los tres". Pero cuando vives solo y sabes que les queda una semana de caducidad y que no te vas a comer los veintitantos yogures que vienen, pues prefiero dejarlos para otra persona que son seis en casa y sabes que se lo van a comer. Cógete un pack por un euro y al menos no tiras la comida" (GD_2).

Ejemplos similares se han puesto en relación a la compra desproporcionada de ropa en temporada de rebajas o en las conversaciones que inician en casa con sus familiares a partir del visionado de anuncios publicitarios.

Conclusiones

En esta comunicación se ha presentado una IAP orientada a mejorar la docencia en la universidad desde un paradigma crítico que entiende al docente como un intelectual crítico y un agente de cambio social. La investigación muestra su dimensión sociocrítica desde dos puntos de vista. En primer lugar, al proponer la organización del currículum universitario desde problemas sociales relevantes como es, en este caso, el Comercio Justo y el Consumo Responsable. Esto coloca a los estudiantes en un papel de ciudadanía activa, preocupada por su entorno, tanto en su dimensión local como global. Y, en segundo lugar, al proponer una investigación que tiene como horizonte la mejora y donde los estudiantes se incorporan a la misma como agentes activos, recogiendo datos a través de tres técnicas en las que participan en diferente grado: redacción de un blog para documentar el trabajo de aula (grupal), redacción de un autoinforme (individual) y participación en grupos de discusión (grupal).

La investigación ha permitido organizar contextos de enseñanza donde se han ejercitado competencias fundamentales para el profesorado del siglo XXI como es el trabajo en grupo, los procesos de documentación, los procesos de estudio sobre problemas sociales, la observación y la necesidad de tener, siempre, un horizonte de mejora.

Es necesario seguir insistiendo en la necesidad de capacitar a los docentes desde un enfoque sociocrítico, toda vez que la visión hegemónica que los propios estudiantes traen al aula, en consonancia con los procesos de mercantilización de la educación superior, exige propuestas didácticas "listas para usar" en un aula de primaria o de infantil, sin reconocer el importante papel que los docentes tienen como mediadores críticos de la cultura. La problematización del uso de las TIC que hemos hecho en esta asignatura y su investigación podrían ser un buen ejemplo de ello.

Referencias

Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. International *Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56.

Bourn, D. (2018). *Understanding Global Slills for 21st Century Professions*. London: Palgrave Macmillan.

Calvo, A.; Rodríguez-Hoyos, C. y Haya, I. (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82, 17-34.

Fernández-Díaz, E., Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A., Braga, G., Fernández-Olaskoaga y Gutiérrez Esteban, P. (2018). Promoting a participatory convergence in a Spanish context: an inter-university action research project using visual narrative. *Educational Action Research*. https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1546607

Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 361-439). Barcelona: Gedisa.

Liebermann, A. y Miller, L. (Coord.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro.

Piussi, A. M. (2010). ¿Qué (nos) ocurre en la universidad? En R. Arnaus y A. M. Piussi (Coord.). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política* (pp. 29-50). Barcelona: Octaedro.

Zeicher, K. M. (2012). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social.* Madrid: Morata.

La Reinserción Sociolaboral desde la Percepción de Población Penitenciaria en España. Algunas Variables Condicionantes

Social and Labor Reintegration from the Perception of the Prison Population in Spain. Some Conditioning Variables

María Luisa Rodicio-García[1]
María Penado Abilleira[2]
María Paula Ríos de Deus[1]
María Josefa Iglesias-Cortizas[1]
María José Mosquera-González[1]
Laura Rego Agraso[1]

[1] Universidad de A Coruña, España
[2] Univesidad Isabel I, España

El objetivo de este trabajo es conocer la percepción de la población penitenciaria que cumple condena en las cárceles de la Comunidad Autónoma de Galicia (España), sobre algunas acciones orintadas a su reinserción sociolaboral. La muestra está formada por 206 sujetos. El 89,8% son hombres y el 10,2% mujeres. La información se ha recogido a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, que se responde en una escala tipo Likert de 4 categorías (α de Cronbach de .974). Los resultados señalan que las mujeres perciben en mayor medida que los hombres, que tienen la posibilidad de realizar cursos de inserción laboral; cuanto más jóvenes mejor perciben las acciones destinadas a la reinserción; los de clase social media consideran que les ofrecen programas formativos adaptados a sus intereses personales, en una proporción significativamente mayor que los de clase alta; la realización de un trabajo en prisión los hace más sensibles a la posibilidad de realizar cursos de inserción laboral y que estén satisfechos con la formación que les ofrecen. Variables como la nacionalidad, el nivel educativo, la profesión previa al ingreso en prisión, o el tiempo que les resta de condena; no parecen incidir significativamente en dicha percepción.

Descriptores: Cárcel; Presos; Inserción social; Formación; Encuesta.

The objective of this work is to know the perception of the penitentiary population serving sentences in the prisons of the Autonomous Community of Galicia (Spain), about some actions oriented to their social and labor reintegration. The sample consists of 206 subjects. 89.8% are men and 10.2% are women. The information has been collected through a questionnaire prepared *ad hoc*, which is answered on a Likert scale of 4 categories (Cronbach's α of .974). The results indicate that women perceive more than men, that they have the possibility of taking labor insertion courses; the younger the people they perceive better the actions aimed at reintegration; those of the middle class consider that they offer training programs adapted to their personal interests, in a significantly higher proportion than those of the upper class; the realization of a job in prison makes them more sensitive to the possibility of taking labor insertion courses and that they are satisfied with the training offered. Variables such as nationality, educational level, profession prior to entering prison, or the time remaining for them to be sentenced, do not seem to have a significant impact on this perception.

Keywords: Jail; Inmates; Integration; Social reintegration; Training; Survey.

Introducción

La reinserción social y laboral de las personas que en algún momento de su vida han sido privadas de libertad para cumplir condenas de cárcel, es un tema prioritario para los expertos de diferentes ámbitos: psicología forense, criminología, ciencias jurídicas, trabajo social, pedagogía, etc. Pero el verdadero debate está en saber qué tipo de factores prevalecen en la reinserción laboral de los reclusos, que pueden ir desde las acciones que se ponen en marcha desde instituciones penitenciarias; la trayectoria personal, laboral, penal, etc. de cada uno de las personas que abandonan los centros penitenciarios; u otros condicionantes de índole psicológica, como puedan ser la motivación para la vida, en general. En esta línea, nos parece muy interesante la propuesta realizada por Esteban, Alós, Jódar y Miguélez (2014, p.184), cuando se plantean un modelo explicativo mixto "que permita captar los factores de propensión al delito de índole individual y subjetiva, en combinación con factores institucionales y de contexto".

Desde Instituciones Penitenciarias se viene trabajando en la puesta en marcha de acciones que apoyen el trabajo dentro del ámbito carcelario con la finalidad de responder a la principal razón de la existencia de centros penitenciarios: la inserción sociolaboral de los internos. Con la creación del *Organismo Autónomo trabajo penitenciario y formación para el empleo*, se ha pretendido sumar esfuerzos en esta línea, liderando la gestión de la formación para el empleo y la inserción laboral, a través de cursos y programas que actualicen, mantengan y desarrollen aquellas enseñanzas profesionales y habilidades laborales que posee el interno previo a su ingreso en prisión o bien, iniciarlas (Real Decreto 122/2015, de 27 de febrero).

En la actualidad, los centros penitenciarios ofrecen oportunidades de formación en diferentes aspectos ligados con la reinserción, otra cuestión será entender cómo se está recibiendo y percibiendo este tipo de acciones, por parte de los destinatarios. Pero, sea cual fuere el modo de concebirla, es un hecho constatado que la formación constituye un indicador clave de las posibilidades de acceso al mercado laboral de la población penitenciaria (Martín, 2008; Martín, Alos-Moner, Gibert y Miguélez, 2009; Vila y Martin, 2013; Salamanca, 2016).

Pero no sólo podemos hablar de formación ya que, la experiencia previa, la adquisición de hábitos laborales (como tener un horario, unas responsabilidades y unas normas), el autoconocimiento, el control de uno mismo, el equilibrio emocional, entre otros, son factores que pueden pesar a la hora del aprovechamiento de las medidas de inserción laboral que se pongan en marcha dentro de los centros pentenciarios. Si son factores clave de inserción en cualquier ciudadano, razón de más para ser tenidos en cuenta cuando se habla de un colectivo marginal y marginado.

El objetivo general de este trabajo es conocer la percepción que tiene la población penitencia sobre algunas acciones orientadas a la reinserción sociolaboral, así como las variables que la condicionan. Para ello, procedemos a:

- Caracterizar la muestra objeto de estudio.
- Conocer la percepción de los internos/as acerca de variables relativas a su insereción socio-laboral.
- Analizar cómo influyen algunas variables personales en dicha percepeción.

Método

La muestra ha estado compuesta por 206 sujetos que cumplen condena en alguno de los centros penitenciarios de Galicia y que, en el momento de su detención e ingreso en prisión, estaban realizando un trabajo remunerado. El 89,8% son hombres y el 10,2% mujeres; la media de edad

es de 40,73 años (*D.T.*=10,390), oscilando entre los 22 y 70 años; el 81% es de nacionalidad española, de clase social media (53,9%) o media alta (17,6%); con familiares a su cargo en el momento de la detención (67%), sobre todo hijos (50%); y condenados en segundo grado (74,1%) y tercer grado (16,6%).

Para acceder a la población reclusa fue necesario realizar la correspondiente solicitud de permiso a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (Ministerio del Interior). Para formalizar la solicitud, entre otros datos, hemos tenido que facilitar toda la información relativa al proyecto investigador que pretendíamos llevar a cabo: objetivos, líneas de investigación, instrumentos de recogida de información y planificación temporal del trabajo de campo.

Concedida la autorización por parte del Ministerio del Interior, se contactó con el responsable de formación del Centro Penitenciario al que se le facilitó, para su difusión, una carta de presentación con los objetivos del estudio, los datos a recabar y el modelo de consentimiento informado para ser cumplimentado por aquellas personas que, voluntariamente, quisieran colaborar. Las encuestas se aplicaron una vez finalizadas las actividades formativas con los internos/as y respetando los horarios de acceso al Centro Penitenciario.

Para la recogida de datos se ha elaborado un cuestionario que se responde mediante una escala tipo Likert de 4 categorías: 1=ningún acuerdo; 2=alguno; 3=bastante; 4=mucho. Para este estudio se atiende a las cuestiones planteadas en relación a lo que el centro penitenciario les ofrece para facilitar su reinserción sociolaboral. En concreto, se les pregunta sobre los siguientes aspectos: si tienen apoyo personalizado con vistas a una reinserción social y laboral, si les ofrecen programas formativos adaptados a sus necesidades y a sus intereses personales, si tienen la posibilidad de realizar cursos de formación, en general, y de inserción social y laboral, en particular; y, finalmente, si se sienten satisfechos con la formación recibida en prisión.

Dentro de los datos de identificación solicitamos datos sociodemográficos que, para este trabajo, se concretan en: sexo, edad, nacionalidad, clase social, situación judicial, tipo de delito, tiempo restante de condena, nivel educativo alcanzado, profesión en el momento de la detención e ingreso en prisión, estudios cursados en la actualidad y si realiza algún tipo de trabajo en el centro penitenciario.

La fiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el estadístico α de Cronbach que arroja un muy buen resultado (α=,926). Para el análisis de la validez, se realizó un grupo de discusión con los responsables de formación del Centro penitenciario, quienes informaron de la pertinencia de las cuestiones planteadas.

Se ha combinado la estadística descriptiva e inferencial: estadísticos de fiabilidad (α de Cronbach), y análisis de varianza (ANOVA de un factor) y análisis multivariantes, así como pruebas *post hoc* de Tukey. El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 22.0 para Windows.

Resultados

Como ha quedado de manifiesto al describir la muestra participante, la mayoría son hombres (89,9%), de 40,73 años de edad, de nacionalidad española (81%), que estaban desarrollando un trabajo en el momento de su ingreso en prisión, y de clase social media (53,9%). En cuanto al nivel de estudios, casi 4 de cada 10, tenían completados los estudios de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Bachillerato o Formación Profesional (F.P.), y 1 de cada 3, la Educación Básica. Sólo 1 de cada 10 tiene estudios universitarios y 2 de cada 10 no están escolarizados. En

la actualidad, dentro de la prisión, se sigue formando el 27,1%, concretamente para obtener la E.S.O. (35,4%), o un Grado universitario (20,8%).

Los delitos por los que están en prisión son, fundamentalemente, contra la salud pública (25,8%), hurtos y robos (21,6%) y homicidios (15,5%), violencia de género (8,2%), lesiones (7,2%), contra la seguridad vial (7,2%) y estafa (4,1%). El tiempo de pena que les queda por cumplir es de 3 años y 75 meses. El trabajo que estaban desarrollando antes de ingresar en prisión, estaba vinculado mayoritariamente, al sector de la constucción (24,1%), hostelería (15,6%), y al mundo del mar (marinero, mariscador), (11,5%).

El 42,2% de los encuestados realiza un trabajo en prisión: responsabilidad de los talleres que se realizan en los diferentes módulos (34,2%), limpieza (27,6%) y cocina (17,1%), fundamentalmente, tal y como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Trabajo que realizan en prisión

TIPO DE TRABAJO	%
Responsables de talleres	34,2
Limpieza	27,6
Cocina	17,1
Mantenimiento (pintor, carpintero)	6,6
Peluquería	3,9
Panadería	3,9
Ordenanza	2,7
Jardinería	2,7
Lavandería	1,3
Total	*100*

Fuente: Elaboración propia.

Preguntados sobre qué les ofrece la prisión en relación a aspectos orientados con su reinserción sociolaboral, no consideran que la prisión les prepare para la salida, puntuando por debajo de 1,75 (escala de 4 puntos), cuando se les pregunta si en la prisión les ofrecen programas formativos adaptados a sus necesidades, a si reciben apoyo personalizado, tanto para la inserción social como laboral, o si están satisfechos con la formación que les ofrecen en prisión, para dicha transición; tal y como se muetra en la Figura 1.

Finalmente, se recogen los resultados relativos a las variables sociodemográficas que están influyendo en la percepción de las medidas adoptadas por instituciones peniteciarias, orientadas a la reinserción sociolaboral. Atendiendo al género, se dan diferencias significativas únicamente en el ítem relativo a si tienen la posibilidad de realizar cursos de inserción laboral, siendo ellas las que perciben que sí la tienen, de manera significativamente mayor que ellos [$t(165)= -2{,}145$; $p<.05$]. La influencia de la edad se ha analizado a través del correspondiente análisis multivariante, recodificándola en las categorías: menor de 29 años, entre 30-39, 40-49, 50-59 y 60-70 años. Los resultados muestran que es una variable que incide de manera significativa en la percepción en cuanto a si les ofrecen programas formativos adaptados a sus intereses personales [$F(4)= -4{,}466$; $p<.05$], programas formativos adaptados a sus necesidades personales [$F(4)= 5{,}535$; $p<.05$] y, a tener apoyo personalizado con vistas a una reinserción social [$F(4)= 3{,}916$; $p<.05$]. Las comparaciones múltiples (prueba post hoc HSD de Tukey), muestran que a menor edad la valoración es más positiva, siendo los de menos de 29 años los que significativamente tienen una mejor percepción de la ayuda prestada.

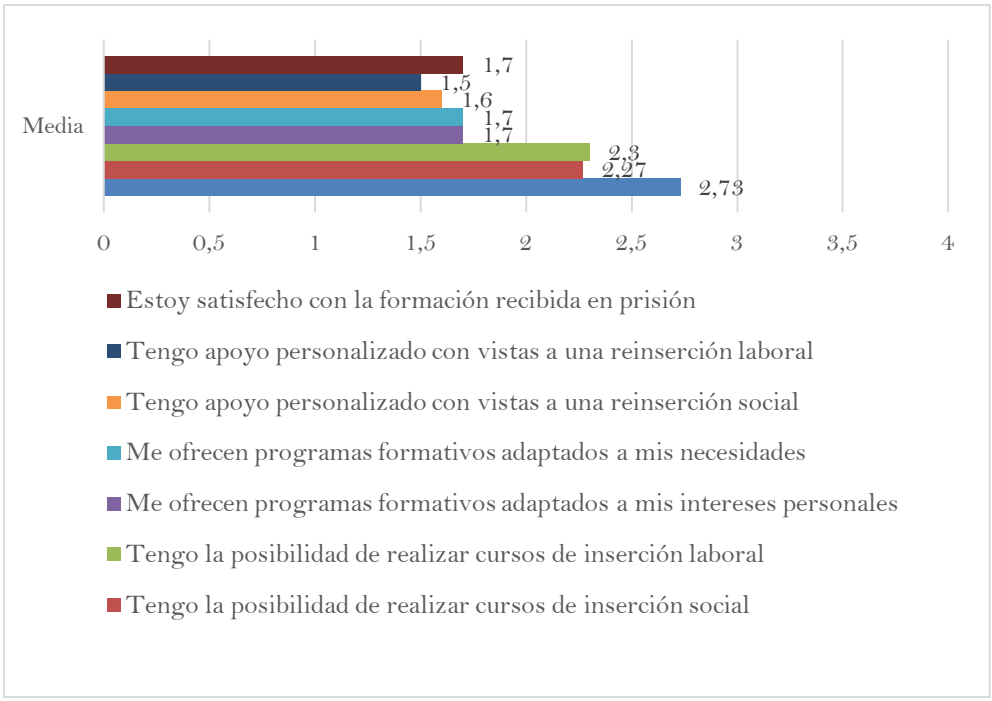


Figura 1. Valoración de aspectos orientados a la inserción socio-laboral
Fuente: Elaboración propia.

La clase social apunta diferencias significativas en dos variables estudiadas: "Me ofrecen programas formativos adaptados a mis intereses personales" [F(5)= 3,080; p<.05], y "Tengo apoyo personalizado con vistas a una inserción laboral" [F(5)= 2,475; p<.05]. En el primer caso, las pruebas post hoc señalan que las diferencias están entre los de clase media y media alta, a favor de la primera; y, en el segundo, las diferencias no se confirman. Otra variable que incide de forma significativa es la realización de algún trabajo dentro de la prisión. El ANOVA realizado muestra que se dan diferencias estadísticamente significativas en dos variables: "Tengo la posibilidad de realizar cursos de inserción laboral" [F(390)= 3,309; p<.05], y "En general, estoy satisfecho con la formación que me ofrecen en prisión" [F(397)= 1,234; p<.05]. En ambos casos, la percepción es más positiva en la medida en que realizan algún trabajo dentro del a prisión.

El grado penitenciario es significativo cuando se habla de tener la posibilidad de realizar cursos de formación [F(3)= 4,102; p<.05], o de tener programas formativos adaptados a sus necesidades [F(3)= 2,771; p<.05], diferencias que se dan entre los que están en 2º y 3º grado.

Discusión y conclusiones

El análisis de las variables que influyen a la hora de valorar las iniciativas que instituciones penitenciarias están poniendo marcha para orientar de cara a la reinserción laboral de los internos/as, deja de manifiesto que no todos perciben dicha ayuda de igual manera. La participación en actividades de trabajo dentro del centro penitenciario, parece contribuir a la buena percpeción de las acciones orientadas a la reinserción y, como señalan Esteban et al. (2014), lo fundamental de estas iniciativas es la generación de hábitos y actitudes adecuadas. Además, aportan un aumento de la autoestima (sentimiento de utilidad), reducen la conflictividad y ayuan a establecer relaciones sociales (Alós, Martín, Miguélez y Gibert, 2009).

Pero no debemos obviar, como señalan Esteban et al. (2014, pág. 201), "que los internos han resignificado las acciones de formación y empleo en la prisión previstas para su reinserción, adecuándolas a las necesidades impuestas por la lógica carcelaria". Ello tal vez, pueda estar incidiendo en la percepción de las acciones de formación y orientación de los implicados y, una vez más, pone el foco en la necesaria reflexión acerca de la función que ejercen los módulos formativos y el trabajo remunerado dentro de los Centros Penitenciarios, con el objetivo de lograr que se conviertan en experiencias favorecedoras de la reinserción laboral de los internos/as (Rodicio-García, Penado Abilleira, Iglesias-Cortizas y Ríos de Deus, 2018; Penado Abilleira y Rodicio-García, 2018).

A todo ello, hay que añadir las especiales condiciones y el momento vital que viven las personas privadas de libertad, que obliga a tener una atención más indiidualizada, que atienda a la situación particular de cada interno/a, para que las acciones que se lleven a cabo surtan el efecto deseado, tanto si se trata de formación como de desarrollo de competencias necesarias para la vida (Del Pozo, Jiménez y Turbi, 2013; Fabra, Heras y Gómez, 2016; Penado Abilleira y Rodicio-García, 2017).

Referencias

Alós, R. de, Martín, A., Miguélez, F. y Gibert, F. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 127, 11-31.

Esteban, F., Alós, R., Jódar, P. y Miguélez, F. (2014). La inserción laboral de ex reclusos. Una aproximación cualitativa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 145, 181-204. Doi:10.5477/cis/reis.145.181

Del Pozo, F., Jiménez, F. y Turbi, A.M. (2013). El tratamiento con mujeres: Actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 57-72. Doi: 10.7179/PSRI_2013.22.05

Fabra, N., Heras, P. y Gómez, M. (2016). Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales. *Revista de Educación Social*, 22, 182-197.

Martín, V.M. (2008). Estudio socioeducativo de los jóvenes internados en las prisiones andaluzas. *Revista Española de Investigación Criminológica*, *3*(6), 1-25.

Martín A., Alos-Moner, R., Gibert, F. y Miguélez, F. (2009). Política de reinserción y funciones del trabajo en las prisiones. (El caso de Cataluña). *Política y Sociedad*, *46*(1), 221-236.

Penado Abilleira, M. y Rodicio-García, M. L. (2017). Necesidades formativas y de Orientación en el Centro Penitenciario de A Lama (Pontevedra). En *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa (AIDIPE). Interdisciplinariedad y transferencia*, Salamanca, 539-548.

Penado Abilleira, M. y Rodicio-García, M. L. (2018). Satisfacción con la formación recibida por los internos en Centros Penitenciarios de Galicia. En *IX Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Logroño.

Real Decreto 122/2015, de 27 de febrero, por el que se aprueba el estatuto de la entidad de derecho público Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo (B.O.E. nº 51 de 28 de febrero de 2015).

Rodicio-García, M.L., Penado Abilleira, M., Iglesias-Cortizas, M.J. y Ríos de Deus, M.P. (2018). Percepción de las emociones básicas en estudiantes de la Universidad a Distancia (UNED) privados de libertad, en Galicia. En Allueva Torres, P. y Bueno García, C. (coords.). *Libro de resúmenes del Congreso Internacional de Orientación Universitaria* (pág. 224). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Salamanca, L. (2016). Intervención educativa en prisión: memoria y deseo. *Revista de educación social*, 22, 159-173.

Vila, E. y Martin, V. (2013). Reflexiones en torno a los procesos educativos en centro penitenciario. *Revista de educación*, 360, 12-15.

La Deconstrucción Dialógica como Estrategia para la Igualdad en una Clase de Valores Éticos

The Dialogical Deconstruction as an Equality Strategy in a Class of Ethical Values

Eduardo Elvira Jiménez

Universidad Alcalá de Henares, España.

Como en la literatura científica ha quedado demostrado, los roles y estereotipos de géneros, así como los mitos del amor romántico, se relacionan con factores tanto sociales, como culturales, religiosos y políticos que sirven como legitimación de la desigualdad y discriminación hacia las mujeres. Siendo construcciones socio-culturales que perpetúan las actitudes sexistas y la violencia de género. El objetivo del siguiente trabajo es la exploración acerca del desarrollo de estas concepciones haciendo uso de la metodología de la deconstrucción dialógica. Siendo así, se realizó un diseño de enfoque cualitativo con una muestra de 38 adolescentes cuya técnica principal fue el Método Delphi triangulando la información a través de la observación participante y grupos de discusión. Los resultados reportan cómo el alumnado se muestra más sensibilizado y concienciado sobre igualdad, sin embargo, todavía mantienen una concepción estereotipada y prescriptiva sobre los roles de género, especialmente aquellos relacionados con los hombres. Las contradicciones e incongruencias en el discurso del alumnado reportan que se ha conseguido el desarrollo de una conciencia social sobre la igualdad, aunque en el plano individual no ha sido todavía interiorizado.

Descriptores: Estereotipos de género; roles de género; sexismo; aprendizaje dialógico; deseabilidad social.

As in the scientific literature it has been shown, roles and gender stereotypes, as well as existing myths about romantic love, are related to social, cultural, religious and political factors that serve as legitimization of inequality and discrimination against women. Being socio-cultural constructions which mantain sexist attitudes and gender-based violence. The aim of the following Project is to explore about the development of these conceptions through the methodology of the dialogical deconstruction. Being so, a qualitative approach design was developed with a simple of 38 teenagers whose main technique was the Delphi Method triangulating the information through participant observation y discussion groups. The results report how students are more sensitive and aware of equality, however, they still conserve a stereotyped conception about gender roles, mainly those ones referred to men. The contradictions and inconsistencies within the speech of the students report us that the development of a social conscience on equality has been achieved, although at the individual level it has not yet been internalized.

Keywords: Gender stereotypes; gender roles, sexism, dialogical learning, social desirability.

Introducción

La desigualdad y discriminación contra las mujeres continúa dándose tanto en diferentes contextos como en la propia pareja. Los cambios socio-económicos han mejorado la situación de las mujeres, sin embargo, el sexismo hostil ha dado paso al benevolente (Expósito, Moya y Glick, 1998), más sutil y velado (Lameiras y Rodríguez, 2002) pero manteniendo concepciones discriminatorias y de inferioridad sobre las mujeres.

El sexismo es la discriminación y rechazo hacia personas por no adscribirse al género relacionado con su sexo o simplemente por su sexo (Expósito et al., 1998). El sexismo hostil hace referencia a las concepciones negativas respecto a las mujeres por su supuesta inferioridad respecto a los

hombres, lo que conlleva a que estos deban controlarlas y dominarlas (Glick y Fiske, 1996). El sexismo benevolente mantiene concepciones de inferioridad de las mujeres respecto a los hombres desde una perspectiva paternalista, por lo que estos deben protegerlas y cuidarlas (Glick y Fiske, 1996).

El sexismo se basa en los estereotipos. Los estereotipos de género prescriben las conductas que se espera de las personas atendiendo a su sexo (Cuadrado, 2007; Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007). Los cuales se relacionan directamente con los roles de género (López-Sáez y Morales, 1995), siendo definidos como "creencias consensuadas sobre las características de los varones y de las mujeres que se convierten en normativas" (Ferrer, 2017, p. 147), categorizados en dos roles tradicionales de masculinidad y femineidad (Baron y Byrne, 2005).

La interiorización de los estereotipos y roles de género se ve potenciada por las redes sociales. Sirviendo como herramienta para la perpetuación y reproducción de modelos de femineidad y masculinidad, interiorizados como algo natural por los y las adolescentes (Goffman, 1979). Aceptando de forma acrítica, estereotipada y sexista el discurso hegemónico sobre masculinidad y femineidad (Díaz-Aguado, 2006; Martínez-Benlloch, Bonilla, Gómez y Bayot, 2008). Asimismo, los medios de comunicación proyectan patrones estereotipados y sexistas que son reproducidos en redes sociales (Tortajada, Arauna y Martínez, 2013). Esto genera autorrepresentaciones como objetos sexuales (Gill, 2007; 2009) para obtener más visionados en la red social (Stern, 2004). Este uso de las redes sociales fomenta la discriminación contra las mujeres y la legitimación de la violencia de género (Borrajo, Gámez-Guadix y Calvete, 2015). Asimismo, las redes sociales sirven como herramienta de control sobre la pareja a través de sus contactos, publicaciones, etcétera, (Blanco, 2014), permitiendo interiorizar patrones estereotipados de control y posesión de las relaciones (Rodríguez-Castro, Lameiras, Carrera, 2015).

Método

El objeto de estudio es el análisis de las concepciones que el alumnado mantiene sobre el género, la violencia de género y cómo la cultura, la sociedad, los medios de comunicación y las redes sociales influyen en dicha construcción, y cómo la deconstrucción dialógica favorece la igualdad y su interiorización.

Las hipótesis planteadas son:

- El alumnado muestra concepciones estereotipadas de acuerdo a los roles de género derivado de la influencia de la cultura y la sociedad, siendo los medios de comunicación y las redes sociales su principal herramienta para su perpetuación y reproducción.
- La deconstrucción dialógica de los conceptos de género, estereotipos y roles de género, permite la comprensión de su naturaleza como construcción socio-cultural, permitiendo la interiorización y desarrollo de la conciencia igualitaria en adolescentes.

Participantes

La muestra se compone de 38 adolescentes de 2º de E.S.O. (39,5% chicos y 60,5% chicas) de un instituto de Guadalajara de forma voluntaria en las clases de Valores éticos.

Procedimiento

La técnica principal utilizada fue el Método Delphi, consistente en cuestionarios ad hoc de respuesta abierta que se entregó al alumnado. Se les planteó una serie de preguntas que debían

responder. Tras su lectura se les devolvía al alumnado con el feed-back correspondiente y las preguntas reformuladas hasta obtener el punto de saturación de la información.

Para la credibilidad de los datos se trianguló haciendo uso de la observación participante en distintos ambientes dentro del centro y los grupos de discusión, los cuales fueron realizados en dos fases: primeramente se realizaron sub-grupos cuyo criterio fue el sexo del alumnado para permitir la expresión sin temor a la presión social y grupal, la influencia de determinados miembros o la pérdida de imagen dentro del grupo. En la segunda fase se reagruparon ambos sub-grupos con el objetivo de contrastar las respuestas dadas en ausencia del otro sexo y observar su conducta.

Intrumentos

Para favorecer la deconstrucción dialógica se utilizó el Método Delphi (Gil, 2011) adaptado a la metodología cualitativa a través de cuestionarios de respuesta abierta garantizando el anonimato de las respuestas (de Lara y Ballesteros, 2007). La observación participante como forma de observar la interacción del alumnado en su contexto natural evitando la influencia que los contextos controlados pueden producir (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012). Finalmente, lo grupos de discusión permiten que los participantes puedan interaccionar y debatir, obteniendo información de la confrontación de ideas, percepciones y actitudes de los integrantes (de Lara y Ballesteros, 2007; Gil, 2011) en aspectos de mayor sensibildiad como el género (León y Montero, 2015).

Diseño

La metodología utilizada definida como deconstrucción dialógica trata de favorecer la deconstrucción de conceptos a través del discurso y la comunicación entre personas con el objetivo de reconstruir de forma crítica y libre de influencias socio-culturales dichos conceptos. Los referentes teóricos se encuentran en la deconstrucción de Heidegger (Rodríguez García, 2012), la hermenéutica interpretativa de Gadamer (1996), la acción comunicativa de Habermas (1989) y el aprendizaje dialógico de Freire (1970). La metodología desarrollada es cualitativa y la estrategia utilizada es concurrente de triangulación, buscando la integración, confrontación y complementación de los datos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Pereira, 2011).

Resultados y discusión

El alumnado de la muestra indicaba que no existen diferentes entre hombres y mujeres salvo aquellas biológicas y fisiológicas, siendo así, reportaban que no existen actividades o aspectos masculinos o femeninos. Tampoco estereotipaban en cuanto al género a las mujeres, sin embargo, sí lo hacían con los hombres. Tanto los chicos como las chicas se sentían identificados con el género asociado a su sexo, sin embargo, no consideraban que esto sea prescriptivo e indicaban que cada persona puede identificarse con el género que deseen. Durante la deconstrucción dialógica concibieron que es la sociedad y la cultura quienes nos empujan hacia el género asociado a nuestro sexo y produce actividades o aspectos masculinos o femeninos y, por lo tanto, no consideraban que hubiera diferencias entre lo que un hombre y una mujer pueden hacer, considerándose la explicación a esa concepción tradicional como una construcción socio-cultural, política y religiosa. De esta manera, el alumnado pensaba que no comportarse de acuerdo a los roles y estereotipos de género podía implicar sanciones sociales, bien a través de las redes sociales, bien en diversos ámbitos de la sociedad. Los estereotipos y roles de género son considerados por el alumnado como aprendidos y reproducidos de generación en generación como una construcción social transmitida por los adultos. De esta forma, reportaban que su

origen se encuentra en épocas pasadas y aspectos como la religión y la división sexual del trabajo, perpetuándose hoy en día pese al cambio del modelo social y laboral a través de los medios de comunicación y las redes sociales. Sin embargo, el alumnado consideraba que las redes sociales tienen potencialidad de cambio y transformación social al permitir visibilizar nuevos modelos de sexualidad y combatir así los estereotipos y roles de género. De esta forma las redes sociales presentan una dualidad como herramienta perpetuadora y reproductora de estereotipos y roles de género por organismos, instituciones y empresas, y como herramienta de transformación social y empoderamiento por parte de los usuarios/as. Si bien su capacidad de transformación social consideraban que estaba limitada por la regulación social propia de las redes sociales a través de seguidores y seguidoras, "me gusta" y visionados.

Respecto a los mitos del amor romántico, la mayoría del alumnado seguía considerando situaciones como los celos una prueba de amor, siendo todavía concebidos como positivos y algo natural. Tras los procesos de deconstrucción dialógica apenas una minoría empezó a considerar los mitos del amor romántico como una construcción socio-cultural, una desnaturalización del amor y como una concepción negativa y posesiva del amor.

La presente investigación reporta que el alumnado participante se muestra contrario a los estereotipos y roles de género, aunque estereotipan en mayor medida a los hombres, algo que contrasta con los datos obtenidos por Martínez Benlloch et al (2008) que muestran cómo el alumnado acepta la desigualdad y los estereotipos y roles de género, atendiendo a las diferencias que conciben entre hombres y mujeres (Padilla, Martín Berrido y Moreno Sánchez, 1998). En cuanto al sexismo, los datos reportan que rechazan el sexismo hostil, sin embargo, parecen tolerar el benevolente. Datos que se muestran contrarios a los encontrados por Vaamonde (2011) según los cuales el alumnado presenta mayores niveles de sexismo hostil, coincidiendo con los hallazgos de Expósito et al. (1998) según los cuales el sexismo hostil ha ido dando paso al benevolente.

Al igual que Borrajo et al. (2015), los datos de la muestra reportan cómo el alumnado acepta los mitos del amor romántico como algo normal y natural al amor, lo cual es un factor de riesgo respecto a la violencia de género; similares a los datos de Blanco (2015) según los cuales es la concepción desigualitaria de las relaciones de pareja lo que puede conllevar al intento de control y posesión. Datos que contrastan con los de Rodríguez-Casto et al. (2015) en los cuales ambos sexos llegaron a concepciones similares respecto a los mitos del amor romántico y las relaciones de pareja.

Los cambios socio-históricos, culturales y relacionales en las sociedades generan cambios en las respuesta emocionales y conductuales de las personas ante las relaciones de pareja (Ortiz y Gálvez, 2009) dependiendo de la construcción de la identidad realizada (Harris, 2003). Así, las sociedades sexistas son más proclives a aceptar y tolerar el sexismo benevolente como natural (Glick, et al., 2000).

El alumnado considera las redes sociales y los medios de comunicación como herramientas que influyen y modifican su construcción de la identidad personal, su socialización y su concepción de los estereotipos. Datos similares a los encontrados por Díaz-Aguado (2006) quien considera que la socialización sigue orientando hacia concepciones sexistas y estereotipadas. Las redes sociales son consideradas tanto como herramientas de transformación social y medio de expresión de la propia identidad, como formas de reproducir y perpetuar los estereotipos y roles de género, al igual que indican Tortajada et al (2013) al afirmar que las redes sociales y medios de comunicación muestran patrones o modelos sexualizados y estereotipados, usándose las redes

sociales como forma de control social y reproducción de los mitos del amor romántico (Blanco, 2014).

- La falta de colaboración de los chicos y su preferencia por no responder o hacerlo evasivas delante de sus compañeras por temor a ser consdierados sexistas para indicar que las respuestas pueden no haber sido sinceras, motivando sus respuestas el sesgo de deseabilidad social y la presión de grupo.
- El alumnado parece reproducir discursos mediáticos socialmente aceptados y de *influencers* respecto a la igualdad de forma acrítica y no interiorizada.
- La deseabilidad social y reproducción acrítica de discursos socialmente aceptados parecen indicar que se ha construido una concepción social sobre la igualdad, si bien todavía no ha sido interiorizada individualmente.

Referencias

Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). Psicología Social. Madrid: Pearson Educación.

Blanco, M. (2015). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. Comunicación y Medios, (30), 124-141. doi: https://doi.org/10.5354/0719-1529.2015.32375

Blanco, M. Á. (2014). Influencia del uso de las redes sociales en la perpetuación del discurso del amor romántico entre adolescentes. En Libro de Actas del II Congreso Internacional de Comunicación y Género, 283-294. Dykinson.

Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., y Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. Psicothema, 27(4), 327-333. doi: http://doi.org/gcx9d9

Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, E, Gaviria, M. C. Moya e I. Cuadrado (eds.). Psicología Social (pp. 243-266). Madrid: McGraw-Hill

De Lara Guijarro, E. y Ballesteros Velázquez, B. (2007). Métodos de investigación en educación social. Madrid: UNED.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. Revista de Estudios de Juventud, (73), 38-58.

Expósito, F., Moya, M. C., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. Revista de Psicología Social, 13(2), 159-169. doi: http://doi.org/dbrtkm

Ferrer Pérez, V. A. (2017) Feminismo y Psicología Social. Madrid: Grupo 5.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1996). Estética y Hermenéutica. Daimon Revista Internacional de Filosofía, (12), 5-12.

Gil Pascual, J. A. (2011). Técnicas e instrumentos para la recogida de información. Madrid: UNED.

Gill, R. (2007). Gender and the Media. Cambridge: Polity Press.

Gill, R. (2009). Beyond the sexualization of culture'thesis: An intersectional analysis of sixpacks',midriffs' and hot lesbians' in advertising. Sexualities, 12(2), 137-160. doi: https://doi.org/10.1177%2F1363460708100916

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. Journal of Personality and Social Psychology, 70(3), 491-512.

Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B., ... y Annetje, B. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: hostile and benevolent sexism across cultures. Journal of personality and social psychology, 79(5), 763-775. doi: http://doi.org/hb4

Goffman, E. (1979). Gender advertisements. New York: Harper & Row.

Habermas, J. (1989). Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Altea.

Harris, C. R. (2003). A review of sex differences in sexual jealousy, including selfreport data, psychophysiological responses, interpersonal violence, and morbid jealousy. Personality and Social Psychology Review, 7(2), 102-128. doi: https://doi.org/10.1207%2FS15327957PSPR0702_102-128

Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational researcher, 33(7), 14-26. doi: http://doi.org/cg679w

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. Revista de Psicología Social, 17(2), 119-127. doi: http://doi.org/brh379

López-Sáez, M., y Morales, J. F. (1995). Gender stereotyping in the Spanish Population: looking into the future. Gender, management and science, 151-168.

Martínez-Benlloch, I., Bonilla Campos, A., Gómez Sánchez, L., y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. Anuario de psicología, 39(1), 109-118.

Morales, F., Moya, M. C., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (2007). Psicología social. Madrid: McGraw-Hill.

Ortiz, J. M. C., y Gálvez, M. D. C. B. (2009). Diferencias entre sexos en los celos románticos: una confrontación teórica. Psicologia em foco, 2(1), 120-130.

Padilla, M. T., Martín Berrido, M., y Moreno Sánchez, E. (1998). Situaciones sociales de discriminación de la mujer. Análisis cualitativo de experiencias vividas por estudiantes de universidad. Revista Fuentes, 1, 60-74.

Pérez Juste, R., Galán A. y Quintanal, J. (2012). Métodos y diseños en investigación en educación. Madrid: UNED.

Rodríguez García, M. (2012). La construcción de la identidad desde su deconstrucción originaria: Heidegger y el humanismo. En J.C. Suarez (dir.) Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género. Sevilla. (pp. 290-305). Sevilla: Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla.

Rodríguez-Castro, Y., Lameiras, M., y Carrera, M. V. (2015). Amor y Sexismo: una peligrosa relación en los y las adolescentes gallegos/as. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, (02), 11-14. doi: http://doi.org/cst3

Stern, S. R. (2004). Expressions of identity online: Prominent features and gender differences in adolescents' World Wide Web home pages. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 48(2), 218-243. doi: https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4802_4

Tortajada, I., Araüna, N., y Martínez, I. J. (2013). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. Comunicar, 21(41), 177-186. doi: http://doi.org/3kv

Vaamonde, J. D. (2011). Sexismo hostil y sexismo benévolo en dos etapas del desarrollo. En C. Eder López (Coord.), V Jornadas de Ciencia y Tecnología 2011: Divulgación de la producción científica y tecnológica de la UNR (pp. 466-468). Rosario: UNR Editora.

Estudio de Necesidades Formativas de los Profesionales en Prácticas de Atención Temprana Centradas en la Familia

Training Needs of Early Childhood Professionals in Family-Centered Services

Nayara Rubio Gómez
Noelia Orcajada Sánchez

Universidad de Murcia, España

El paradigma de intervención de Atención Temprana centrada en la familia implica cambios importantes. No solo en la organización de los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana, sino también en las estrategias y dinámicas de interacción con la familia. Estas han de desarrollarse en el entorno natural del menor y desde la perspectiva de la búsqueda de la competencia y el desarrollo de las capacidades propias del cuidador principal. Todo ello invita a la reflexión y a la necesidad de formación de los profesionales implicados. Los profesionales con experiencia en Atención Temprana requieren de una formación de calidad para facilitar la transición de los servicios desde un paradigma centrado en el niño y desarrollado en régimen ambulatorio hacia el paradigma de intervención centrada en la familia y desarrollado en el entorna natural. En esta contribución, presentamos una propuesta formativa, avalada por un estudio de necesidades. Dicho estudio de necesidades se ha llevado a cabo a través de la técnica de grupo focal. Los resultados obtenidos, junto al análisis del resultado de la literatura pertinente, nos llevan a concluir la necesidad de formación de los profesionales a través de la creación de espacios de reflexión y de la consulta reflexiva.

Descriptores: Atención temprana; Desarrollo profesional; Profesional; Necesidad de formación; Servicios centrados en familia.

The paradigm of family-centered intervention involves important changes. Not only in the organization of Child Development and Early Care Centers, but also in the strategies and dynamics of interaction with the family. These must be developed in the child's natural environment and from the perspective of the search for competence and the development of the capabilities of the main caregiver. All this invites reflection and the need for training of the professionals involved. Professionals with experience in Early Care require quality training to facilitate the transition of services from a paradigm focused on the child and developed in an outpatient setting, to the paradigm of intervention centered on the family and developed in the natural environment. In this contribution, we present a formative proposal, supported by a needs study. This needs study has been carried out through the focus group technique. The results obtained, together with the analysis of the results of the pertinent literature, lead us to conclude it is necessary the training of professional through the creation of spaces for reflection an reflexive consultation.

Keywords: Early intervention; Family-centered services; Professional; Professional development; Training need

Introducción

Las prácticas de intervención centradas en la familia en Atención Temprana cuentan con abundante evidencia científica a su favor y con un alto grado de aceptación por parte de las familias y profesionales que se acercan a ellas. Numerosos estudios que avalan una mejoría en los resultados del desarrollo del menor y de la calidad de vida familia cuando la intervención se lleva a cabo centrada en la familia y es desarrollada en los entornos naturales (Dunst, Hamby & Brookfield, 2007; Dunst, Trivette, & Hamby, 2007, Dunst, Trivette, Humphries, Raab & Roper, 2001; Rosenbaum, King, Law, King & Evans, 1998).

Apostar por una formación profesional global y de calidad en estas prácticas podrá tener un impacto positivo en los resultados del servicio, así como facilitar el cambio y la transición del servicio para mejorar la calidad de la atención ofertada (García-Sánchez, Escorcia, Sánchez-López, Orcaja, & Hernández-Pérez, 2014). Por otra parte, un estudio previo de necesidades formativas de los profesionales de Atención Temprana, realizado con una técnica de encuesta, ya ha evidenciado, en nuestro país, algunas de las necesidades de formación en este campo (García-Sánchez, Rubio-Gómez, Orcajada, Escorcia & Cañadas, 2018)

En esta contribución presentamos los resultados de un nuevo estudio de necesidades formativas en Prácticas Centradas en la Familia, realizado a través de la técnica de grupo focal, en el que participó un colectivo de profesionales con experiencia en Atención Temprana y en prácticas centradas en la familia. Su objetivo es conocer y analizar los aspectos que los profesionales consideran más importantes y necesarios para su formación sobre la temática. A partir de estos datos podremos planificar, basándonos en esas evidencias, el contenido de acciones formativa sobre esta temática que, en su momento, puedan ser implementadas y evaluadas.

Método

Participantes

En el grupo focal han participado 13 profesionales de distintos Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de la Región de Murcia, Castilla la Mancha y de la Comunidad Valenciana. Todos desarrollan prácticas centradas en la familia o se encuentran en el proceso de transición del servicio. Exceptuando tres participantes que desarrollan sus prácticas profesionales desde el ámbito académico.

Las titulaciones que predominan son las de Psicología y Logopedia, con 4 participantes cada una, las titulaciones de Psicopedagogía y Fisioterapeuta con 2 participantes cada una y también, participó una Educadora Social. Se pretendió con la variedad de perfiles profesionales asegurar la riqueza de opiniones y la existencia de opiniones y experiencias divergentes. La participación conseguida fue del 100%. Por tanto, la tasa de abandono fue del 0%.

Procedimiento

Previo a la aplicación del grupo focal, realizamos un primer contacto telefónico con diversos profesionales del sector de la Atención Temprana de la Región de Murcia, Castilla la Mancha y Comunidad de Valencia. En este primer contacto, se facilitó información general sobre nuestros objetivos de la investigación y sobre la metodología. Posteriormente, se envió por e-mail una carta de invitación a una muestra previa de participantes que manifestaron su interés en formar parte del grupo focal, y en la que se incluían aspectos referidos a la investigación y aspectos organizativos de la metodología (horario, tiempo máximo, lugar de realización...). Por último, se realizó una segunda llamada como recordatorio y confirmación de la asistencia.

Finalmente, el grupo focal se realizó el día 17 de junio de 2016, en el Seminario "Norberto Navarro", 1ª Planta, de la Facultad de Educación (Campus de Espinardo). La duración del encuentro fue de aproximadamente dos horas. El grupo focal fue registrado a través de dos grabadoras de audio y una cámara de video, con el previo consentimiento de los participantes. Además, la secretaria del grupo elaboró una hoja de registro por escrito sobre los temas de mayor interés, el momento en el que aparecen y su significado. Las grabaciones realizadas fueron transcritas literalmente para realizar su posterior análisis cualitativo de categorías de información.

Resultados

Atendiendo a la cantidad de referencias codificadas obtenidas del análisis del grupo focal, el discurso se orienta en torno a cinco categorías: necesidad de transformación del enfoque tradicional de tratamiento ambulatorio a las prácticas centradas en la familia, necesidad de legitimar el nuevo enfoque, necesidad de formación en prácticas centradas en la familia, aspectos metodológicos y necesidad de formación para el desarrollo de prácticas centradas en la familia en el ámbito de la Escuela Infantil.

Con el fin de desglosar el contenido, en la Figura 1, exponemos la cantidad de referencias codificadas en las distintas subcategorías:

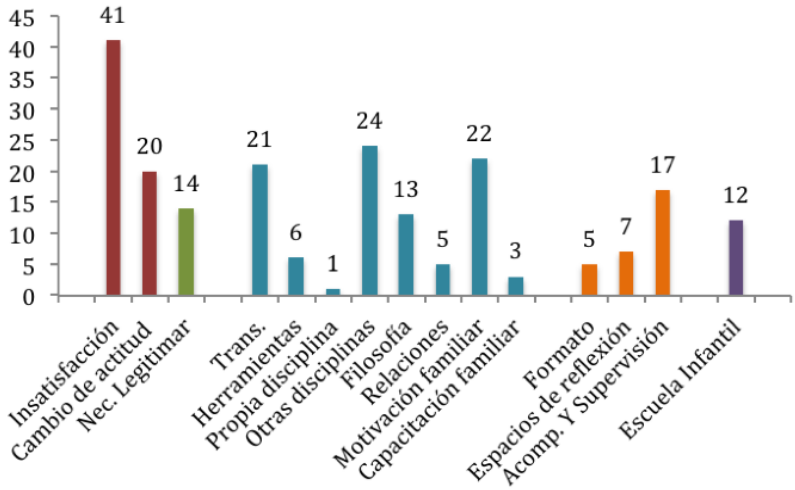


Figura 1. Número de referencias codificadas en cada subcategorías.
Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de referencias codificadas la encontramos en la categoría relacionada con la necesidad de transformación, donde encontramos un total de 41 referencias codificadas sobre insatisfacción de la situación actual en las prácticas desarrolladas en Atención temprana desde una perspectiva ambulatoria y 20 referencias codificadas sobre la necesidad de cambio de actitud profesional para facilitar la transición. Le sigue la categoría relacionada con la necesidad de formación en aspectos propios de las prácticas centradas en la familia. La categoría relacionada con la necesidad de formación en otras disciplinas ocupa un primer lugar con un total de 24 referencias codificadas, le sigue la necesidad de formación para motivar a la familia y la formación transdisciplinar, con un total de 22 y 21 referencias codificadas respectivamente. La que menos referencias codificadas tiene dentro de esta categoría es la necesidad de formación desde tu propia disciplina.

En cuanto a la categoría relacionada con la metodología, es decir, sobre cómo debemos de organizar un curso de formación en prácticas centradas en la familia, la subcategoría sobre acompañamiento y supervisión reflexiva es la que tiene puntuaciones más altas con un total de 17 referencias codificaciones.

Por último, encontramos en las transcripciones realizadas un conjunto de 12 referencias que codificamos para la categoría de Escuela Infantil, las cuales se relacionan con la necesidad percibida por los profesionales de recibir formación específica sobre cómo intervenir y

coordinarse desde Atención Temprana con los profesionales del campo educativo que están en el entorno natural de la Escuela Infantil.

Discusión y conclusiones

El estudio de necesidades formativas realizado, sumado a los resultados del estudio previo realizado, también en población española, por García-Sánchez et al. (2018), nos ha ayudado a delimitar, con la necesaria precisión, los contenidos más idóneos para atender las necesidades de formación del colectivo de profesionales de Atención Temprana. Una formación que normalmente ha de simultanearse con el ejercicio profesional, el cual, con frecuencia se realiza desde un modelo de intervención ambulatorio y centrado en el niño.

Los resultados obtenidos, a partir de la triangulación de la información recabada con los diferentes procedimientos de obtención de información (grupo focal en nuestro estudio y técnica de encuesta en el estudio de García-Sánchez et al., 2018), nos permiten establecer cuatro bloques de contenidos para la adecuada formación del profesional:

- Filosofía de las prácticas centradas en la familia en Atención Temprana, que debería incluir contenidos como:
    - ✓ Avances en la comprensión del neurodesarrollo y de las influencias epigenéticas que sufre el desarrollo del cerebro infantil en los primeros años de vida, así como su importancia y determinismo para la arquitectura anátomofuncional final del órgano en su etapa adulta.
    - ✓ Comprensión ecológica y sistémica del desarrollo y aprendizaje infantil, que permita entender la interacción recíproca y continua de los diferentes actores del entorno natural y las diferentes áreas del desarrollo.
    - ✓ Marco conceptual internacional en torno a derechos de niños y personas con discapacidad, haciendo especial hincapié en la necesidad de no limitar la intervención al órgano y la función alterada dada la importancia de facilitar el funcionamiento y la participación de la persona.
    - ✓ Conceptualización de prácticas relacionales y participativas de los profesionales con los cuidadores principales del niño, con el fin de articular, entre ellos, narrativas constructivas que potencien el aprendizaje en el adulto.
    - ✓ Identificación, delimitación y seguimiento de prácticas de intervención basadas en evidencia científica.
- Trabajo en equipo y transdisciplinariedad, que debería incluir contenidos como:
    - ✓ Estrategias para favorecer el crecimiento y evolución transdisciplinar del profesional, extendiendo, enriqueciendo, apoyand, expandiendo e intecambiando su rol hasta que consiga la capacidad de utilizar y orientar estrategias de intervención de distintas disciplinas.
    - ✓ Práctica profesional reflexiva y desarrollo de capacidades a través de la consulta reflexiva, que permita desarrollar en el profesional actitudes de mentalidad abierta, responsabilidad y honestidad en cuanto a sus acciones e intervenciones,

- ✓ Planificación de acompañamientos entre profesionales en las visitas al entorno natural para potenciar el crecimiento transdisciplinar individual y conjunto.
- ✓ Desarrollo de estrategias de práctica y supervisión reflexiva, habilitando los recursos personales necesarios.

- Herramientas para la obtención de información relevante en el entorno natural:
  - ✓ Concepto y estrategias de "evaluación real o auténtica" de las competencias del niño y su familia en su entorno natural: entrevista basada en rutinas, observación en el entorno natural, etc. Evaluación que permita identificar fortalezas y oportunidades de aprendizaje para expandirlas a través de retos ajustados.
  - ✓ Instrumentos para la evaluación de las capacidades de participación, autonomía, implicación y comunicación del niño en sus entornos naturales: hogar y centro educativo.
  - ✓ Instrumentos para la evaluación de la calidad de vida familiar y los apoyos disponibles para cada familia, como Ecomapa y escalas de valoración de la calidad de vida familiar.
- Técnicas de acompañamiento y desarrollo de habilidades en los cuidadores principales del menor:
  - ✓ Comprensión e intervención sistémica de la dinámica familiar.
  - ✓ Estrategias de andragogía y *coaching* adaptadas a Atención Temprana: intercambio de información, observación directa, enseñanza directa y modelado, práctica guiada y *feedback*, etc.
  - ✓ Planificación y seguimiento de objetivos para el funcionamiento y la participación del niño y sus cuidadores principales en su entorno natural y de un plan individualizado de apoyo familiar.

Junto a esta organización de contenidos, deberían organizar sistemas de prácticas supervisadas en las que se puedan poner en marcha estrategias de consulta reflexiva. Para ello, es clave la participación e implicación activa de las universidades españolas y las diversas instancias responsables de la formación de los futuros profesionales de Atención Temprana.

Referencias

Dunst, C., Hamby, D. y Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well-being. *Journal of Applied Quantitative Methods*, *2*, 268-288.

Dunst, C., Trivette, C. y Hamby, D. (2007). Meta-analysis of Family-Centered. Helpgiving practices research. *Mental retardation and developmental disabilities resear review*, 13, 370-378.

Dunst, C., Trivette, C., Humphries, T., Raab, M. y Roper, N. (2001). Contrasting approaches to natural learning environment interventions. *Infants and Young Children*, *14*(2), 48-63.

García, F., Escorcia, C., Sánchez, M., Orcajada, N., y Hernández, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, *45*(3), 6- 27.

García, F., Rubio, N., Orcajada, N., Escorcia, C. y Cañadas, M. (2018). Necesidades de formación en prácticas centradas en la familia en profesionales de Atención Temprana españoles. *Bordón*, 70(2), 39-55. doi: 10.13042/Bordon.2018.59913

Rosenbaum, P., King, S., Law, M., King, G. y Evans, J. (1998). Family-centered service. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *18*(1), 1-20.

Diseño, Implementación y Evaluación de una Acción Formativa sobre Prácticas Centradas en la Familia en Atención Temprana

Design, Implementation and Assessment of a Training Programme about Family-Centered Services

Nayara Rubio Gomez
Noelia Orcajada Sánchez

Universidad de Murcia, España

La implantación de unas prácticas de Atención Temprana centradas en la familia y desarrolladas en el entorno natural supone una transformación de los servicios y Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana, la cual debe ser acompañada de la formación de los profesionales implicados. Sin embargo, hasta ahora, son escasas las acciones formativas específicas en este sentido. El objetivo principal de esta contribución es presentar, el diseño, la implementación y la evaluación de una acción formativa específica para mejorar los conocimientos teóricos y prácticos de un grupo de profesionales sobre una intervención en prácticas centradas en la familia. En la acción formativa propuesta participaron un total de 21 profesionales pertenecientes a distintos Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de la Región de Murcia. Para la evaluación de la acción formativa se llevó a cabo una evaluación inicial, formativa y sumativa. La información obtenida a partir del análisis de los datos recabados de los diferentes cuestionarios nos permite valorar positivamente el grado de satisfacción de los profesionales con la formación recibida, así como valorar positivamente el cambio de mentalidad hacia el enfoque propuesto.

Descriptores: Atención temprana; Desarrollo profesional; Profesional; Necesidad de formación; Servicios centrados en familia.

The implementation of early care practices focused on the family and developed in the natural environment means a transformation of services and Child Development Centers and Early Care. This transformation must be accompanied by the training of the professionals involved. However, until now, specific training actions in this way are scarce. The main objective of this contribution is to present, design, implement and evaluate a specific training action to improve the theoretical and practical knowledge of a group of professionals on an intervention in family-centered practices. In the proposed training action, participated a total of 21 professionals, who belonged to different Centers of Child Development and Early Care of the Region of Murcia. For the evaluation of the formative action, it was carried out an initial, formative and summative evaluation. The information obtained from the analysis of the data collected from the different questionnaires allows us to positively evaluate the degree of satisfaction of the professionals with the received training, as well as to positively value the change of mentality towards the proposed approach.

Keywords: Early intervention; Professional; Professional Development; Training need.; Family-centered services.

Introducción

Actualmente encontramos en España centros de Atención Temprana que ya se encuentran en un proceso de transformación hacia unas prácticas centradas en la familia, mientras que otros simplemente muestran su deseo de iniciarse en esta filosofía de trabajo. Sus profesionales vienen evidenciando carencias formativas en relación al paradigma de intervención centrado en la familia (García-Sánchez, Rubio-Gómez, Orcajada, Escorcia y Cañadas, 2018). Un paradigma de

intervención que supone un cambio importante de actitud en el profesional ante la familia y su protagonismo y requiere desarrollar esfuerzos para asegurar la adecuada formación del profesional (Dunst, 2015).

Hasta ahora, la formación del profesional de Atención Temprana en nuestro país se ha centrado en desarrollar competencias desde su propia disciplina, recibiendo cierta información sobre las competencias de otras disciplinas (Arizcun-Pineda, Gútiez-Cuevas y Ruiz-Veerman, 2006). Pero esta articulación formativa ha descuidado la formación necesaria para el trabajo transdisciplinar (King et al., 2009; Schloesser y Kafka, 2009), para la colaboración plena con las familias y para la implementación de las técnicas necesarias para fomentar el desarrollo de las competencias y capacidades propias de esas familias (Ancell, Bruns y Chitiyo, 2016, Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, y Beegle, 2004; Friedman, Woods y Salisbury, 2012; García-Sánchez, Escorcia, Sánchez-López, Orcaja, y Hernández-Pérez, 2014; Rush y Shelden, 2011).

La formación específica requerida, debe habilitar al profesional para trabajar con las familias y abandonar el rol de expertos. Para contribuir a dar respuesta al problema enmarcado, en esta contribución presentamos el diseño, implementación y evaluación de una acción formativa específica. Ésta fue diseñada a partir de los resultados de un estudio de necesidades previo (García-Sánchez et al., 2018). Fue ofertada a profesionales con experiencia en Atención Temprana y estuvo dirigida a mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos sobre la intervención centrada en la familia.

Método

El diseño de la acción formativa propuesta parte de los resultados obtenidos en un estudio de necesidades previo (García-Sánchez et al., 2018), el cual concluyo realizando una propuesta de contenidos para la formación en prácticas centradas en la familia. A partir de esos resultados y presupuestos realizamos el diseño de una acción formativa específica,el cual fue sometido a un juicio de expertos, en el que participaron 4 profesionales multidisciplinares (con titulaciones en psicología, pedagogía y logopedia), con formación en Atención Temprana y en prácticas centradas en la familia.

Para la evaluación inicial, formativa y sumativa de la Acción Formativa se diseñaron los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario de Evaluación Inicial (evaluación previa sobre contenidos) y Cuestionario de Evaluación Final (evaluación final sobre contenidos).
- Cuestionario de Evaluación de cada Unidad Didáctica
- Cuestionario Final de Evaluación de la Acción Formativa
- Grupo de Discusión (evaluación final de la Acción Formativa

Tras la valoración positiva del diseño, la acción formativa se llevó a cabo a través de un total de 6 sesiones presenciales, con una duración de cuatro horas cada sesión, sumado a una actividad presencial de consulta reflexiva con una duración de 6 horas en los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de los participantes que lo solicitaran. El volumen de trabajo total se cifró en 30 horas presenciales.

En total participaron en la acción formativa 21 profesionales con experiencia en Atención Temprana, pertenecientes a 10 Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de la Región de Murcia, Castilla la Mancha y Comunidad Valenciana.

A continuación, en el Cuadro 1, se observa el cronograma de la actividad, los contenidos, los materiales y la evaluación diseñada para la acción formativa.

Cuadro 1. Cronograma, contenidos, materiales y evaluación de la Acción Formativa en Prácticas Centradas en la Familia.

Nº SESIÓN	FECHA	CONTENIDOS	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	18 de Enero de 2017 (4 Horas)	Prácticas Centradas en la Familia: - Filosofía y justificación - Prácticas relacionales y participativas	PowerPoint Artículos	Cuestionario de Evaluación Inicial (Contenido) Cuestionario de Evaluación de la Unidad Didáctica 1
2	1 de Febrero de 2017 (4 Horas)	Herramientas para una intervención centrada en la familia. Reflexión sobre su aplicación	PowerPoint Artículos Videos	Cuestionario de Evaluación de la Unidad Didáctica 2
3	15 de Febrero de 2017 (4 Horas)	Técnicas de acompañamiento y desarrollo de habilidades para la capacitación familiar. Reflexión sobre su implementación.	PowerPoint Artículos	Cuestionario de Evaluación de la Unidad Didáctica 3
Visita	En horario a convenir (6 Horas)	Acompañamiento de consulta reflexiva		Observación Participativa
4	15 de Marzo de 2017 (4 Horas)	Reflexión sobre la implementación de herramientas y técnicas de acompañamiento para una intervención centrada en la familia	PowerPoint Artículos Videos	Cuestionario de Evaluación de la Unidad Didáctica 4
5	29 de Marzo de 2017 (4 Horas)	Trandisciplinariedad y supervisión reflexiva. El trabajo con los equipos profesionales.	PowerPoint Artículos	Cuestionario de Evaluación de la Unidad Didáctica 5
6	26 de abril de 2017 (4 Horas)	Reflexión sobre la práctica		Cuestionario Final Evaluación (Contenido) Cuestionario Final de Evaluación de la Acción Formativa Grupo de Discusión
Total horas: 30				

Fuente: Elaboración propia.

Los grupos de contenidos a desarrollar durante la formación no fueron concretados con total exactitud, ya que se optó por mantener un margen de flexibilidad para ajustarse a las demandas del alumnado. No obstante, sí se preparó una programación de los contenidos a trabajar. La intención era que, a través de un proceso de reflexión conjunta y atendiendo a las necesidades de los participantes, se fueran ultimando la delimitación concreta de los contenidos durante la propia acción formativa, siempre dentro de la temática prevista para esa sesión.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados más significativos obtenidos durante la evaluación de la acción formativa. Estos resultados hacen referencia a la comparación entre las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Evaluación Inicial y Final sobre los conocimientos teóricos y prácticos acerca de una intervención centrada en la familia. Este cuestionario, se aplicó al inicio de la acción formativa y después de terminar la formación. Su finalidad fue comparar si existían diferencias significas entre las puntuaciones obtenidas al principio y al final, así como evaluar el grado de adherencia a los contenidos trabajados.

A continuación, en el Cuadro 2, se observan los avances en las puntuaciones medias globales de la valoración (en una escala de cuatro puntos) cada uno de los conjuntos de ítems que fueron evaluados al inicio y al final de la acción formativa.

Cuadro 2. Puntuaciones medias iniciales y finales del conjunto de ítems

EVALUACIÓN INICIAL Y SUMATIVA	INICIAL		FINAL	
	M	DT	M	DT
Filosofía y justificación	3.00	.40	3.68	.29
Transdisciplinariedad	2.28	.64	2.5	.96
Herramientas y técnicas empleadas	2.10	.64	2.84	.76
Competencias profesionales y objetivos del enfoque	2.65	.62	3.13	.60

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos reflejados en el Cuadro 2, se aprecia que el conjunto de ítems con una media más elevada tanto en el cuestionario inicial como en el cuestionario final es el referido a la *filosofía y justificación de las prácticas centradas en la familia*, que pasa de una media inicial de 3.00 a 3.68. Le sigue el conjunto de ítems sobre competencias profesionales y objetivos del enfoque que pasa de una puntuación media de 2.65 con una Desviación Típica (DT) de .62 a una puntuación media global de 3.11 con una DT de .60.

Los ítems *sobre herramientas y técnicas* empleadas pasan de una media inicial de 2.10 a 2.84. Finalmente, los ítems que tienen una puntuación más baja son los referidos a *transdisciplinariedad* que pasan de una media inicial global de 2.28 a una media global final de 2.5.

En la última sesión de la acción formativa se aplicó un cuestionario de satisfacción general con la formación recibida. Los resultados de este y de los diferentes cuestionarios de satisfacción aplicados en cada sesión han sido muy satisfactorios. En una escala de 1 a 4, el nivel de satisfacción mostrado por los participantes ante los diferentes ítems nunca bajó del valor 3.15. De hecho, una amplia mayoría de los ítems alcanzan puntuaciones siempre por encima de 3.5 sobre 4. Así, la satisfacción general con la Acción Formativa alcanzó un valor medio de 3.75 y la organización de la Acción Formativa un valor medio de 3.78. El ítem planteado acerca de si recomendarían a compañeros la participación en el seminario en caso de volver a convocarlo alcanzó una valoración media de 3.75 sobre 4. Por su parte, la valoración del conjunto de la formación desarrollada, realizada por el profesorado que ha impartido contenidos durante el mismo, es también muy satisfactoria.

Discusión y conclusiones

Según los resultados de las encuestas de satisfacción y de evaluación inicial y final de conocimientos que se han aplicado a lo largo de la acción formativa, permiten constatar que los

profesionales participantes han quedado satisfechos con la acción formativa y han mejorado su conocimiento sobre diferentes aspectos como: el concepto de prácticas centradas en la familia en Atención Temprana, su filosofía, la posibilidad de implementarlas también en el entorno educativo del niño, la diferencia entre prácticas relacionales y participativas, las herramientas que facilitan la implementación de estas prácticas, etc. Igualmente han reconocido sentirse más competentes para trabajar con la familia desde la perspectiva de unas prácticas centradas en ellas.

Por todo ello, hemos de valorar positivamente el cumplimiento de los objetivos propuestos para la formación, tanto por el número de Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana que han participado, como por la mejora conseguida en el conocimiento de los participantes en las prácticas de Atención Temprana centradas en la familia. Igualmente, de acuerdo a los datos recogidos valoramos muy positivamente la satisfacción generada por la acción formativa en su conjunto y las diferentes sesiones desarrolladas.

En cuanto a la planificación prevista se pudo cumplir sin ningún problema destacable. Todas las sesiones fueron impartidas y su temporización permitió el avance por los contenidos previstos sin dificultades. La mayor separación temporal de algunas de las sesiones, planificada estratégicamente para facilitar la implementación de prácticas centradas en la familia en los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de los participantes, cumplieron su cometido, aunque es cierto que no en todos los participantes. No obstante, como los mismos participantes informaron explícitamente, la razón fue debida siempre a problemas organizativos de los propios centros, que les llevaron a decidir demorar para otro momento esa implementación.

Atendiendo a la experiencia acumulada en la organización e impartición de acciones formativas sobre prácticas de Atención Temprana centradas en la familia, así como por las opiniones que hemos podido recoger de participantes y profesorado implicado, llegamos a una serie de conclusiones:

- Sería interesante y viable promover nuevas ediciones de la acción formativa
- Se mantendría la separación temporal utilizada entre las distintas sesiones
- Se primaría la realización de más actividades prácticas dentro de las sesiones presenciales
- Sería interesante comprometer la complicidad de los Centros de Desarrollo infantil y Atención Temprana participantes y de sus direcciones técnicas, para asegurar en todos los casos la implementación de prácticas de los profesionales participantes en casos reales.

Con todo, se aprecia que los contenidos más aplicados, como el avance en el crecimiento transdisciplinar del profesional o en el dominio de herramientas y estrategias de intervención, requiere un rodaje práctico que va más allá del tiempo que puede durar una acción formativa. En este sentido, podemos concluir que debe primarse esa formación práctica, así como contemplarse y organizarse estrategias para el acompañamiento y asesoramiento del profesional en su práctica a través de estrategias de supervisión o consulta reflexiva (Eggbeer, Mann, y Seibel., 2008; Parlakian, 2001).

Referencias

Ancell, K. S., Bruns, D. A. y Chitiyo, J. (2016). The Importance of Father Involvement in Early Childhood Programs. *Young Exceptional Children*, *21*(1), 22–33.

Arizcun-Pineda, J., Gútiez-Cuevas, P., y Ruiz-Veerman, E. (2006). Formación en Atención Temprana: revisión histórica y estado de la cuestión (pp. 1–56). UCM-GENYSI.

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Excepcional Children*, *70*(2), 167–184.

Dunst, C. J. (2015). Improving the Design and Implementation of In-Service Professional Development in Early Childhood Intervention. *Infants and Young Children*, *28*(3), 210–219. doi:10.1097/IYC.0000000000000042

Eggbeer, L., T., Mann, T., y Seibel, N. (2008). Reflective supervision: Past, present, and future. *Zero to Three*, *28*(2), 5-9.

Friedman, M., Woods, J., y Salisbury, C. (2012). Caregiver Coaching Strategies for Early Intervention Providers. *Infants and Young Children*, *25*(1), 62–82.

García-Sánchez, F. A., Escorcia, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., y Hernández, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, *45*(3), 6- 27.

García-Sánchez, F. A., Rubio-Gómez, N., Orcajada, N., Escorcia, C. T. y Cañadas, M. (2018). Necesidades de formación en prácticas centradas en la familia en profesionales de Atención Temprana españoles. *Bordón*, *70*(2), 39-55. doi: 10.13042/Bordon.2018.59913

King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, M. B., Desserud, B. S., y Shillington, B. M. (2009). The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services. *Infants and Young Children*, *22*(3), 211–223. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181abe1c3

Parlakian, R. (2001). Look, listen, and learn: Reflective supervision and relationship- based work. *Zero to Three*

Rush, D. D. y Shelden, M. L. (2011). *The Early Childhood Coaching Handbook*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Schloesser, J. y Kafka, M. (2009) Transdisciplinarity: a key to a holistic intervention approach. En Carpenter, B., Scholesser, J. y Egerton, J. (2009) *European developments in Early Childhood Intervention* (cp. 12). EURLYAID.

Gestión, Liderazgo y Buenas Prácticas en los Centros Escolares De alta Eficacia de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Management, Leadership and best Practices in High-Effective Primary Education Schools in the Basque Autonomous Community

Kontxi López Sáenz
Isabel Bartau Rojas
Ana Aierbe Barandiaran

Universidad del País Vasco, España

Cómo se lidera una escuela tiene efecto directo sobre los resultados académicos del alumnado. Con el fin de encontrar prácticas educativas de mejora y equidad escolar se ha analizado, desde la perspectiva de la justicia social, la gestión, organización, estilos de liderazgo y buenas prácticas de los centros educativos de alta eficacia en educación primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se trata de un estudio censal y longitudinal con datos y resultados académicos desde 2009 a 2015 de todas las escuelas del País Vasco. A través de modelización estadística multinivel y empleando modelos jerárquicos lineales, se han seleccionado 14 centros de alta eficacia, entendiendo como tal la obtención por parte del alumnado de resultados superiores a lo esperable una vez detraído el efecto de los factores contextuales. Posteriormente, mediante técnicas cualitativas se han recogido las percepciones de los equipos directivos y de los servicios de inspección sobre las prácticas de estos centros. Entre los resultados destaca una tendencia de cambio, a través de la mejora de la coordinación del profesorado, desde un estilo jerárquico de liderazgo hacia modelos de liderazgo compartido.

Descriptores: Justicia social; Mejora educativa; Eficacia escolar; Liderazgo distribuido; Modelos jerárquicos lineales.

The way a school is managed has a direct effect on its students' academic outcomes. This article analyzes the management, organization and leadership styles at high-effective primary education schools in the Basque Country. The aim of the study is to highlight the best practices contributing to school improvement from the angle of social justice. It is a census and longitudinal study with academic data and outcomes from 2009 to 2015 for all schools in the Basque Country. Multilevel statistical modelling and hierarchical linear models were used to select 14 highly effective schools, with highly effective being taken to mean any school with higher-than-expected student results after adjusting for the effect of contextual factors. Subsequently, qualitative techniques were used to record the perceptions of the management teams and inspectors of the selected schools regarding the practices in place in their organisations. An important finding of this study is has been to emphasize the tendency to move, through the improvement of the coordination of the teaching staff, from a hierarchical leadership style to a distributed one.

Keywords: Social justice; School improvement; Distributed leadership; Educational effectiveness; Hierarchical linear models.

Introducción

La Eficacia Escolar es el movimiento de investigación pedagógica para la mejora, equidad y calidad educativa. Los centros escolares, independientemente de los contextos socioeconómicos en los que se encuentren, pueden ofrecer alto logro educativo al identificar los factores que lo posibilitan (Murillo, 2003). Uno de ellos es el liderazgo: la manera en la que se organiza la dirección del centro escolar. El modo en el que se entiende y ejerce el liderazgo tiene relación

directa con los resultados académicos del alumnado. Tal y como Hallinger & Heck (2014, p.11) indican "las escuelas pueden mejorar los resultados del aprendizaje, independientemente de sus niveles de logro inicial a través de procesos de cambio en la organización, tales como el liderazgo o la capacidad de mejora de la escuela."

Las personas que asuman el liderazgo desde el interior del centro escolar han de ser capaces de iniciar y posibilitar un proceso de transformación hacia la mejora escolar, así como contar con formación técnica y con capacidad de compromiso social y político para llevar a cabo la mejora de la calidad educativa para todas y todos. Murillo (2006) revisa la investigación sobre la "dirección para el cambio" desde sus inicios hasta llegar a la idea del liderazgo distribuido, considerado hoy en día como el que posibilita mejores resultados en el alumnado así como un mejor clima de convivencia escolar.

Bolivar, Lopez & Murillo (2013), a través de la creación de la Red de investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), en la cual cada uno de ellos se ocupa de una línea de investigación: liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido y liderazgo para la justicia social, señalan que a día de hoy el liderazgo ha de ser una cualidad de la organización y no uno de los rasgos que tenga la persona que ejerce la dirección escolar. Scheerens (2012) ya indica que son las prácticas de liderazgo y no los rasgos de personalidad del líder las que marcan la diferencia en la mejora de los resultados del alumnado.

Álvarez (2012) define cuatro competencias básicas que marcan la diferencia en la eficacia de un líder escolar: 1.Pensamiento estratégico, 2. Gestión de la enseñanza-aprendizaje, 3. Relación con las personas y 4. Reestructuración organizativa. En cuanto a estilos de liderazgo Pashiardis & Brauckmann (2008) definen cinco: instruccional, estructurado, emprendedor, desarrollo personal y participativo, y Lewin, Lippit & White (1939) tres: autoritario, democrático y laissez-faire.

Tal y como apuntan Bolivar & Murillo (2017) el reto del liderazgo escolar hoy en día es trabajar para la justicia social creando comunidades profesionales de aprendizaje. En esta misma línea diversas investigaciones indican que el liderazgo escolar compartido mejora el desarrollo escolar del alumnado y tiene mayor calado en la escuela y el alumnado (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008 y Harris & Jones, 2017). Por este motivo nos preguntamos qué estilos de liderazgo educativo y qué buenas prácticas al respecto desarrollan los centros escolares de alto nivel de eficacia de educación primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), con un doble objetivo: 1.Identificar los estilos de liderazgo en las escuelas de alta eficacia de educación primaria de la CAPV, y 2.Describir las buenas prácticas desarrolladas en estos centros escolares en el área del liderazgo educativo.

Método

Este trabajo se enmarca dentro y parte de dos proyectos de investigación: *"Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido."* en la CAPV, y del *"Estudio Longitudinal contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia: Diseño de acciones de mejora."*, dirigidos por Luis Lizasoain (Universidad del Pais Vasco-UPV/EHE-) en colaboración con el Instituto Vasco para la Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).

Se trata de una investigación de carácter descriptivo y longitudinal, que mediante análisis de regresión lineal multivariable ha controlado las variables contextuales y las referidas al alumnado.

Participantes: Se parte de un estudio censal del conjunto de centros de Educación Primaria de la CAPV. En la primera fase, se realizó la selección de los 14 centros de alta eficacia, 5 de la red pública y 9 de la concertada. En una segunda fase, se realizaron entrevistas a 28 informantes: 14 equipos directivos y 14 servicios de inspección.

Instrumentos: En la primera fase, se identificaron los centros de alta eficacia utilizando los resultados de todos los centros de la CAPV en las Evaluaciones de Diagnóstico (ED) realizadas por el ISEI-IVEI en los años 2009-2010-2011-2013-2015 referidas a alumnado de 4º de Educación Primaria. La ED son test diseñados ad hoc por el ISEI-IVEI con el mismo objetivo que PISA (Programme for International Student Assessment): evaluar las competencias académicas del alumnado en diferentes áreas. En concreto, se han utilizado las puntuaciones obtenidas en las tres competencias instrumentales básicas: Competencia en comunicación lingüística en euskara, *Competencia en comunicación lingüística en castellano y Competencia matemática.* En la segunda fase, se elaboró un guion para entrevistas semiestructuradas con inspección y equipos directivos. La categorización de la información cualitativa se ha llevado a cabo mediante el programa N-Vivo-10.

Procedimiento: Tras efectuar los análisis estadísticos preliminares y el diseño, ajuste y validación de los modelos jerárquicos lineales, que fundamentaron la selección de los centros de alta eficacia, se realizó la caracterización de sus prácticas a través del estudio cualitativo. Las tareas desarrolladas fueron: definición preliminar de los ámbitos y variables a estudiar, revisión de la literatura y de investigaciones similares; formulación de un primer esquema de categorías y subcategorías; estudio de posibles informantes y selección de los mismos; estudio de las diferentes técnicas a emplear y diseño de los instrumentos adaptados a cada colectivo; realización de un protocolo común para la ejecución de las entrevistas; confirmación de la disponibilidad para realizar la entrevista, citación y ejecución de la misma bajo su autorización para poder grabarla. El proceso previo a las entrevistas se ha llevado a cabo sin conocer la identidad de los centros, a través de códigos asignados por el ISEI-IVEI para este proyecto.

Resultados

1. Pensamiento estratégico

1.1. Capacidad de generar cambio

Los centros de alta eficacia destacan por su innovación organizativa y metodológica de la convivencia, el tratamiento de la diversidad (trabajo cooperativo, comunidades de aprendizaje...), el aprendizaje de idiomas a través de nuevas tecnologías y por la motivación del alumnado (inteligencias múltiples, lectura dialógica, comprensiva y divertida...). Son centros preocupados por los procesos de evaluación tanto interna como externa.

1.2. Coherencia y perspectiva ecosistémica

En la medida en que las escuelas son más conscientes de la relación que se establece entre todos los factores de la organización (perspectiva ecosistémica) más llegan a desarrollar una misión compartida, clara y estable, condicionada por la capacidad de los equipos directivos de contratar profesorado. Esto es más factible en los centros de la red concertada que cuentan con equipos de dirección con proyecto. Se establece una relación entre capacidad de contratación, plantillas estables, proyecto claro de dirección y misión compartida. En los centros de la red pública, donde la contratación del profesorado no está en manos de la dirección escolar, es la propia claridad de

la implantación del proyecto de dirección la que posibilita que el cambio de miembros del profesorado no sea un factor relevante en el desarrollo coherente del plan educativo.

2. Gestión de la enseñanza-aprendizaje

Se caracteriza por una clara definición pedagógica, que revierte en un seguimiento más cercano del alumnado, y en el aprovechamiento del tiempo escolar: flexibilizar la gestión del tiempo con alumnado, tasar y coordinar al detalle todas las horas no lectivas del profesorado e invertir tiempo extra para la formación conjunta del claustro.

La dirección escolar entabla contacto directo con el alumnado, bien impartiendo clases o implicándose en la relación con las familias.

Para el tratamiento de la diversidad la implantación de grupos interactivos ayuda al mejor desarrollo escolar del alumnado.

3. Relación entre personas

3.1. Familias

Los centros escolares de alta eficacia se caracterizan por la cercanía con la que tienen trato con las familias del alumnado y por la participación e implicación de las mismas en diferentes proyectos escolares. Otra característica relevante es que dentro de sus aulas cuentan con la colaboración de personas voluntarias, estudiantes en prácticas y profesorado jubilado, posibilitando llevar adelante proyectos educativos que de otra manera no serían posibles.

3.2. Profesorado

Del análisis realizado se desprende que la implicación del profesorado en el desarrollo del proyecto de dirección, más allá de lo estrictamente profesional, es de gran relevancia en los centros de alta eficacia de la CAPV. Hay buen ambiente entre el profesorado que se siente parte de un proyecto, entablando muy buena relación con alumnado y familias. La relación de respeto, cercanía e implicación del profesorado con el equipo directivo es otro indicador de eficacia escolar.

3.3. Alumnado

En lo referente a la relación con el alumnado, los centros disponen de una organización que lo incluyen en la gestión y toma de decisiones en la convivencia, y han desarrollado una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en el propio alumnado, donde el profesorado asume el rol de moderador y no el de dar explicaciones sobre la materia a trabajar, actividad que se reserva para el propio alumnado.

4. Estructuras organizativas

4.1. Gestión y organización de recursos

Son centros que sacan el mayor partido a los recursos de los que disponen, saben a dónde se dirigen y tienen sistematizada la organización de tiempos y medios humanos. En el caso de las comunidades de aprendizaje cuentan con el apoyo de personas voluntarias, pudiéndose reunir en un mismo aula hasta tres adultos posibilitando el trabajo en grupos pequeños e interactivos.

Los servicios de inspección reconocen la buena organización de estos centros porque a cualquier petición burocrática o de la persona responsable de alguna actividad, tienen capacidad de responder con agilidad.

4.2. Coordinación

Fuertes estructuras de coordinación con una clara delimitación de responsabilidades. La coordinación interna se concreta en reuniones de nivel (horizontal) y trabajo por seminarios en los que hay integrantes de todos los niveles, posibilitando una visión y comunicación global (vertical). En este tipo de coordinación vertical el liderazgo, buena comunicación y presencia de los miembros del equipo directivo es relevante.

5. Liderazgo

5.1. Características del o la líder

Más que de las características específicas de una persona en concreto, se habla de las cualidades de las personas que integran el equipo directivo: capacidad de diagnosticar las necesidades del centro, vocación, implicación, ilusión, esfuerzo y formación en dirección. Buena comunicación con familias. Capacidad de proponer metodologías y desarrollarlas.

5.2. Estilos de liderazgo

Se puede observar que la tendencia mayoritaria, en cuanto a estilos de liderazgo, es la de modelos jerárquicos, si bien se observa un movimiento igual de amplio hacia el cambio a modelos de liderazgo compartido.

5.3. Elección, formación y estabilidad de los equipos directivos

En algunos centros de la red concertada el Consejo Rector propone a una persona adecuada para la dirección y ésta selecciona a su equipo. En otros se elige directamente desde arriba a todo el equipo. En las Ikastolas es el profesorado el que propone al director/a y luego ha de aceptarlo el Consejo, al modo de la escuela pública. En los centros de la red concertada se da más importancia a la formación de los equipos directivos, siendo escasa la que reciben en los de la red pública.

6. Dificultades de liderazgo

En los centros de la red concertada, la mayor dificultad es la gestión emocional a la hora de relacionarse con el profesorado. En la red pública, las principales dificultades son la imposibilidad de contratación de profesorado por parte del equipo directivo, la escasa idoneidad del perfil del profesorado, la inestabilidad, la falta de formación y la cantidad de profesorado para poder llevar a cabo el proyecto educativo del centro.

7. Líneas de mejora

Los planes de mejora se centran en implicar al profesorado en la distribución del liderazgo y en la comunicación con las familias. Se quiere mejorar la coordinación del profesorado tanto a nivel horizontal (programaciones de grupo y comunicación intra-nivel), como a nivel vertical (coordinación inter-niveles) y coordinación externa (con respecto a otros agentes de la comunidad).

Discusión y conclusiones

Los centros de alta eficacia de educación primaria de la CAPV destacan porque innovan organizativa y metodológicamente en la mejora de la convivencia, el tratamiento de la diversidad y en la motivación del alumnado. Son centros preocupados por procesos de evaluación interna y externa. Estos hallazgos concuerdan con los de Murillo (2006) y Hallinger & Heck (2014), que destacan la necesidad de equipos que posibiliten la innovación y el cambio a través de una compleja formación técnica y humana.

En los centros de la red concertada, que cuentan con equipos de dirección con proyecto, se establece una relación entre capacidad de contratación, plantillas estables, proyecto claro de dirección y misión compartida. Mientras que en los centros de la red pública, donde la contratación del profesorado no está en manos de la dirección escolar, es la propia claridad de la implantación del proyecto de dirección la que posibilita que el cambio de miembros del profesorado no sea un factor relevante en el desarrollo coherente del plan educativo. Todos son centros que se caracterizan por una clara definición pedagógica, la cual revierte en un seguimiento cercano del alumnado, y en el aprovechamiento del tiempo escolar.

Con respecto a las características de la persona que asume el liderazgo en estos centros, más que las cualidades específicas de una persona en concreto, se valoran las características de las personas que integran el equipo directivo: capacidad de diagnosticar las necesidades del centro, vocación, implicación, ilusión, esfuerzo y formación en dirección; capacidad de proponer metodologías y desarrollarlas; buena comunicación y clara delimitación de funciones dentro del equipo directivo; capacidad de gestionar la toma de decisiones dentro del claustro y buena comunicación con familias, ofreciéndoles espacios de participación. Son líderes que saben trabajar con el objetivo de llegar a consensos. Esta cualidad de liderazgo sostenida por la organización y no como rasgo de un miembro de la misma coincide con los hallazgos de Scheerens (2012).

En cuanto a los estilos de liderazgo, la tendencia mayoritaria es la de modelos jerárquicos. Este hallazgo concuerda con el de Bolivar, López & Murillo (2013), si bien se observa un movimiento igual de amplio hacia el cambio a modelos de liderazgo compartido, algo conveniente según las más recientes investigaciones (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Harris & Jones, 2017).

Todos los centros de alta eficacia de educación primaria de la CAPV tienen equipos directivos estables. En los centros de la red concertada se da más importancia a la formación específica de los equipos directivos, siendo escasa la que reciben en la red pública.

De cara a posteriores investigaciones, y al avance del conocimiento en este área, cabría contrastar los resultados obtenidos con los que se logren tras consultar a profesorado y familias. Sería de gran interés, así mismo, comparar los resultados de esta investigación con las prácticas que están desarrollando los centros de baja eficacia y, así, poder confirmar con mayor garantía las buenas prácticas educativas, que, siguiendo a Murillo (2003, 2006) y el enfoque de la Justicia Social, ofrezcan las mejores condiciones para el buen desarrollo de todo el alumnado, independientemente de su origen social, económico o cultural.

Referencias

Álvarez, M. (2012) *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bolivar, A. & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 71-112). Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). ISBN: 978-956-314-405-5.

Hallinger, P. & Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.

Harris, A. & Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the centre. *School Leadership & Management*, 37(4), 331-333.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27- 42.

Lewin, K., Lippit, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-301

Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.

Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of School Principals. En G. Crow, J. Lumby, y P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 263-279). New York: Routledge.

Scheerens, J. (ed.) (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical* Studies. Dordrecht: Springer.

Competencias y Expectativas en los Jóvenes Tutelados para Afrontar el Proceso de Autonomía

Competencies and Expectations in the Young People in Charge to Face the Process of Autonomy

Rosa Goig Martínez
Isabel Martínez Sánchez
Miguel Melendro Estefanía

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

La trascendencia del proceso de tránsito hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados es un proceso que preocupa a éstos y a sus educadores y hacia el que se les debe preparar adecuadamente, empoderándolos para que alcancen plenas competencias en todas las áreas sobre las que habrán de decidir llegado el momento de la emancipación. Se analizan las competencias y expectativas de los jóvenes tutelados para afrontar el proceso de autonomía tras su emancipación a través de un estudio cuantitativo descriptivo en el que se emplea como instrumento el cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas. Concretamente se emplean dos cuestionarios a través del que investigar sobre dos poblaciones, educadores y jóvenes, con preguntas específicas para cada grupo. Se percibe positivamente la atención socioeducativa recibida por parte de los jóvenes, aunque se reconoce que se debe proporcionar un conjunto de competencias que hagan de esta transición un proceso exitoso que satisfaga las expectativas tanto de aquellos como de sus educadores, siendo el acceso a un empleo y a la vivienda hitos decisivos.

Descriptores: Adolescentes tutelados; Jóvenes extutelados; Exclusión social; Integración; Sistema de Protección.

The transcendence of the process of transit to the adult life of the young people in care is a process that worries them and their educators and towards which they should be adequately prepared, empowering them to achieve full competences in all the areas on which they will have to decide the moment of emancipation has arrived. The competences and expectations of the supervised youth are analyzed to face the process of autonomy after their emancipation through a descriptive quantitative study in which the questionnaire is used as an instrument, with open and closed questions. Specifically, two questionnaires are used to investigate two populations, educators and young people, with specific questions for each group. The socio-educational attention received by young people is positively perceived, although it is recognized that a set of competencies must be provided to make this transition a successful process that meets the expectations of both those and their educators, with access to employment and housing decisive milestones.

Keywords: Young People Leaving Care; Child Protection System; Social Exclusion; Integration, Protection System.

Introducción

La presente comunicación se presenta dentro del apartado "Investigación comprometida para el cambio social" y se sintetizan los hallazgos más significativos procedentes de los 106 cuestionarios proporcionados a jóvenes y 105 cuestionarios administrados a educadores en el marco de la investigación desarrollada en 46 recursos de acogimiento residencial de la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, cuyos servicios se dirigen a jóvenes con edades comprendidas entre los 16 años y siete meses y los 18 años y tres meses.

La finalidad de la investigación era conocer los riesgos y oportunidades que se presentan durante la etapa de transición hacia la vida adulta para estos jóvenes. Se ha investigado en torno a ocho

aspectos: vivienda y alojamiento, relaciones familiares, sociales y afectivas, salud, formación, integración laboral y gestión económica, vida residencial y situación en el sistema de protección, competencias y expectativas y datos sociodemográficos básicos para el tratamiento estadístico de la información obtenida.

Método

Se trata de un estudio cuantitativo descriptivo en el que los instrumentos empleados están constituidos por dos cuestionarios (uno para jóvenes y el segundo para educadores) diseñados a partir de la herramienta de Google Drive para la elaboración de formularios. Las cuestiones incluidas en cada uno de ellos fueron validadas mediante el procedimiento de valoración basado en el juicio de 10 expertos e investigadores en la materia investigada en primer lugar. Esta validación se complementó con la aplicación a una muestra piloto compuesta por 28 jóvenes y 25 educadores del instrumento.

Los cuestionarios forman parte de una batería de instrumentos adscritos a un proyecto de investigación más ambicioso, incorporado dentro del Plan de Autonomía 16-21: programa de inserción socio laboral para jóvenes de 18 a 21 años en grave riesgo de exclusión social procedentes del sistema de protección de la Comunidad de Madrid.

La muestra de jóvenes (N=106) que cumplimentaron el cuestionario tiene una media de edad de 17 años y en relación a la distribución por sexos se encuentra cercana a la paridad (48,6% hombres y 51,4% mujeres). De estos, el 36,2% son extranjeros y llevan en España un periodo situado entre 2 meses y 18 años, siendo la media de estancia registrada de 8 años y 8 meses. Se ha de referir que la variabilidad de respuestas ha sido muy amplia y existen datos muy polarizados en relación a esta dimensión. Respecto al proceso de llegada a España, el 17,1% lo hicieron solos, el 56,1% con su familia y el 26,8% llegaron solos pero ya tenían a su familia en el país. De los participantes extranjeros, el 92,5% dispone de permiso de residencia y el 55,8% de permiso de trabajo.

Respecto a los educadores (N=105), la muestra participante está compuesta por los educadores de los jóvenes que han participado en el estudio, de los cuales el 78,1% son mujeres y el 21,9% hombres. La media de edad se sitúa en 39 años. De estos, el 34,8% poseen la titulación de Educación Social, el 21,3% de Psicología, el 18% de Pedagogía, el 13,5% de Trabajo social, el 10,1% de Magisterio y el 2,2% de Psicopedagogía.

Se ha de matizar que de los educadores que han participado, el 91,3% ejerce funciones vinculadas a la intervención socioeducativa y el resto (el 8,7%) despliegan otro tipo de actividades vinculadas al plano de la gestión y coordinación de los centros. Respecto a los primeros, la media de tiempo que se han dedicado a cada joven es de 3 años, siendo el mínimo de 1 mes y el máximo de 15 años.

Resultados

En primer lugar, respecto a la dimensión de "competencias y expectativas", los hallazgos más relevantes desde la perspectiva de los educadores apuntan hacia la identificación de un conjunto de indicadores que señalan si se favorece o dificulta la transición hacia la vida adulta. Entre los primeros indicadores -se favorece el tránsito a la vida adulta- se encuentran dimensiones como el tener un trabajo, el acceso a la vivienda, la formación académica, el contar con apoyo familiar, el desarrollo de valores personales y sociales y disponer de ciertas actitudes personales y características psicológicas como la madurez, la responsabilidad o la constancia. En relación a

los obstáculos y dificultades en el tránsito a la vida adulta, se han enunciado la falta de trabajo, la ausencia de relaciones familiares, la falta de formación o la adicción a las drogas, así como el no disponer de las cualidades que anteriormente se identificaron como factores facilitadores.

Los educadores manifiestan que la respuesta emocional de los jóvenes ante la inminente llegada del proceso de emancipación al que se deben enfrentar es variable en función de cada joven. Para algunos, es vivido como una experiencia positiva que reciben con ilusión y focalizan en ella sus expectativas de libertad e independencia, mientras que para otros supone enfrentarse a sentimientos y emociones negativas, como el miedo o el estrés ante la incertidumbre de lo desconocido.

Las variables conectadas a este proceso cuyas medias son más bajas se refieren a ~~es~~ la motivación del joven hacia la independencia (6,51 sobre 10), la preparación para vivir de modo independiente tras la emancipación (5,71) y las posibilidades de inclusión de los jóvenes al emanciparse (6,49).

Respecto a esta dimensión, "competencias y expectativas", los jóvenes comparten una percepción más positiva que los educadores que han participado en el estudio. Así, la media de las respuestas que se consideran más relevantes son las siguientes: "la vida me va bien ahora", que alcanza una puntuación de 7,29, "estoy preparado para vivir de forma independiente fuera del centro de protección", con un valor medio de 7,08 y por último "quiero independizarme y llevar mi propia vida", cuya media se sitúa en 8,31.

Las diferencias más destacables entre la muestra de jóvenes se polarizan en torno a una variable: la posesión de un empleo. En efecto, para los jóvenes que poseen un puesto de trabajo la percepción sobre su capacidad para independizarse es más positiva que para aquellos que no reúnen esta condición, siendo la media de los primeros de 69,81 y la de los segundos 47,36. Idéntica apreciación corresponde efectuar respecto a la variable "la vida ahora me va bien", que para los que tienen empleo alcanza una media de 68,05 frente al 48,02 que representa para los desempleados.

Por el contrario, no se aprecia la existencia de diferencias significativas entre aquellos que estudian y los que no se encuentran estudiando en el momento en que se aplica el cuestionario: ambos grupos se consideran preparados de un modo equivalente para afrontar su vida independiente tras la emancipación, siendo la media obtenida entre los que no estudian ligeramente superior respecto al resto (58,59 frente a 51,58). Muy similares son los resultados respecto a la variable "la vida me va bien ahora", cuyas puntuaciones medias son de 58,22 para los que no estudian y de 51,72 para los que sí se encontraban cursando algunos estudios.

De acuerdo con las evidencias alcanzadas en el estudio, los jóvenes consideran que el trabajo es una variable determinante para construir una vida independiente y, al mismo tiempo, lo consideran un indicador de satisfacción, lo que lo diferencia de los estudios que no reciben esta valoración. Esta percepción es compartida por el grupo de educadores, para quienes el trabajo se convierte en una variable que determina la capacidad del joven para independizarse con éxito e influye en la motivación percibida por los educadores en los jóvenes hacia su propia emancipación, pero no se registra la misma influencia respecto a si el joven está o no estudiando.

Respecto a las expectativas de futuro a la salida del centro en el que se encuentran tutelados, el 63,2% de los jóvenes ha apreciado que mejorará su vida a causa de la conquista de su independencia o el retorno a su círculo familiar; sin embargo, para el 36,8% las expectativas no son tan positivas porque asocian con este momento la adquisición de nuevas responsabilidades

y se plantean que surgirán nuevos desafíos que constituyen una fuente de inseguridades para estos.

Los jóvenes consideran que durante la transición hacia la vida adulta los aspectos críticos son los que se conectan a la independencia, autonomía, emancipación y adquisición de nuevas responsabilidades.

Desde la perspectiva de los educadores se distinguen dos grupos: los que sí han alcanzado las competencias laborales, personales, psicológicas y familiares necesarias para transitar hacia la vida adulta sin dificultades y aquellos que, por el contrario, requieren mejorar sus aptitudes. Las expectativas, en consecuencia, difieren entre ambos grupos ya que se identifican diferentes niveles de autonomía entre los jóvenes tutelados. Se destacan algunas percepciones manifestadas que ilustran esta circunstancia:

> *DCE(1): "Muestra buenas competencias en todas las áreas de desarrollo y la única limitación importante es la integración laboral debido a las propias dificultades del mercado laboral, por lo que se hace necesario dotar al programa de todos los apoyos para facilitar una ilusión real en este área".*
>
> *DCE(2):"Tiene mucha capacidad y un gran sentido de la responsabilidad y seguro que conseguirá todo lo que se proponga cuando sepa gestionar la relación con su madre".*
>
> *DCE(3): "Su capacidad de superarse, aprender y trabajar están presentes en su proyecto de autonomía personal y de tránsito a la vida adulta. Posee un buen ajuste de desarrollo personal y establece relaciones sociales adecuadas, no muestra conductas de riesgo y posee un desarrollo moral adecuado, deseo de formarse y estudiar una carrera universitaria, su pronóstico de integración personal y social es positivo".*
>
> *DCE(4): "Tiene mucho miedo e incertidumbres pero al mismo tiempo está ilusionada es inteligente y tiene recursos, por lo que creo que superará las dificultades y sabrá donde acudir en caso de que necesite ayuda".*
>
> *DCE(5): "Sale preparada para los problemas que le puedan surgir, y tiene expectativas claras de futuro".*
>
> *DCE(6): "A medio plazo, creo que saldrá adelante. Es una superviviente, pero puede dejarse llevar por querer ayudar a su madre y perder su futuro".*
>
> *DCE(7): "Le faltan competencias mínimas, pero sus expectativas son altas e irreales".*
>
> *DCE(8): "La menor no acude a sus obligaciones y en algunas ocasiones a sus citas médicas. Tiene mucho potencial pero se niega a utilizarlo. Carece de autoestima y es poco sociable y muy susceptible hacia la opinión de los demás".*
>
> *DCE(9): "El joven no es totalmente consciente de hasta qué punto ha de ser independiente y responsable de su vida".*
>
> *DCE(10): "Es responsable en las tareas que se le encomiendan, aunque le falta el impulso y las ganas de afrontar nuevos retos, le cuesta mucho empezar nuevas tareas y trabajar su autonomía".*

En consecuencia, se pone de manifiesto que las expectativas fluctúan en virtud de los rasgos de cada joven y las capacidades desarrolladas durante la intervención socioeducativa de la que ha participado.

Discusión y conclusiones

Se ha de subrayar la perspectiva transversal alcanzada con el proyecto de investigación del que forma parte este estudio, a través del que es posible ampliar el conocimiento alcanzado en torno a los jóvenes tutelados por el sistema de protección madrileño; a partir de los resultados de exploraciones como esta se podrá contrastar la experiencia española con la procedente de otros

países del contexto occidental, detectando nuevas líneas de intervención que puedan apoyar y fortalecer la estructura asistencial diseñada, aspecto que resulta imprescindible de acuerdo con Stein (2006).

Asimismo, se ha de valorar positivamente la atención socioeducativa que los jóvenes reciben, que es percibida por la mayor parte de los participantes como una aportación notable a su vida, reconociendo las competencias que reciben, las relaciones que construyen y los vínculos que establecen con educadores y pares. Sin embargo, se identifica un sector minoritario que enfrenta dificultades de integración y/o perciben la atención recibida de un modo más pesimista. Se ha de prestar atención a los factores que influyen sobre este grupo para individualizar sus necesidades y atenderlas convenientemente, aspecto que fue igualmente subrayado en investigaciones como la de Ward (2011) o la de Melendro (2016).

Educadores y jóvenes coinciden en muchos aspectos, circunstancia que informa del conocimiento de los profesionales sobre los jóvenes, su implicación y la calidad de las relaciones comunicativas entre ambos, componentes esenciales de una óptima atención.

La trascendencia del proceso de tránsito hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados es un proceso que preocupa a éstos y a sus educadores y hacia el que se les debe preparar adecuadamente (Dixon, 2016; Melendro, 2016; Weinstein et al., 2016), empoderándolos para que alcancen plenas competencias en todas las áreas sobre las que habrán de decidir llegado el momento de la emancipación. Ante este proceso, se han detectado diferencias en cuanto a las expectativas de jóvenes y educadores, lo cual sugiere una línea de investigación sobre la que seguir trabajando para reconocer cómo es posible favorecer el proceso y atender a las principales preocupaciones de los jóvenes durante esta etapa, que son el acceso a una vivienda y su integración laboral y familiar.

Nota

El texto presentado se vincula al proyecto de investigación CTINV084/15-EVAP (Evaluación del Plan de Autonomía Personal 16-21) desarrollado por el grupo de investigación TABA International Research de la UNED (IP Miguel Melendro) y cofinanciado por la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, Fundación Isos, Opción 3 S.C. y Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (FAD)

Referencias

Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys in to education and employment for young people leaving care in England. *Revista española de pedagogía*, 263, 13-29.

Melendro, M. (2016). Transitar a una vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad en crisis. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 37-54.

Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child & family social work*, *11*(3), 273-279.

Ward, H. (2011). Continuities and discontinuities: Issues concerning the establishment of a persistent sense of self amongst care leavers. *Children and Youth Services Review*, *33*(12), 2512-2518.

Weinstein, S., Bixenstine, P., Karlin, D., Saab. F., Schuttner, L., Zen, A. y Kuo, A.A. (2016). "Care of the Emerging Adult". En M. Pilapil *et al* (eds.), *Care of Adults with Chronic Childhood Conditions* (pp. 17-35). London: Springer.

Aprendizaje Servicio en la Universidad. Formación de Educadores y Educadoras para el Cambio Social

Service-Learning at the University. Educators' Training for Social Change

María García-Cano Torrico
Eva F. Hinojosa-Pareja

Universidad de Córdoba, España

La aportación describe una experiencia de innovación docente desarrollada en los Grados de Educación Primaria, Infantil y Social de la Universidad de Córdoba. Se ha utilizado el Aprendizaje Servicio como metodología que permitiera aproximar a los y las estudiantes a los contenidos teóricos de las distintas asignaturas poniéndolos en conexión con las problemáticas sociales y culturales actuales; y además, contribuir a la formación de competencias participativas, reflexivas y socialmente responsables. Se describe el proceso dentro y fuera del aula. Los resultados alcanzados, estudiados mediante un cuestionario inicial y final y grupos focales, muestran que se ha favorecido la formación mediante la incorporación de una perspectiva global-local y la adquisición de nuevas pautas para la interpretación y toma de decisiones en los contextos educativos.

Descriptores: Innovación pedagógica; Educación superior; Universidad; Formación inicial del profesorado; Agentes sociales.

The paper describes an experience of teaching innovation developed in the Degrees of Primary Education, Early Childhood Education and Social Education at the University of Córdoba. Service-Learning has been used as a methodology that allows students to approach to theoretical contents of the different subjects, putting them in connection with current social and cultural problems; and also, contribute to the acquirement of participatory, reflective and socially responsible competencies. The process inside and outside the classroom is described. The results achieved, analyzed through an initial and final questionnaire and focus groups, show that training has been favored by incorporating a global-local perspective and the acquisition of new guidelines for interpretation and decision-making in educational contexts.

Keywords: Educational innovation, Higher education, Pre-service teacher education, Social groups.

Introducción

Eltexto presenta una experiencia docente para lainnovacióny mejora de laenseñanzaenel marco de variasasignaturas de los Grados de Educación de Primaria, Infantil y Socialdesarrollada por un equipo de profesoradoenlaUniversidad de Córdoba. La finalidad perseguida es implementar estrategiasdocentes que permitan a los y lasestudiantesestablecerpuentes entre elcontenido teórico de lasasignaturasy las problemáticas socialesactuales, así como contribuir a laadquisición de competencias para una ciudadaníaactiva y democrática presentesenlos planes de estudios de lostres Grados.Para ello, optamos por lametodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) por considerar que responde a lasnecesidades formativas propuestas.

Las posibilidades formativas que esta metodología nos ofreceson varias: en primer lugar, conlos y lasestudiantesposibilita una formación que lesaproxima a larealidad desde una perspectiva más participativa, reflexiva y socialmenteresponsable y; en segundo lugar, elproceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollaenun formato vivencial y comprometido.

Los fundamentos teóricos que inspiran nuestra propuesta de innovación están relacionados con el concepto de responsabilidad social universitaria, entendido como una visión concreta de latransferencia que subrayael valor delconocimientoenfunción de sus contribuciones para elbiencomún (Manzano-Arrondo, 2015). Poner énfasis en la responsabilidad que las universidades, como instituciones, tienen respecto a la sociedad, nos permite reflexionar más allá de laacumulación de conocimientos, en términos de cantidad, para pasar a interrogarnos sobre lacalidad, los significados, la pertinencia y la utilidad social de la labor docente e investigadora que desarrollamos. Más aún, preguntarnos sobre su poder para cambiar la realidad, para mejorarla.

A este respecto, distintas voces, tanto desde abordajes teóricos de laformación (Zeichner, Paine y Brayko, 2014; García y Cotrina, 2015), como desde la política universitaria (CRUE, 2015) insistenen que launiversidad y, especialmente, la formación docente, tieneun papel fundamental en los procesos de desarrollo humano, contribuyendo a laconstrucción de una sociedad más justa y participativa.

Los proyectos de Aprendizaje-Servicioresultan una herramienta especialmente relevante en este sentido, al constituir una apuesta pedagógica de naturaleza crítica, desde y para latransformación social, que favorece procesos participativos auténticos y relaciona losaprendizajes académicos conotrosaprendizajes más prácticos y experiencialesconstruidos desde eldesarrollo de unservicio a lacomunidad (Chiva, Gil, Corbatón y Capella, 2016; Deeley, 2016). Se trata de propuestas que empoderan y desafían al alumnado, que loinvolucran e invitan a cooperar conlafinalidad de transformar larealidadenla que se actúa (Furco, 2016).

Esta propuesta metodológica aporta beneficios tanto para lainstitución, como para las comunidades implicadas. Beneficios que se multiplican tanto a nivelcolectivo como en cada una de las personas participantes enlosprocesos de aprendizaje (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).Es por ello que recientes investigaciones sitúan el ApS como una de lasprácticas de mayor impacto enlaeducación superior (Kilgo, Sheets y Pascarella, 2015), puessonprácticas concebidas para que los y las estudiantes adquieran, movilicen y apliquen conocimientos académicos a distintos problemas socialesauténticos y de cierta complejidad (Furco, 2016) derivando, así, en la adquisición de competencias transversales, generales y específicas.

Método

Experiencia docente

La metodologia de ApSy los resultados que se presentan corresponden al curso académico 2017-18, como investigación pueden marcarse bajo lospresupuestos de lainvestigación-acción (Rubio& Varas, 2011), pues es cíclica, parte delanálisis de una situación y contexto concreto, estableceпropuestas para laacciónсon objeto de transformar y mejoraresarealidad, analizalos resultados de laspropuestas y reflexiona sobre nuevoscauces de mejora.

La ejecución de lasacciones se ha distribuidoa lo largo de cuatro fases com distintas accionesen cada uma de ellas:

Primera Fase. Conocimientoprevio y diseño de trabajo. Conacciones como:

- Reunión de coordinación inicial delprofesorado de las distintas titulaciones al comienzodel curso para debatirsobre las expectativas, inquietudes, propósitos, plan de trabajo y compromisosasumidoseneldesarrollo de lainnovación.

- Explicación al alumnado de lapropuesta de trabajo.

- Grupo focal inicial conelalumnado: al comienzo de cada asignaturapara compartir objetivos e interesesen torno a lapropuesta de trabajo presentada, interessando conocersunivel de participaciónconcolectivossociales. Se negocia y planifica eltrabajo tanto dentro como fueradel aula (ApS).

- Aplicacióndelcuestionario inicial sobre experiencias de participacióndelalumnado y expectativas acerca de lametodologíapropuesta.

Segunda Fase. DesarrollodelApS.Se concreta conlassiguietnesacciones:

- Exposición de los contenidos teóricos enlas distintas asignaturas involucradas.

- Indentifcación, negociacióny contactadopor parte de losestudiantesconcolectivossociales.

- Participación de colectivos en el aula: de forma intermitente se ha contado conlaparticipación de colectivossociales, conel objeto de motivar, promover lacuriosidad compartida y fomentar una construcción más conjunta y horizontal delconocimiento.

- Diseño del ApS: elalumnado, enpequeños grupos de 5 personas, recopila información sobre elcolectivoseleccionado a través de três técnicas de investigación social: entrevistas, observación y análisis documental. En base a lasnecesidades detectadas enlabúsqueda de información, diseñan y justificanunplan de acción, determinando los elementos tanto pedagógicos como organizativosrequeridos.

-Desarrollo del ApS: elalumnado realiza losservicios a lacomunidad que constituyenlos planes de acción que handiseñado previamente, yasea de maneradirecta (encontactodirectoconlas personas y comunidades afectadas, contando conlacolaboración de lasorganizacionessociales) o indirecta (realizando acciones que repercutanenlamejora de la vida de personas y comunidades pero sintenercontactodirectoconlasmismas).

Tercera Fase. Compartir saberes, transferir experiencias, construir conocimiento. Se incluyen atividades como:

- El alumnado elabora un informe final reflexionado sobreelproceso de ApS y lavinculaciónconelcontenido de laasignatura.

-Exposición final donde elalumnado presenta sutrabajosiguiendolamodalidad de "feria de stands". Esta exposicióntiene lugar enla entrada de laFacultad de Ciencias de laEducación donde toda lacomunidaduniversitaria y loscolectivossociales implicados comparten experiencias y saberes generados de manera conjunta durante el curso.

Cuarta Fase. Evaluación y seguimientodelproyecto:

- Aplicación de herramientas de evaluación final delalumnado y delproyecto mediante um cuestionario final (enel que se valora la experiencia delalumnadoconeldesarrollodelApS), diseñado por Escofet, Folgueiras, Luna y Palou (2016); rúbricas de evaluación entre grupos de laexposición final deltrabajo, y evaluacióndelprofesorado mediante el informe entregado por cada grupo a través de la plataforma para ladocenciaMoodle.

- Grupo focal final conalumnado: donde se dialoga y valora de forma conjuntala experiencia, losaprendizajes adquiridos, lasdificultades y se hacenposiblesmejorasdelproceso.

- Grupo focal final delprofesorado: donde se analizanlosobstáculos encontrados, lasfortalezas como estratégia docente, cumplimiento de expectativas y retos pendientes.

Participantes

Estosproyectoshan sido realizadospor 369 estudiantes de Gradopertenecientes a tresGrados, mayoritariamentemujeres entre 18 y 22 años, distribuidos y distribuidas de lasiguientemanera:

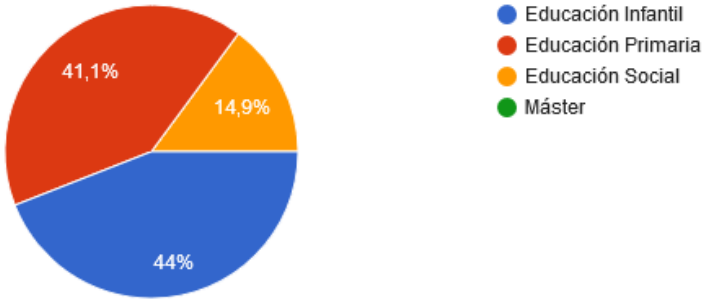


Figura 1. Alumnado participante en el proyecto según el Grado que estudia

Fuente: Elaboración propia

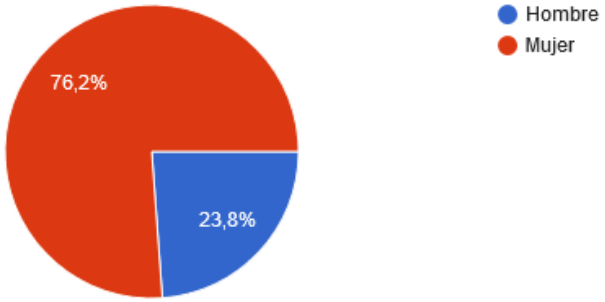


Figura 2. Alumnado participante en el proyecto según sexo

Fuente: Elaboración propia

Encuanto al professorado participanun total de 6, 4 mujeres y 2 hombrespertenecientes a los Departamentos de Educación (Áreas de Didáctica y Organización Escolar y Teoría e Historia de laEducación) y Departamento de CienciasSociales y Humanidades (Área de Sociología). La experiencia profesionalmedia como docentes es entre 5 y 10 añosenlauniversidad, a excepción de 1 profesora que es de veinte.

Resultados

La relación que manteníanlos y lasestudiantesconasociaciones o colectivossociales antes de comenzarlaasignatura era bastante limitada. De hecho, el 15,7% no conoceasociaciones y el 59,6% delalumnado indica que sólolasconoce pero no perteceni participa enninguna de ellas. No obstante, un 84,5% manifiesta que aunque no pertenece, legustaríahacerlo. La razón principal de suescasaparticipación cívica y asociativa se relaciona conla falta de tiempo (62,9%), seguida de las condiciones que exigendichaparticipación (40%).

Los proyectosApSdesarrollados por elalumnado se han dirigido mayoritariamente a personas y grupos (un 67,9%), situándoseen menor medida lasinstituciones/entidades/asociaciones o elterritorio/entorno. Los ámbitos de actuación donde se ha situado unmayor número de

proyectoshan sido: solidaridad y cooperación al desarrollo, participaciónciudadana, promoción de derechos y discapacidad y dependencia.

La realización de estosproyectosleha resultado al alumnadomayoritariamente bastante útil a la hora de trabajarcontenidos curriculares de laasignatura y muy útil para dar respuesta a necesidadesreales que encuentran personas o gruposensu entorno.

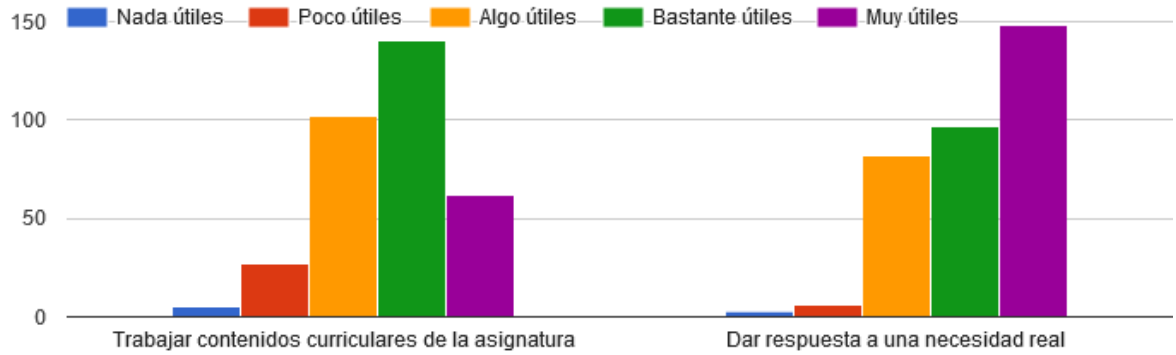


Figura 3. Grado de utilidade de la metodologia ApS según el alumnado

Fuente: Elaboración propia

Además de loscontenidos curriculares, la experiencia vivida hacontribuido a laadquisición de competenciastransversales. Entre ellas, más del 70% delalumnadoseñala que losproyectos de ApSlehanayudado bastante o muchoenlaadquisición de lassiguientes: tomar decisiones; resolver problemas; comunicar a nivel oral y escrito; trabajaren equipo; razonarcríticamente; tenercompromiso ético; reconocer la diversidad y la multiculturalidad; adaptarse a nuevassituaciones; ser creativo e innovador; preocuparse por lamejora y lacalidad. Locual es congruente con la literatura sobre ApSenlaeducación superior, que afirma que sus beneficios se asocian tanto a aprendizajes académicos como otros de naturaleza más personal, ética, emocional o afectiva (Deeley, 2016). Este compromiso cívico que ya apuntan en las competencias transversales, también se confirma cuando se les cuestiona sobre su futura participación en asociaciones o entidades sociales, a lo que responden que lesgustaria bastante (41,1%) o mucho (34,8%).

Los grupos focales realizados conelalumnadoconfirmanestos resultados, manifestando, entre otros aspectos, lasatisfacción generalizada conlarealización de losproyectos, suutilidad a la hora de adquirir o reforzar valores y aprender loscontenidos de lasasignaturasde manera más vivencial y contextualizada:

> *"Ha sido muy gratificante (…) porque de otra forma, por ejemplo la ONG ésta, como es de mi pueblo, yo colaboraba con ellos en ocasiones muy puntuales y ahora realmente es cuando he descubierto lo que de verdad hacen, su labor… que de otra forma, si no tienes acceso… por esta asignatura, pues no sabes. Si no lo ves, sabes que existe, pero no te acercas a buscar información y cuando la buscas, es cuando realmente te das cuenta de lo que hacen" (alumnado de Primaria).*

Conclusiones

El desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio motiva el compromiso social en el alumnado y les ayuda a adquirir competencias y construir conocimientos. Requiere una apuesta metodológica diferente, exigente en cuanto a tiempos y esfuerzos, innovadora, aunque arriesgada

desde el punto de vista de metodologías más tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, los logros, impactos y beneficios encontrados en todos los y las participantes del proceso la convierten en una metodología con un gran potencial para un aprendizaje que sea duradero, significativo, dialógico, auténtico.

La implementación de este proyecto de innovación docente ha permitido no solo cultivarlo en el alumnado de los grados de Educación implicados sino, además, motivar al profesorado para idear estrategias que permitan hacer de esta estrategia metodológica un proyecto con continudad en el tiempo, resistente a las dificultades y amplificado a otras asignaturas y actores sociales.

Referencias

Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. RIDAS, RevistaIberoamericana de AprendizajeServicio, 2, 70-94.

Christakis, N. y Fowler, J. (2010). Connected. The surprising power of our social networks an how the shape our lives. London: HarperPress.

Deeley, S. J. (2016). El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid: Narcea.

Furco, A. (2016). La comunidad como recurso para el aprendizaje: análisis del aprendizaje-servicio académico en la educación primaria y secundaria. En OCDE/UNESCO/UNICEF, La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica (pp. 184-188). París/Ginebra/Panamá: OCDE/UNESCO/UNICEF.

García, M. y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y servicio en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 19 (1), 1-6.

Kilgo, C. A., Sheets, J. K., y Pascarella, E. T. (2015). The link between high-impact practices and student learning: some longitudinal evidence. Higher Education, 69, 509–525

Manzano-Arrondo, V. (2015). Activismo frente a norma: ¿quién salva a la universidad?. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (1), 28-55.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, número extraordinario, 45-67.

Rubio, M.J. y Varas, J. (2011). El análisis de la realidad social en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Editorial CCS.

Zeichner, K., Payne, K. y Brayko, K. (2014). Democratizing teacher education. Journal of Teacher Education, 16, 1–14.

Enseñar Historia y Ciencias Sociales en Salas de Clases Multiculturales de Chile

Teach History and Sociale Science in Multicultural Classroms of Chile

Rodrigo Cid Cifuentes

Universidad de Barcelona, España

Este trabajo forma parte de la tesis doctoral que seesta llevando acabo en sus fases finales. Pretende analiza las prácticas educativas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en salas de clases multiculturales de Chile, de esta manera, poder contribuir en la mejora de la inclusión del estudiantado. Esta investigación se realizó en centros educacionales públicos de Santiago de Chile, caracterizados por tener una gran diversidad cultural ensu estudiantado, y donde sus participantes fue el profesorado de Historia y Ciencias Sociales de estos centros. La metodología fue de enfoque cualitativo, a través de un estudio de casos, para lo cual se trabajó con entrevistas en profundidad y observaciones no participantes. Los resultados de esta investigación nos están permitiendo, por un lado, evidenciar que no se están incorporando las particularidades del estudiantado por parte del profesorado, detectando además necesidades de formación del profesorado para contextos multiculturales, y por otro lado, incentivar al desarrollo de nuevas investigaciones sobre este temaen Chile.

Descriptores: Diversidad Cultural, Inclusión, Educación Intercultural, Didáctica de las Ciencias Sociales, Enseñanza de la Historia.

This paperis part of the doctoral thesis that is taking place in its final stages.It aims to analyze the educational practices of the History and Social Sciences teaching staff in multicultural classrooms in Chile, in this way, to be able to contribute to the improvement of the inclusion of students. This research was conducted in public educational centers of Santiago de Chile, characterized by having a great cultural diversity in its student body, and where its participants were the History and Social Sciences teachers of these centers. The methodology was a qualitative approach, through a case study, for which we worked with in-depth interviews and non-participant observations. The results of this research are allowing us, on the one hand, to show that the particularities of the students are not being incorporated by the teachers, also detecting the needs of teacher training for multicultural contexts, and on the other hand, to encourage the development of new research on this subject in Chile.

Keywords: Cultural Diversity, Inclusion, Intercultural Education, Didactics of Social Sciences, Teaching of History.

Introducción

En los últimos años, Chile ha comenzado a recibir una gran cantidad de población inmigrante, debido a las oportunidades que se presentan en el mercado laboral. En este sentido, la "escuela" tiene una función relevante, en ella se generan relaciones sociales que provocan que aumenten o disminuyan los prejuicios existentes en el proceso de interacción con inmigrantes que llegan a nuestro país. Por ello, un nuevo desafío para la educación chilena es cómo preocuparse en atender a nivel educativo, las particularidades culturales del colectivo inmigrante y ponerlas de manifiesto visibilizando su existencia en las aulas de nuestros centros educativos. Sabemos que la educación juega un rol fundamental en la tarea de logra una justicia social y dejar de lado el prejuicio social, cuando conlleva mecanismos educativos que contienen elementos de atención a la diversidad e inclusión, que implique que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza

de la Historia, incluya a todas y todos quienes participan del acto educativo, analizando cómo el profesorado realiza sus clases, y si se preocupa de atender al estudiantado en conjunto, observándolos como sujetos que requieren la necesidad de obtener una educación acorde a sus necesidades e intereses personales.

Marco Teorico

La Diversidad Cultural en la clase de Historia en Centros Educativos de Chile

La diversidad cultural es un rasgo cada vez más característico de lo que es la realidad. Se presenta interrelacionada con otros conceptos, por un lado, multiculturalidad, que pese a tener variadas definiciones, la mayoría de ellas coinciden; así por ejemplo, Sabariego (2002) expresa que es sólo la existencia en la sociedad de varios grupos culturales, Aguado (2003) la entiende como una situación de las sociedades donde muchos grupos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, independiente del estilo de vida elegido, y Fernández y García (2005) plantean que es cuando en una sociedad se distinguen grupos con una división, bajo criterios religiosos, etnorraciales, etnonacionales y lingüísticos, entre otros. Por otro lado, la interculturalidad, concebida como un elemento dinámico que permite la interacción entre individuos mediante el diálogo y junto con ello, el enriquecimiento de las culturas por aprender del otro. Por ejemplo, para Aguado (2003) sería un enfoque, un procedimiento y diversos procesos de la naturaleza social en la que los participantes son inducidos a ser conscientes de que son interdependientes. Sabariego (2002) afirma explícitamente que es la realidad del diálogo, reciprocidad, interdependencia y expresa más bien deseo, y para Fernández y García (2005), sería una manera de comportarse y una propuesta ética. Nosotros la consideramos como una actitud que resulta necesaria en un mundo que a nivel tecnológico se encuentra cada vez más conectado. Esto tiene como resultado la interacción entre culturas que se enriquecen mutuamente, entendiendo a su vez que las culturas no son estructuras estáticas, si no dinámicas a consecuencia de la interacción entre diversas costumbres.

A nivel educacional, la interculturalidad se ha desarrollado mediante parámetros que responden a la diversidad existente en el aula, para mejorar el rendimiento educativo de poblaciones étnicas y culturalmente minoritarias, y principamente para preparar al estudiantado de la cultura predominante a aprender de aquellos que en el aula representan una minoría. Pero la interculturalidad en los centros educativos debe ser (Imbernón, 2002) la aceptación de realidades plurales que enriquezcan a la institución y al aula con las diferencias, similitudes y necesidades del estudiantado. La diversidad es la base de la pedagogía, por ello, la educación intercultural es imprescindible para erradicar el racismo, clasismo, inequidad imperante en nuestras sociedades. Es por esto necesario, que la educación requiere de un sistema que se defina en la diversidad, capaz de atenderla para lograr equidad y justicia en educación.

Históricamente la educación ha jugado un rol reproductor, homogeneizante y discriminador, existiendo una incapacidad de reconocer al "otro" desde una actitud de apertura; pues el "otro", distinto para la educación, es invisible y no tiene presencia. Esto es lo que ha imperado en Chile en los currículos educacionales y en especial los de Historia y Ciencias Sociales, por lo cual, es necesario transitar desde modelos asimilacionistas, que niegan la diversidad y tratan de mantener la cultura dominante de una sociedad determinada, hacia modelos inclusivos, que valoran la diversidad y promueven la igualdad. De esta manera, una educación se vuelve más significativa cuando hay diversidad de materiales, el conocimiento impartido es oportuno y acorde a la realidad que hay en el aula, las metodologías de enseñanza se diversifican, existe una vinculación entre los saberes que la escuela comunica y el medio que los rodea. No obstante,

pensar en una nueva sociedad plural y democrática, requiere reformar de forma urgente las instituciones educativas, para hacer posible una práctica democrática y el reconocimiento de múltiples visiones del mundo (Sabariego, 2002).

Ahora bien, en Chile, la diversidad étnica y cultural ha sido una realidad en los centros educativos, pero últimamente se ha acrecentado, generando que el profesorado realice adecuaciones varias(competencias, habilidades, destrezas, pensamiento y acciones), destinada a estar "acorde" a las necesidades, en relación al entorno y la realidad sociocultural, por ello, es necesario que el profesorado comprenda "que la diversidad es lo habitual y que debe ser tomada como un hecho positivo y enriquecedor si se la trabaja adecuadamente" (Sagastizabal, 2006, p.210). Por lo mismo, es necesario repensar la didáctica de la Historia y Ciencias Sociales que utilizamos en las salas de clases, para permitir que "el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva"(Pagés, 2002, p.261).

Tal como nos plantea Pagés (2002), no basta sólo con saber para enseñar, sino que se debe educar a un profesional para que decida, organice y lleve a la práctica los conocimientos históricos que debe enseñar en una escuela, permitiendo acoger el diálogo entre las posibles visiones que puede presentar un mismo tema, y sin duda, un diálogo que se entregue en el discurso en los centros educativos, pero que de manera práctica, se ve atenuada por el intento de los sistemas educativos de cada país en formar una identidad nacional, entregando procesos y personajes con el título de "héroes" que condicionan la práctica educativa.

El acto de enseñar y aprender implica la importancia de atender en todos los sentidos al estudiantado, puesto que la enseñanza "implica la investigación de la realidad social y su contextualización temporal y espacial donde el sujeto alumno desarrolla los modos de existir" (Aranguren, 2005, p.162). Ante esto, la educación debe hacer frente a los retos aportando herramientas para la comprensión del problema, por medio de una educación integral en el ámbito escolar y desde el currículo. Todo esto, en conjunto con el contenido y método de enseñanza, dimensiones indisociables de la didáctica, para analizar el problema del conocimiento en las aulas.

Se debe tener en cuenta otro tipo de aprendizaje aparte del aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer; nos referimos al aprender a convivir. Orientado al aprender a vivir, aceptando las diferencias y respetando los valores que contienen los diversos colectivos culturales, dejando de lado el supuesto de que una forma cultural es superior a la otra. En este sentido, el currículo actual de Historia tiene el inconveniente de responder a los intereses específicos de un territorio, promoviendo la conformación homogénea de una sociedad, propuesto en los planes y programas. Por ello, diversidad cultural y ámbito curricular, se encuentran en constante tensión, producto del papel que le asigna la sociedad al sistema educativo.

Desgraciadamente, a pesar que la nueva historiografía (Burke, 1999) ha incorporado una nueva forma de hacer historia, ya no basada en presentar una historia vista "desde arriba" (centrada en grandes hazañas de estadistas, generales, eclesiásticos, etc.), en currículos, textos de estudios y en la propia enseñanza de la Historia, aún no se incorporan todas y todos los protagonistas, centrandose en los problemas más que en los sujetos, y una poca aparición en los textos de estudios de grupos migrantes y extranjeros, y cuando están solo son relatos que no se construyen desde ellos, haciéndoseles descripciones superficiales, dándoles un rol complementario para que los estudiantes reconozcan otros conceptos, sólo haciendo descripciones superficiales. En definitiva, no ha habido un cambio en la forma de concebir la construcción del relato histórico. Es como si la inclusión de estos sujetos sociales fuera como un anexo a la "historia oficial", la

cual sigue imponiéndose en la narración histórica de los textos de estudios, negando, a veces, su historicidad. Esto hace dificultoso la posibilidad de visibilizar a todos y todas, y a su vez, hace que disminuyan las posibilidades de inclusión en el proceso de enseñanza. En este sentido, para Heimberg (2005), la enseñanza de la disciplina de Historia en una sociedad que de por sí misma ha sido y es multicultural, no debe enfocarse netamente en generar un solo discurso nacional, porque si la los centrios educativos son capaces de abrir sus horizontes, permitirán una verdadera inclusión del estudiantado inmigrantes a través de la enseñanza. Por todo aquello, es necesario que los centros educativos estén siempre alerta de lo que ha sido su devenir y desarrollo histórico, y tener muy presente la evolución que ha tenido, tiene y tendrá la Ciencia Histórica, como también deberá tener muy presente cómo han evolucionado y cómo seguirán haciéndolo nuestras sociedades, cada vez más globalizada y con mayor multiculturalidad.

Método

Esta investigación pretende contribuir en la mejora de la inclusión del estudiantado inmigrante en salas de clases en Chile, a partir de prácticas docentes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Para ello, el objetivo fundamental de la investigación es analizar las prácticas educativas que realiza el profesorado de Historia y Ciencias Sociales contextos multiculturales en Chile.

El enfoque metodológico es de tipo cualitativo utilizando como método de investigación el estudio de casos(Stake, 1998). La investigación se realizó en Centros Educativos públicos de Santiago de Chile, con gran cantidad de estudiantado inmigrantes. La elección del profesorado fue intencional, debiendo tener ciertas característica (del área de Historia y Ciencias Sociales, que impartieran clases en secundaria y en cursos con presencia de estudiantado inmigrante, egresado de Universidad Pública y con menos de 10 años de trabajo). Los instrumentos de recogida de la información fueron la observación no participante, entrevistas semi-estructuradas(Latorre, Rincón, y Arnal, 2003).

El desarrollo se ha hecho en 2 fases: en la 1ra, se realizaron observaciones no participantes de las clases, esto porque nos interesaba esclarecer cómo era el diseño pedagógico que realizaba el profesorado y qué tipo de interacción en el aula se daba. Se observó si en las prácticas docentes se incluían las particularidades del estudiantado inmigrante. En la 2da fase, denominada interpretativa, donde se realizaron entrevistas en profundidad al mismo profesorado anterior, para conocer sobre sus concepciones epistemológicas (pedagogía, disciplina histórica), sobre su trayectoria formativa y reflexión sobre su práctica docente.

El análisis de datos se ha realizado principalmente a través del análisis del contenido, elaborando una categorización de contenidos a analizar, a partir de una revisión y reflexión profunda para comprender la realidad de los participantes.

Evidencias y Conclusiones

Dentro de la investigación, hemos podido ir analizando los datos obtenidos, en las diferentes categorías analizadas. En este sentido, sobre su trayectoria formativa, nos encontramos con respuestas similares entre el profesorado, plantean que en su formación inicial recibida, a pesar de ser íntegra enconocimientos, no fueron preparados para enfrentarse a este tipo de contexto y estudiantado, y que la práctica les ha entregado algunas herramientas. A su vez, reconocen que no tienen cursos de perfeccionamiento vinculados con el multiculturalismo y la diversidad, por lo que se consideran académicamente desactualizados en estas temáticas. Lo que le supone un desafio para la docencia y un reto.

En relación a las concepciones epistemológicas, existen lineamientos similares entre el profesorado, en cuanto a sus concepciones de educación y de entendimiento de la disciplina histórica, se plantea que la enseñanza *"no es solamente el acto que se produce en la sala de clases"*(P01), o que*"es un acto constante no solamente en el aula"* (P03).

Sobre las estrategias didácticas, a modo general, hemos evidenciado que a pesar de que el multiculturalismo forma parte del contexto educativo nacional, y que el profesorado lo reconoce, solo forma parte del discurso, ya que no se manifiesta en el aula,ni se traduce en acciones que logren incluir a otras culturas, es decir, la interculturalidad no es considerada por el profesorado, no se evidencia mayormente estratégiaspara la inclusión del estudiantadono hay un cambio, no porque sea extranjero debe ser distinto" (P04).

Es importante destacar que a pesar de que el profesorado de la investigación es joven, realizan sus clases de manera tradicional: expositiva, centrada en su figura, con materialesy herramientastradicionales (powerpoint, texto del estudiante), y que las pequeñas modificaciones o cambios que realizan, son en intanciasextra programáticas, como salidas a terreno, ferias, etc., pero no se hace algún cambio de estrategia en la cotidianeidad de la clase, *"soy súper tradicionalista, siempre utilizo el libro del estudiante y el pizarrón"* (P02).

Como conclusiones preliminares del estudio, podemos decir que el profesorado justifica su desvinculación entre contexto y la práctica pedagógica dentro de la clase de Historia y Ciencias Sociales, por la falta de estudio ode tiempo.

A pesar de lograr reconocer el multiculturalismo, su práctica pedagógica no logra escalar hacia el interculturalidad, porque no generan relaciones o interacción social entre los distintos grupos impidiendo de esta forma que se logre una igualdad y enriquecimiento cultural entre las personas.

Ante este escenario de disyuntivas, es preciso que al momento de enseñar la Historia y Ciencias Sociales, el profesorado genere aprendizajes mediante recursos y metodologías que abarquen; nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, didácticas para la educación del siglo XXI, pero especialmente, las necesidades e intereses del estudiantado inmigrante y nacional, abriéndoles de esta manera, los horizontes a una realidad global, porque según el discuros del profesorado del estudio, podemos concluir que la Historia es una disciplina multicultural que permite abordar la diversidad pero que en la práctica docente, no se le da la importancia que este profesorado dice defender, ya que se desentienden del multiculturalismo en la clase de Historia.

Esta investigación, permitirá seguir avanzando en estos temas, pero no sólo poniendo énfasis en nuevas investigaciones, sino en el desarrollo y puesta en marcha de planes de formación inicial y continua, de reformas en políticas educacionales y de currículos, para de esta forma, favorecer un desarrollo integral de contextos culturales diversos, contribuyendo a convivir en diversidad cultural, y así lograr una educación de calidad e inclusiva para el conjunto de la sociedad, además de democrática, comprometida socialmente, para una mayor justicia social.

Referencias

Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. Madrid: McGraw Hill.

Aranguren, C. (2005). Retos científicos y sociales en la enseñanza de la Historia. Presente y pasado, Revista de Historia, 10(19), pp.161-169.

Burke, P. (Ed.) (1999). Formas de hacer Historia. Madrid: Alanza.

Imbernón, F. (Coord.). (2002). Cinco ciudadanías para una nueva educación. Barcelona: Graó.

Fernández, T. y García, J. (coords.). (2005). Multiculturalidad y educación; teorías, ámbito y prácticas. Madrid: Alianza.

Heimberg, C. (2005). L`alterite et le multiculturalismeau le coeur de l`Histoireeinsegnee. En C. García (Eds.). Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo (pp.17-32). Almería: Universidad de Almería, Servicio e publicaciones.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia.

Sabariego, M. (2002). La educación Intercultural. Ante los retos del siglo XXI. Bilbao: Desclée.

Sagastizábal, M. (coord.) (2006). Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Buenos Aires: Noveduc.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Desarrollo Sexual de las Personas con Tea: Percepción de los Profesionales de la Educación

Sexual Development of People WITH Asd: Perception Of Education Professionals

Vanesa Lancha Villamayor
Juan Etxeberria Murgiondo

Universidad del País Vasco, España

La condición de las personas con TEA es compleja y variada con especificidades en lo que concierne al desarrollo social, comunicativo y cognitivo, así como en su proceso de desarrollo sexual. Este estudio, que utiliza una metodología interpretativa-descriptiva, y en el que han participado 31 profesionales de distintos servicios educativos con alumnado con TEA, analiza la realidad de su educación sexual, privacidad, interacción social y respuesta de los profesionales. Los profesionales reclaman la importancia de la participación activa de la familia, aunque a éstas, les resulta complicado abordar dicho tópico debido a que siguen predominando muchos tabúes y demuestran gran desconocimiento al respecto. Se evidencia la necesidad de desarrollar programas específicos de formación del profesorado y de la construcción de una red específica de apoyo a los profesionales para intervenir directamente con alumnado con TEA y su entorno familiar. Se concluye que el alumnado con TEA presenta una menor conciencia de la privacidad, menor control y menor habilidad social. Se corrobora la necesidad de realizar adaptaciones individualizadas donde se atiendan necesidades e intereses específicos, trabajando áreas relacionadas con la sexualidad, pues muestra interés por el desarrollo de diferentes aspectos de la sexualidad y necesidad de diferentes maneras de vivirla.

Descriptores: Sexualidad, Trastorno del Espectro Autista, Educación Sexual, Expresión Sexual.

The condition of people suffering ASD is complex and varied, with specificities related to their social, communicative and cognitive development, as well as on their sexual development. In the present study, which uses an interpretative-descriptive methodology, 31 professionals from different educational services with students with ASD are interviewed. The study analyzes the reality of the sexual education, privacy and social interaction of the students with ASD and the response provided by the professionals. The professionals claim that the active participation of the family is important. However, both professionals and families find it complicated to address the topic, due to taboos that still exist and the lack of information. There is evidence for the need to develop specific programmes for teacher training and to construct a specific supporting network for professionals to intervene directly with students with ASD and their family environment. The results show that students with ASD show a lower awareness of privacy, self-control and social skills. The study confirms the need for personalized adaptations that address specific needs and interests by working on areas related to sexuality. The students show interest in the development of aspects of sexuality and the need for different ways to experience sexuality.

Keywords: Sexuality, Autism Spectrum Disorder, Sexual Education, Sexual Expression.

Introducción

La sexualidad es un componente fundamental del ser humano, el cual no sólo abarca aspectos relacionados con el sexo, la reproducción, la intimidad, el placer y el erotismo, sino también los papeles de género, la orientación sexual y las identidades. Se vive y se expresa mediante pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales (WAS, 1999). Es una dimensión que está presente durante toda la etapa vital, aunque desde hace muchos años cabe la creencia de que el instinto sexual no aparece hasta el periodo de la pubertad. Esta creencia ocasiona un error de consecuencias graves, ya que ello podría haber ocasionado nuestro desconocimiento de las circunstancias fundamentales actuales de la vida sexual (Torres, 2010).

Se debe tratar de normalizar la sexualidad para romper con los tabúes que la han rodeado históricamente. Las personas se deben considerar sujetos agentes de su sexualidad, incluso en el caso de las personas con necesidades educativas especiales. Así pues, la sexualidad abarca diversas dimensiones como la biológica, psicológica y sociocultural, desde un enfoque que comprenda relación con género, afectividad y cuerpo (Venegas, 2011).

Para un buen desarrollo de la sexualidad humana la educación sexual, desde una perspectiva constructivista donde se favorezca el cambio social, debe contemplar aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Venegas, 2013), más allá de la mera genitalidad (Pellejero y Torres, 2011).

En lo que respecta a las personas con necesidades educativas especiales, como es el caso de las personas con TEA, independientemente de la severidad de las dificultades, tienen derecho a una educación sexual y adaptada (Koller, 2000). En este estudio se asume el Trastorno del Espectro Autista como una disfunción neurológica, en el que los síntomas están presentes desde la infancia temprana, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta etapas posteriores (Moro, Jenaro y Solano, 2015). Si bien la condición de las personas con TEA es compleja y variada, principalmente muestran alteraciones en el desarrollo comunicativo, cognitivo y social (Cortes, Sotomayor y Pastor, 2017).

Las personas con TEA, con frecuencia, han sido consideradas sexualmente inmaduras (Ludlow, 1991), asexuadas (Zigler y Hodapp, 1986) e incluso propensas a participar en comportamientos sexuales ofensivos (Sevlever, Roth y Gillis, 2013).Kalyva (2010) afirma que los comportamientos sexuales considerados socialmente poco apropiados, pueden deberse a que las personas con TEA presentan una escasa conciencia de la privacidad o un conocimiento más reducido de las normas sociales. De igual modo, Hannah y Stagg (2016), en un análisis comparativo, indican que las personas con TEA presentan una menor conciencia sexual, menor control y menor asertividad, además de sentimientos más negativos sobre su sexualidad y su educación sexual.

Para aminorar las consecuencias que conllevan los déficits de las personas con TEA no se considera necesario que los agentes educativos se conviertan en expertos sobre sexualidad, pero sí deben estar preparados para orientar a una persona en un proceso de aprendizaje sobre un tema relacionado con la sexualidad humana. Se ha observado un vacío en el desarrollo de programas de educación sexual ya que la mayoría de los programas existentes se centran en aspectos biológicos y preventivos, dejando a un lado diversos componentes que forman el desarrollo de la educación sexual como, por ejemplo, el enfoque sociológico (Manzano-Pauta y Jerves-Hermida, 2018; Muñoz y Revenga, 2005).

Resulta imprescindible que los profesionales e incluso las familias reciban y dispongan de una formación continua respecto a la temática (Amer, 2017), pudiendo lograr una mayor formación para hacer frente a ciertos desafíos educativos como puede ser la educación sexual de las personas con TEA.

Partiendo de estas premisas se ha planteado el presente estudio que pretende conocer las experiencias de los y las profesionales de la educación con respecto al desarrollo sexual del alumnado con TEA e identificar dificultades o necesidades que puedan generarse en el proceso de la intervención educativa sexual.

Metodología

El presente estudio, exploratorio, se ha desarrollado haciendo uso de una metodología cualitativa, que ha permitido realizar un análisis profundo y concreto de casos singulares. Se han recogido opiniones, sentimientos y posibles propuestas de los participantes.

Procedimiento

Se han realizado entrevistas semiestructuradas en el que se ha indagado acerca de las siguientes áreas: educación sexual, manejo de la privacidad, interacción social y respuesta de los profesionales. El diseño básico de la entrevista consta de 19 preguntas abiertas relacionadas con la educación sexual de las personas con TEA y las experiencias de los profesionales en este proceso. Las entrevistas al profesorado se realizaron en los propios centros.

Participantes

Han participado 31 profesionales de centros educativos integrados en la asociación Gautena, que trabajan con alumnado con TEA. Los profesionales proceden de colegios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y corresponden a estratos profesionales diferentes: profesorado, educadoras y auxiliares educativas.

La información recabada sobre las personas com TEA corresponde a los tres niveles de apoyo que puedan necesitar en función de los déficits que muestran (Nivel 3 "Apoyo muy importante", Nivel 2 "Apoyo importante", Nivel 1 "Requiere apoyo").

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos siguiendo el esquema de las cuatro dimensiones principales del diseño que, a su vez, conforman el objeto de estudio: educación sexual, interacción social, manejo de la privacidad y respuesta de los profesionales.

Educación sexual

Todos los profesionales observan que cada persona tiene su propia manera de vivir su sexualidad y el alumnado con TEA, continuamente, trata de explorar su propio cuerpo, mostrando curiosidad por desarrollar aspectos relacionados con la sexualidad. Sin embargo, cuando una acción les resulta placentera, puede llegar a formar parte de su rutina diaria, haciendo caso omiso de su entorno.

A la hora de trabajar la educación sexual consideran necesario conocer las características específicas de cada persona, y para ello tienden a combinar la información de las familias con las observaciones de anteriores profesionales o instituciones.

Los profesionales tratan de trabajar temas relacionados con la sexualidad a través de un programa individualizado siempre y cuando resulte necesario, ya que predominan aspectos como el trabajo autónomo, la comunicación y la comprensión. El programa individual consta de unas pautas de actuación educativas específicas elaboradas para cada persona, y responde a aspectos relacionados con la autonomía personal, las relaciones sociales, aspectos comunicativos y otras dimensiones evolutivas.

Los profesionales señalan que en este proceso la participación de la familia es imprescindible para el buen desarrollo de los objetivos acordados en la programación individualizada. Aunque los profesionales sean conscientes de que se trata de una temática complicada para la familia, incluso un reto educativo; afirman que alguien debe tomar la responsabilidad para que la persona pueda desarrollar su sexualidad de manera autónoma.

Los participantes apoyan trabajar la educación sexual con el alumnado dentro del colegio, pero no practicarla. En el caso de que la familia no se vea capacitada para llevar a cabo esta tarea, la asociación se haría cargo de la situación u ofrecería posibles pautas de actuación.

Los profesionales manifestaron un interés por conseguir reforzar tanto en el aula como en el hogar la educación sexual y la autonomía de los estudiantes con TEA, para que puedan adquirir conocimientos y destrezas adecuadas en sus relaciones afectivas y sexuales. Para ello, será imprescindible la coordinación y cooperación entre las familias y los profesionales, manteniendo un contacto continuo, tarea complicada para muchas de las aulas.

Manejo de la privacidad

Las personas con TEA difícilmente tienen en cuenta a la otra persona, les cuesta comprender cuándo una acción está bien o está mal. Los profesionales son conscientes de las dificultades que presentan para comprender las normas sociales y el concepto de la intimidad. Consideran que no tienen conciencia absoluta de la mirada de los demás y, por tanto, son capaces de llevar a cabo acciones que puedan resultar socialmente poco apropiadas.

Por otro lado, observan que, en ocasiones, suelen llevar a cabo comportamientos socialmente poco apropiados, como desnudarse en la calle, abrazar o besar a un desconocido... En este aspecto, los profesionales se ven con dificultades para gestionar ciertas conductas de su alumnado, ya que piensan que prohibir no es la mejor opción. Los participantes aclaran que, si después de una prohibición no existe una explicación o unas pautas a seguir el alumnado con TEA, pueden comprender el proceso de desarrollo sexual de manera equivocada, predominando sentimientos negativos.

Interacción Social

El profesorado, debido a la posibilidad de que se generen conflictos no propicia, en ocasiones, que el alumnado con TEA, en momentos como el recreo interaccione con el resto del alumnado y de aquí se deriva que la relación e interacción con el resto del alumnado sea escasa, lo que dificulta la plena inclusión. En muchos casos, para que se relacionen entre ellos, el adulto tiene que ayudar a establecer las relaciones. Además, algunos de los profesionales consideran que el alumnado con TEA normalmente sólo es aceptado por su círculo familiar y los profesionales que los rodean.

Respuesta de los profesionales

Cuando la necesidad y el deseo sexual son visibles, los profesionales asumen la responsabilidad de trabajar y valorar esa necesidad y deseo. Sin embargo, si el alumnado no muestra indicios de

un interés por desarrollar aspectos relacionados con la sexualidad, normalmente, no suelen prestar especial atención ya que predominan otros aspectos de mayor importancia en la vida diaria, como son la autonomía personal y la comunicación, por ejemplo. Además, existe el miedo a que por el simple hecho de iniciar una educación sexual se despierte el deseo sexual, e incluso a que las personas externas perciban el comportamiento sexual de las personas con TEA de forma equivocada.

Los participantes afirman que tratan de comprender qué hay detrás de cada comportamiento sexual y, para ello, no sólo miran el comportamiento puntual, sino que tratan de analizar el origen del mismo. Tienen en cuenta que las razones de este tipo de conductas pueden ser muy variadas, como pueden ser, querer masturbarse, tener una alergia que produzca picores, querer llamar la atención, tener una incomodidad física o razones médicas…

Discusión y conclusiones

Las cuestiones relacionadas con la sexualidad de las personas con TEA empiezan a convertirse en un objetivo social que no se puede eludir. Se percibe un intento de asumir el proceso de educación sexual desde un enfoque positivo, generando un entorno carente de prejuicios y tabúes, sin embargo, para muchos de los profesionales todavía sigue siendo un reto educativo, ya que predominan sentimientos de desconocimiento y miedo.

Se ha corroborado que los estudiantes con TEA presentan una menor conciencia de la privacidad, menor control y menor habilidad social (Kalyva, 2010; Hannah y Stagg, 2016). Este tipo de déficits genera en las personas con TEA dificultades para comprender en su totalidad las normas sociales, lo que puede repercutir de manera negativa en el desarrollo de su sexualidad. Se ha constatado que uno de los mayores temores de las familias, e incluso de algunos profesionales, son las percepciones erróneas relacionadas con la intención de los comportamientos sexuales de las personas con TEA (Sevlever et ál., 2013). Los profesionales perciben el miedo y la angustia de muchas familias a la hora de abordar temas relacionados con la sexualidad debido a que, para muchas, aún se trata de un tema tabú, difícil de abordar con normalidad.

Por ello, es importante que los profesionales se actualicen y se formen en temáticas relacionadas con la sexualidad de las personas con TEA (Amer, 2017) y, en este sentido, es necesario desarrollar programas específicos de formación para el profesorado con intención de reducir el desconocimiento y el miedo sobre la educación sexual.

Asimismo, se hace necesaria la construcción de una red específica de apoyo al profesorado que intervenga directamente con el alumnado con TEA y la familia. Mediante esta se debe contribuir a la difusión de información actualizada y experiencias positivas entre los profesionales y las familias, que les permita superar las percepciones basadas en tabúes y prejuicios, a la vez que se generen espacios de discusión y reflexión al respecto. Por lo tanto, para lograr unos resultados eficaces, la intervención educativa sobre la sexualidad además de contemplar aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Venegas, 2011), debe basarse en el consenso entre la familia y los profesionales del centro educativo.

En definitiva, el compromiso de un cambio se establece en base a la capacitación de los profesionales, e incluso de la comunidad en general, lo que puede contribuir al aumento de la calidad de vida de las personas con TEA. El estudio de los procesos de intervención educativa sexual y la relación con el desarrollo educativo del alumnado con TEA es una línea de investigación futura.

Referencias

Amer, A. A. F. (2017). The Level of the Use of Positive Behavioral Support Strategies by Teachers of Children with Autism Spectrum Disorders in Amman. *College Student Journal*, *51*(1), 81-90.

Cortes, J., Sotomayor, E. M. y Pastor, E. (2017). El alumnado con trastorno del espectro autista en los centros educativos: Un estudio de casos desde la perspectiva familiar. MLS-Educational Research, 1(1), 69-84. Doi: 10.29314/mlser.vlil.28

Hannah, L. Y Stagg, S. (2016). Experiences of sex education and sexual awareness in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(12), 3678-3687.

Kalyva, E. (2010). Teachers Perspectives of the Sexuality of Children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(3), 433-437.

Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, *18*, 125-135.

Ludlow, B. (1991). Contemporary issues in sexuality and mental retardation. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *4*, 1-26.

Manzano-Pauta, D. E. y Jerves-Hermida, E. M. (2018). Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare*, *22*(1), 1-15.

Moro, L., Jenaro, C. Y Solano, M. (2015). Miedos, esperanzas y reivindicaciones de padres de niños con TEA. *Siglo Cero*, *46*(4), 7-24.

Pellejero, L. Y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, *354*, 399-427.

Sevlever, M., Roth, M. Y Gillis, J. (2013). Sexual Abuse and Offending in Autism Spectrum Disorders. *Sexuality and Disability*, *31*(2), 189-200.

Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *4ª. Época*, *4*(4), 105-118.

Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivo sexual en España: el caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, *55*(3), 1-10.

World Associationfor Sexual Health (WAS) (1999). *Declaración de los derechos sexuales.* Versión revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, celebrada el Hong Kong, República China.

Zigler, E. Y Hodapp, R. (1986). *Understanding Mental Retardation.* New York: Cambridge University Press.

La Educación Inclusiva en el Nivel Superior en los Países de la Región.Una Cuestión de Actitud

Inclusive Education at the Top Level in the Countries of the Region. A Question of Attitude

Karina Delgado Valdivieso

Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

El estudio muestra la educación inclusiva, descrita desde cada uno de los Estados, bajo la responsabilidad de asumir el Derecho Internacional dado a través de declaraciones, cartas y convenciones y el Derecho Nacional, a través de normativas para la educación superior, que describen un servicio para todos. En los países de América Latina, cada Sistema Educativo busca que sea gratuito y equitativo en los niveles de educación inicialy medio, mientras que en la educación superior no realizará ningún tipo de diferenciación. Se menciona que el servicio educativo busca hacer un trabajo en función de sus particularidades, es decir pasar de una atención de la homogeneidad de los estudiantes a la heterogeneidad, valorando los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, los mismos que se describen en los fundamentos y actitudes para una educación inclusiva.

Descriptores: Educación inclusiva; Condiciones.

The study shows the inclusive education, described from each of the States, under the responsibility of assuming International Law given through declarations, letters and conventions and National Law, through regulations for higher education, which describe a service for all. In the countries of Latin America, each Educational System seeks to be free and equitable in the levels of initial and secondary education, while in higher education it will not make any kind of differentiation. It will be mentioned that the educational service seeks to do a work according to its particularities, that is to say, to pass from an attention of the homogeneity of the students to the heterogeneity, valuing the different learning rhythms of the students, the same ones that are described in the foundations and attitudes for inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Terms.

Introducción

La educación inclusiva se encamina hacia un servicio educativo que busca cada vez ampliar su cobertura y lograr los aprendizajes de cada uno de los estudiantes en todos los niveles educativos según el contexto regional y local.

Objetivo: Fundamentar las diferentes acciones dadas en el marco de una educación inclusiva, propuestas en América Latina, así como describir las diferentes razones de la región que permitirán hacer una educación inclusiva.

Metodología

La metodología utilizada para este estudio, se basa en una investigación cualitativa, descrita por diferentes autores, Taylor y Bogdan, (1996) "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (p. 20). Para el propósito de esta investigación, los criterios adoptados se determinan considerando el marco normativo en los diferentes países de la región.

Desarrollo

Razones para una educación inclusiva

Movimiento de educación para todos de la UNESCO y según particularidades de diferentes agrupaciones.

Los movimientos han permitido generar espacios para analizar una atención según las necesidades presentadas por diferentes agrupaciones. En la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien (1990) se realiza un análisis a partir de problemáticas como una educación limitada, la educación básica centrada en alfabetización y los grupos marginales en riesgo de ser totalmente excluidos. Las problemáticas encontradas se evaluaron en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán (1996). El Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (2000) realizó un análisis respecto a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desaventajados, incluyendo a los niños, niñas, jóvenes y adultos trabajadores que viven en áreas rurales, afectados por conflictos, VIH/SIDA, hambre, mala salud y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

Los derechos a una educación inclusiva, se han planteados desde la Convención sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (1981), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), la Declaración de Salamanca (1994) desarrollada a través de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) (1994), la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2001), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002), y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006).

Normativas en el marco de la educación inclusiva

La Región de América Latina muestra una descripción de las normativas que amparan un trabajo en educación inclusiva en las cuales se aborda de manera general o particular.

Cuadro 1. Políticas educativas dadas para la educación superior en los países de la región.

País	**Ley/cobertura**	Contextualización de la educación inclusiva
Argentina	**Ley de Educación Nacional N° 26.206(2006). Niveles: primaria, secundaria y superior**	Citada como una igualdad educativa, para asegurar las condiciones necesarias para hacer inclusión. Busca el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades.Garantiza políticas universales y estrategias pedagógicas, así como la asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
Bolivia	**Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. (2010).**	Asumida como un servicio a la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan en el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y de equiparación de condiciones, sin discriminación alguna.

	Niveles: primaria, secundaria y superior.	
Brasil	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9.394, (1996), y Ley de Inclusión Escolar (2015). **Niveles: parvularia, básica, media y superior.**	Garantiza la obligatoriedad y gratuidad a la enseñanza media; y atención educativa especializada gratuita a los educandos con necesidades especiales, preferentemente en redes regulares de enseñanza. Además, describe el desarrollo de programas integrados de enseñanza e investigación, para la oferta de educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas.
Chile	Ley N°21.091 sobre Educación Superior. **Nivel: superior**	Citaprincipios que promueven la inclusión de los estudiantes, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. El Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad (exclusivamente), así como la definición de políticas que promuevan el acceso e inclusión, permanencia y titulación o graduación oportuna.
Colombia	Ley 30 (1992). Nivel: superior.	Contribuye al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines, promueve la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.
Costa Rica	Ley Fundamental de Educación N° 2160 (2001). Niveles: pre-escolar, primaria, media, técnica y superior	Categorizada la educación especial, siendo un conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente.
Cuba	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza (1961).	No existe una ley orgánica de Educación Superior.
Ecuador	**Ley Orgánica de Educación Superior (2011). Nivel: Superior.**	Cita a la educación como laica, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz, a través de métodos y estrategias para garantizar la permanencia con una educación de calidad por todos, incluyendo las personas tradicionalmente excluidas de la educación superior.
El Salvador	Ley General de Educación (2005). **Niveles: inicial, parvulario, básico, medio y superior.**	Definida desde una educación especial, busca elevar el nivel y calidad de vida de las personas con necesidades educativas especiales por limitaciones o por aptitud sobresaliente. La educación especial es un proceso de enseñanza aprendizaje que se ofrece, a través de metodologías dosificadas y específicas, a personas con necesidades educativas especiales.
Guatemala	Ley de Universidades Privadas. Decreto No. 82-87 del Congreso de la	Esta designa a la educación superior como un servicio público, no como un derecho a la población, esta circunstancia abre las puertas o proporciona una salida legal para que estas instituciones privadas persigan fines lucrativos.

	República de Guatemala. (1987). Nivel: superior.	
Haití	Constitución (1987). Niveles: básica y ciclo secundario.	Define el derecho y el acceso a la educación gratuita para todos, cuya responsabilidad es asumida por el Estado, en el caso de los niños, el Estado está obligado a favorecer la asistencia de todos sin distinción, bajo ningún pretexto.
Honduras	**Ley Fundamental de Educación (2012). Niveles: pre básica, básica, media y superior.**	Descrita como un servicio educativo en igualdad de condiciones, sin discriminación alguna, atiende las necesidades educativas como elementos centrales en el desarrollo de los estudiantes, reconoce, respeta y estimula las diferentes idiosincrasias e identidades culturales.
México	Ley para la Coordinación de la Educación Superior**(1978). Niveles: superior.**	Define el establecimiento, extensión y evolución de las instituciones de educación superior y su coordinación se realizarán atendiendo a las prioridades nacionales, regionales y estatales y a los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura.
Nicaragua	Ley General de Educación N° 582 (2006). Niveles: inicial, primaria, se cundaria, técnica y profesional y superior.	Descrita como un proceso mediante el cual la escuela o servicio educativo alternativo incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.
Panamá	Ley Orgánica de Educación N°47 (1946), con las modificaciones introducidas por la Ley 34 (1995). Niveles: básica general, educación media y educación superior.	Descrita como una educación como un derecho y deber, se realizará sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas.
Paraguay	Ley General de Educación N° 1264 (1998). Niveles: primer nivel (inicial y básica), segundo nivel (media), y tercer nivel (superior).	Definida como una educación desde una compensación de las desigualdades, con la implementación de programas educativos especiales para grupos y regiones que enfrentan condiciones económicas, demográficas y sociales.
Perú	Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y la	Dada para todas las personas sin discriminación alguna, evitando situaciones de discriminación y desigualdad motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole, asimismo, promueve las políticas de reconocimiento positivo de la diversidad cultural, para ello promueven y garantizan los ajustes

	Carrera Pública de sus Docentes Nivel: Superior.	razonables que permitan el acceso y permanencia de poblaciones en vulnerabilidad o discapacidad.
República Dominicana	Ley General de Educación N° 66-97 (1997). Niveles: inicial, básico, medio y superior.	Citada en el marco del derecho a la educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquier otra naturaleza, busca fomentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y la equidad en la prestación del servicio.
Uruguay	Ley General de Educación N° 18.437 (2004). Niveles: inicial, primaria, media básica, media superior y educación terciaria o educación con carácter universitario o terciaria universitaria	Mencionada desde la diversidad e inclusión educativa, busca asegurar los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.
Venezuela	Ley Orgánica de Educación (2009). Niveles: inicial, básico, medio y superior.	Descrita desde una educación democrática, participativa y protagónica con responsabilidad social e igualdad con todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole. Define especificaciones del servicio para la educación intercultural bilingüe y la educación en contextos de fronteras.

Fuente: Autora, basado en normativas de los países de América Latina.

Trayectoria de la educación inclusiva en la educación superior

La educación incluiva amparada en un trabajo de atención a todos, en el nivel superior ha sido abordada en un estudio realizado por quinquenios 2004 – 2008 y 2009 – 2014 (Ministerio de Educación de Colombia, 2014), al cual se complementa un análisis realizado por la autora para el presente quinquenio 2015 – 2019. La Figura evidencia una línea de tiempo sobre las diferentes formas de ser abordada.

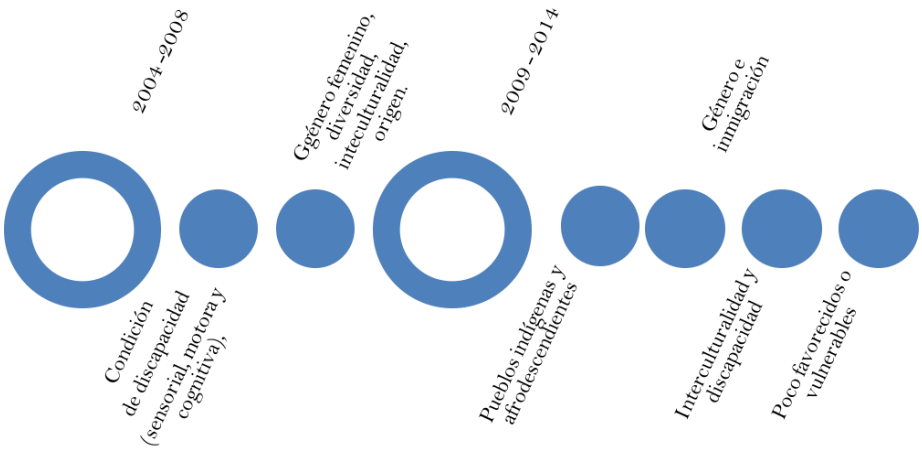


Figura: Formas de abordar la educación inclusiva en el nivel inicial.

Fuente: Elaboración propia

La línea de tiempo evidencia que en el quinquenio del 2004 al 2008, se dieron pasos relacioandos con la definición de políticas públicas para la educación inclusiva. Países como Colombia, España, Chile y Argentiva, reflejaron mayores aportes en estudios. Países como República Dominicana, Nicaragua y Paraguay, visibilizaron experiencias de crear programas de formación docente con el fin de desarrollar en los docentes herramientas y habilidades favorecedoras de una educación inclusiva. La educación inclsuiva fue emarcada pirncipalmente en una atención a las condiciones de discapacidad, género, intercuturalidad y origen.

El quinquenio 2009 – 2014, los países como Ecuador, Nicaragua, Panamá y Portugal, reflejaron mayores aportes, mientras que Bolivia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Puerto Rico y República Dominicana reflejaron una única contribución. La educación inclusiva fue emarcada principalmente en una atención a pueblos indígenas y afrodescendientes, género e inmigración, interculturalidad y discapacidad y atención a grupos poco favorecidos o vulnerables.

En el quinquenios 2015 -2019, aparrecen marcos normativos que aun reflejan una educación que busca atender a ciertos segmentos de poblaciones, pero no es abordada como una educación que actua ante la diversidad de los estudintes en el nivel superior.

Comprender la educación inclusiva

La educación inclusiva en el nivel superior debe comprenderse, según nuevos retos de trabajo, en función de las condiciones sociales, culturales y personales de los estudiantes. Las condiciones de los estudiantes no son etiquetadas en ningún momento por el docente, pero sí son atendidas con diferentes acciones y se dan en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes. Se busca lograr la presencia, participación y éxito académico de todos los estudiantes en los diferentes niveles educativos (Delgado, 2017).

Cuadro 2. Categorización para atención a la diversidad de estudiantes en una institución educativa.

SU CONDICIÓN SOCIAL	SUS CONDICIONES INTERCULTURALES	SUS CONDICIONES PERSONALES
Lugar o situación de origen	Cultura	Identidad de género
Idioma	Diversidad	Orientación sexual
Situación de riesgo	Identidad	Problemas de aprendizaje
Religión e ideología		Problemas orgánicos
Filiación política		Acoso escolar
Pasado judicial		Conducta
Situación socio-económica		Dotación superior
Trabajo infantil		Deportista de alto nivel o rendimiento
		Adicciones

Fuente: Delgado, 2017.

Conclusiones

Considerando lo descrito en este material, es evidente la importancia de la educación inclusiva en el escenario de los países de la región, lo que muestra como reflexiones finales:

Los derechos humanos, entre ellos la educación, consagrada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se cita en el conjunto de instrumentos legales dados en cada uno de los países de la región. La educación vista como un derecho se constituye en el elemento esencial para definir políticas, planes, programas y proyectos en materia de un servicio educativo, esel

marco de referencia fundamental para la educación inclusiva que busca ser de calidad y estar al servicio de todos.

América Latina con una población de más de seiscientos millones de habitantes, con un territorio que une a los países, se han dado muchas acciones de cooperación, es de mucha importancia contar con marcos normativos que deberían ser actualizados y articulados con el fin de definir términos en común y más aún los alineados con la educación inclusiva con el fin articular el trabajo por la migración, la interculturalidad, el trabajo infantil, entre otras.

La educación inclusiva va más allá de tratados, convenciones internacionales y leyes, si bien es cierto, ellas legitiman los derechos que tienen las personas que presentan algún tipo de discapacidad o los grupos que están en alguna condición de vulnerabilidad. La educación inclusiva realmente demanda de un cambio de actitud hacia las personas diferentes. Es cuestión de tiempo desarrollar una cultura inclusiva en la que todos los integrantes de la comunidad educativa y la ciudadanía se responsabilicen y trabajen decididamente por y para una educación inclusiva de calidad y para todos.

Referencias

Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real.* Santiago: Autor.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Resolución1/2 del Consejo de Derechos Humanos, 29 de junio de 2006. Autor: Naciones Unidas.

Delgado, K. (2017). Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito. Universidad Autónoma de Barcelona.

Ministerios de Educación de los países de América Latina (2001 - 2016). *Leyes de Educación Nacionales.*

Ministerio de Educación Nacional, Prosperidad para todos y Universidad Nacional Abierta a Distancia, (2014). Experiencias e investigaciones en educación superior inclusiva en Iberoamérica. Colombia: Autor

Naciones Unidas (1990). Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias. Autor.

Naciones Unidas. (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006).* Asamblea General adopta la convención, Nueva York y Ginebra. Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial de Educación para Todos Dakar.* Dakar, Sengal: GRAPHOPRINT

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo: Logros y desafíos.* Paris: Autor.

Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España: Autor.

Sistema de Naciones Unidas (2010). Convención sobre eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer. Panamá. Sistema de Naciones Unidas.

Taylor, S., y Bogdan R. (1996), Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. España: Novagráfik.

Apropiación Social del Conocimiento en la Universidad Industrial de Santander (Colombia): Resultados Finales de Investigación

Social Appropriation of Knowledge at the Industrial University of Santander (Colombia): Final Research Results

Claudia Patricia Cote Peña
Claudia Patricia Meneses Amaya
Ismael Estrada Cañas

Universidad Industrial de Santander, Colombia

La investigación titulada "Apropiación Social del Conocimiento en la Universidad Industrial de Santander: un análisis de la investigación enfocada al municipio de Barrancabermeja"[1], tuvo como propósito el estudio del proceso de Apropiación Social del Conocimiento generado a partir de los proyectos de investigación que han abordado problemáticas propias del municipio de Barrancabermeja (Colombia), y que fueron ejecutados por la Universidad Industrial de Santander (UIS) en el periodo 2011-2017. Los resultados permitieron conocer los mecanismos más relevantes en la apropiación del conocimiento en la UIS, y contribuyeron a la identificación de los factores que favorecen o restringen la gestión de la apropiación social de la investigación. La importancia de este estudio radica en que suministra información relevante para fortalecer los mecanismos de inserción del conocimiento en los diversos contextos sociales de esta área de influencia de la Universidad.

Descriptores: Universidad, Investigación, Conocimiento, Apropiación Social del Conocimiento, Barrancabermeja.

The research entitled "Social Appropriation of Knowledge in the Industrial University of Santander: an analysis of the research focused on the municipality of Barrancabermeja", had the purpose of studying the process of Social Appropriation of Knowledge generated from the research projects that addressed specific problems to the municipality of Barrancabermeja (Colombia), and were executed by the Industrial University of Santander in the 2011-2017 period. The results allowed to know the most relevant mechanisms in the appropriation of knowledge in the Industrial University of Santander, and contributed to the identification of the factors that favor or restrict the management of the social appropriation of the research. The importance of this study is that it provides relevant information to strengthen the mechanisms of knowledge insertion in the different social contexts of this area of influence of the University.

Keywords: University, Research, Knowledge, Social Appropriation of Knowledge, Barrancabermeja.

Introducción

Morales, Sanabria y Fandiño (2013) han reconocido la importancia de la universidad dentro de la sociedadcomo actor fundamental en la generación de conocimiento. No obstante, para que el conocimiento pueda convertirse en factor de crecimiento y progresose requiere que sea interiorizado por parte de individuos, organizaciones, empresas e instituciones sociales(Chaparro, 2001).En este contexto, cobra relevancia la *Apropiación Social del Conocimiento*

[1] Financiada por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander, Colombia.

(ASC), que es el proceso mediante el cual el conocimiento es asimilado, incorporado y aplicado por parte de los actores a quienes está destinada la transferencia (Acevedo *et al*., 2005).

En Colombia, las universidades han asumido compromisos de generación, transferencia y apropiación de conocimiento, vinculándolo socialmente en pro del desarrollo (Abello y Baeza, 2003).Conviene destacar que la Universidad Industrial de Santander (UIS), en respuesta a su misión institucional de contribuir al desarrollo regional, diseña y ejecuta proyectos de investigación que permitan generar y adecuar conocimiento acorde con las demandas sociales de su área de influencia (UIS, 2007). En la UIS se han realizado esfuerzos muy valiosos por indagar sobre la transferencia del conocimiento. Sin embargo, no existe un estudio detallado que analice la apropiación de los resultados de susinvestigaciones.

De modo que el objetivo del proyecto fue analizar el proceso de Apropiación Social del Conocimiento generado a partir de las investigaciones que han abordado problemáticas propias del municipio de Barrancabermeja, y que fueron ejecutadas por la UIS entre 2011 y 2017.La metodología fue de tipo cualitativa. A partir de la construcción del estado del arte, la revisión del contexto legal, la identificación de las particularidades de la gestión de la investigación y los mecanismos de ASC; se plantearon lineamientos para la medición de la Apropiación del Conocimiento en la UIS.

Gestión de la investigación en la UIS

La Misión de la UIS está orientada a la formación de ciudadanos íntegros e innovadores, capaces de utilizar, crear, transferir y divulgar conocimiento mediante la investigación, la innovación científica, tecnológica y social, las actividades artísticas y los eventos culturales.En el Acuerdo No. 047 de 2004 se plantea"desarrollar mecanismos de Apropiación Social del Conocimiento que permitan al ciudadano reconocer la importancia de la actividad investigativa y los beneficios que de ella se derivan" (p. 3). En 2005, mediante el Acuerdo No. 073 se crea la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE), que lidera las convocatorias, ejecución y supervisión de actividades y proyectos de investigación. Además, la Dirección de Transferencia del Conocimiento apoya la conformación de redes de cooperación académica y científica, así como la divulgación de temas de investigación y extensión.

A partir del Acuerdo No. 043 de 2011 la UIS aprobó su Estatuto de Investigación, según el cual la Universidad debe cumplir funciones de investigación que incentiven la búsqueda, creación y asimilación del conocimiento. Así, la UIS presenta anualmente el Portafolio de Programas dirigido al estímulo y fortalecimiento de la investigación mediante convocatoriasde diferente índole.No obstante, solo a partir del año 2017 este Portafolio incluyela línea "Apropiación Social del Conocimiento y Divulgación Científica", dirigida a la movilidad docente y estudiantilpara participar en eventos académicos,yel programa UIS Ingeniumque incentiva una cultura investigativa e innovadora en los estudiantes.

En general, la Universidad adelanta esfuerzos valiosos en la generación de nuevo conocimiento y su posterior transferencia a la comunidad académica y a la sociedad en general, sin embargo, en términos de ASC las estrategias implementadas son escasas. Por tanto, se hace necesario que la UIS consolide desde la parte normativa y el planteamiento del Portafolio de Programas VIE, mecanismos que incentiven a que la comunidad UIS logre ir más allá de la transferencia y alcance una interiorización del conocimiento por parte de los diferentes actores de la sociedad.

Apropiación social del conocimiento en la UIS: investigaciones enfocadas al municipio de Barrancabermeja

Como periodo de estudio se tómo2011-2017, debido a que desde 2011 la UIS adoptó su Estatuto de Investigación. La identificación de los proyectos que se ejecutarondurante dicho periodo y que trataron temas del municipio de Barrancabermeja (Colombia), se realizó mediante una revisión exhaustiva del GrupLAC de los grupo de investigación avalado por la UIS, la consulta directa a los líderes de los grupos y el reporte de la VIE.Los instrumentos de recolección de información fueronel análisis documental (González y García, 2005) y las entrevistas en profundidad (Robles, 2011).Estas entrevistas se realizaron a los investigadores con el fin de conocer el proceso de investigación e identificar los elementos involucrados en la ASC de los proyectos. En particular, los entrevistados proporcionaron información sobre su experiencia en la ejecución de las investigaciones, respondiendo varias preguntas sobre las siguientes categorías de análisis:

- *F*ormulación de investigaciones: a partir de la información brindada por los investigadores se encontró que, si bien los objetivos planteados en cada uno de los proyectos estuvieron orientados a brindar solución a problemáticas específicas en el municipio de Barrancabermeja, desde su etapa inicial no se trazaron como meta llevar a cabo ASC. Por tanto, los avances obtenidos en términos de ASC son considerados como un resultado colateral generado en el desarrollo de la investigación.

- Gestión de la investigación: al analizar las convocatorias en las que participaron, se obtuvo que en la mayoría de los casos las investigaciones obedecieron a convenios o acuerdos pactados entre la Universidad y entidades privadas con un alto nivel de incidencia en el desempeño económico del municipio, tales como la Refinería de Barrancabermeja y la Corporación Regional para la Defensa de los Derechos Humanos. De igual forma, es de resaltar la existencia de trabajos a nivel de posgrado y, la puesta en marcha y finalización de un proyecto partícipe en una convocatoria de Colciencias. Cabe mencionar que, según lo encontrado en el Portafolio de Proyectos, para el periodo de estudio escogido, la Universidad no contaba con convocatorias específicas de ASC.

- Generación de conocimiento: en cada uno de los proyectos se considera la generación de nuevo conocimiento, puesto que el trabajo de campo realizado permitió conocer, identificar y brindar soluciones a problemáticas que los aquejaba en la empresa o institución para la cual se estaba realizando el trabajo, además de enseñar y transferir estrategias y conocimientos con los que estos no contaban.

- Transferencia de resultados de investigación: un aspecto en común en la mayoría de los trabajos analizados fue la divulgación y transferencia de los resultados de investigación. En general, los resultados obtenidos se reflejaron a través de informes, trabajos de grados de pregrado y maestría, artículos, libros y ponencias en encuentros académicos y científicos. Sin embargo, en términos de socialización de los resultados con la comunidad del municipio, los esfuerzos realizados fueron pocos, en su mayoría estas investigaciones derivaron en productos de índole académico.

- Apropiación Social del Conocimiento: las investigaciones incidieron positivamente, bien sea en el desempeño económico, ambiental, social o cultural de trabajadores, directivos y demás miembros de la comunidad involucrada en la investigación. Los impactos no se encuentran cuantificados ni medidos de ningún modo, esto se debe a

> que no se planteó hacer seguimiento o evaluar la ASC. Más allá de los compromisos adquiridos comoson productos académicos y actividades de divulgación, no se realizó seguimiento del aporte social, cultural, medioambiental, educativo o económico.

Del los seis proyectos estudiados, en dos de ellos se generaron impactos netamente académicos, es decir, productos de nuevo conocimiento como libros y artículos que aportan al sector académico. En tres proyectos los impactos giran en torno a la generación de una cultura de conservación de recursos ambientales y menor impacto ambiental con la puesta en marcha de actividades de mejoramiento en los procesos de la refinería de petróleo. De estos tres proyectos, en uno fue visible el impacto financiero para el sector empresarial con mejoras en el rendimiento económico, esto como resultado de generar un empoderamiento en los empleados por medio del fomento al crecimiento profesional y la creación de lazos fuertes entre la empresa y los trabajadores; todo ello implicó una ASC por parte del entorno laboral de la empresa. Por último, en uno de los proyectos de investigación analizados se observó una efectiva ASC mediante un impacto social, político y cultural que se dio como consecuencia del involucramiento de la comunidad en la preservación del patrimonio de la región en términos de la conservación de archivos de derechos humanos. Sin embargo, cabe mencionar que no fue un resultado de la planeación del proyecto, sino del compromiso de los investigadores con la temática de estudio que los llevó a trabajar en alcances más allá de los propuestos.

Para el periodo de estudio elegido, la Universidad no llevó a cabo proyectos con un enfoque específico hacía la ASC en Barrancabermeja. En su mayoría, los proyectos brindaron soluciones a determinados problemas del municipio y como resultado se han obtenido diversos productos académicos. Los casos puntuales de ASC identificados en estos proyectos, que se identifican como impactos económicos hacia la empresa y sociales por medio de la preservación del patrimonio cultural, surgieron en el transcurso de la investigación.

Conclusiones: Lineamientos para la medición de la apropiación social del conocimiento en la UIS

Daza *et al.* (2017) hacen referencia a la ASC como generadora de cambios culturales (cambios en representaciones, valoraciones, comprensiones o prácticas en relación con la ciencia y la tecnología), los cuales conllevan tiempos variados, suelen ser heterogéneos y difíciles de cuantificar. Por ello, generalmente son los indicadores cualitativos los que permiten dar cuenta de la complejidad de un proceso como la ASC, sin embargo, los trabajos de seguimiento a las prácticas de ASC se han limitado a la medición de indicadores de popularización, comunicación y socialización.En esta investigación se evidenció que la diferencia entre las temáticas de los proyectos, sus características particulares, alcances proyectados y enfoque, no permiten que la ASC sea medida con indicadores estandarizados, por lo cual se plantean lineamientos que pueden servir de base para que las diferentes investigaciones proyecten sus propias estrategias de evaluación de la ASC.

De acuerdo con la normatividad de la UIS y aunado a las experiencias exploradas, es posible afirmar que tanto en Colombia como en la UIS el seguimiento a las prácticas de ASC es incipiente y carece de un planteamiento sólido que clarifique el concepto de ASC y lo distinga de nociones netamente divulgativas, de socialización y comunicación. Cabe resaltar que la UIS ha tenido en cuenta las políticas nacionales de ASC para plantear algunas directrices que están consignadas en la normatividad interna, sin embargo, los alcances no han sido contundentes en el dominio completo de la ASC. Es decir, conceptualmente no se ha logrado avanzar y profundizar.

Por ello, para la medición y evaluación de la ASC es necesario que primero se cree una cultura institucional que permita conocer qué se está midiendo y la relevancia de generar estrategias de ASC. En otras palabras, es necesario actuar generando una política que haga frente en dos sentidos: por una parte guiada hacia una transformación de la cultura institucional y por otra hacia la transformación procedimental que se refleje en las convocatorias de investigación y en los actos administrativos que la Universidad expida sobre investigación. A continuación se detallan estas dos líneas de política:

- **Transformación de la cultura institucional**: tal como lo afirma Azze (s.f.), las universidades poseen su propia cultura de acuerdo a las realidades de sus individuos y grupos sociales, la cual puede crearse y transformarse. En este sentido, la generación de conocimiento ha tomado un nuevo rumbo en la que la ASC es base fundamental en la misión institucional. Por tal motivo, esta estrategia de transformación cultural consiste en involucrar el concepto de ASC en la cultura investigativa de la Universidad, en el discurso de los actos administrativos y, en general, que sea concebido como un valor institucional dentro de la comunidad UIS, de modo que la ASC permee la cultura y se vincule al quehacer diario de la Universidad. Desde luego que esto implica clarificar el concepto de ASC y modificar la noción de ASC como simple comunicación o socialización. Es decir, unificar criterios sobre la ASC, empoderarse del discurso, aprenderlo y aplicarlo, para que la ASC forme parte de los valores compartidos por la comunidad universitaria.

- **Transformación procedimental de las convocatorias de investigación y los actos administrativos**: concebir la ASC como un valor institucional conlleva ir más allá y que los cambios se reflejen en los términos de convocatorias internas para financiar proyectos de investigación. En otras palabras, que hayan convocatorias específicas que involucren la nueva conceptualización de ASC, en las que se plantee un sistema participativo entre investigadores y comunidad que permita realimentación en el proceso y apropiación del conocimiento. Dados los distintos propósitos de las investigaciones y las diferentes temática, no es factible que las estrategias de ASC y los indicadores para su evaluación sean similares para todos los proyectos, sino que la propuesta de investigación especifique cómo los resultados pueden ser apropiados o cómo esos resultados pueden servir de base para futuras investigaciones. Es necesaria una transformación procedimental que se refleje en los términos de convocatoria y en los actos administrativos que la Universidad expida en cuanto a las estrategias y programas de investigación.

Referencias

Abello, R. y Baeza, Y. (2003). Gestión de la integración social de los proyectos universidad-empresa: un estudio de caso. Investigación y Desarrollo, 11(2), 268-283.

Acevedo, M., et al. (2005). Un análisis de la transferencia y apropiación del conocimiento en la investigación de universidades colombianas. Investigación y Desarrollo, 13(1), 128-157.

Azze, A. (s.f.). La cultura institucional en los procesos por la calidad en la educación Superior. Disponible en https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/19.pdf

Chaparro, F. (2001). Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. Ciência da informação, 30(1), 19-31.

Daza, S., et al. (2017). Hacia la medición del impacto de las prácticas de apropiación social de la ciencia y la tecnología: propuesta de una batería de indicadores. História, Ciências, Saúde, 24(1), 145-164.

González, O. y García, C. (2005). Gestión de la integración social de la investigación de la Universidad de Antioquia: estudio de casos. Revista EAN, (54), 115-137.

Morales, M., Sanabria, P. y Fandiño, F. (2013). Estrategias de vinculación de los grupos de investigación con el sector productivo en el caso de la Universidad Nacional de Colombia. Equidad & Desarrollo, (20), 143-165.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. Revista Cuicuilco, 18(52), 39-49.

Universidad Industrial de Santander (2004). Acuerdo 047- Por el cual se aprueban las políticas de investigación de la Universidad. Bucaramanga, Colombia: Consejo Superior de la Universidad Industrial de Santander.

Universidad Industrial de Santander (2005). Acuerdo 073- Por el cual se reforma el Estatuto General, se crea la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y se modifica la planta de personal de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia: Consejo Superior de la Universidad Industrial de Santander.

Universidad Industrial de Santander (2011). Acuerdo 043- Por el cual se adopta el Estatuto de Investigación de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia: Consejo Superior de la Universidad Industrial de Santander.

Universidad Industrial de Santander (2016). Portafolio Programas 2016. Fortalecimiento, proyectos, extensión, proyección, profesores, estudiantes, divulgación. Vicerrectoría de Investigación y Extensión.

Universidad Industrial de Santander (2018). Portafolio de Programas 2018. Vicerrectoría de Investigación y Extensión.

Itinerarios Migratorios, Laborales y Escolares de Niñas y Niños Migrantes que Concluyeron la Educación Básica en México

Migratory, Labor and School Itineraries for Migrant Girls and Boys who Completed Basic Education in Mexico

Carlos Rafael Rodríguez Solera

Universidad Iberoamericana, México

La investigación busca explicar por qué, a pesar de vivir en las mismas condiciones que el resto de la población migrante, hay una pequeña cantidad de alumnos y alumnas que logran permanecer en el sistema educativo hasta concluir la educación básica obligatoria, a diferencia de la mayoría de niñas y niños migrantes quienes no asisten a la escuela.

El enfoque metodológico es mixto. Mediante entrevistas semi estructuradas se identificaron los itinerarios migratorios, escolares y laborales de 72 niñas y niños migrantes en los estados de Sinaloa, Sonora y Morelos. Con un cuestionario se recogieron datos socioeconómicos del estudiante y de los miembros de su familia.

Los principales factores que influyeron para que las niñas y niños entrevistados permanecieran en la escuela fueron la adaptación de la oferta educativa a las necesidades de las y los migrantes, una baja incorporación de las y los estudiantes al trabajo infantil y una mayor estabilidad de las familias en el territorio.

Descriptores: Jornaleros agrícolas; Trabajadores migrantes; Educación Básica; Equidad educativa; Trabajo infantil.

The research seeks to explain why, despite living in the same conditions as the rest of the migrant population, there is a small number of students who manage to remain in the education system until completing compulsory basic education, unlike most of migrant girls and boys who do not attend school.

The methodological approach is mixed. Through semi-structured interviews, the migratory, school and work itineraries of 72 migrant girls and boys were identified in the states of Sinaloa, Sonora and Morelos. With a questionnaire, socioeconomic data of the student and the members of his family were collected.

The main factors that influenced the children interviewed to stay at the school were the adaptation of the educational offer to the needs of the migrants, a low incorporation of the students to child labor and a greater stability of the families in the territory.

Keywords: Agricultural Laborers; Migrant Workers; Elementary Education; Educational Equity; Child Labor.

Introducción

En México las hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes enfrentan serias difucultades para acceder a una educación de calidad (Rodríguez, 2005; Loyo, 2008; Schmelkes, 2002; Rojas 2011, 2012).

Schmelkes (2013) estimaba que en México había una población de 350,000 niñas y niños migrantes, de los cuales sólo un 10% asistía a la escuela. Este dato coincide con otras investigaciones sobre el tema (Chehaibar, et al., 2013; INEE, 2016).

A pesar de que, en general, las condiciones educativas de los migrantes son precarias, hay casos de niñas y niños que, a pesar de compartir las mismas condiciones sociales, económicas y

culturales, han logrado acceder al sistema educativo y permanecer en él hasta concluir su educación básica, lo que dio origen a la presente investigación, la cual busca comprender por qué en estos casos excepcionales, hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes pudieron ejercer su derecho a la educación, mientras la gran mayoría de niñas y niños migrantes tienen como destino el rezago educativo.

Enfoque conceptual

El estudio se realizó a partir de la propuesta teórica de Farrel (2007), quien considera que en el análisis de la equidad educativa se deben distinguir cuatro aspectos. Primero, establecer hasta qué punto los niños que provienen de distintos grupos sociales pueden tener acceso al sistema educativo. En segundo lugar, observar si logran la supervivencia en la escuela hasta culminar sus estudios. La presente investigación se enfocó en casos de migrantes que tuvieron acceso y permanencia en el sistema escolar, como se estipula en las dos primeras categorías propuestas por Farrel. No se estudiaron los otros dos aspectos (logro académico y resultados sociales de la educación) porque se carece de la información requerida. Dicho enfoque se complementó con el planteamiento de las 4-A de Tomaševski (1999) que sostiene que el ejercicio del derecho a la educación implica que existan condiciones mínimas de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Metodología

El trabajo se desarrolló desde una perspectiva metodológica mixta. Se aplicó un cuestionario estandarizado para obtener datos sobre las características económicas y demográficas de los integrantes de las familias de los jornaleros migrantes. Por otra parte, se realizaron entrevistas semi estructuradas, cuyo análisis se orientó por la perspectiva analítica de la etnosociología, término empleado para designar un tipo de "…investigación empírica basada en el trabajo de campo, inspirado en la tradición etnográfica para sus técnicas de observación, pero que construye sus objetivos por referencia a ciertas problemáticas sociológicas." (Bertaux, 2005, p.15).

En este contexto se buscó la reconstrucción de relatos de vida, desde una perspectiva etnosociológica, la cual permite indagar los esquemas de representación o sistemas de valores de un fragmento particular de la realidad histórico-empírica, a partir de la experiencia y los sentidos individuales de los actores.

Dentro del enfoque biográfico, Casal, García, Merino y Quesada (2006) proponen una distinción entre itinerario y trayectoria, la primera tiene que ver con el tiempo recorrido y la segunda con el tiempo por recorrer. El itinerario corresponde a lo que se puede observar a partir de la experiencia vivida; la trayectoria es una interpretación analítica del investigador, para comprender los sucesos acontecidos en la biografía y los sucesos que probablemente le vayan a ocurrir en su futuro próximo.

En este sentido, los autores mencionados distinguen dos órdenes de itinerarios, de acuerdo a la dirección temporal que oriente el tramo biográfico.

El itinerario hecho o singladura indica el tramo de biografía descrita por una persona hasta su momento presente […] identifica la coyuntura personal susceptible de ser medida; este momento vital incluye además el haz de expectativas y elecciones de la persona; el itinerario probable o rumbo identifica las probables situaciones de futuro donde discurrirá el itinerario (Casal et. al. 2006, p.11).

La investigación se enfocó en el análisis de tres itinerarios específicos, que se identificaron a partir de relatos de vida de alumnos y alumnas migrantes que estaban a punto de concluir su educación básica. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas que buscaban recuperar sus itinerarios escolares, migratorios y laborales. La entrevista fue de carácter retrospectivo, por lo que el recorte temporal del estudio es longitudinal aproximado.

En los relatos de vida se solicitó a los entrevistados información específica para cada año de su vida sobre los lugares donde vivieron y las escuelas a las que asistieron, se les consultó si acompañaron a sus padres cuando éstos se desplazaban a trabajar a distintos lugares del país, información que se complementó con los datos arrojados por el cuestionario.

El trabajo de campo se desarrolló en tres estados: Morelos, Sinaloa y Sonora, donde estaban inscritos el mayor número de alumnos migrantes en el nivel de secundaria. En esos estados visitamos un total de 11 escuelas, distribuidas en igual número de campamentos. En las escuelas visitadas se entrevistó a todos los que manifestaron ser hijas e hijos de jornaleros migrantes en total entrevistamos a 72 niñas y niños.

Resultados: Itinerarios de los migrantes

Itinerarios migratorios

Los hijos de jornaleros agrícolas migran con sus familias, por eso los patrones migratorios de éstas son determinantes en sus posibilidades de asistir a la escuela. Sin embargo, no siempre los alumnos siguen los mismos itinerarios migratorios que sus padres, pues hay situaciones en que las familias hacen arreglos para que niñas y niños permanezcan en un solo lugar mientras los otros integrantes se desplazan por el territorio nacional. En esta investigación se confirmó la presencia de tres patrones migratorios básicos que siguen los estudiantes: asentados, pendulares y golondrinos.

Itinerarios migratorios de asentados

El criterio para considerar a las familias establecidas o asentadas es la permanencia de por lo menos dos años de residencia en el mismo campamento o albergue, así como la ausencia de expectativas para migrar en el próximo ciclo productivo agrícola (Rojas, 2011). Cuando la familia decide quedarse a radicar en las zonas de atracción es porque las personas económicamente activas del hogar logran conseguir empleo de manera permanente y obtienen ingresos de manera regular, lo cual les dan acceso a mejores condiciones de vida que las que tendrían en sus lugares de origen. Esta es la situación de la mayoría de estudiantes entrevistados (51 casos) y es posiblemente uno de los factores que más influye en el acceso y la permanencia que las y los entrevistados tuvieron al sistema educativo. Uno de los principales obstáculos para que las y los migrantes estudien es su constante desplazamiento por el territorio nacional. Cuando este traslado no se presenta, aumenta la posibilidad de que niñas y niños permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para concluir su educación básica.

Itinerarios migratorios pendulares

Una parte importante de las familias se insertan en los flujos migratorios pendulares, 15 alumnos seguían este tipo de itinerario migratorio, por lo que constituye el segundo más importante en la población estudiada. Permanecen una parte del año en sus comunidades de origen y otra en los estados donde se trasladan en busca de empleo. Los trabajadores son contactados a través de las redes sociales y laborales ya establecidas para trasladarse hacia los campos agrícolas, donde

son reclutados para trabajar en diversas actividades de producción agrícola. Por lo general, las familias de jornaleros migrantes vuelven año con año a los mismos lugares.

Los alumnos y alumnas que pertenecen a familias que siguen un patrón migratorio pendular cursan sus estudios en dos escuelas distintas durante el año escolar; para su inserción requieren llevar documentos provisionales de las respectivas escuelas, donde casi siempre son recibidos sin mayores problemas, en especial cuando las familias migran durante varios años a los mismos campos agrícolas.

Aunque la migración pendular podría ser un factor de riesgo para que hijas e hijos de familias migrantes permanezcan en la escuela, un aspecto a destacar es el carácter regular y predecible, en el tiempo y el espacio de estos patrones migratorios pendulares. En otras palabras, son familias que durante varios años se desplazan de sus lugares de origen a los mismos campamentos agrícolas y lo hacen en las mismas fechas, de modo que las familias pueden prever y planificar, con meses de antelación, dónde estarán viviendo y trabajando cada mes del año.

Itinerarios migratorios golondrinos

A los jornaleros agrícolas que migran de un campamento a otro o de una entidad a otra, sin regresar de manera regular a su lugar de origen, se les denomina golondrinos (Rojas, 2011). La familia puede trasladarse a un lugar y vivir ahí un período que puede ser desde unos meses hasta varios años. Las familias de migrantes golondrinos que viven varios años en un mismo lugar facilitan la permanencia de sus hijos en la escuela durante los períodos en que se asientan, aunque su traslado continuo implica que los estudiantes deban cursar sus estudios en escuelas de varios estados y municipios, por lo que deben incorporarse y adaptarse a instituciones escolares que operan en diferentes contextos.

En el grupo estudiado sólo seis alumnos formaban parte de familias jornaleras con este tipo de patrón migratorio, por lo que fue el itinerario menos frecuente entre los entrevistados.

Itinerarios laborales

Los hijos y las hijas de jornaleros agrícolas migrantes presentan tres itinerarios laborales principales: la mayoría son alumnos y alumnas que no trabajan, lo cual se relaciona con la posibilidad de aprovechar las oportunidades educativas, pues el trabajo infantil es uno de los principales obstáculos que dificultan la educación de hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes. No obstante, encontramos también a estudiantes que han logrado permanecer en el sistema educativo, a pesar de trabajar de manera eventual o permanente.

Al momento del estudio la mayoría de alumnos y alumnas que trabajaban contaban con la edad mínima legal para desarrollar actividades productivas, pero no siempre fue así. Nueve de cada diez alumnos y alumnas que estaban trabajando, empezaron a laborar antes de alcanzar la edad mínima establecida por la ley (15 años).

Itinerarios escolares

Debido a que la población estudiada estaba compuesta, en su totalidad, por niñas y niños que cursaban el tercer grado de secundaria en escuelas para migrantes, se trata de alumnos que tuvieron acceso y permanecieron en el sistema educativo hasta culminar sus estudios. El éxito escolar de estos alumnos, entendido como la condición de concluir la educación básica, fue la variable dependiente del estudio. Por ello, no era de esperar una gran variación en los itinerarios escolares de estos alumnos, sin embargo, encontramos al menos tres situaciones: Estudiantes que cursaron sin interrupción la educación básica, en esta situación estaba la mayoría: 64 casos.

Cinco alumnos reprobaron un grado en algún momento de su itinerario escolar y se identificaron tres casos de niños que abandonaron temporalmente la escuela, pero luego se reinscribieron y siguieron una trayectoria escolar sin interrupciones.

Discusión y conclusiones

En los casos analizados encontramos que determinadas características de los itinerarios migratorios y laborales se comportan como "factores protectores", que explican por qué estas alumnas y alumnos lograron concluir la educación básica.

El principal factor que comparten las y los entrevistados, es que se encuentran asentados, o sea, que no se desplazan de un lugar a otro en el territorio nacional, como ocurre con la mayoría de hijos e hijas de jornaleros migrantes del país.

Otro aspecto que comparten, es que no trabajaban o lo hacían de manera eventual, pocas horas a la semana y en horarios que no interrumpían su asistencia a la escuela.

Los factores descritos se refuerzan cuando se presentan de manera simultánea. Un tercio de los estudiantes entrevistados no trabajaban y al mismo tiempo estaban asentados en un solo lugar, por lo cual tienen una situación muy similar a la de cualquier niño que no migra y que se dedica por completo a estudiar.

La totalidad de los entrevistados presentan al menos uno de los factores de protección señalados. Por ejemplo, las y los migrantes pendulares o golondrinos, cuyo patrón migratorio puede ser un un factor de riesgo, cuentan con la protección del tipo de itinerario laboral que presentan, ya que no trabajan o lo hacen sólo de manera eventual. Trabajar de forma permanente, a su vez, puede ser un factor de riesgo, pero los estudiantes que trabajan así cuentan con la protección de estar asentados en un solo sitio. No se encontraron casos en los que se conjuntaran dos factores de riego, como el trabajo permanente y la migración pendular o golondrina.

Además de esos factores socioeconómicos, en los casos estudiados los alumnos migrantes se beneficiaron de una oferta educativa que tenía las condiciones básicas propuestas por Tomaševski (1999).

De particular importancia fue la adaptación de las escuelas a las condiciones de los hijos e hijas de jornaleros migrantes. La flexibilidad para adaptarse a las condiciones de niñas y niños que deben dejar temporalmente la escuela para realizar actividades productivas, que entran o salen de la institución fuera de las fechas previstas en el calendario escolar oficial, que estudian parte del año en sus comunidades de origen o que presentan rezagos que deben ser atendidos de manera personalizada, son algunas de las múltiples formas en que los docentes y las escuelas se adaptan a las condiciones de esta población.

Referencias

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.* Barcelona, España: Bellatierra.

Casal, J.; García, M.; Merino, R. & Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias. Paradigmas laborales a debate.* 8(22), septiembre-diciembre. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60715249003

Chehaibar, L., A. Alcántara, M. Athié, A. Canales, Á. Díaz, P. Ducoing. (2013). *Diagnóstico de la educación. En Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. Ciudad de México.* Recuperado de http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2013/01/Narro-Robres-Hacia-una-reforma-del-Sistema-Educativo-Nacional.pdf

Farrel, J. (2007). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En Arnove, R. y Torres, C. (Eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Rowman y Littlefield Publishers.

INEE. (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: INEE.

Loyo, A. (2008). *Evaluación Externa. Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1409/2/images/informe_final.pdf

Rodríguez, C. (Coord.). (2005). *Evaluación de la situación socioeconómica cultural y educativa de niños que pertenecen a familias de jornaleros migrantes que trabajan en el estado de Hidalgo*. Pachuca, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Rojas, T. (2011). *Inequidades. La educación primaria de niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/handle/11195/267

Rojas, T. (2012) Bienestar social de las familias agrícolas migrantes: acciones gubernamentales de las empresas agroexportadoras. *Revista de Ciencias Sociales*. México: Universidad Iberoamericana. 6(14), 35-71.

Schmelkes, S. (2002). *Los jornaleros agrícolas de México a la luz de los derechos humanos. Conferencia presentada en el Foro Visibilizar para crear conciencia llevado a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana*, Ciudad de México. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/sylvia_schmelkes.pdf

Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1), 5–13.

Tomaševski, K. (1999). Los derechos económicos, sociales y culturales. En I*nforme anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación*, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.

Conocimiento Profesional Específico en Profesores de Matemáticas: La Noción Escolar de Factorización

Specific Professional Knowledge in Mathematics Teachers: The School Notion of Factorization

Martha Algarín Urieles
Yowana Margarita Blanquillo Fernández
Jorge Mario Ortega Iglesias

Universidad del Magdalena, Colombia

Con esta investigación se pretende caracterizar e interpretar el conocimiento profesional específico construido por profesores de matemáticas sobre la noción escolar de factorización. Esta investigación es de tipo cualitativo con un enfoque interpretativo. Para su desarrollo se abordó un estudio de casos múltiple con dos profesores licenciados en matemáticas con más de 10 años de experiencia profesional. Las técnicas de recolección de información fueron: la observación participante, entrevistas semiestructurada, grabaciones con registros de audio y video y análisis de documentos institucionales. Para el análisis e interpretación de datos de datos se aplicó el dispositivo Analytical Scheme. Los resultados evidencian una serie de figuras retóricas tales como metáforas, símiles, alusiones, entre otras, que movilizan un sentido escolar propio de estos profesores sobre la noción factorización.

Se concluye que la noción escolar de factorización construida por estos docentes de matemáticas, instala un proceso dinámico de creación de expresiones matemáticas en el que se involucra un lenguaje cotidiano, coloquial, revestido de localismo y léxico propio de la comunidad en la que se desarrolla el aprendizaje, en el cual, se establece una red de relaciones semánticas, que desde de la representación algebraica y geométrica encuentran un lugar de existencia a la abstracción matemática.

Descriptores: Conocimiento; Profesionales de la Educación; Docente; Matemáticas; Enseñanza.

In this research, we pretend characterize and interpret the specific professional knowledge made by Math Teachers about the scholar notion of factorization. This is a qualitative type of investigation with an interpretative focus. For its development, was used a study of multiple cases with two graduates Teachers in Mathematics with more than 10 years of professional experience. The techniques for gathering the information were: the participant observation, semi structural interviews, recordings and transcripts of the classes in audio and videos and analysis of institutional documents. For the analysis procedure and data interpretation, was applied the Analytical Scheme device. The results show a serie of rhetorical figures, such as: metaphors, similes, allusions, among others, that mobilize an own scholar sense of these teachers about the factorization notion.

It is concluded that the scholar notion of factorization made by the Math Teachers, installs one dynamic process of creation of Math experiences in which is involved an everyday language, colloquial, covered of localism and an own lexicon of the community in which is developed the learning that stablish a net of semantics relationships that from the algebraic and geometric find a place of existence in the Math abstraction.

Keywords: Knowledge; Educational Population; Professor; Mathematics; Teaching.

Introducción

Preguntarse por el conocimiento profesional docente específico de profesores de matemáticas asociado a la noción escolar de factorización, significa indagar por las atribuciones de sentido que estos maestros incorporan durante sus prácticas de enseñanza a esta categoría, ello, en el contexto de aula y la cotidianidad escolar. Por lo anterior, se parte de la compresión del profesorado de matemáticas como un sujeto productor de conocimiento disciplinar en la escuela, que a partir de la relación histórica que ha mantenido con los saberes matemáticos escolares atribuye sentidos propios a los contenidos, categorías o conceptos con que educa. En este orden, dicho trabajo supone de fondo un proceso de complejización alrededor del saber disciplinar escolar que estos profesores producen, e implica comprender también, que dicho saber configura un aporte característico desde el contexto de aula y la enseñanza cotidiana, hacia su saber disciplinar constitutivo (Ortega, 2017). Este posicionamiento relacionado con el conocimiento del profesor de matemáticas procura ir más allá de la clásica interpretación del saber del profesor asociado a procesos de transformación o modelación del saber que enseña, destacando que dicho conocimiento precisa configuraciones de sentido propio, identitarias y locales de este profesorado.

Por consiguiente, este trabajo situado en el programa internacional de investigación sobre el conocimiento profesional del profesor (Shulman, 1986; Bromme, 1988; Gimeno y Pérez, 1988; Carr y Kemmis, 1988; Gil, 1991; Marcelo, 1993; Furió, 1994; Porlán y Rivero, 1998; Martínez, 2000; Bolívar, 2005, Hashweh, 2005; Park y Oliver, 2008; Ponte, 2012; Perafán, 2013a, 2015; Ortega, 2016), indaga por ¿Cuál es el conocimiento profesional docente específico construido por profesores de matemáticas, asociado a la noción escolar factorización? Para resolver este interrogante, partimos de la categoría conocimiento profesional docente específico asociado a categorías (conceptos o contenidos de enseñanza) particulares planteada por Perafán (2011, 2015), cuya categoría base, ofrece un desarrollo teórico coherente con la visibilización de los sentidos que los profesores atribuyen a los contenidos escolares con los cuales trabaja.

El conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías particulares, se asume como un sistema de ideas integrado que permite la emergencia de conceptos o nociones de enseñanza. Dicho sistema de ideas se compone de cuatro fuentes de saber que operan de manera integrada en el discurso del profesor, con la intencionalidad de enseñar un concepto, categoría o noción específica. Las fuentes de saber relacionadas previamente son: Saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas. Estos saberes se originan a partir estatutos epistemológicos fundantes (Perafán, 2004), los cuales permiten su respectivo afloramiento. En este orden, se comprende que los saberes académicos son producto de la transposición didáctica, los saberes basados en la experiencia emergen de la práctica profesional, las teorías implícitas se configuran en el campo cultural institucional y los guiones y rutinas nacen de la historia de vida de los maestros. Las fuentes de saber y sus respectivos estatutos epistemológicos participan de manera integrada en la configuración de contenidos o categorías específicas durante la enseñanza, todas ellas visibles y actuantes en el entramado discursivo de los profesores.

Metodología

Esta investigación es un estudio cualitativo de carácter interpretativo, el cual se desarrolló por medio del diseño de estudio de casos múltiple. Algunas investigaciones realizadas en el grupo de investigación INVAUCOL (Investigación por las Aulas Colombianas) de la Universidad

Pedagógica Nacional de Colombia, sobre el conocimiento profesional docente específico asociado a las nociones particulares de: número entero (Ángel 2013), escritura (Espinosa 2013), nomenclatura química (Tinjacá 2014), de célula (Barinas 2014), de diseño (Reina 2014), de movimiento (Perafán et al. 2015), de tecnología (Ortega y Perafán 2016), constituyen un referente metodológico de consulta sobre estudios de caso múltiple relacionados.

El estudio contó con la participación, disponibilidad y consentimiento informado de dos licenciados en matemáticas con más de 10 años de experiencia profesional. En total se observaron 10 sesiones de clases a los profesores participantes, (Dos horas-clase por cada maestra), realizando registros de audio y video por medio de observación participante. El proceso de observación fue direccionado por un protocolo propuesto por Perafán (2013b), favoreciendo el registro y la identificación de episodios clave durante las clases observadas. Los docentes participaron de diálogos reflexivos en el marco de una entrevista semiestructurada apoyada en el protocolo de entrevista diseñado y validado por Perafán (2015). Asimismo, cada docente participó en una sesión de estimulación del recuerdo (Clark y Peterson 1990), en la que se reflexionó sobre episodios clave relacionados con el sentido de su discurso, acciones en el aula y principios de actuación tácitos en el marco de la enseñanza de la noción factorización. Todos estos registros de audio y video fueron transcritos y complementados con contenido no verbal.

También se analizaron documentos institucionales tales como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), planes de estudio, plan de área de matemáticas (incluyendo contenidos de las unidades o secuencias didácticas y competencias a desarrollar), la planeación docente y el manual de convivencia, elementos que orientan el proceso educativo alrededor de la noción escolar de factorización.

Para el proceso de análisis e interpretación de datos se empleó el Analytical Scheme (Perafán, 2013, 2015), dispositivo que por definición permite organizar la información obtenida a través de diversas fuentes relacionadas con una misma unidad de análisis y con un mismo propósito investigativo. Esta técnica, referida en los trabajos de Munby (1969), Russel (1976) y Toulmin (2007), ha sido rediseñada por Perafán (2013b, 2015), especialmente para el estudio del conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.

Resultados

El conocimiento profesional docente específico de profesores de matemáticas asociado a la noción escolar de factorización, que a continuación se presenta, constituye una síntesis de las atribuciones de sentido escolar propio de estos maestros que a lo largo de su trayectoria como docentes de matemáticas han podido producir. Este conocimiento de carácter escolar, se revela a través de 8 figuras discursivas reconocidas como: alusiones, metáforas, imágenes, rituales, preguntas retóricas, entre otras, que dan cuenta de la construcción de una noción de factorización con identidad, naciente desde la intencionalidad de enseñar, la práctica cotidiana, la interacción cultural y la historia de vida de los profesores, visibilizando una realidad contextual y única donde se produce un conocimiento propio.

Las figuras discursivas que movilizan sentidos parciales y que en su integración provocan la emergencia de la noción escolar de factorización son las siguientes.

Como saberes académicos:

- La red léxica como creación de expresiones matemáticas a partir de la descomposición e integración de diversos elementos.

- La metáfora del factor común como identificación y selección de términos que responden a un criterio de identidad semejante, en la construcción parcial de sentido sobre la noción factorización.

Como saberes basados en la experiencia:

- Alusión a situaciones de contexto como un proceso de representación algorítmica en expresiones algebraicas de la realidad.
- La pregunta retórica que interpela al sujeto de la experiencia en la comprensión de la factorización como expresión alternativa de términos factoriales.

Como teorías implícitas:

- La metáfora de los ejercicios en la resolución de problemas con factorización, como aprendizaje activo en la construcción parcial de sentido de la noción factorización.
- La metáfora de la competencia comunicativa como simbiosis lingüística en la construcción parcial de sentido de la noción factorización.

Cómo guiones y rutinas:

- El ritual de expresiones tranquilizadoras como dispositivo generador de confianza y promotor de posibilidades de aprendizaje en situaciones aplicadas sobre factorización.
- La metáfora de la representación geométrica, algorítmica o cotidiana como construcción factorial del mundo real.

Discusión y conclusiones

El conocimiento profesional específico construido por los docentes de matemáticas que participaron de este estudio, asociado a la noción escolar factorización, está permeado indiscutiblemente por su devenir histórico en la práctica docente, los actos intencionados de enseñar que los constituyen, la historia de vida que lo acompaña y el contexto cultural donde se desenvuelve. Estos elementos otorgan un tipo de identidad teórica comprendiendo que la noción de factorización que han producido estos profesores es de carácter escolar, local y contextualizada.

La noción escolar de factorización que hemos identificado se compone de diferentes sentidos parciales provenientes de las fuentes de saber constitutivas de la categoría conocimiento profesional docente específico y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes. Tales sentidos parciales de la noción de factorización son los siguientes:

- Un acto de creación de nuevas expresiones matemáticas que incorpora descomponer e integrar distintos elementos constitutivos de diferentes expresiones algebraicas; en suma, factorizar es promover a la existencia nuevas expresiones algebraicas.
- Proceso de identificación y selección de términos matemáticos que responden a un criterio de identidad semejante.
- Proceso de representación algebraica de la realidad.
- Creación alternativa de términos factoriales.

- Lugar de aprendizaje activo para resolver problemas.
- Una simbiosis de lenguajes.
- Dispositivo generador de confianza y promotor de posibilidades de aprendizaje en situaciones aplicadas.
- Construcción factorial del mundo real.

De igual forma, la configuración más general de sentido asociado a la noción escolar de factorización y que responde a la pregunta de investigación de este trabajo: ¿Cuál es el conocimiento profesional docente específico construido por profesores de matemáticas, asociado a la noción escolar factorización? es:

- Un conjunto de procedimientos algorítmicos de creación de nuevas expresiones matemáticas, cuyo proceso involucra descubrir un criterio de identidad semejante o factor común, así como también una representación geométrica y algorítmica, que desde lo abstracto se visibiliza en el mundo concreto o real del estudiante. Para la configuración de estos sentidos se activa una red de relaciones semánticas producto de la exhortación del docente con cuestionamientos retóricos que deviene en un aprendizaje activo y por ende hacia la formación del sujeto desde la clara intención de educar.

Los sentidos caracterizados e interpretados en las diferentes figuras, en tanto constitutivos de los saberes que integran el conocimiento profesional especifico del profesor de matemáticas, perfilan algunas relaciones que podrían constituir futuros esfuerzos hacia el desarrollo profesional de este tipo de conocimiento en la comunidad de profesores de matemáticas. Tanto para profesores expertos como para profesores en proceso de formación.

Referencias

Angel, Z. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesor asociado a la noción de número entero* (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad de Educación, Bogotá.

Barinas, V. (2014). *El conocimiento profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de célula* (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *2*(9), 1-39.

Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, *6*(1), 19-29.

Clark, C. y Peterson P. (1990) *La investigación del pensamiento de los docentes.* Madison:Universidad estatal de Michigan. Universidad de Wisconsin.

Carr, W., y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional específico de los profesores de preescolar y primaria asociados a la noción de escritura* (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad De Educación, Bogotá.

Furió, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, *2*(2), 188-199.

Gimeno, J., y Pérez, A. I. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.

Gil, D. (1991). ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, *9*(1), 69-77.

Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, *11*(3), 273-292.

Marcelo, G. C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. En L. Montero y J. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 151-185). Santiago de Compostela: Tórculo.

Martínez, C. (2000). *Las propuestas curriculares sobre el conocimiento escolar en el área de conocimiento del medio: dos estudios de caso en profesores de primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Programa Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, un enfoque interdisciplinar, Sevilla.

Munby, A. H. (1969). *The Use of Three Philosophical Models of Teaching to Analyze Selected Science lessons* (Thesis of Master). University of Toronto, Toronto.

Ortega, J. M., & Perafán, G. A. (2016). El concepto de tecnología escolar: una construcción de conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología e informática. *Tecné Episteme Y Didaxis TED*, (40).

Ortega, J. M., (2017). Conocimiento escolar y conocimiento "disciplinar" del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios*, (45), 87.102.

Park, S., y Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. Recuperado de http://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6.

Perafán, G. A. (2013a). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor (I). *Revista Folios*, 37, 83-93.

Perafán, G. A. (2013b). *El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo.* Estado de la Enseñanza de las Ciencias*: 2000-2011*. MEN-Universidad del Valle.

Perafán, G. A. (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional. Bogotá: Aula de Humanidades.

Perafán, G. A., Sánchez, D. A., Castillo, P., Barinas, V., Reina, Y., y Neusa, D. C. (2015). El conocimiento profesional específico del profesorado de biología asociado a la noción escolar de célula: estudio de caso múltiple. UPN-CIUP (Informe final de investigación).

Perafán, G. A. (2004). *Epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Perafán, G. A. (2011). Conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Instrumentos de investigación: Analytical Scheme. Proyecto de investigación Universidad Pedagógica Nacional.

Ponte, J. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. En N. Planas (Comp.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática.* Barcelona: Grao.

Ponte, J. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. En N. Planas (Comp.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática.* Barcelona: Grao.

Porlán, A. R., y Rivero, G. A. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Sevilla: Diada.

Reina, M. (2014). *El conocimiento profesional específico del profesorado de Tecnología asociado a la noción de diseño* (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad de Educación, Bogotá.

Russell, T. L. (1976). On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in Science Teacher Education (Thesis of Doctor of Philosophy). University of Toronto, Toronto.

Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Silva, Y. (2015). *Conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de multiplicación* (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad de Educación, Bogotá.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Tínjaca, F. (2014). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química* (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad De Educación, Bogotá.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación.* Barcelona: Ediciones Península.

Avanzando hacia las Universidades Inclusivas. Recomendaciones del Profesorado Universitario

Moving towards Inclusive Universities. Recommendations from University Faculty

Carmen Márquez[1]
M. Dolores Cortés-Vega [2]
Ana Doménech Vidal[3]
María de las Nieves Sánchez Díaz [2]
Víctor-Hugo Perera [2]
Noelia Melero [2]
Ruth Cabeza Ruiz [3]
Arecia Aguirre García-Carpintero [4]

1 Universidad Pablo de Olavide, España
[2] Universidad de Sevilla, España
[3] Universidad de Cádiz, España
[4] Universidad Jaume I, España

Los movimientos de lucha por los derechos de las personas con discapacidad han reclamado el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles educativos. A pesar de estas reivindicaciones, los estudiantes con discapacidad continúan enfrentándose a múltiples barreras que dificultan su acceso y participación en el ámbito universitario. Este trabajo tiene como objetivo identificar estrategias que nos permitan avanzar hacia la construcción de universidades más inclusivas. Para ello, considera las voces de los docentes universitarios que realizan su labor docente en base a la pedagogía inclusiva. A través de una metodología cualitativa, se han analizado los datos recogidos en 19 entrevistas semiestructuradas.Las aportaciones del profesorado demandanun modelo universitario más inclusivo, que vaya más allá del reconocimiento formal y que se configure sobre la formación y asesoramiento, el trabajo en equipo entre institución, docentes, alumnado para consensuar y conocer los recursos necesarios que den respuestas a las necesidades de todo el alumnado.

Descriptores: Educación Superior; Educación Inclusiva; Estudiantes con Discapacidad; Barreras; Equidad

The movements for the rights of persons with disabilities have claimed the right to an inclusive education at all educational levels. Despite these claims, students with disabilities continue to face multiple barriers that hinder their access and participation in the university environment. This work aims to identify strategies that allow us to move towards the construction of more inclusive universities. To do this, it considers the voices of university teachers who perform their teaching on the basis of inclusive pedagogy. Through a qualitative methodology, the data collected in 19 semi-structured interviews were analyzed. Teachers' contributions demand a more inclusive university model that goes beyond formal recognition and that is configured on training and advice, teamworking among institutions, teachers, students to reach consensus and knowing the necessary resources to respond to needs of all students

Keywords: Higher Education; Inclusive Education; Students with Disabilities; Barries; Equity

Universidades inclusivas

El establecimiento de un sitema educativo inclusivo, a todos los niveles, ha sido reconocido por la propia Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN,2006). A pesar del

avance reconocido en las etapas educativas iniciales, el intento por avanzar hacia la construcción de un sistema universitario inclusivo parece estar quedándose reducido a la construcción de espacios de integración (Gibson, 2015). Los estudiantescon discapacidad continúan enfrentándose, en nuestras universidades,al estigma social que supone reconocer públicamente su discapacidad (Hughes, Corcoran y Slee, 2016).

En la tarea de construir universidades inclusivasel rol del profesorado es fundamental parafacilitar el aprendizaje y la participaciónde todos los estudiantes (Dias, 2015). Diferentes investigaciones han identificado la escasa formación docente en atención a la discapacidad (Melero, Moriña y López-Aguilar, 2018) y la ausencia de una experiencia propia de inclusión como obstáculos que demoran la incorporación efectiva de los estudiantes con discapacidad a la educación superior. Por contra, otros estudios se han hecho eco del beneficio que supone para los estudiantes con discapacidad la sensibilidad y buena voluntad del profesorado hacia la inclusión. Estas actitudes pueden convertirse en un elemento compensador de las limitaciones que reúnen las instituciones terciarias (O'Shea, Lysaght, Roberts y Harwood, 2016).

Aunque las dificultades que enfrentan todos los docentes universitarios son bastante comunes en todas las áreas universitarias, es cierto que en algunas de ellas puede identificarse barreras complementarias que se convierten en un doble obstáculo para los estudiantes con discapacidad. Las titulaciones que pertenecen al ámbito de Ciencias de la Salud presentan dificultades específicas relacionadas con el desarrollo de las prácticas clínicas. Algunas de estas dificultades han sido resueltas, en diferentes contextos, a través de la puesta en marcha de estrategias, metodologías, colaboraciones, entre otras. Resulta por ello fundamental, dar voz al profesorado que ha avanzado en este aspecto y que puede aportar su experiencia y recomendaciones en la construcción de una universidad más inclusiva para los estudiantes con discapacidad.

Método

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Este proyecto titulado "Pedagogía inclusiva en la universidad: narrativas del profesorado" (EDU2016-76587-R, 2016-2020) pretende profundizar en las percepciones de los docentes universitarios que desarrollan una pedagogía inclusiva. Desde un enfoque cualitativo, este estudio tiene como objetivopresentar las recomendaciones que los docentes inclusivos proponen para la consolidación de una universidad más inclusiva.

Participantes

La idenficación de la muestra se realizó gracias a la colaboración de Servicios de Atención a Estudiantes con Discapacidad delas cuatrouniversidades participantes. De acuerdo con la Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999, estas unidadescontactaron con todos los estudiantes con discapacidad registrados en cada una de las universidades. A través de emailse les solicitó la identificación del profesado que, en base a su experiencia, consideraban 'docentes inclusivos'.Para facilicitar la identificación se les facilitó un listado de posibles rasgos definitorios de un docente inclusivo que fue elaborado por el grupo coordinador. Una vez identificados los posibles participantes, se les contactó para ofrecerles la posibilidad de participar en el proyecto. De los27 docentesidenficadosincialmente por el alumnado de Ciencias de la Salud, acccedieron a colaborar un total de 19 docentes. De este grupo, 11 participantes fueron profesorado deMedicina,5 deEnfermería, 2 deFarmacia y 2 de Fisioterapia. En cuanto a su experiencia docente, el 15,8% acumula entre 31-40 años de experiencia docente, el 31,6% entre 21-30 años, el 36,8% entre 11-20 años y tan solo el 15,8% poseía menos de 10 años de experiencia docente.

Instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada y dividida en cuatrodimensiones de análisis: conocimientos, creencias, diseños y acciones (Florian, 2014). Los datos que presentamos en este trabajo hacen referencia solo a una cuestión clasificada en la dimensión de los conocimientos y creencias del profesorado. La pregunta, en concreto, fue:

¿Cuáles son las recomendaciones o propuestas que debería seguir la universidad para ser una institución inclusiva?

Las entrevistasse realizaron de modo presencial, virtual y por teléfono. Para un análisis lo más ajustado posible fueron grabadas, transcritas y devueltas a cada participante para su comprobación y aprobación.

Análisis de datos

En una primera etapa, se realizó un análisis estructural que generó un sistema de categorías y códigos inductivo (Milles&Huberman, 1994). Posteriormente,se revisó, adaptó y modificó este sistema de categorías y códigos en función de la información obtenida de los participantes. Una vez analizados, se ha extraído de cada uno de los códigos los *verbatim* más representativos que se muestran en el apartado de resultados.

Resultados

Recomendaciones a la universidad

Con caractér general, la mayor parte de docentes consideran que se avanza de manera progresiva hacia una universidad que considera en mayor medida las necesidades de todos los estudiantes. No obstante, la inclusión no es real; siendo necesarios algunos avances y transformaciones que se presentan a continuación.

Mayor compromiso con la normativa sobre igualdad de oportunidades

La cultura universitaria debe evolucionar hacia un enfoque que valore positivamente la diversidad. En este sentidolos participantes reconocen los logros alcanzados en cuanto al desarrollo normativo que regula los derechos de los estutudiantes con discapacidad pero aprecian que este reconocimiento es meramente formal. Muchos de ellos hacen mención a que, en muchas ocasiones, no se aplica correctamente la normativa. Como posibilidad de mejora, los participantes sugieren que sería necesario penalizar al profesorado que no respetara las reglas que deben cumplirse y no pasarse por alto.

> *Que se sigan los casos y que si llega un caso en el que no se esté aplicando lo que marca la normativa, que eso tenga alguna repercusión para el profesor. Porque ahí está, lo tenemos que cumplir, de buena voluntad o de mala, pero al final, es que si está reconocido es para algo(Participante 7)*
>
> *Pues que se creyera su normativa, al menos que se la creyera. Eso es fundamental, creétela de verdad y pon los recursos para que se cumpla de verdad... Porque no se lo creen, en el papel queda muy bonito pero no se lleva a la realidad, no se lleva a la práctica (Participante 10)*

Formación y asesoramiento especilizado

Los participantes reconocen que el camino hacia una universidad inclusiva necesita del compromiso de toda la comunidad educativa pero que, la falta de formación y capacitación se convierte en un elemento limitador de la plena inclusión. Frente a esta realidad se recomiendael asesoramiento de entidades especializadas que conozcan de primera mano las necesidades de estos alumnos y que puedan ofrecer apoyo en su labor diaria a gestores universitarios, profesorado y personal de administración y servicios.

> *Vuelvo a lo de antes, hay que formar al profesor y no solamente formar al profesor, sino tener asesoramiento por parte de algún comité o comisión dentro de la universidad (Participante 5)*

> *Y, en segundo lugar, hablando desde mi punto de vista, desde mi experiencia, que hubiese alguna comisión de expertos que pudiese ayudar al profesorado a abordar algún problema concreto con estos alumnos. Con eso ya me daría con un canto en los dientes (Participante 3)*

Mayor descentralización y dotación de recursos

La adecuada atención a las necesidades del alumnado con discapacidad pasa, ineludiblemente, por una mayor dotación de éstos y un mayor nivel de descentralización. Los recursos deben de estar descentralizados a nivel de facultad. De esta manera, podría facilitarse su acceso a un mayor número de estudiantes y una respuesta más ajustada y eficiente a sus necesidades. Los recursos demandandos pasan la implementación de programas de acompañamiento a otros más técnicos como el incremento de recursos tecnológicos. La dotación de estos últimos debería establecerse en función de las discapacidades que presenten los estudiantes y ampliarse entre todo el profesorado de manera que la enseñanza inclusiva pudiera extenderse a todos los estudiantes.

> *Pues que habría que empezar por dotarlos… Fundamentalmente más recursos tecnológicos. Recursos humanos también, nunca vienen mal, pero sobre todo tecnología, que a lo mejor podemos nosotros emplearla para facilitarles a ellos cosas y que ahora mismo, pues es que no tenemos herramientas(Participante 9)*

Normalizar y valorar la diversidad

Dentro de las universidades es muy imporante no estigmatizar ni victimizar a los estudiantes con discapacidad. El exceso de discriminación positiva puede generar un sentimiento de debilidad en estos estudiantes que los aleja del paradigma de pluralidad funcional en el aula. Por el contrario, resulta fundamental quela discapacidad deje de ser considerada como un problema y pase a ser el *leitmotiv* para buscar soluciones desde una institución proactiva.

> *Simplemente, decir eso..., que no hay que contemplar la discapacidad como algo anormal, sino como algo diferente dentro de la normalidad. Cuántas cosas diferentes hay entre los alumnos… y tener como filosofía que no hay problemas que hay soluciones.Si pensamos así, seguramente que no veamos el problema, sino que veamos las soluciones… y esto de la discapacidad, pues es un poco así, hay que tratarla con la normalidad que requiere, ni más ni menos. Siempre normalidad, y para tener normalidad pues céntrate en las soluciones, no en el problema(Participante 4)*

> *Más recursos, apostar más en relación a los recursos, dotarlos mejor, llegar a los centros, poner más personas dentro de la unidad de ayuda al alumnado con discapacidad, abrir más recursos. Yo sé que estamos en tiempos difíciles pero es necesario (Participante 3).*

Ampliación de la participación del alumnado universitario

La ampliación de los canales de participación de los estudiantes con discapacidad en todas las decisiones de la vida universitaria es reclamada por los docentes. Se entiende imprescindible la creación de oportunidades y estructuras para que estos estudiantes puedan ser oídos e influir en las políticas y prácticas que se desarrollan en sus intituciones. Esta ampliación de la participación debe plantearse como valor intrínseco de la propia institución.

> *Porque no solo es necesario escucharlos, hay que trabajar con ellos. Ellos tienen que estar desde que se detectan las necesidades hasta que se elaboran las medidas con ellos. No podemos caer en la miopía de pensar que somos capaces de hacer los proyectos sin ellos, pues ellos tienen mucho que decir en las medidas concretas. Entonces, habría que darle una estructura permanente y formal al colectivo y, además, que sea vivido por la universidad como una oportunidad de crecimiento, no como una labor que hace la universidad porque está obligada a hacerlo, sino como una oportunidad que tiene la universidad para mejorar como institución(Participante 6)*

Conclusiones

Las universidades parecen estar en camino de convertirse en espacios inclusivos para los estudiantes con discapacidad (Collins, Azmat y Rentschler, 2018). No obstante,todavía existen importantes barreras para el desarrollo universitario de estos estudiantes. Los resultados de nuestro estudio apuntan hacia la necesidad de redefinir la cultura universitaria de manera que se aprecie la diversidad como un valor dentro de la propia institución educativa. Desde este nueva cultura, la universidad debe comprometerse y responsabilizarse en mayor medida con la inclusión de todo el alumnado. Para ello, será necesaria una transformación de sus políticas y prácticas que vaya más allá de la buena voluntad de sus miembros.

Las universidades deben propiar la participación activa de todos sus miembros, (Moriña, 2017), incluidos los estudiantes con discapacidad a quienes no deben victimizarse ni situarse en una posición de debilidad. La capacitación y formación del personal docente así como la mayor dotación y descentralización de recursos se estiman como mejoras ineludibles que permitiría a los estudiantes con discapacidad un mayor nivel de aprendizaje y participación. Por último, cabe destacar, como lo recogen Cook, Griffin, Hayden, Hinson y Raven (2012), que un mayor avance hacia la inclusión mejora la calidad educativa de todos los estudiantes universitarios

Referencias

Collins A, Azmat F, y Rentschler R. (2018). Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies Higher Education.*

Cook V., Griffin A., Hayden S., Hinson J., y Raven P. (2012). Supporting students with disability and health issues: lowering the social barriers.*Medical Education, 46* (6), 564-574.

Dias, D. (2015). Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena.*International Journal Inclusive Education*, 19(2), 103-120.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal Special Needs Education*, 29(3), 286-294.

Gibson S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal Inclusive Education*, 19(8), 875-886. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177

Hughes K, Corcoran T, y Slee R. (faltaaño) Health-Inclusive Higher Education: Listening to Students with Disabilities or Chronic Illnesses. Higher Education *Research and* Development, 35(3), 488-501.

Melero N, Moriña A, &López-Aguilar R. (2018). Life-Lines of Spanish Students with Disabilities during their University Trajectory. The *Qualitative Report,23(5), 1127-1145.*

Miles,H&Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.*Newbury Park, CA: Sage.

Moriña A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal Special Needs Education*, 32 (1) 3-17.

O'Shea S, Lysaght P, Roberts J, &Harwood V. (2016). Shifting the blame in higher education - social inclusion and deficit discourses. *HigherEducationResearchandDevelopment,*35 (2), 322-336.

La Regionalización de la Educación Superior: Alcances y Limitaciones para la Democratización de la Educación

The Regionalization of Higher Education: Reach and Limitations for the Democratization of Education

Ana Cristina Quesada Monge
Keylor Robles Murillo
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

La presente ponencia expone los principales resultados del proyecto de investigación "El proceso de regionalización de la educación superior de las carreras del Departamento de Ciencias Sociales, de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica"; el cual estuvo inscrito durante el período 2016-2018, en la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente. En esta oportunidad se enfatiza el proceso de surgimiento de la regionalización de la educación superior en Costa Rica, con el fin de vincular las manifestaciones de dicho proceso con experiencias para democratizar la educación, desde el escenario de las carreras del Departamento de Ciencias Sociales. Por tanto, se señalan los avances y las limitaciones identificadas en este escenario de estudio.

Descriptores: Enseñanza Superior; Democratización de la educación; Descentralización educativa, Movilidad social, Ciencias sociales.

This paper presents the main results of the research project "The process of regionalization of higher education of the careers of the Department of Social Sciences, of the Headquarters of the West, University of Costa Rica"; which was registered during the period 2016-2018, in the Research Coordination of the West Headquarters. In this opportunity, the process of the regionalization of higher education in Costa Rica is emphasized, in order to link the manifestations of this process with experiences to democratize education, from the career scene of the Department of Social Sciences. Therefore, the advances and limitations identified in this study scenario are indicated.

Keywords: Higher education; Democratization of education; Educational decentralization, social mobility, social sciences.

Introducción

La regionalización de la educación superior es una temática que cobró relevancia en el contexto costarricense, dado que el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica (UCR) declaró el 2018 como el año de la regionalización de la educación superior, debido a que se conmemoraron los cincuenta años de la Sede de Occidente y, a su vez, se celebraron los cien años de la Reforma de Córdoba Argentina; suceso que marco una transformación en la naturaleza y forma de organización de la educación superior en el continente.

Con base en este contexto, los autores de esta ponencia se proponen como objetivo general: "Demostrar cómo ha sido el proceso histórico, los alcances y limitaciones de la regionalización de la educación superior en la UCR como una intención de alcanzar la democratización de la educación; partiendo desde la experiencia de las carreras del Departamento de Ciencias Sociales de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica".

Según Maria del Pilar López Rodríguez (2012), la educación superior en América Latina se instaura bajo dos modelos. El primero fue una propuesta educativa influenciada por el modelo universitario europeo que estuvo al servicio de un grupo selecto de la sociedad para instaurar un estilo de vida específico. Este modelo se refuerza a partir del siglo XVI, donde se le atribuye a la

educación superior una capacidad instructiva con el fin de potencializar el desarrollo cognitivo y de competencias para el involucramiento del individuo en los procesos de producción y comercialización. En dicha coyuntura el Estado vio la necesidad y oportunidad de fomentar el principio de universalización en la educación universitaria.

Posteriormente a finales del siglo XVIII y XIX, emerge un modelo de "universidad moderna", centrada en la actividad científica y ligada a satisfacer las necesidades del proceso de industrialización, implementados por el sistema económico capitalista. Esta propuesta de universidad se restringió a un grupo selecto de la sociedad, generando desigualdad social y grandes brechas de acceso entre los grupos poblacionales (López, 2012).

Sin embargo, el modelo de educación superior de América Latina tiende abrirse más que en Europa por dos situaciones especiales. En primer lugar, debido a los lineamientos políticos de organismos internacionales que pretendían diversificar las economías de los países latinoamericanos y para tal fin, se necesitó capacitar a la población. Por otro lado, la presión de grupos sociales que demandaron el derecho al acceso y participación justa y equitativa en el sistema educativo. Un ejemplo de ello fue la Reforma de Córdoba en Argentina, que fue la primera movilización estudiantil universitaria, en donde se lograron incorporar los siguientes principios básicos en las universidades latinoamericana: la autonomía, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos de oposición. Este hecho histórico fomentó la necesidad de que las universidades tuvieran presencia y enlace con la sociedad, es decir, romper sus estructuras de "Torres de Marfil", a convertirse en "Universidades sin muros" (Quesada y Robles, 2017).

Repecto a lo anterior, María del Pilar López Rodríguez (2012) concluye que la democratización de la educación es la última etapa de los modelos elitista y expansión (universalización y masificación), donde este último se ha caracterizado, en las últimas dos décadas, por integrar a todas las personas en los sistemas educativos, que no necesariamente garantiza un cambio de transformación en sus estilos de vida y en la sociedad.

Unido a lo anterior, se plantea la preocupación de otros autores latinoamericanos por un modelo de inclusión excluyente de la educación superior. Respecto a esto, Bentacur (2016) expone que en los sistemas educativos se ha fomentado un proceso por incluir a una persona o una comunidad para que piense y participe en actividades de la mayoría, donde no se les reconoce sus diferencias y particularidades en los procesos educativos. Es decir, las condiciones de vida diferente del ser humano, hace que ciertos grupos y sectores de la sociedad no puedan tener una participación equitativa y permanencia en los sistemas educativos.

En tal sentido, López (2012) considera que la democratización de la educación es una forma de organización social de los sistemas educativos, donde se fomentan relaciones horizontales entre los miembros de una sociedad que posibilitan la expansión de la enseñanza, la reproducción de sus beneficios, mediante la prolongación de las libertades personales, la reducción de las desigualdades sociales y el avance de equidad de oportunidades.

Método del proceso investigativo

La investigación desarrollada en la Sede de Occidente, tomó como base fundamental las premisas y los planteamientos metodológicos del enfoque cualitativo, con complemento cuantitativo, pues el propósito central consistió en interpretar y analizar la realidad desde las diversas fuentes y actores que interactúan en el objetivo de estudio; al partir desde lo macro a lo micro, para la construcción del conocimiento. Tal y como lo expone Martínez (2006), la investigación

cualitativa trata de identificar la naturaleza de las realidades y su estructura dinámica dando razón de su comportamiento y manifestaciones.

Cabe mencionar, que la información cuantitativa en este proceso investigativo permitió caracterizar y demostrar el alcance y las limitaciones que ha tenido el proceso de regionalización, tanto en las carreras del departamento de Ciencias Sociales, como en la Universidad de Costa Rica y en el contexto nacional.

En este caso, el proceso investigativo incorpora la experiencia situada del equipo investigador, pues ambos forman parte de una carrera de las Ciencias Sociales, y a su vez, han desempeñado labores de gestión universitaria (administrativa y estudiantil) en el contexto de la sede regional aludida.

Posteriormente, respecto a las técnicas investigativas desarrolladas como parte del trabajo de campo, se ejecutaron las siguientes: 1) Revisión documental y 2) Entrevista semiestructurada a actores claves de las carreras, Sede Regional y Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. En primera instancia, la revisión documental contempló archivos físicos y digitales, a nivel institucional de la Universidad, facilitada por la Oficina de Registro. A nivel nacional se revisó documentos del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y los Estados de la Educación realizados por el Programa Estado de la Nación. Además, se indagó en fuentes especializadas incluidas dentro del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI) de la institución y a su vez, em portales académicos.

Manifestaciones de la regionalización de la educación superior: en las carreras del Departamento de Ciencias Sociales, Sede de Occidente, UCR.

La regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica, inició a finales de los años sesenta, cuando en el seno de la reforma universitaria impulsada por Carlos Monge Alfaro, rector de esta universidad (1961-1970), buscó reorientar el rumbo de la institución hacia los retos y desafíos que enfrentaba el país en materia de desarrollo.

En el II Congreso Universitario, se reconoció la necesidad de convertir al centro universitario en una institución abierta, ágil y flexible a las demandas demográficas, dado que, para esos años, Costa Rica enfrentaba una explosión demográfica que exigía contar con un mayor número de profesionales, entre ellos docentes de secundaria en todo el territorio. Es así como este actor impulsó la creación de los Centros Universitarios Regionales, como ejes de desarrollo universitario en las regiones.

Posterior al II Congreso se realizaron otros espacios de discusión y toma de decisiones, tales como congresos, seminarios y diversos eventos institucionales, donde el tema de regionalización ha sido incorporado; aunque no con la trascendencia política manifestada en la década de los 60 y 70. En la actualidad, la regionalización se encuentra integrada en el Estatuto Orgánico y en las Políticas Universitarias del 2016 al 2020. Además, como se mencionó, en el año 2018 se celebró el año de Regionalización de la Educación Superior.

Según el Sexto Informe del Estado de la Educación Costarricense, a pesar que en las últimas dos décadas ha existido una expansión rápida de la oferta universitaria a nivel nacional bajo las modalidades de universidades públicas y privadas, se tiende a centralizarse en las zonas urbanas. "De los 216 sedes, recintos y centros regionales, el 31% se localizan en cantones fuera de la Región Central. En el caso de las universidades públicas se contabiliza 67 sedes regionales, recintos y centros universitarios" (Estado de la Nación, 2017, p. 248).

En el caso de la Universidad de Costa Rica, se cuenta con cinco Sedes Regionales (Occidente, Atlántico, Guanacaste, Caribe, Pacífico), algunas de las cuales cuentan con Recintos asociados. Además, también existe el Recinto de Golfito, adscrito a la Rectoría.

En el caso de la Sede de Occidente, la cual es la más longeva de la Universidad de Costa Rica, dado que se fundó el 20 de abril de 1968, se cuenta con dos recintos: uno en San Ramón y otro en Tacares de Grecia; ambos en la provincia de Alajuela. También, se encuentra distribuida en cinco coordinaciones generales: Docencia, Investigación, Acción Social, Vida Estudiantil y Administración. Específicamente, la coordinación de Docencia, se divide en cuatro departamentos donde se ubican las carreras y las secciones de diversas disciplinas científicas.

En la actualidad, el Departamento de Ciencias Sociales de esta Sede Regional cuenta con cinco carreras; dos de ellas (Enseñanzas de Estudios Sociales y Educación Cívica y Trabajo Social) iniciaron con el proceso de formación del llamado Centro Universitario San Ramón, lográndose convertir en carreras propias, es decir, con un plan de estudio propio; mientras que el resto (Dirección de Empresas, Derecho y Psicología) fueron a partir del aval para desconcentrar planes de estudio de carreras de las facultades de Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Económicas de la Sede Rodrigo Facio.

Con la revisión documental del proceso de histórico de creación de las cinco carreras, se puede concluir que no hubo un proceso homogéneo, sino que cada una se conformó por la iniciativa de un actor o instancia fuera del Consejo Universitario o la Vicerrectoría de Docencia. Las ofertas académicas se han abierto solo en el nivel de bachillerato, donde se ha tenido que luchar, de diversas maneras, para extender y garantizar el nivel de licenciatura. Es pertinente resaltar que actualmente la Carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica no cuenta con este nivel dentro de su plan de estudios.

Con base en la información que dispone la Oficina de Registro de la Sede de Occidente, el Departamento de Ciencias Sociales ha tenido una demanda de 5950 personas interesadas en estudiar en las carreras, durante el período comprendido entre el 2008 y 2016. No obstante, la cantidad real de estudiantes que lograron ingresar a las carreras fueron de 1474.

Estos datos demuestran que existe un alto número de personas que no pudieron ingresar a estudiar a las carreras por falta de cupo (2480 personas). Retomando el dato de las personas que lograron ingresar a una carrera de las Ciencias Sociales, existe un 56,24% que ingresaron a como primera opción, 20,35% como segunda opción y el 23,40% como tercera.

Otro dato interesante que se ha logrado registrar, consiste en la proyección de graduados durante los años 1976 al 2017. En estos últimos 41 años, las carreras han graduado 2636 profesionales, distribuidos de la siguiente manera: 1903 bachilleres, 711 licenciados y 22 profesorados en Enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica.

Por contar con cuatro carreras con planes de estudio de bachillerato y licenciatura, se confirma que la mayoría de personas graduadas en licenciatura son las mismas que obtuvieron el bachillerato en la Sede. Si se realiza un análisis comparativo y porcentual entre la cantidad de estudiantes graduados de bachillerato con los correspondientes al nivel de licenciatura, se obtiene que el 37.36 % lograron concluir, mientras que el 62.64 % no alcanzó este segundo grado académico.

Por otra parte, el proceso investigativo desarrollado indagó cuál es la proyección que han tenido las disciplinas de ciencias sociales del Departamento mediante proyectos de Investigación y Acción Social. Al revisar los registros del archivo institucional, sobre la cantidad de proyectos

investigativos desarrollados por docentes, en el periodo de 1985 hasta 2018, se logró estimar que se cuenta con un total de 55 profesores en 9 disciplinas de las Ciencias Sociales, las cuales fueron: Trabajo Social, Derecho, Historia, Psicología, Geografía, Sociología, Antropología, Estadística, Dirección de Empresas y Economía.

Sin embargo, no se tiene suerte con el registro con los proyectos de Acción Social, dado que en una memoria de los 40 años de celebración de esta área de la Sede y con los registros que tienen la oficina del Departamento, solo se logró identificar los proyectos de esta área durante los años 1982, 1986, 1987 1988 y 2014 al 2017. El registro de los proyectos de Acción Social (Cuadro 1) se ha realizado según la modalidad de intervención: trabajos comunales universitarios, extensión docente y extensión cultural.

A continuación, se expondrán los datos de los proyectos desarrollados:

Cuadro 1. Proyectos Acción Social Departamento de Ciencias Sociales

AÑO	NOMBRE DEL PROYECTO	MODALIDAD	DISCIPLINA
1982	Cobertura clínica de los servicios de educación especial.	TCU	Psicología
	TCU Centro de documentación y capacitación del cantón central de Puntarenas.		Trabajo Social
1986	Capacitación para el personal técnico de la Regional de IMAS.		Trabajo Social
	Seminario de análisis de políticas sociales.		Trabajo Social
	Taller de capacitación de Trabajo Social en Comunidades.		Trabajo Social
	Capacitación organizativa de líderes comunales.		
	Cobertura clínica de los servicios de educación especial.		Psicología
1987 y 1988	El Museo y la Comunidad.		Antropología
	Capacitación a cooperativas en técnicas de Administración.	TCU	Dirección de Empresas
2014 al 2017	Fortalecimiento de la Educación Cooperativa	Extensión docente	Trabajo Social
	Producción radiofónica de la Sede de Occidente	Extensión docente	Comunicación
	Psicología y Vida durante la Adultez Mayor	Extensión docente	Psicología
	Consultorio Social	Extensión docente	Trabajo Social
	Otros saberes posibles: Pedagogía crítica y diversidad humana	TCU	Trabajo Social
	Patrimonio y Comunidad	TCU	Antropología
	Apoyo a Entidades Comunales	TCU	Dirección de empresas
	Capacitación a microempresarios de la zona de Occidente	TCU	Dirección de empresas

Fuente: Elaboración propia (2019). A partir de los registros institucionales.

Reflexiones finales

La regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica es resultado del modelo de desarrollo y el tipo de Estado de Bienestar Social que surgió, durante los años 60 y 70, por influencia de movimientos sociales del continente; y a su vez, también es producto de las propuestas de organismos internacionales de expansión de la educación que se convirtieron en políticas nacionales e institucionales.

La Sede de Occidente fue el primer Centro Regional Universitario que se creó en la Universidad de Costa Rica, cuyo proceso se ha convertido pionero y referente del proceso de regionalización de la educación superior en el país. Dentro de la Sede de Occidente, es posible encontrar la existencia de departamentos que cuentan con una trayectoria de más de 45 años de existencia que las hacen tener una identidad y condición propia. Uno de ellos es el Departamento de Ciencias Sociales, el cual cuenta con cinco carreras y secciones que han tenido un avance en el tema la regionalización mediante el ámbito de la Docencia, Investigación y Acción Social.

Tomando los resultados del proceso de investigación, se puede resaltar que el esfuerzo de la regionalización basada en las "Universidades sin muros" ha permitido generar una democratización en la Región de Occidente. Esto se ha llevado a cabo mediante un esfuerzo por fomentar cuadros profesionales, acompañado de un aporte en la ejecución de proyectos de Acción Social e Investigación, los cuales han generar el vínculo Universidad-Sociedad.

No obstante, en las dos últimas décadas se observa un estancamiento en su desarrollo, dado que la mayoría de Sedes Universitarias se concentra en el Valle Central y en el caso de las carreras del Departamento de Ciencias Sociales se observa un estancamiento de crecimiento en la atención de demanda de estudiantes y una mínima cantidad de profesionales graduados en licenciatura. Además, es oportuno mencionar que si el estancamiento permanece a lo largo del tiempo, puede llegar a generar una educación inclusiva excluyente como lo manifiesta Bentacur.

Referencias

Bentacur, J. (2016). Inclusión excluyente. Recuperado de https://www.perfil.com/noticias/universidades/inclusion-excluyente-0509-0122.phtml

López, M. (2012). Democratización de la Educación Superior: Una estrategia para el desarrollo socioeconómico. Gestión y región, 39(14), 37-62.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista de investigación en psicología, 1*(9), 123-146.

Monge, C. (1975). *La educación superior en Costa Rica.* San José: Consejo Nacional de Rectores.

Programa Estado de la Nación. (2017). Informe VI Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.

Quesada, A. y Robles, K. (Julio, 2017). *Las particularidades de la regionalización de la educación superior en Costa Rica: desde la experiencia de la Carrera de Trabajo Social, Sede Occidente, Universidad de Costa Rica.* Ponencia publicada en la Memoria del X Congreso Nacional y VII Congreso Internacional de Trabajo Social. San José: Costa Rica.

Consecuencias Emocionales, Necesidades Educativas Especialesy Acoso Escolar

Emotional Consequences, Special Educational Needs and School Harassment

Ana Isabel Gozález Contreras
José Luis Ramos Sánchez
Teresa María Gómez Carroza

Universidad de Extremadura, España

El acoso escolar usado con intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales trae como resultado la victimización psicológica y rechazo grupal. Algunas investigaciones destacaron las consecuencias emocionales, tanto del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como sin NEEque sufre acoso escolar. El objetivo, comprobar y comparar si existe relación entre consecuencias emocionales y acoso escolar de las víctimas, en el alumnado con NEE y sin NEE. Como método, se aplicó el CECAD (Cuestionario Educativo y Clínico de Ansiedad-Depresión) y una versión adaptada del Cuestionario del Defensor del Pueblo sobre acoso escolar a una muestra de 1.077 estudiantes de 6º de educción primaria y 1º de ESO (77 con NEE y 1000 sin NEE). Los resultados, usando el coeficiente de Spearman, muestran relación moderada (0,418), entre acoso escolar y consecuencias emocionales, siendo las acciones violentas de tipo social y verbal las de mayor relación. Comparativamente, la relación entre las consecuencias emocionales percibidas por el alumnado con NEE es más baja (0,226) que del alumnado sin NEE (0,433). En conclusión, existe una tendencia de mayor sintomatología psicopatológica en el alumnado víctima de acoso escolar, coincidente con otras investigaciones.

Descriptores: Acoso escolar; Comportamiento de grupo; Psicopatología,Investigación sobre conflictos; Psicoterapia.

Bullying used with the intention of humiliating and abusing a defenseless victim through physical, verbal and / or social aggression results in psychological victimization and group rejection. Some researches highlighted the emotional consequences, both of students with Special Educational Needs (SEN) and without SEN who suffer bullying. The objective, to check and compare if there is a relationship between emotional consequences and school bullying of the victims, in students with SEN and without SEN. As a method, the CECAD (Educational and Clinical Anxiety-Depression Questionnaire) and an adapted version of the Ombudsman's Questionnaire about school harassment were applied to a sample of 1,077 students of sixth primary education and 1st of ESO (77 with SEN and 1000 without SEN). The results, using the Spearman coefficient, show a moderate relationship (0.418), between school bullying and emotional consequences, being the violent actions of social and verbal type the most related. Comparatively, the relationship between the emotional consequences perceived by students with SEN is lower (0,226) than that of students without SEN (0,433). In conclusion, there is a trend of greater psychopathological symptomatology in student's victim of school bullying, coinciding with other investigations.

Keywords: Bullying; Group behavior; Psychopathology, Conflict research; Psychotherapy

Introducción

Uno de los principales aspectos que merece ser investigado es la relación entre las consecuencias emocionales y el acoso escolar, tanto en el alumnado con necesidades educativas especiales, con NEE como sin NEE. Algunas investigaciones han destacado y caracterizado el papel de dichas consecuencias como un elemento más en el proceso del *bullying*. El trabajo de García, Pérez y Nebot (2010), un estudio transversal de una muestra representativa de 2.727 estudiantes de 66 centros escolares de educación secundaria de Barcelona, concluyó que existen factores que incrementan la probabilidad de padecer acoso: el estado de ánimo negativo y la conducta violenta. Mientras que tener mayor edad, el consumo de alcohol, el consumo de cannabis e ir a bares y discotecas se asociaron negativamente.

En un estudio diferente, pero también con una amplia muestra de sujetos, Felipe, León y Fajardo (2013), describen los perfiles de sintomatología psicopatológica de los diferentes agentes que participan en situaciones de acoso escolar y analizan las diferencias en síntomas psicopatológicos según el sexo, curso y rol asumido. Los resultados indican que los participantes involucrados en situaciones de acoso escolar informan de mayor sintomatología psicopatológica además se encontraron diferencias según el curso y sexo. En general, los sujetos que asumen roles complejos informan de mayor nivel sintomatológico y un mayor índice de malestar psicológico. El estudio de Elipe y colaboradores (2012) trata de ir más allá, y profundizan en lo que acontece cuando estos fenómenos de acoso están mediados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (*cyberbullying*). Estos resultados son coherentes con las evidencias empíricas al señalar que, generalmente, una baja claridad emocional se asocia con una alta atención, dado que la persona necesita dedicar sus recursos a entender qué es lo que le está pasando, mientras que las personas con mayor claridad podrían dedicar estos recursos a seleccionar estrategias de afrontamiento más eficaces (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Los implicados en estos fenómenos se perciben como poco competentes para manejar sus emociones, pero son las víctimas quiénes perciben más dificultades para entender qué es, emocionalmente, lo que están sintiendo, aspecto éste que podría estar relacionado con un uso de estrategias de afrontamiento poco adaptativas lo que, dificultaría su salida de este fenómeno.

Algunas de las variables psisológicas más relevantes en las consecuencias emocionales de las víctimas en una situación de acoso son la inteligencia emocional, el nivel de ansiedad, la desconexión moral, la socialización y la autoestima. En relación con la inteligencia emocional, el estudio de Garaigordobil y Oñederra (2010) demostraron que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen bajo nivel de inteligencia emocional, y por tanto, recomiendan la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos que estimulen la inteligencia emocional.

El trabajo de Polo y colaboradores (2014), respecto de las consecuencias sobre la ansiedad en las víctimas del *cyberbullying*, la investigación pone de manifiesto la relación entre ser víctima,la ansiedad fisiológica y las preocupaciones sociales,especialmente las víctimas de internet o a través del móvil que manifiestan síntomas de ansiedad como sudoración, pesadillas,… con preocupaciones sociales y falta de concentración. La situación de agresión destruye la autoestima y la confianza en sí mismo del escolar agredido, que puede llegar a estados depresivos o de permanente ansiedad que le harán más difícil su adaptación social y su rendimiento académico.

Por su parteo, Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli (2001) revisaron gran cantidad de investigaciones demostrando la presencia de ciertas formas de lo que llamaron "desconexiones morales", lo que en la lógica piagetiana serían juicios heterónomos. Bandura distingue formas

sobre cómo personas buenas pueden hacer cosas malas (Bandura, 1999, 2002) e identifica ocho formas que impiden a las personas actuar bien, entre ellas; culpabilizar a la víctima, minimizar, ignorar o distorsionar el impacto del perjuicio causado, transferir o desvíar la responsabilidad a una autoridad, colocar a la víctima como merecedora de esos actos deshumanos (deshumanización de la víctima) etc.En este sentido, Menesini y colaboradores (2003) investigaron entre estudiantes de España e Italia en qué medida los agresores, en comparación con las víctimas y testigos de acoso escolar, demostraban emociones asociadas a la responsabilidad moral (culpa y vergüenza) y desconexión moral (orgullo e indiferencia). Sus resultados sitúan las emociones de desconexión moral mucho más próximas a los agresores y más distantes de las víctimas.

En esta línea, Almeida, Correia y Marinho (2010) muestran que hay una relación entre desconexión moral y ejercer el papel de agresor, y menor desconexión moral y ejercer el papel de defensor de la víctima. También han sido investigadas las actitudes de los testigos ante el acoso escolar (Avilés, 2006 y Obermann, 2011), y a partir de las mismas se ofrecen diversas formas de actuación ante el acoso. Los testigos indiferentes mostraron desconexiones morales significativamente mayores que los culpabilizados o los propensos a ayudar.

Asimismo, son numerosas las investigaciones que relacionan una adecuada socialización con la ausencia de victimización en el acoso escolar. Por tanto, la socialización es un factor de protección ante el riesgo de la violencia entre iguales. Por ejemplo, el trabajo de Polo y colaboradores (2013), determina que los dos factores que mejor cuantifican las diferencias entre los distintos niveles de victimización son el factor ansiedad social/timidez y el factor retraimiento social. A los mismos resultados llegaron Cerezo (2001 y 2002) y Rigby (2000) al concluir que la víctima del acoso escolar presenta altas tasas de ansiedad y timidez en sus relaciones, lo que genera una clara indefensión frente el grupo. A esta conclusión llega también el estudio de Oñate y Piñuel (2005) y Cerezo (2009) quienes afirman que la víctima desarrolla fácilmente una introversión social que le aísla aún más del entorno y genera alto nivel de ansiedad a medio y a largo plazo.

La autoestima se reconoce como un indicador del desarrollo personal constituido por la valoración (positiva, negativa o neutra) que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas. Esta valoración es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quien lo rodea y, particularmente, todo aquel que es relevante para él en su vida cotidiana.Un nivel de autoestima positivo es un indicador de buena salud mental. Así, parece ser que las personas con alta autoestima personal tienden a dejarse influir por el sesgo de auto-enaltecimiento con cierto alejamiento de la realidad.

El autoconcepto corresponde a un sistema más global de creencias que el sujeto tiene de sí mismo, que va construyendo a partir de las vivencias positivas o negativas, las que se van integrando y reevaluando con la información que entregan los otros referentes en la vida personal, existe una integración de información a nivel cognitivo en un correlato con la autoimagen y aspectos afectivos asociados a la autoestima (Rodríguez y Caño, 2012). Diversos estudios destacan la relación entre niveles de autoestima y las características del agresor y las víctimas. Los resultados de esta investigación tienden a confirmar la relación existente entre baja autoestima y el ser víctima de acoso.En cambio, no necesariamente se presenta baja autoestima en agresores, en este caso los resultados son diversos, encontrándose alta, mediana o baja autoestima, sin verificarse una tendencia definitiva (Garaigordobil y Durá, 2006; Ulloa, 2015).

Método

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre las consecuencias emocionales y el acoso entre iguales en el alumnado con NEE y sin NEE desde el punto de vista de las víctimas. Relacionado con este objetivo, se llevaron a cabo dos análisisen una muestra de 1077 alumnos de 6º de educación primaria y 1º de ESO; 77 de los cuales con NEE, según los informes psicopedagógicos de los servicios de orientación:

- Por un lado, se analizó la relación entre las consecuencias emocionales, expresada por la puntuación total obtenida en el instrumento CECAD y el maltrato y acoso, según la puntuación total obtenida en el cuestionario adaptado del Defensor del Pueblo expresado por las víctimas.
- Por otro lado, se analizó la relación entre las consecuencias emocionales (puntuación total) y cada una de las modalidades de acoso expresadas por las víctimas en el cuestionario adaptado del Defensor del Pueblo.

De cara a la interpretación, se tiene en cuenta el valor del tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen y el coeficiente de determinación que es de 0.24.

Resultados

En el cuadro 1 observamos un hecho relevante en relación con las víctimas: tanto en el alumnado con NEE y sin NEE, se obtienen correlaciones significativas. Las manifestaciones de la intensidad del acoso de las víctimas con NEE y su relación con las consecuencias emocionales solo se dan en las acciones de *insultar* (0,386) y *hablar mal* (0,248). Mientras que en el alumnado sin NEE, en la mayoría de los tipos de maltrato y acoso se da una relación significativa con un tamaño del efecto medio (señalados con **), siendo los más importantes los siguientes: *ignorar* (0,309), *insultar* (0,294) y *hablar mal* (0,311).

Cuadro 1. Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según las víctimas. Fuente: Elaboración propia. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

	Con NEE	**Sin NEE**
1.	0,161	0,309**
2. No me dejan participar	0,156	0,236**
3. Me insultan	0,386**	0,294**
4. Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	0,143	0,253**
5. Hablan mal de mí	0,284*	0,311**
6. Me esconden cosas	-0,118	0,226**
7. Me rompen cosas	0,082	0,167**
8. Me roban cosas	-0,149	0,188**
9. Me pegan	0,145	0,233**
10.Me amenazan solo para meterme miedo	0,095	0,274**
11.Me acosan sexualmente	-0,134	0,091**
12.Me obligan a hacer cosas con amenazas	-0,006	0,153**
13.Me amenazan con armas	0,052	0,113**

Discusión y conclusiones

Según los resultados obtenidos, evidenciamos una relación significativa entre la manifestación acoso expresada por las víctimas sin NEE y las consecuencias emocionales que manifiestan en el cuestionario utilizado (r_s=0,433). No obstante, esta fuerza en la relación no lo es tanto en las víctimas con NEE. Otro hecho relevante, es la relación manifestada por los agresores sin NEE y las consecuencias emocionales (r_s=0,301). Consideramos que este valor implica que una parte importante de las víctimas manifiestan también alguna consecuencia emocional.

Estos resultados son coincidentes con los encontrados por Felipe y colaboradores (2013), quienes informan de mayor sintomatología psicopatológica entre losestudiantes involucrados en situaciones de acoso. A resultados similares llegaron Garaigordobil y Oñederra (2010), e incluso acorde con el concepto de *"desconexión moral"* propuesto por Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli (2001), Avilés (2006) y Obermann, 2011).

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que existen relación entre el acoso verbal expresadas por las víctimas con NEE (*insultar* -0,386- y *hablar mal* -0,248-). Y similar es el efecto en el alumnado-víctima sin NEE, en el que *ignorar* (0,309), *insultar* (0,294) y *hablar mal* (0,311) son las correlaciones más elevadas.

Referencias

Almeida, A., Correia, I. y Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, *9* (1), 23-36.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela.* Salamanca: Amarú.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review*, *3*(3), 193-209.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, *31*(2), 101-119.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (2001) Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. ChildDevelopment, 72, 187-206.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, *17*(1), 37-44.

Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *5*.

Cerezo, F. (2008). Acoso Escolar entre iguales. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, *48*, 353-368.

Defensor del Pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.* Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C. & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *BehavioralPsychology / Psicología Conductual*, *20* (1), 169-181.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, *11*, 101-122.

Felipe, E., León, B. y Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en educación secundaria. *BehavioralPsychology / Psicología Conductual*, *21* (3), 2013, 475-490.

Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la auto-estima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, *32* (141), 37-64.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, *3* (2), 243-256.

García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (*bullying*) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, *24*(2), 103–108. doi:10.1016/j.gaceta.2009.09.017

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A. Ortega, R., Costabile, A., y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, *29* (6), 515-530. doi:10.1002/ab.10060

Obermann, M. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of SchoolViolence*, *10* (3), 239-257.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo.

Polo, M.I., León, B., Felipe, E. y Gómez, T. (2014). *Cyberbullying* en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, *32*(1), 5-14.

Polo, M.I., León, B., Felipe, E., Gómez, T. y Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *3* (1), 41-49

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, *23*, 57-68.

Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and PsychologicalTherapy*, *12*(3), 389-403.

Ulloa, L. (2015). *Preconcepciones de maltrato escolar y su relación con autoestima, autoeficacia y apoyo social en escolares agresores y víctimas de ambos sexos, de edades entre 12 y 19 años de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar-Chile*. Tesis doctoral. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica (Universidad de Málaga). http://orcid.org/0000-0002-1755-9375

El Rol de la Dirección Escolar en la Práctica de la Ética Organizacional

The Role of School Management in the Practice of Organizational Ethics

Sara Colorado Ramírez

Universitat Autònoma de Barcelona, España

La presente aportación analiza los condicionantes que encuentra la dirección escolar en la promoción de la ética organizacional de las escuelas. Incluye los resultados dieciocho entrevistas exploratorias a personas externas al contexto escolar y direcciones escolares de Cataluña para explorar qué opinan, cómo caracterizan y desarrollan la ética organizacional; el análisis de documentos para conocer qué se sabe sobre el objeto de estudio y la revisión de seis buenas prácticas de ámbito educativo y empresarial, de la salud y de los servicios sociales para identificar estrategias de gestión ética institucional. Los resultados delimitan un concepto teórico y práctico sobre la ética organizacional de los centros de educación infantil y primaria, caracterizan el rol y el perfil de la dirección escolar y se aporta información sobre distintas experiencias, prácticas, herramientas y estrategias organizativas de los centros educativos para promover la ética organizacional.

Descriptores: ética de organizacional; escuela; dirección escolar; liderazgo; condicionantes.

The present contribution analyzes the conditions that the school management finds in the promotion of the organizational ethics of the schools. It includes the results of eighteen exploratory interviews to people outside the school context and school addresses in Catalonia to explore what they think, how they characterize and develop organizational ethics; the analysis of documents to know what is known about the object of study and the review of six good practices in the field of education and business, health and social services to identify ethical institutional management strategies. The results delimit a theoretical and practical concept about the organizational ethics of the kindergarten and primary education centers, characterize the role and profile of school management and provide information on different experiences, practices, tools and organizational strategies of schools for Promote organizational ethics.

Keywords: organizational ethics; school; school management; leadership; conditioning.

Introducción

La ética organizacional de las instituciones educativas (EOCE) se presenta como uno reto principal, si quieren adaptarse a una sociedad cambiante, globalizada y sensibilizada por temas sociales como la actual. Además de respetar y promover su finalidad educativa y social, están obligadas a impulsar nuevas prácticas y a garantizar la práctica colectiva y responsable por parte de toda la comunidad educativa.

La dirección escolar, como máximo responsable de la gestión de la institución educativa, debe procurar una gestión ética serena, capacitada, estable y capaz. Como profesional debe ser responsable, saber acompañar, escuchar y mirar atentamente, requiriendo competencias y virtudes más allá de las técnicas si quiere conseguir las metas de la organización.

Si se busca que las personas de una organización se comporten éticamente deben ser dirigidos mediante un liderazgo ético (Durán, 2018). El liderazgo de la dirección escolar se convierte en una variable clave que puede facilitar, crear, promover y enfatizar el carácter de la organización (ética organizacional). Puede promover el desarrollo de directrices, consensos, políticas, espacios

de encuentro, de diálogo y reflexión conjuntos y coordenados entre los miembros de la organización que faciliten la reflexión y el cuestionamiento sobre la misión y la finalidad de la institución educativa en el contexto actual.

Las organizaciones educativas deben incorporar nuevos valores éticos que guíen y orienten su comportamiento y su sistema de relaciones entre las personas que trabajan en ella y con las personas del entorno (Román, 2018; Colorado y Gairín, 2017). La ética no sólo permite saber diferenciar dilemas o planteamientos qué están bien y qué están mal, sino que también ayuda cuestionase, dudar, reflexionar y ser críticos delante de múltiples situaciones de la vida cotidiana e institucional. De ahí el valor de la ética en educación y en las instituciones educativas como una herramienta para la mejora social.

La tarea principal de la dirección es promover una cooperación efectiva y eficiente para alcanzar los objetivos de la organización. Por ello, la ética en sentido positivo como negativo se encuentra presente en las organizaciones en: a) la toma de decisiones; b) en las ideas y los valores (ethos) que guían la práctica de la dirección; c) en las prácticas organizativas; d) en el carácter moral del directivo y e) en el ejercicio del liderazgo (Melé, 2016; Cortina, 2016)

Las culturas organizativas son convicciones y valores profundos y generalmente, compartidos, junto a prácticas y comportamientos usuales dentro de una organización. Ésta cultura organizativa influye en que las personas de la organización interactúan entre sí y con otras personas fuera de la organización. De ahí que crear organizaciones basadas en la confianza exige construirlas a través del liderazgo, pero también contando con la estructura y las prácticas organizativas (Melé, 2016; Shaw, 1997). Otro elemento crucial es el «liderazgo, el ethos de la dirección, las decisiones, las prácticas directivas y el carácter del directivo» (Melé, 2016; Schein, 2010).

Diseño y desarrollo del estudio

El problema de estudio tiene como finalidad estudiar los condicionantes que pueden favorecer y obstaculizar a la dirección escolar la promoción de la EOCE a partir de su ejercicio directivo en los centros educativos.

El punto de partida es explorar qué hacen, qué opinan y cómo se promueve des del ejercicio directivo la EOCE con el objetivo de mejorar y promover la calidad ética de la organización. Cada vez más se demanda una gestión ética de las instituciones educativas (Robbins, 2004; Duart, 1999; Guillén, 2006) buscando reflexionar y discutir en relación a las posibilidades y limitaciones para atender a cuestiones éticas en las instituciones.

El objetivo general del estudio es analizar los factores condicionantes (barreras y facilitadores) del rol de la dirección en la promoción de la EOCE. Y los objetivos específicos son:

- Comprender los principales elementos teóricos y prácticos relacionados con el objeto de estudio.
- Diseñar un modelo de estadios de desarrollo ético organizacional de los centros escolares (DEOCE).

A lo largo del proceso de investigación se ha efectuado una revisión amplia de la literatura científica relacionada, reparando en antecedentes, conocimientos y teorías existentes alrededor de la ética organizacional. La identificación de los fundamentos teóricos ha servido como marco de referencia y contextualización del estudio.

Por la naturaleza del objeto de estudio se ha optado por una metodología mixta secuencial buscando combinar la metodología cualitativa y cuantitativa porque «la combinación de ambas metodologías proporciona una mejor comprensión del problema de investigación que cualquiera de las metodologías podría conseguir por sí sola» (Guest,2013, p.16).

Se ha llevado a cabo una metodología mixta secuencial, donde los datos cualitativos de la fase inicial exploratoria (de noviembre del 2017 a noviembre de 2018) a través de las entrevistas exploratorias han facilitado el diseño y complementación de los cuestionarios para la fase de definición y concreción (Grenne y Caracelli, 2003).

Según Bisquerra (1989) se trata de un estudio descriptivo e interpretativo que permite acercarse a la realidad tratando de describir y documentar cómo son los fenómenos. El estudio de campo pretende explorar en profundidad una temática compleja y poco analizada en las organizaciones educativas. Por ello se ha optado por realizar dieciocho entrevistas exploratorias a direcciones escolares en ejercicio que han permitido identificar qué facilitadores y obstaculizadores se encuentra en su ejercicio, qué medidas se pueden proponer para mejorar su práctica y establecer, así, un modelo para la promoción de la EOCE.

Los informantes claves para las entrevistas se han seleccionado teniendo en cuenta los criterios siguientes:

- Informantes que desarrollen su actividad profesional en diferentes contextos educativos.
- Informantes que se encuentran en la práctica directiva e informantes que trabajan la temática como una cuestión teórica.

Cuadro 1. Cargo de los informantes

CARGO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS
Direcciones escolares	9
Inspección educativa	2
Expertos/as en EO y/o liderazgo ético	7

Fuente: Colorado (2018).

- Direcciones escolares que ejercen en diferentes tipos de centros de educación infantil y primaria de acuerdo al número de líneas y titularidad del centro educativo.

Cuadro 2. Titularidad y número de líneas de los centros educativos entrevistados.

TITULARIDAD	NÚMERO DE LÍNEAS	NÚMERO DE CENTROS EDUCATIVOS
Públicos	1	2
	2	4
Privados	1	2
	+2	2

Fuente: Colorado (2018).

- Fácil acceso a los casos en relación a la documentación, a las personas, a los datos, etc.
- La existencia de una alta probabilidad de relación entre las personas, instituciones, procesos y programas con el objeto de estudio.

Además, se han analizado seis buenas prácticas de instituciones educativas y de otros tipos de instituciones que pueden servir para completar la información, junto con una revisión de la literatura existente. La selección de estas ha considerado una doble fuente de información: a) propuestas realizadas por inspectores de educación; y b) referencia a las prácticas éticas en alguna revista especializada en educación.

Cuadro 3. Relación de Buenas Prácticas analizadas.

BUENA PRÁCTICA	INSTITUCIÓN QUE LA PROMUEVE
Buena práctica A: Els mapes conceptuals per a la representació de la cultura moral els centres educatius.	Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral. 2004.
Buena práctica B: Projecte de convivència i èxit educatiu.	Generalitat de Catalunya. Departamento d'Ensenyament. Septiembre de 2012.
Buena práctica C: Plan de Gestión de la Responsabilidad social	Modelo FEAPS Responsabilidad Social.
Buena práctica D: Guía de Responsabilidad Social.	NORMAPME para PYMES Europeas. Julio 2011
Buena práctica E: Compromís ètic del professorat.	Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. 2013
Buena práctica F: Comité d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya. Criteris per a la constitució dels espais de reflexió ética en serveis d'intervenció social (ERESS).	Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. Juliol 2011

Fuente: Colorado (2015).

La metodología adoptada hace posible comparar, identificar redes relacionales y clasificar datos para obtener una visión general y poder descubrir, generar, clasificar y conceptualizar el objeto de estudio.

Para el tratamiento y análisis de la información de las entrevistas exploratorias se ha llevado a cabo la creación de categorías y subcategorías en el software MaxQDA de unidades sintácticas. El resultado final es de 138 códigos y 1934 unidades semánticas. Existen códigos descriptivos, también códigos para recoger qué se hace, valorativos para recoger las opiniones e impresiones que merecen las actuaciones realizadas y prospectivos que recogen lo que se podrían hacer para promover la ética organizacional. Además, se emplean 121 notas (<<memos>>) de diferente tipo (, , ,) en función de la valoración que se hacía por parte de los informantes: propuesta de mejora; nuevas preguntas de investigación; nuevas líneas de prospección y trabajo sobre la temática; observaciones o valoraciones vinculadas a la alguna idea no contemplada ni recogida en las entrevistas y categorías.

Se prestaba atención en las coincidencias entre las aportaciones de los informantes, en las divergencias que tenía y también en sus respectivas valoraciones y discusiones, así como en las diferentes propuestas de mejora que podían establecer.

Resultados

Las entrevistas exploratorias han ofrecido una primera aproximación al concepto de EOCE; la caracterización del rol e implicación de la dirección escolar; de estrategias y herramientas organizativas y de gestión que facilitan la promoción de la ética organizacional y una relación de facilitadores y barreras a considerar si se busca facilitar procesos éticos. A continuación, se muestra un ejemplo de algunos de los resultados más significativos:

Cuadro 4. Muestra los resultados más significativos de las entrevistas exploratorias.

TEMAS	SUB-TEMAS	CATEGORIAS	CÓDIGOS	NºUD	CITAS TEXTUALES
Valores y objetivos de la EOCE			Conceptualización EOCE	24	"Yo la describiría como el conjunto de directrices, de consensos, de políticas que permiten a una organización alcanzar su misión yendo coordinadamente " (E4, p.7).
			Características de la EOCE	38	"Gestionar lo que la gente considera valioso, que tiene que ver con cuestiones de justicia, felicidad o de vida buena, y estos valores primero hay que identificarlos y luego institucionalizarse los" (E11, p.7).
Condicionantes de la promoción EOCE	Obstaculizadores	Personalidad de los individuos	Dogmatismo	23	"A mí me gusta medir estos temas midiendo: nivel de confianza; nivel de compromiso en el puesto de trabajo" (E16, p.42).
			Superego	7	"Direcciones que las ves que van muy por encima" (E6, p.74).
		Grupos/Instituciones	Gestión de la innovación	46	"Si no hay una estructura, una misión y visión de la escuela puede terminar con la dirección de la escuela." (E5,p.105).
	Facilitadores	Factores organizativos	Coordinación, apoyo y estilo de dirección	82	"Si tu estilo de dirección es muy directiva y no dejas espacios de compartir, de opinar" (E15, p.41).
			Planificación colaborativa institucional y personal	62	"En las escuelas deberíamos tener un sistema muy claro de gestión ética y debería tender es buscar instrumentos que validen esta gestión ética, que la confirmen, instrumentos que permitan hacer un seguimiento para tener indicadores y un sistema de evaluación y mejora" (E3, p.17).
		Factores sociopolíticos y situacionales	Características personales	86	"Cuando se trata con respeto a la gente, se está disponible y accesible; cuando se contempla que haya sugerencias" (E16,p.48).

	Factores relativos a la innovación y su proceso	Comunicación	69	"Generar diálogos continuamente en torno a los valores" (E11,p.16).

Fuente: Colorado (2018).

Discusión y conclusiones

La ética organizacional se evidencia como un elemento que implica reflexión, diseño, desarrollo y evaluación buscando la acción, la implicación, el compromiso, el respeto, la justicia, la libertad, el cambio y la voluntad de transformación.

En relación a la delimitación conceptual teórica y práctica de la EOCE es un proceso de concreción práctica e institucionalizada de los valores y principios institucionales consensuados y compartidos por los miembros de la organización. Se aliena a las propuestas de Schwart (2005), Lozano (2007) que concretan que la ética organizacional se debe concretar en códigos éticos, buenas prácticas, guías de responsabilidad social y comités de ética para ordenar y concretar las metas y valores institucionales.

Promover la EOCE comporta respeto, compromiso, confianza en las personas de la institución educativa y en la propia organización, permitiendo iniciar espacios y procesos más caracterizados por la transparencia, con una mayor calidad en la gestión y la creación de alianzas. Como bien apuntaba Ausín (citado por Colorado, 2015) «las instituciones deben trabajar en clave de honradez, integridad, compromiso, responsabilidad, mejora continua, imparcialidad, profesionalización, lealtad, equidad, confidencialidad, entre otros».

La dirección escolar que se plantee una gestión ética de la institución educativa deberá planificarla y evaluarla para conocer resultados, valorar la actualización de sus valores institucionales buscando que responda a las necesidades reales de la organización.

Y en ese contexto, el liderazgo pedagógico de la dirección escolar se convierte en una variable clave que puede facilitar, crear, promover y enfatizar el carácter propio de la organización (ética organizacional). Requiere de espacios de diálogo y reflexión institucionalizados para todos los miembros de la comunidad educativa promoviendo así, la comunicación, la participación e implicación de los miembros de la organización, el respeto, la transparencia como apuntan Arredondo, Garza y Vázquez (2014) como condiciones fundamentales para la práctica efectiva de la ética organizacional.

En resumen, las instituciones educativas tienen que incorporar valores éticos que guíen y orienten su comportamiento y su sistema de relaciones entre las personas que trabajan en ella y con las personas de su entorno. Son organizaciones, que al centrar su actividad más allá de las personas y pensar en la transformación social a través de la educación, se obligan a unos modos de relación superadores del sólo interés por los resultados académicos.

Referencias

Arredondo, G., Garza, J., Vázquez, J.C. (2014).Transparencia en las organizaciones, una aproximación desde la perspectiva de los colaboradores. En *Estudios Generales*, 30,408-418.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

Brundellus.M.; Burke.S., et al (2011). *Guía de aplicación NORMAPME para PYMES Europeas de la Norma ISO 26000*. Guía de Responsabilidad Social. NORMAPME.

Cela,J.; Terribas.M.; Relats.V. et al (Coord). (2013). *Compromís ètic del professorat. En Què vol dir ser mestre avui?* Barcelona: Federació de Moviments de Renovació pedagógica de Catalunya pp.149-160.

Colorado, S. (2015). *La ética organizacional en los centros educativos no universitarios. Análisis de concepciones y prácticas educativas.* (TFM, document inédito). Dpto. Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.

Colorado, S., y Gairín, J. (2017). La ética organizacional en los centros educativos. Análisis de concepciones y prácticas educativas. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 127-146.

Colorado, S. (2018). *El rol de la dirección escolar en la promoción de la ética organizacional. Análisis de facilitadores y barreras.* (3er seguimiento de tesis doctoral, document inédito). Dpto. Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.

Cortina, A. (2016). Gestionar con ética. En *XXVII Encuentro Empresarial El mundo que nos viene.*

Duart, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores.* Barcelona: Paidós.

Duran,M. (2018). Dirigir o liderar para promover y desarrollar grupos profesionales que actúen éticamente. En Del Arco, I. Y Silva,P. (Eds.). *Tendencias nacionales e Internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. https://eventos.uam.es/13219/detail/ii-congreso-internacional-sobre-liderazgo-y-mejora-de-la-educacion.html

FEAPS. Responsabilidad Social. (2014). *Guía metodológica: cómo hacer un plan de gestión de la responsabilidad social.* Recuperado en http://feapsresponsabilidadsocial.org/?page_id=6.

Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família (2011). *Comité d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya. Criteris per a la constitució dels espais de reflexió ética en serveis d'intervenció social (ERESS).* Disponible en http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/08etica_aplicada_als_serveis_socials/01comite_d_etica/3._criteris_per_a_la_constitucio_d_eress.pdf

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2012). P*rojecte de convivència i èxit educatiu. Manuscrito* no publicado. Disponible en http://educacio.gencat.cat/documents/PC/ProjectesEducatius/Projecte_convivencia_document_marc.pdf

Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (2003). Making paradigmatic sense of Mixed Methods practice. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook Mixed Methods in social and behavioral research* (pp. 91-110). Thousand Oaks, CA: Sage.

Guest, G. (2013). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. En *Journal of Mixed Methods Research*, 7 (2), p. 141-151.

Guillén, M. (2006). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Lozano,J.F. (2007). Ética en las organizaciones educativas. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 8-22.

Melé, D. (2016). *Ética en dirección de empresas. Calidad humana para una buena gestión.* Person: Madrid.

Robbins, S.P. (2004). *Comportamiento organizacional.* México: Pearson Educación

Román, B. (2018). La ética en los servicios sociales: algunos principios para la actuación. En Del Arco, I. Y Silva,P. (Eds.). *Tendencias nacionales e Internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. https://eventos.uam.es/13219/detail/ii-congreso-internacional-sobre-liderazgo-y-mejora-de-la-educacion.html

Rubio, L (2004). La cultura moral deis centres educatius: via institucional de l'educació moral realizada. Tesi Doctoral. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

Schein,E. (2010). *Corporate Culture and Leadership.* (4ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Schwart, M.S.(2005)Universal Moral Values for Corporate code of Ethics. En *Journal of Business Ethics*, 59, 27-44.

Shaw,R.B. (1997). *Trust in the Balance. Building Successful Organitzatios on Results, Integrity and Concern*. San Francisco: Jossey-Bass.

Desenganche Educativo y su Implicación en el Absentismo, Fracaso y Abandono Escolar

Educational Disengagement and how it's Involvement in Absenteeism, Academic Failure and Dropping out of School

Jonathan Bethencourt Cruz

Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares (España)

El presente trabajo aborda la problemática del fracaso escolar como uno de los problemas prioritarios en el ámbito educativo, por ello, es necesario conocer los estudios realizados respecto a esta temática. El análisis de los factores asociados al absentismo, desenganche, fracaso y abandono escolar son aproximaciones debido a la dificultad de acceso a muestras no escolarizadas. No obstante, se trata de un área sobre la que se ha de profundizar por el riesgo de exclusión al que se expone el alumnado tras haber abandonado el sistema escolar. Además, se ha de analizar cómo se acomete sobre el plano individual a la hora de abordar el problema, en vez de ejercer un trabajo más centrado en el entorno y la institución escolar. Por lo tanto, se debe reflexionar sobre alternativas que ayuden a trabajar tanto el absentismo como el fracaso o abandono escolar y el desenganche desde un punto de vista más preventivo que paliativo, más comunitario que individualista y más inclusivo que exclusivo.

Descriptores: Absentismo escolar; Fracaso escolar; Desenganche; Implicación escolar; Inclusión.

This work speaks about the problem with academic failure as one of the main difficulties in education. Thus is necessary to know the studies done about this issue. Factor's analisys related to absenteeism, school engagement and academic failure are estimates because of the obstacle about the access to non schooling sample. However, it's an area where we have to deepend because the exclusion of the students after the dropouts the school system and how we work about the person when we approach the problem, instead of focus in the enviroment and the educational institutions. For this reason, we have to consider about the alternantive that help to work with absenteeism, academic failure or school dropouts and the school engagement from external point of view more preventive than palliative, more communitary than individualist, and more inclusive than exclusive.

Keywords: School absenteeism; School disengagement; Academic failure; Inclusion.

Introducción

Chile impulsa una reforma de carácter estructural en el sistema escolar que implica medidas tales como: fortalecer la institucionalidad de educación parvularia, eliminar el lucro, la selección y el copago en el sistema subvencionado, transformar la carrera docente en un sistema de desarrollo profesional permanente y traspasar los establecimientos públicos desde los municipios a organismos estatales descentralizados. Estos cambios interpelan roles de liderazgo del sistema, que se verán tensionados a abandonar enfoques gerenciales de conducción de los procesos educativos y disponerse en una perspectiva más colectiva, donde se reconoce que liderar es más una acción "coral" que de "solista" (López y Lavié, 2010).

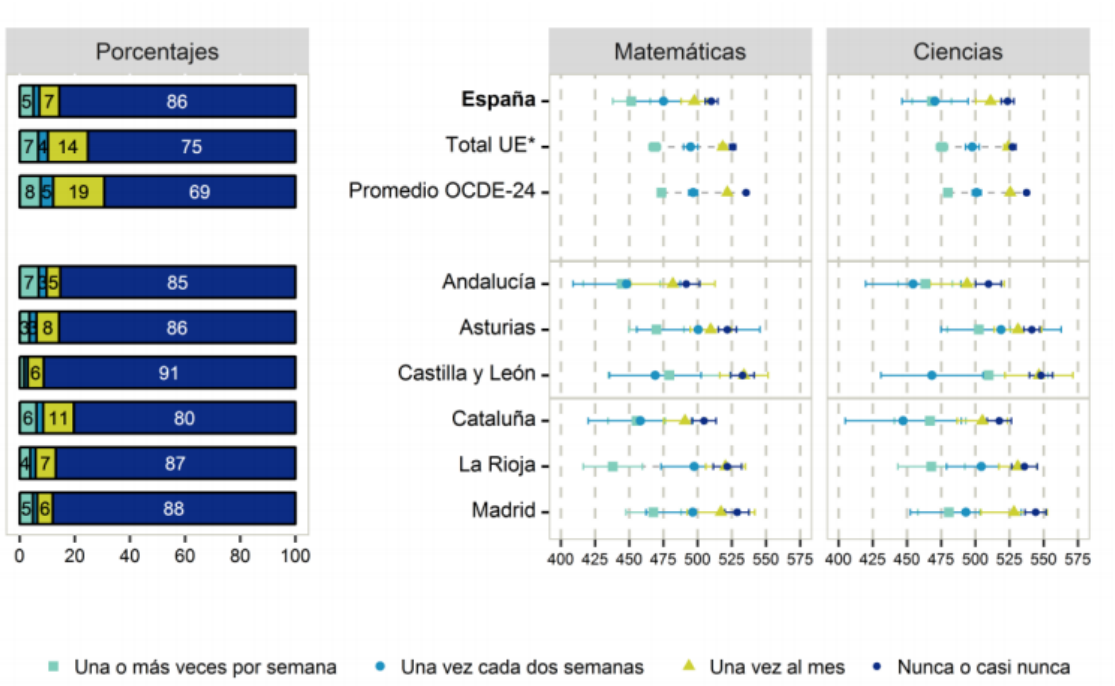


Figura 1. Relación entre ausencias y rendimiento
Fuente: TIMMS(2015).

En España, según el estudio PISA, en el 2016, una cuarta parte del alumnado es absentista y falta un día o más a la semana sin una justificación, lo que lleva a situar al país en casi el doble exigido por la OCDE (Moyano, Ramírez, Martos y Anguita, 2017). El 91% de los expedientes que se analizaron tras identificar los casos de fracaso escolar muestran que el absentismo se daba en cada uno de ellos como uno de los factores precipitantes hacia el fracaso y el abandono escolar (Fernández, Mena, y Riviére, 2010). En la mayor parte de los casos de fracaso escolar se detecta un problema con la asistencia, por lo que podría ser determinante en su trayectoria académica y su futuro laboral del alumno.

Del mismo modo, para García (2009), los jóvenes con continuas asistencias pasivas o activas acaban con un "salario mínimo conceptual/cultural", lo que conduce a un desenganche intelectual durante toda su etapa académica que, después, podría soslayarse con clases de refuerzo, o a través del apoyo escolar o, en el peor de los casos, creando grupos homogéneos: grupo A (nivel alto) y grupo B (nivel bajo), en los cuales se separa al alumnado con mejores notas respecto a las calificaciones más bajas, bajo el fenómeno de la "guetificación", que podría abocar al alumnado al fracaso educativo, laboral y social a los educandos del grupo de nivel bajo y mientras tanto, estos programas "especiales" se presentan con un nivel repetitivo, pasivo y nada estimulante. Como consecuencia, este perfil de estudiantes podrían desarrollar trayectorias erráticas o en desestructuración, puesto que los alumnos más cercanos al fracaso escolar y que no alcanzan el graduado o una certificación profesional que les cualifique adecuadamente, tienden a insertarse en trabajos no cualificados, excluyentes o simplemente se encuentran con el desempleo y el bloqueo laboral correspondiente que les obliga a una inserción de entrada y salida en el mercado de trabajo secundario, desarrollando actividades económicas marginales o de forma sumergida, que augura una trayectoria negativa y que tan solo cambios significativos pueden conducir a una inserción social estable y significativa (Casal, 1997; Casal, 2008).

Tanto el absentismo como el abandono o el fracaso escolar son, en muchas ocasiones, consecuencia de un trato poco personal, cercano o emocional. No hay más que analizar las frases o comentarios de los alumnos que llegan, por desgracia, a ese nivel: "estudiar, eso no es para mí", "me aburría mucho en clase" o simplemente, que muchos de ellos ven el fracaso escolar o el abandono como una alternativa, ya que se pueden alejar de la institución escolar (Mena, Fernández, y Riviére, 2010). Por lo tanto, la deserción escolar podría ser una decisión o alternativa errónea por parte del alumnado, quien aún carece de la capacidad de prever las consecuencias y la repercusión de tal abandono.

Trabajar el fenómeno del absentismo para prevenir el impacto a nivel social, educativo o económico es sumamente importante entre los y las profesionales. Además, su estudio puede proporcionar una visión más amplia del fenómeno y podría contribuir, a su vez, a percibir el absentismo desde un punto de vista o un enfoque menos individualizado. Las políticas públicas han de comprometerse respecto a la disminución de las tasas de absentismo, fracaso y abandono escolar atendiendo a las diversas ópticas que muestran hoy en día las diferentes líneas de investigación.

Resultados

En el cuadro 1 se recogen diferentes términos e investigaciones que tratan el absentismo desde diferentes perspectivas, entendiéndolo como un problema que perjudica tanto a la comunidad educativa como a cualquier otra institución.

Cuadro 1. Términos, estudios y muestras sobre el absentismo, fracaso, abandono y desenganche escolar.

TÉRMINOS	ESTUDIOS	MUESTRA
Abandono escolar	Mena, L., Fernández, M y Riviére, J. (2010).	(n=856). Adolescentes entre 16-25 años, Salamanca, España.
Desafección escolar	González, M.ª T. (2017).	- Revisión teórica
Desapego escolar	Fernández, M. (2011).	- Revisión teórica
Fracaso escolar	López, M.ª., Marco, G y Palacios, M.ª. M. (2016).	- Revisión teórica
Abandono prematuro escolar	Romero, E y Hernández, M. (2019).	- Revisión teórica
Implicación	Ross, I. (2009).	(n=656). Alumnos de primaria y secundaria, País Vasco y Cataluña.

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra la Figura 2, las políticas llevadas a cabo contra el absentismo escolar consiguen reducir la tasa, pero no lo suficiente para situar a España por debajo de la media de la OCDE. Pese a esto, tanto los factores del absentismo como los del fracaso escolar siguen siendo un fenómeno poco investigado en las prácticas nacionales, y se tiene que recurrir a estudios de carácter internacional para ver y definir cuáles son las causas que se contribuyen a estas problemáticas.

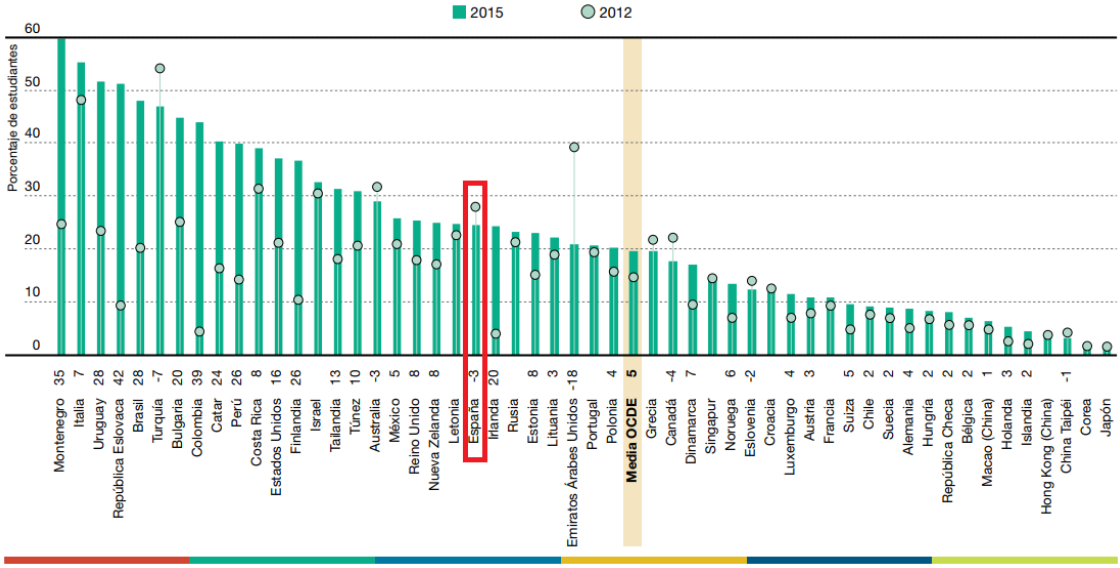


Figura 2. Resultados clave
Fuente: (OCDE, 2016; PISA, 2015)

La asistencia a clase es uno de los factores que mejora el rendimiento académico del alumnado. En la Figura 2, se recogen todos los países participantes en las pruebas PISA 2012 y PISA 2015, donde se muestra un descenso del porcentaje de alumnos absentistas en España, pero todavía sin situarse por debajo de la media establecida en la OCDE.

Cuadro 2. Diferentes clasificaciones de alumnos desinteresados por la educación escolar.

REFERENCIA	GRADOS DE DESENGANCHE
Callahan, 2009	• Con bajos logros, pero no descolgados • Moderadamente desenganchados • Severa o completamente desenganchados
Morris y Pullen (2007); Shoda y Guglielmi (2009)	• Activos: dejan de participar en la vida escolar y del aula • Pasivos: presentes en el aula y centro, pero alejados cognitiva y emocionalmente
Evans et al (2009), Nelson y O'Donnell, 2012), (Spielhofer et al., 2009)	• Abiertos al aprendizaje • Sostenidos • Indecisos
Ros (2009)	• Enganchados • Desenganchados de la escuela, no de la educación • Enganchados con la escuela, no con la educación superior • Desenganchados
Stamou et al. (2014)	• Desenganchados con la escuela, no de la educación • Desenganchados

Fuente: González (2017).

El Cuadro 2 reporta la tipología y grados hallados en estudios internacionales y nacionales respecto al desenganche escolar y educativo. Si bien se aprecian distintos niveles en este perfil

de colectivos, las investigaciones coinciden en el desapego desarrollado hacia la institución educativa formal, donde subyacen aspectos emocionales y motivacionales.

La desafección por lo escolar no es un síntoma que nazca de un día para otro, si no un proceso que se va desencadenando debido a la poca vinculación que tiene el alumno con su formación y educación, llegando a descolgarse de su etapa académica mediante la aparición del absentismo, faltas disruptivas, suspensos, abandono, fracaso escolar, etc. Se presenta por ello necesario, realizar una mirada introspectiva sobre qué se está haciendo en el sistema educativo, cómo se está haciendo y para qué se hace porque un estudiante que va perdiendo su interés en lo escolar y su formación, será un alumno en riesgo de abandono.

El fenómeno del desenganche escolar va a influir tanto dentro del marco educativo como fuera de este, viéndose reflejado en la cantidad de estudiantes que no poseen una titulación para seguir con otra alternativa educativa, en los estudiantes que no poseen la titulación suficiente para insertarse en el mundo laboral de forma exitosa, o jóvenes que, aunque no hayan acabado sus estudios su trayectoria escolar se presenta muy irregular. Por ello, no es casualidad que exista hoy en día una presión sobre los buenos resultados que debe de obtener cualquier estudiante porque de lo contrario se estaría aludiendo a las consecuencias nefastas que promueve el desenganche, abandono y fracaso escolar a nivel económico, personal y competitivo que muestran los informes y normativas de la Comunidad Europea (González, 2018).

De esta forma, trabajar el desenganche escolar ha de ocupar un lugar importante en las agendas educativas de todo el sistema formativo, trabajando y buscando la posibilidad de prevenir el desenganche y el reenganche de aquellos alumnos que se encuentren en esa situación. Asimismo, se tiene que presentar como una cuestión de interés en los programas de inclusión, ya sea a nivel estatal, autonómico e internacional puesto que es un reto que se debe de contemplar en todos los sistemas educativos europeos y presentar el desenganche escolar como uno de los pilares básicos que ayudan a favorecer la aparición del absentismo, abandono o fracaso escolar y que, en el caso de España, son líneas de actuación que interesan a la hora de establecer unas medidas que frenen y eviten el aumento de una vida escolar descolgada.

Discusión y conclusiones

España se sigue situando muy por encima de la media europea en lo referido al absentismo, fracaso y abandono escolar, lo que no quiere decir que en los últimos años se haya conseguido reducir el porcentaje de alumnos ante la problemática en cuestión. Es notable la preocupación que existe en torno a la naturaleza conflictiva del fenómeno y, ello se ve reflejado en la cantidad de políticas educativas tanto nacionales como autonómicas que se toman para paliar, trabajar, investigar o tratar el problema de los alumnos en riesgo de abandono o fracaso. No obstante, las tasas que se siguen reportando muestran que se ha de profundizar en los factores que contribuyen a este abandono para poder intervenir adecuadamente. Entendido el trasfondo de la situación, se debe seguir investigando y reflexionando sobre nuevas medidas para disminuir las tasas de absentismo, fracaso o abandono escolar tal y como se está enfocando en otros países, para abordar la problemática desde otra perspectiva que no concentre toda la atención, detección, responsabilidad y solución del problema sobre el individuo (González, 2010 y Fernández, 2011).

Descifrar, entender y estructurar el absentismo es una premisa que cualquier centro, docente o institución quiere trabajar. Abundan los estudios sobre el tema que clasifican y diferencias los modos de tratarlo, ya sea de forma específica o general, dando prioridad al trabajo sobre el alumno antes que en el ámbito familiar (González, 2014).

En la problemática del absentismo coexisten diferentes factores y causas que lo provocan, por lo que no se puede establecer unas pautas generales e iguales para todos los casos. Es por esto, que se haya normalizado y que en la bibliografía existente sea complicado dar con un modo que aborde el absentismo aludiendo a programas, marcos, enfoques, estrategias, etc. García (2001) afirma que es un fenómeno ya de por sí complejo y que presenta diferentes caras, que es lo que dificulta su medición y se otorga un rasgo de definición a sí mismo:

> *"En el lenguaje del sentido común el absentismo queda circunscrito a la ausencia física e injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo. No obstante, otras formas de asistencia inconsistentes, irregulares o por materias resultan de difícil control y registro (p.37)".*

Acometer al plano individual es un acto habitual en la lectura que trata de resolver la problemática del absentismo y el abandono. La mayoría de los estudios refieren un perfil, qué características tiene, rasgos personales, académicos sociales y emocionales, etc. Sin embargo, el rol y papel que cumple la escuela como garantizador de una educación de calidad nunca es investigado y no se cuestionan sus dinámicas organizativas o curriculares. En resumen, se pone de manifiesto que hay factores de índole personal (género, edad, nivel de capacidad, etc.) y social (estructura familiar, nivel educativo de los padres, etnia, lenguaje minoritario, nivel socio económico, etc.) que ponen en peligro a ciertos alumnos y alumnas, y los sitúan en riesgo de tener problemas relacionales, y que a su vez influirán en el abandono escolar, fracaso o absentismo escolar.

Aunque tampoco hay que olvidar que es en una temática compleja y que culpar a los alumnos y a su entorno, o solo a los centros escolares es caer en un análisis quizás simplista. Entendemos que la escuela no puede controlar las condiciones de vida de sus alumnos, aunque si tiene que responsabilizarse sobre su logro o éxito académico. Y, el papel de las familias debe de recaer en responsabilizarse también en el apoyo de sus hijos y tener en cuenta el esfuerzo que hace el colegio por ellos. De cualquier modo, el ambiente que debe de promover la escuela es un sistema efectivo que abarque a todos los alumnos y no responda tan solo a aquéllos que se categorizan como alumnos ideales.

Es por ello, que el concepto de implicación, compromiso o school engagement se presenta como una temática de gran interés a la hora de trabajar el éxito y la adaptación de los alumnos tanto a nivel de estudios básicos como en su futuro universitario, superior o laboral. Hablamos, entonces de un concepto que se encuentra poco definido pero que pretende identificar los múltiples factores que rodean al proceso de enseñanza-aprendizaje y, que serán de gran ayuda para soslayar el camino único en el que suele derivar el absentismo o el fracaso escolar. (González, 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros y Antonio-Agirre, 2016; Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireach y Romero, 2016).

Referencias

Casal, J. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de relaciones laborales.* 11, 19-54.

Casal, J. (2003). De la escuela al trabajo. *Cuadernos de pedagogía.* 326, 81-87.

Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. Cuadernos de Pesquisa. 41 (144), 732-751.

García, M. (2001). *La definición del absentismo, sus tipologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva.* URL

http://absentismo.consejoescolardecanarias.org/wp-content/uploads/download-manager-files/La%20definici%C3%B3n%20del%20Absentismo,%20sus%20tipolog%C3%ADas%20y%20factores%20causales%20(Garc%C3%ADa%20Gracia,%202006).pdf

González, M.ª. T. (2010). El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8 (4), 10-31.

González, M. (2014). Absentismo Y Abandono Escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (1), 1-15.

González, M.ª T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 21 (4).

González, M.ª T. (2018). Buenas prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 16 (1), 41-60.

Informe TIMSS. (2005). *Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

López, M.ª., Marco, G y Palacios, M.ª. M. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales. *Revista de estudios regionales*. 107, 121-155. I.S.S.N.: 0213-7585

Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*. 119-145.

OCDE. (2016). *Pisa 2015, resultados clave*.

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I y Antonio-Agirre, A. (2016). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*. 28 (4), 1103-1118.

Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*. 22 (1), 263-293.

Ross, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*. 14 (1), 79-92

Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireach, S y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*. 34, (1). 119-135.

Políticas y Prácticas en la Formación de Directivos Escolares en Argentina. Tensiones Discursivas y Experienciales

Policies and Practices in the Training of School Managers in Argentina. Discursive and Experiential Tensions

Ingrid Sverdlick

[1] Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

¿Se pueden identificar modelos o propuestas o concepciones sobre la conducción institucional? ¿Cómo sería idealmente la formación para los cargos de conducción en relación con dichos modelos? ¿Cómo se desarrolla en la actualidad la función directiva y de supervisión? Estos interrogantes han guiado nuestro estudio sobre las políticas y prácticas de formación de directivos en la Provincia de Buenos Aires. Nuestra incursión al campo nos está mostrando que el problema de la formación para cargos de conducción de las instituciones educativas es una cuestión que se reconoce central para lograr el cumplimiento de las funciones de la escuela y que aún no ha sido suficientemente atendido. Las diferentes formas en que cada gestión de gobierno entiende el rol y la función de la dirección de las instituciones educativas, se ubica en un marco de sentido de la política educativa que se implementa en cada momento. Del mismo modo, las políticas de formación destinadas a los equipos de conducción escolar buscan ir en sintonía con un modelo específico. En esta ponencia exponemos algunos elementos del pensamiento de directivos y sus formas de asumir las normas y las políticas en el campo específico de la formación y de la asunción del cargo.

Descriptores: Formación de docentes; Gestión escolar; Políticas educativa; Directivos; Educación.

Is it possible to identify models, proposals, or conceptions about institutional management? What would ideally be training for driving positions in relation to such models? How the managerial and supervisory function is currently carried out? These questions have guided our study on the policies and practices of management training in the Province of Buenos Aires. Our incursion into the field is showing us that the problem of training for driving positions in educational institutions is an issue that is recognized as central to achieving compliance with the functions of the school and that has not yet been sufficiently addressed. The different ways in which each government management understands the role and function of the management of educational institutions, is located within a framework of meaning of the educational policy that is implemented at each moment. In the same way, the training policies aimed at the school management teams seek to be in tune with a specific model. In this paper, we expose some elements of the thinking of managers and their ways of assuming the rules and policies in the specific field of training and the assumption of office.

Keywords: Teacher education; School management; Educational policy; Principals; Teaching and training.

Presentación

En esta comunicación se presenta un avance de la investigación: "Políticas y prácticas de formación para la conducción y gestión de instituciones educativas estatales en los niveles inicial, primario y secundario". Se trata de un estudio desde una perspectiva histórica, política, institucional y experiencial, que estamos desarrollando desde 2017 en la Región IV de la Provincia de Buenos Aires (Municipios de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela), en el marco

de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En nuestro proyecto original nos preguntarnos: ¿Se pueden identificar modelos o propuestas o concepciones sobre la conducción institucional? ¿Cómo sería idealmente la formación para los cargos de conducción en relación con dichos modelos? ¿Cómo se desarrolla en la actualidad la función directiva y de supervisión? ¿Qué saberes / aptitudes se consideran necesarias para desarrollar la función? ¿Cuáles son las demandas formativas de los directivos en relación con sus necesidades o problemas cotidianos? ¿La función directiva y de supervisión es susceptible a los cambios gubernamentales?

Las cuestiones que se plantean en nuestro estudio vienen siendo discutidas desde hace mucho tiempo y reconocidas como asuntos de suma importancia tanto en el nivel del funcionamiento de las escuelas, como en términos de la aplicación y concreción de las políticas educativas. Al hacer un poco de historia, se observa que en la década del ´90, la preocupación por la gestión y administración educativa en Argentina, se manifestó en un debate hegemonizado por el tono economicista, característico de las políticas neoliberales y de sus programas de reforma educativa. Esas concepciones, ubicadas en un marco de sentido eficientista, administrativista y de mercado, enfatizaron los aspectos asociados con las ideas de gerenciamiento (managment) y fueron muy criticadas tanto en aquel momento como también posteriormente cuando se asumió una política educativa asentada en la idea de un estado garante del derecho a la educación (Sverdlick et al, 2017). En un viraje de época, con lo que se dio en llamar "gobiernos soberanistas" en América Latina (2003-2015), la centralidad del tema en nuestro país, se fue ubicando en torno de los directores como conductores y gestores pedagógicos de las instituciones, haciendo hincapié en la responsabilidad ética y política que conlleva la función directiva. A partir de la asunción de un nuevo gobierno neoliberal (2015 y continúa), se han discontinuado brutalmente las políticas públicas garantes de derechos, características del período anterior y se han recuperado las ideas noventistas del neoliberalismo, introduciendo algunas novedades, tanto en términos discursivos como por ejemplo el énfasis en el "emprendedurismo" (una mala traducción de "entrepreneurship"), como en relación a las formas de privatización de la formación docente para la gestión escolar con fondos públicos . En los procesos de rápida expansión de la oferta privada, el mercado muchas veces se esconde detrás de la figura de ONGs, fundaciones o asociaciones ligadas a universidades privadas, y se muestra como parte de la sociedad civil, ganando cada vez más protagonismo en la capacitación en gestión educativa. La categoría de liderazgo se ubica en un lugar central en la oferta de capacitación y en los horizontes formativos de los directivos escolares, congruentemente con el planteamiento de la Nueva Gestión Pública (NGP). Esta nueva retórica enfatiza la meritocracia pero con un tono "pastoral", que busca promover la idea que "todo es posible" si cada sujeto se esfuerza lo suficiente. Recordemos que el slogan central de la campaña de la "Alianza Cambiemos" para las elecciones presidenciales de 2015 fue "¡Sí se puede!". El lugar del esfuerzo individual es central en este tipo de políticas. En las mismas, se exaltan valores meritocráticos en los que cada quien tiene/obtiene "lo que se merece" y el éxito o fracaso responden simplemente al empeño puesto por cada sujeto en su accionar, sin tener en cuenta las variables contextuales. Porque sólo el esfuerzo explica los resultados, el gobierno desliga al Estado del rol de garante de derechos, y se desalienta, de esa manera, la demanda por las condiciones para que los derechos sociales no se vean vulnerados. El director ideal ya no es sólo quien administra los recursos de la escuela de manera eficiente, como lo promovían las políticas educativas de los noventa, sino que además deviene en una suerte de "pastor", de líder que posee talento (y lo busca) y que establece un vínculo individual y atomizante con cada actor escolar, eludiendo así la posibilidad de construir acuerdos y consensos colectivos.

Nuestra incursión al campo en la Región IV de la Provincia de Buenos Aires nos está mostrando que el problema de la formación para cargos de conducción de las instituciones educativas es una cuestión que se reconoce central para lograr el cumplimiento de las funciones de la escuela y que aún no ha sido suficientemente atendido. Esta apreciación se expresa tanto en la política llevada adelante en el período gubernamental 2005-2015, como en el que está desarrollándose actualmente.

Las diferentes formas en que cada gestión de gobierno entiende el rol y la función de la dirección de las instituciones educativas, se ubica en un marco de sentido de la política educativa que se implementa en cada momento. Una política educativa, que por otro lado se piensa y desarrolla en el contexto de una política pública organizada para un modelo de país (desde un marco ideológico-político definido). Del mismo modo, las políticas de formación destinadas a los equipos de conducción escolar (aspirantes o en ejercicio) buscan ir en sintonía con un modelo de dirección específico.

Esto puede sonar un poco esquemático para la cotidianeidad escolar, ya que el hecho que una política cambie no hace que se verifiquen cambios inmediatos en la realidad de las escuelas. Sin embargo, hemos podido observar que se van generando sentidos, se va ocupando el espacio discursivo, y a mediano y largo plazo, las consecuencias se van haciendo evidentes.

En esta ponencia, queremos exponer algunos elementos del pensamiento de directivos y sus formas de asumir las normas y las políticas en el campo específico de la formación y de la asunción del cargo.

Aspectos metodológicos de la investigación

Nuestro posicionamiento sobre la investigación en el campo educativo considera los aspectos históricos, políticos, económicos y sociales que contextualizan las problemáticas planteadas. Se trata de comprender los procesos educativos como procesos sociales, lo que supone considerar sus múltiples determinaciones, su carácter abierto, inacabado, histórico, dinámico, específico y particular. Es un enfoque crítico que afirma el carácter político de la investigación como práctica investigadora que no está aislada de la sociedad, sino que expresa sus valores, creencias y esperanzas sociales. Desde esta perspectiva epistemológica, planteamos un diseño progresivo y participativo que habilita el ajuste del foco en el devenir de la investigación; lo que supone trabajar con categorías emergentes y reorientar a partir de ellas los rumbos del trabajo de campo. En nuestra estrategia metodológica articulamos diversos instrumentos de recolección de los datos que han servido tanto para producir información analítica, cuanto para formar a los actores que participan de la investigación.

Como trabajo de campo, hasta el momento, además del análisis normativo y documental, hemos realizado 30 entrevistas a informantes claves (referentes sindicales, funcionarios políticos, autoridades del sistema educativo, inspectores y directivos), talleres con inspectores y directivos de los 3 niveles de la enseñanza; hemos administrado una encuesta a la totalidad de los directivos de los 3 niveles y desarrollado 4 talleres con inspectores y directivos.

Los talleres resultaron espacios privilegiados, no sólo por la recolección de información por parte del equipo de investigación sino también una tarea colaborativa en la producción de conocimiento, implicando la participación activa de los actores involucrados.

Análisis y reflexiones: La política en territorio, sobre las experiencias y discursos de los directivos

Para comenzar el análisis, cabe recuperar, de forma sintética, las pautas de ascenso en la carrera docente establecidas por el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires y algunas modificatorias posteriores. En dicha norma se establece que toda persona con título docente habilitante, que posea un mínimo de siete años de desempeño en la docencia, y que se encuentren en situación de revista titular en el nivel al cual aspira (Inicial, Primario o Secundario), puede presentarse para concursar y acceder a un cargo de conducción. Asimismo, otros requisitos determinan que los y las aspirantes debe encontrarse además en situación de servicio activo al momento de solicitar su participación en el concurso, habiendo recibido una calificación no menor a ocho puntos en los dos últimos años de desempeño en la docencia.

Los concursos para el acceso a los cargos titulares de dirección constan de tres instancias: una prueba escrita, un informe de visita institucional y un coloquio grupal en el que se presentan diferentes problemáticas a ser discutidas por una terna de aspirantes. En base a los resultados de estas instancias, y los demás antecedentes contemplados a los fines del concurso antes mencionados, se elaboran listados por orden de mérito que incluyen a los y las aspirantes que se encuentren aprobados. Según el orden establecido en esos listados, los y las concursantes aprobados acceden a los cargos disponibles para el distrito y la región en ese momento.

¿Cómo se llega al concurso y cómo se desarrolla este procedimiento de selección?

En Argentina no existe una carrera formativa formalizada para quienes aspiran a concursar cargos de conducción. Las trayectorias formativas de las y los aspirantes son autogestionadas y direccionadas por quien se interese en avanzar en su carrera. Esto quiere decir que cada quien busca qué cursos quiere hacer, dónde y con quién. Con otras palabras, la preparación para los concursos depende de la voluntad y recursos de quienes quieran postularse. La mayoría se prepara con inspectoras e inspectores jubilados, que ofrecen clases particulares o incluso dirigen escuelas privadas de formación de directivos. Hay quienes asisten a los cursos que proporcionan los sindicatos. Y también están quienes se preparan solos, en grupos o asistiendo a cursos genéricos que se ofrecen desde el sistema público o a otro tipo de oferta privada (por ej. universidades privadas). En todos estos casos, lo que prima en términos de la formación, es un recetario y claves de actuación sobre cómo desempeñarse en el concurso; esto es, qué se espera que los y las concursantes respondan, qué contenidos tienen que conocer y cómo deben aplicar las normativas en casos hipotéticos.

Resulta curioso que quienes participaron de algún concurso y no lo aprobaron, valoraron esta instancia como espacio de aprendizaje, ya que allí pudieron ver in situ cómo "funciona la cosa", al estilo "aprender las reglas del examen". No obstante, el paso por un concurso no es garantía de aprobación a futuro, porque los jurados van cambiando, y con ellos, también lo que se espera allí.

Por el relato de inspectoras e inspectores (que son jurados en los concursos), las problemáticas que se construyen son hipótesis de trabajo modélicas, sobre la base de un directivo ideal que no tienen un correlato en la realidad cotidiana. Así, quienes obtienen sus cargos para ejercer la dirección de una escuela, difícilmente puedan resolver las situaciones que se les planteen desde los modelos propuestos en los concursos. De hecho, las condiciones de trabajo en las escuelas de la provincia de Buenos Aires están muy lejos de parecerse al modelo propuesto en los concursos. Al respecto, existe una opinión generalizada sobre las dificultades con las que se encuentran los

directivos al asumir por primera vez un cargo. Las referencias son sobre carencias formativas (aunque hayan tenido que formarse para el concurso) y a un sentimiento de llegar al cargo con muy poca preparación para asumir un trabajo tan complejo.

En el marco de las entrevistas y talleres con directivos e inspectores se pudo identificar que los y las participantes reconocen que los saberes provenientes de la experiencia son los de mayor relevancia para su formación y desempeño. Atribuyen a las prácticas un valor de acumulación para el conocimiento. Las problemáticas concretas se van repitiendo, y los directivos suelen generar un repertorio de respuestas a las cuales apelar. Muchos directivos afirmaron que esos saberes prácticos generan un acervo valioso y pertinente para resolver las situaciones conflictivas que a menudo se les plantean. En relación con ello, se puede señalar que los saberes de la experiencia efectivamente tienen su origen en la práctica cotidiana puesta en confrontación con las condiciones de la profesión, lo cual no significa que se trate de certezas subjetivas e individuales sino que por efecto de la confrontación de los saberes de distintos docentes en su trabajo colectivo, esto adquiere cierta objetividad. Los saberes, adquiridos a través de la experiencia profesional constituyen el fundamento a partir del cual juzgan su formación anterior, la que se da a lo largo de la carrera, la pertinencia de las reformas, etc. (Tardif, 2002).

Otra cuestión destacada por los y las participantes de los talleres y las entrevistas tuvo que ver con lo vincular. Las relaciones interpersonales fueron referidas como algo fundamental a la hora de generar redes de pares que funcionan como sostén y acompañamiento en la toma de decisiones complejas. Lo afectivo fue particularmente destacado ya que se reconoce que, aun cuando se constituyen equipos de trabajo, la toma de decisiones se lleva adelante mayormente "en soledad". Las decisiones se toman por cuenta de cada quien, lo cual se agrava en el caso de la supervisión por la gran cantidad de escuelas que cada inspector o inspectora tiene a su cargo. La supervisión y acompañamiento que pueden recibir los equipos de conducción varía según cuán recargada se encuentre la función de las y los inspectores.

Otro capítulo en la toma de decisiones de los equipos de gestión escolar puede asignarse a la situación conflictiva de directivos e inspectores frente a determinadas normas o proyectos que emanan de la administración central. La necesidad de mediar entre la administración central y las escuelas, genera conflictos y tensiones que muchas veces se resuelven a partir de la capacidad que tienen las personas de buscar estrategias para mitigar tales conflictos y tensiones. Esto resulta muy artesanal y no responde a las normas. Así, hay inspectoras e inspectores que asignar ciertas tareas a determinados perfiles de escuelas o de directivos y omiten otras para no producir conflictos. En la misma línea, los directivos se mueven en un escenario en el que tienen que tomar decisiones analizando la situación de sus docentes, de la comunidad en la que está inserta la escuela y de sus propias convicciones sobre la cuestión educativa. Al respecto, la pregunta sobre la necesidad de apropiarse de las disposiciones y propuestas centrales para poder llevarlas a territorio, genera un debate intenso entre quienes se consideran más afines al gobierno de turno y quienes resisten muchas de las políticas propuestas. Al respecto, tanto directivos, como inspectores (en mayor medida) reconocen la dificultad de trabajar cuando las decisiones políticas que ellos tienen que implementar, van a contramano de su propio posicionamiento.

A pesar de los evidentes cambios en las políticas educativas y su concepción sobre el rol y la función de la gestión escolar, nos resultó curioso advertir que los equipos de conducción señalan que las normas no han cambiado. Al indagar más sobre esto, hemos observado referencias a los cambios que atañen a los procedimientos y poca distinción entre las normas escritas y las normas de uso, que va de la mano con aquella valoración de los saberes provenientes de la práctica a la que hacíamos referencia.

Finalmente, cuando los directivos fueron consultados sobre qué modificaciones o propuestas realizarían para una formación destinada a quienes deseen acceder a los cargos de conducción, hubo coincidencia en sugerir una carrera de posgrado que los habilite a concursar, quizás por la jerarquización que la misma supondría. Al respecto pudimos observar, que existe una realidad ficcionada sobre la necesidad formativa de los directores y directoras. En el relevamiento sobre la formación que tienen los directivos hoy, nos encontramos que mayormente poseen, además de su título habilitante, otras titulaciones de nivel de grado y posgrado, además de contar con experiencias añosas en el sistema educativo. A pesar de ello, en la foto que muestran, consideran que hay falta de conocimiento y de herramientas para trabajar con los problemas que se presentan en las escuelas actualmente. Una cuestión que ameritaría más desarrollo es la relativa a la índole de aquellas cuestiones que hacen sentir a las y los directores que están sobrepasadas y sobrepasados en sus tareas. En general se refieren a problemáticas sociales, tales como situaciones de violencia familiar e intraescolar, pobreza, adicciones, temas de salud, etc. El abordaje de estas problemáticas se naturaliza como si fuera una tarea propia de la dirección escolar, ignorando la existencia o la necesidad de otros dispositivos no escolares para tratar las problemáticas sociales.

Para terminar y sabiendo que queda mucho por analizar y debatir, pensamos que hay mucho por hacer en relación con la formación para los cargos de conducción. Entendemos que es un tema que debe estar en cualquier agenda de gobierno, pero para que tenga algún asidero, requiere que se explicite la vinculación con el tipo de directivo que se espera y que se de participación genuina a quienes tienen los saberes experienciales para abonar a la problemática de la formación.

Referencias

Sverdlick I., et al (2017) *La complejidad de la gestión escolar.* Argentina: Ed. Noveduc.

Tardif, M. (2002) *Saberes docentes y formación profesional.* Brasil: Ed. Vozes.

Contribuciones Pedagógicas del Homeschooling

Pedagogic Contributions of Homeschooling

Maria Bellmunt Borràs

Universidad de Girona, España

Hoy en día en nuestro país se ha conseguido la escolarización de todos los niños y niñas de los 6 a los 16 años. Hay algunas familias, sin embargo, que optan por no escolarizar y se responsabilizan de la educación formal y no formal de sus hijos en todos los ámbitos; académicos, sociales, culturales, físicos y psíquicos. Este fenómeno llamado *Homeschooling* es poco conocido en nuestro país y no está regulado en la Ley de Educación. Sin embargo las investigaciones que se han llevado a cabo en EEUU (Carpenter-Clatham, 2015) (Cogan, 2010) (Medlin, 2015) (Montgomery, 2015) (Ray, 2005) (Riley, 2012) (Kunzman, Gaither , 2015) (Rudner, 1998) (Shyer, 2015) (Zysk, 2015) y en Inglaterra (Rothermel, 2015) donde sí es reconocida esta opción educativa, parecen indicar que hay ciertas ventajas con este tipo de educación. Lo que se pretende estudiar con esta tesis es el fenómeno *homeschooling* en Cataluña. Por un lado se quiere conocer y analizar la tipología de familias, y las metodologías que emplean y por otro estudiar las contribuciones pedagógicas del *homeschooling* que se puedan aplicar a la escuela y al resto de familias que escolarizan a sus hijos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Descriptores: Homeschooling, Innovación Educativa, Repensar la Educación, Educación Personalizada

Nowadays our country is able to provide education for all children between 6 to 16 years old. There are some families, however, who choose not to enrol their children in school and they take the responsibility for formal and non-formal education of their children in all areas; academic, social, cultural, physical and psychological skills. This phenomenon called Homeschooling is little known in our country and is not regulated by the Education Law. However, several researchers from the USA (Clatham-Carpenter, 2015) (Clemente, 2006) (Cogan, 2010) (Medlin, 2015) (Montgomery, 2015) (Ray, 2005) (Riley, 2012) (Kunzman & Gaither, 2015) (Rudner, 1998) (Shyer, 2015) (Zysk, 2015) and England, (Rothermel et al, 2015)-where homeschooling is a recognised right and choice for the families- seem to indicate that there are certain advantages of this type of education. The aim with this thesis is to study the homeschooling phenomenon in Catalonia. On the one hand, we want to understand and analyse the types of families, which curriculum, activities, methodologies and resources they follow. On the other hand, we want to analyse the different pedagogical contributions of homeschooling that could be applied to a regular school and to the education programs of the other families as a way to improve the process of teaching and learning.

Keywords: Homeschooling, Educational Innovation, Rethinking education, Personal Education

Introducción

Inicialmente podríamos asegurar que el *homeschooling*, entendido como la educación en casa en un sentido amplio ha existido desde el principio de la humanidad. El saber, la cultura, las costumbres y las tradiciones se pasaban de padres a hijos de generación en generación.

Pero el término *homeschooling* con el sentido que la entendemos actualmente va ligado a la aparición de la escuela, concretamente en la aparición de la escuela masiva para todos. Podríamos situar la década de los 60 y 70 como a inicios de la escolarización gratuita para todos los niños y niñas en la gran mayoría de los países desarrollados. Es entonces cuando aparecen autores que critican la masividad en las aulas como Reimer, Illich, Gatto, Coombs, Faure y Holt.

Holt (1980) es considerado el padre del *homeschooling*. Maestro de profesión y vocación, quedó muy desenamorado del sistema educativo que vivió. Creía que cualquier niño con un entorno rico de estímulos educativos puede aprender a su ritmo, y cuando está preparado para hacerlo. Defensa que los niños aprenden de manera natural, a su ritmo y siguiendo sus intereses si están rodeados de recursos sin tener que imponer el lugar, el momento y la materia. Según el autor, la escuela contradice esta libertad y esta naturalidad del aprendizaje y convierte el aprendizaje en una patología.

Gatto (1992) maestro de profesión, cree que las escuelas realizan bien la función para la que estuvieron diseñadas; asegurar unos trabajadores dóciles, maleables, y que pudieran hacer crecer el sistema capitalista. Gatto dice que el maestro da siete lecciones a los niños; la confusión (todo lo que se enseña está fuera de contexto), la posición (cada uno tiene su lugar en la pirámide), la indiferencia (no importa si se está disfrutando de una clase, cuando suena el timbre se ha de cambiar de actividad), la dependencia emocional (los niños deben obedecer, a través de estrellas, sonrisas, premios, honores y castigos.), la dependencia Intelectual (los buenos alumnos esperan que el maestro les diga que deben hacer), una autoestima provisional (los niños son constantemente evaluados y juzgados), y la última lección es que los niños están siempre observados, vigilados, los niños no tienen espacios privados, incluso en casa no tienen tiempo para ellos mismos sino que están bien ocupados con los deberes. Gatto concluye que los niños no tienen tiempo libre, propio y tiempo familiar para aprender lecciones como la auto-motivación, la perseverancia, la autosuficiencia, el valor, la dignidad y el amor y lecciones como servir a los demás que se encuentran en las principales enseñanzas del hogar y la vida en comunidad. La escuela es una pena de prisión de doce años donde los malos hábitos son el único programa educativo aprendido.

Everett Reimer junto con Iván Illich estudiaron los problemas de la educación hispanoamericana. Los países en vías de desarrollo no podían asumir los costes de las escuelas públicas para todos los niños. Reimer hace una crítica de las desigualdades que se dan entre los diferentes países y cómo las instituciones, en especial la escuela, son cómplices de una promesa de progreso de naturaleza limitada que conduce a resultados absurdos, pues no puede haber un progreso sin un final. La escolarización ha permitido que la gran mayoría de los adolescentes tengan más títulos, certificados académicos, posgrados, pero según Reimer es un envilecimiento inflacionario de la divisa académica, otorgan más titulaciones universitarias, pero estas valen menos y no habilitan a los estudiantes a conseguir un puesto de trabajo. Reimer considera que la escuela es la empresa más grande del mundo, se supone que las escuelas están diseñadas para educar, pero en realidad las escuelas se caracterizan por tener cuatro funciones sociales diferentes: la de custodia, la de selección del papel social, la doctrinaria y la educativa. Tener que soportar estas cuatro funciones hace que la escuela resulte cara y además ineficaz. La minoría de los niños excepcionales en la escuela sólo pierden un poco de tiempo. La mayoría pierde la oportunidad de obtener una educación. Estas son palabras de Reimer que aún hoy nos deben hacer reflexionar sobre el sentido de la educación, las instituciones escolares y el gran papel de los padres en la educación de los hijos.

Iván Illich autor del libro La sociedad Desescolarizada, afirma que para la mayoría de personas el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela. Illich no ve factible la educación universal a través de la escolarización. Él considera que todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Asegura que la escuela fomenta que las personas abdiquen de la responsabilidad de su propio desarrollo, en este caso la escuela conduce a una especie de suicidio espiritual.

Antecedentes y descripción de la investigación previa en el tema

En el ámbito internacional la bibliografía sobre el *homeschooling* es extensa. Entre ellos destacamos algunos de los autores más citados en las investigaciones Clemente, D. (2006), Cogan, M. (2010), Medlin, R. (2013), Montgomery, L. (1989), Rothermel, (2015), Ray , B. (2005), Riley, G. (2012), Rudner, L. (1998), Shyer, E. (1992), Zysk, M. (1999).

En España el *homeschooling* está poco investigado. Aunque los primeros grupos *homeschoolers* inician en la década de los 70, no será hasta 2011 que aparece la primera Tesis doctoral en el ámbito pedagógico-sociológico con el profesor Carlos Cabo (Asturias, 2011). Un año más tarde en el ámbito jurídico Madalen Goiria (País Vasco, 2012) escribirá su tesis doctoral sobre el *homeschooling* y como los derechos de los padres deben estar por encima de los derechos del Estado.

Cabo centra su tesis doctoral en las tres vertientes, la sociológica, la pedagógica y la ideológica. Su objetivo principal es aportar conocimiento sobre el fenómeno del *homeschooling* en España y lo hace a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo. Entre sus conclusiones destaca que la inmensa mayoría de las familias que estudia que educan en casa, atienden responsablemente a sus hijos. Sin embargo, reconoce que podría haber casos hipotéticos en los que los niños no estuvieran bien atendidos y por ello sería necesario un control y una regulación para evitar que pudieran haber niños privados del derecho a la educación. En este sentido considera que los controles deberían ser razonables teniendo en cuenta las diferentes idiosincrasias de este fenómeno educativo. Cabo añade que entre las futuras líneas de investigación habría el estudio de los modelos pedagógicos que se ponen en práctica entre las familias que optan por el *homeschooling*, línea que ahora se quiere trabajar con esta tesis.

Goiria, por su parte, plantea una tesis sobre el fenómeno social del *homeschooling* y su encaje en la constitución en el contexto de los derechos humanos. El trabajo habla del derecho de la educación dentro del ordenamiento jurídico actual, analiza el complicado entramado legal que afecta a este tipo de educación y también analiza aspectos prácticos a través de un estudio de campo con las diferentes familias que educan en casa en España. Según Goiria la posibilidad de escolarizar a los niños en casa representa un buen indicador de la confianza que otorga el Estado a los padres en el campo educativo, que son los principales responsables de la educación de sus hijos. Goiria apuesta por un modelo entre escuela y *homeschooling*, el llamado *Flexischooling*. Considera que sería una solución al problema actual, ya que por un lado permitiría un cierto control del Estado con la educación de las criaturas y por otra parte permitiría a los padres educar a sus hijos integralmente con la ayuda puntual de la escuela en algunas materias y / o actividades.

Tanto Cabo como Goiria se muestran favorables a la regulación de esta opción educativa, e insisten en que al no regularse supone una irresponsabilidad por parte del Estado.

Se han celebrado también diferentes congresos sobre el *homeschooling*, en Valencia (2010), en el País Vasco (2011) y en Madrid (2012). Las conclusiones de los congresos son similares a las conclusiones de Cabo (2011) y Goiria (2012). Los padres tienen un interés genuino con la educación de los hijos, en cambio el Estado tendrá un interés sospechoso, será más probable que vea al alumno en términos de cálculo político antes de que una persona valiosa en sí misma. Los padres han visto crecer sus fundamentadas sospechas respecto a la calidad del sistema escolar a la vez que se les ha privado de la potestad de elegir respecto a la formación de sus hijos. La educación ha sido adoptada por el Estado como hija propia, y se ha arrebatado de las manos de quienes son los principales responsables y progenitores naturales, la familia.

Finalmente destacar que a nivel autonómico, actualmente se está llevando a cabo una tesis doctoral en la Universidad de Lleida desde el ámbito de educación social. Alba Vinyals centrará su tesis en las diferentes problemáticas que se encuentran las familias que optan por este modelo educativo, los diversos problemas con servicios sociales, DGAIA, EAP, debido al vacío legal existente, y por otra parte analizará las problemáticas que se encuentran estos organismos cuando topan con una familia *homeschool*, analizando los diferentes planes de actuación, si las hay, y cuáles son sus respuestas ante este fenómeno. Así pues, esta y la tesis de Lleida serían las primeras tesis doctorales sobre el *homeschooling* en el ámbito catalán.

Metodología

Los objetivos de la investigación los hemos relacionado con las diferentes estrategias e instrumentos utilizados.

Cuadro 1. Relación entre los objetivos de la investigación y las estrategias e instrumentos de información

OBJECTIVOS	Revisión bibliográfica	Revisión de blogs y diarios familiares	Entrevistas a familias	Focus Group
1.1 Delimitar el término no escolarización y definir el fenómeno *homeschooler*	■	■	■	
1.2 Conocer el perfil de las familias que practican el *homeschooling*		■	■	
1.3 Analizar los motivos que llevan a la no escolarización	■	■	■	
1.4 Conocer la organización y el funcionamiento de las familias *homeschoolers*		■	■	
1.5 Estudiar los posibles inconvenientes, ventajas y limitaciones	■	■	■	
1.6 Comparar las estructures organizativas *homeschoolers* de los EEUU e Inglaterra y las estructuras locales	■	■	■	
2.1 Conocer las diferentes metodologías y enfoques curriculares utilizados		■	■	
2.2 Analizar la utilización del tiempo y del espacio, así como los recursos materiales y humanos que se utilizan		■	■	
2.3 Analizar los beneficios educativos que se desprenden de la vida de estas familias		■	■	■
3.1 Distinguir y conocer los elementos educativos del *homeschooling* que se puedan aplicar a la escuela y a la sociedad: organización, metodología y recursos		■	■	■

Estos objetivos se trabajarán a partir de cuatro instrumentos y estrategias. En primer lugar, la primera estrategia utilizada será una revisión bibliográfica internacional que incluirá investigaciones, libros y artículos de EEUU, Canadá e Inglaterra. En segundo lugar se revisarán los blogs y diarios de las familias catalanas que optan por este modelo educativo y que nos

servirán para entender de una manera práctica el día a día del aprendizaje *homeschool*, sus inquietudes, el currículo que siguen, la metodología y los recursos más empleados. En tercer lugar, el instrumento utilizado serán las entrevistas en profundidad a 8-14 familias donde nos centraremos en conocer la práctica singular de cada familia, motivos que los llevan a la no escolarización, ventajas / desventajas que se encuentran, recursos utilizados, qué herramientas metodológicas eligen y qué tipo de incorporación al sistema escolar prevén. Por último el instrumento utilizado será la realización del *focus group* con familias y maestros que nos permitirá extraer conclusiones y ver qué metodologías o recursos se podrían aplicar en la escuela y en la vida familiar en horario extraescolar.

Limitaciones y aproximaciones más importantes

La limitación más importante es que el *homeschooling* al no estar regulado no existe ninguna base de datos o registro de familias que optan por este modelo educativo. La no regulación hace que sean muy pocas las familias que optan por esta opción educativa por tanto el número de niños y niñas *homeschoolers* en Cataluña es muy residual a pesar de ser la comunidad autónoma donde más número de *homeschoolers* hay. Estas carencias dificultan la investigación al no poder acceder a un gran colectivo y en un gran número de niños. Por otra parte al no estar regulado limita la singularidad de las familias que optan por este modelo, pues no todo el mundo se atreve a desobedecer la ley orgánica de educación que obliga a la escolarización en un centro reglado. El *homeschooling* no es una opción educativa legal en nuestro país. Sin embargo existen dos asociaciones *homeschoolers*, por un lado ALE, Asociación para la libre Educación que está formada por 350 socios, y la Coordinadora Catalana para el Reconocimiento la Regulación del *Homeschooling*, asociación que reúne 90 familias del territorio Catalán. Estas dos asociaciones serán nuestra principal fuente de información para las entrevistas, los blogs y el *focus group*.

Referencias

Bujalance, L. (2014). Educar para ser personas. La opción del homeschooling. A I. Briones, *Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia* (p. 313-331). Madrid: Dykinson.

Cabo, C. (2012). *El homeschooling en España.* Recollit de http://encina.pntic.mec.es/jcac0007/conclusiones.htm

Carpenter-Clatham. (27 / Mayo / 2015). *Home versus public schoolers: Differing social opportunities.* Recollit de Home School Researcher: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361784.pdf

Clemente, D. (2006). *Academic achievement and college aptitude in homeschooled high school students compared to their private-schooled and public schooled counterparts.* Virginia: Regent University.

Cogan, M. (2010). Exploring academic outcomes of homeschooled students. *Journal of college admission*, 18-25.

Coombs, P. (1985). *La Crisis Mundial en la Educación, perspectivas actuales.* Madrid: Santillana..

Gatto, T. (1992). *Dumbing us down.* Canada: New society Publishers.

Goiria, M. (2012). *La Opción de Educar en casa.* Consultat el 11 / Marzo / 2015, a slideshare: http://es.slideshare.net/educacionsinescuela/la-opcion-de-educar-en-casa-tesis-corregida

Holt, J. (1983). *How Children Learn.* New York: Da Capo Press.

Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada.* Buenos Aires: Godot.

Irene Briones. (2014). *Educación en Familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia.* Madrid: Dykinson.

Medlin, R. (27 / Mayo / 2015). *Homeschooling and the Question of Socialization.* Recollit de http://www.tandfonline.com/eprint/QPhPmDf3kuTanZ8T64ui/full

Montgomery, L. (27 / Mayo / 2015). *The effect of home schooling on the leadership skills of home schooled students.* Recollit de https://www.nheri.org/home-school-researcher/volume-05-issue-1/the-effect-of-home-schooling-on-the-leadership-skills-of-home-schooled-students.html

Paula Rothermel, et al. (2015). *International Perspectives on Home Education.* New York: Palgrave Macmillan.

Ray, B. (2005). *Worldwide Guide to Homeschooling.* Tennessee: Broadman and Holam Publishers.

Redondo, A. M. (2003). *Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria: integración educativa intercultural y homeschooling.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación.* Barcelona: Barral Editores.

Riley, G. (2012). *Differences in Competence, Autonomy and Relateness between Home-Educated and Traditionally Educated Young Aduults.* Walden: Walden University.

Robert Kunzman, Milton Gaither. (15 / Mayo / 2015). *Other Education: The journal of educational alternatives.* Recollit de Homeschooling: A comprehensive survey of the research: http://giftedhomeschoolers.org/wp-content/uploads/2013/04/10-219-1-PB.pdf

Rudner, L. (1998). *EPAA, Education Policy Analysis Archives.* Consultat el 2015 / Marzo / 13, a Achievement and Demographics of Home School students: 1998: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/543/666

Shyers, E. (27 / Mayo / 2015). *Comparison of social adjustment between home and traditionally schooled students.* Recollit de https://archive.org/details/comparisonofsoci00shye

Zysk, M. (27 / Mayo / 2015). *Homeschooling and the myth of socialization.* Recollit de http://archive.lewrockwell.com/orig/zysk1.html

El Profesorado de Educación Infantil y Primaria en la Unión Europea: Formación Inicial y Permanente

Teachers of Early Childhood and Primary Education in the European Union: Initial and Continuing Training

Alba González-Moreira
Camino Ferreira

Universidad de León, España

La formación del profesorado es fundamental para mejorar la calidad de la educación, siendo parte importante de esta calidad el apoyo en las transiciones entre etapas. Por esto, el objetivo de este estudio es comparar la formación inicial y la formación permanente de los maestros entre países y dentro de cada país en dos niveles: Educación Infantil y Educación Primaria. Para ello, se han analizado los diez países más representativos de la Unión Europea. La metodología seguida en este estudio es el análisis documental. La búsqueda de información se ha realizado a partir de las bases web de la Comisión Europea en su portal Eurydice. Los resultados, por un lado, muestran las diferencias de nivel y de duración que tiene la formación inicial de ámbas etapas. Por otro lado, abordan la obligatoriedad, los incentivos y la responsabilidad tanto financiera como organizativa de la formación, además de los temas que los gobiernos de cada país consideran prioritarios. En conclusión, lo más habitual es la diferencia de años dentro del mismo nivel de formación y en el caso de no ser iguales, la EP siempre tiene mayor formación. En su mayoría la formación permanente en UE no es obligatoria, pero recibe incentivos.

Descriptores: Formación inicial; Formación permanente; Profesorado; Transición Educativa; de Infantil a Primaria.

Teacher training is fundamental to improve the quality of education, and an important part of this quality is the support in the transitions between stages. For this reason, the aim of this study is to compare the initial and lifelong training of teachers between countries and within each country at two levels: Early Childhood Education and Primary Education. To this end, the ten most representative countries of the European Union have been analysed. The methodology followed in this study is documentary analysis. The search for information has been carried out using the European Commission's web bases in its Eurydice portal. On the one hand, the results show the differences in level and duration of initial training in both stages. On the other hand, they deal with the obligatory nature, the incentives and the financial and organisational responsibility of the training. In addition to the issues that the governments of each country consider to be priorities. In conclusion, the common between stages is the difference of years within the same level of training. If they are not the same, EP is always better trained. For the most part, lifelong learning in the EU is not compulsory, but it does receive incentives.

Keywords: Initial training; Lifelong learning; Teachers; Educational Transition; from kindergarten to primary school.

Introducción

La formación del profesorado es clave para mejorar la calidad de la educación, la cual incluye lograr una transición adecuada entre etapas (Babić, 2017; Castro, Ezquerra, & Argos, 2018; Correia & Marques-Pinto, 2016). Por eso, la Comisión Europea quiere garantizar al profesorado la adquisición de competencias necesarias para desempeñar así su eficacia con el estudiante (European Commision, 2015).

Estas transiciones pueden entenderse como una oportunidad o como un problema. El cambio de Educación Infantil a Educación Primaria es una etapa delicada en la que deben cuidarse las actuaciones de los agentes que participan, al igual que las prácticas que enfaticen la progresión entre etapas, dotándola de la coherencia necesaria. Las transiciónes educativas generan al alumnado preocupación y dudas, por lo que deben ser pensadas como procesos socio-educativos complejos, graduales y de amplio impacto. Estos procesos de transición tienen capacidad para limitar o potenciar oportunidades, no solo educativas, sino también personales, familiares, sociales y culturales (Sierra, 2018; Yi Hung Lau, 2013). Los alumnos están en riesgo de fracaso escolar y de problemas sociales cuando su transición no es progresiva y adaptada a sus necesidades (Castro et al., 2018), lo que podría contribuir al abandono escolar temprano, fenómeno de causas complejas y multidisciplinares (González-Rodríguez, Vieira, & Vidal, 2019).

Los docentes son la figura a la que los alumnos más acuden en busca de información sobre la transición, y solo un 27,59% de las familias, asegura recibir comentarios de sus hijos preguntando por la transición de Infantil a Primaria. Esto puede deberse a que son cuestiones que el alumnado vinculan únicamente a la escuela, donde el profesor es la principal figura de referencia en este ámbito (Castro et al., 2018). Estudios internacionales como los de Castro et al., (2018) o Yi Hung Lau (2013) indican que las familias demandan más comunicación e información por parte de los docentes para ayudar a sus hijos, así como oportunidades para participar y colaborar con el centro.

El éxito de la transición consiste en construir un puente seguro entre las pedagogías y asegurar la continuidad del aprendizaje (Rantavuori, 2018). Es en la construcción de este puente cuando juegan un papel fundamentel los pensamientos culturales de los profesionales de cada etapa. Los resultados de investigaciones internacionales cuestionan la visión ideal de una cooperación mutua entre profesionales de ambas etapas, sobre todo por la existencia de exigencias conflictivas que se plantean sobre la etapa de la Educación Infantil (Arndt, Rothe, Urban, & Werning, 2013). Estas exigencias giran en torno a la enseñanza de la lectura, la escritura y la lógico-matemática, campos en los que en algunos casos los maestros no logran llegar a un acuerdo. Pero también se han observado discrepancias entre ellos demostrando que mientras que para los maestros de Primaria la principal dificultad que observaban en los niños al inicio de esta etapa era la necesidad de seguir órdenes, el profesorado de Infantil hablaba de la importancia de conseguir en el alumnado independencia y autonomía (Arndt et al., 2013).

Ante esta situación, el objetivo de este estudio es conocer las diferencias en cuanto a factores relacionados con la formación inicial y con la formación permanente entre los maestros de Educación Infantil y los de Educación Primaria en la Unión Europea.

Los objetivos específicos que nos van a permitir conocer esto serán:

- Comparar los años de formación inicial entre los maestros de Educación Infantil y los de Primaria en la UE.
- Analizar la obligatoriedad de la formación permanente para maestros en la UE.
- Describir los posibles incentivos que reciben los maestros en la UE por la formación permanente.
- Conocer quién financia y organiza la formación permanente en cada país analizado.
- Comparar los temas prioritarios para los gobiernos en materia de formación del profesorado.

Método

Los países seleccionados para este estudio son los más grandes en extensión de la Europa Continental (España, Francia, Italia y Alemania), con la selección de Portugal en la muestra para completar la Península Ibérica. Se añadieron también los países nórdicos por su prestigio a nivel educativo (Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega). No se ha tenido en cuenta el Reino Unido por la diversidad de las naciones constitutivas que forman el Estado. De esta forma, analizaremos diez países europeos: España, Francia, Italia, Alemania, Portugal, Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega.

La metodología seguida en este estudio para el análisis de los diez países fue un análisis documental. La búsqueda de información a analizar se ha realizado a partir del portal web de la Comisión Europea- Eurydice (Comisión Europea, 2018). Esta información está proporcionada y clasificada por los gobiernos de cada uno de los países. Está accesible en inglés y en el idioma propio del país. Cuenta además con enlaces a la normativa de los países y a las páginas web de los Ministerios de Educación para obtener más información.

La información obtenida se clasificó en nueve categorías según la temática de la información para poder comparar las diferentes etapas y contrastarlas con otros países:

1. Nivel de la formación inicial para los maestros de EI.
2. Años de formación inicial para los maestros de EI.
3. Nivel de formación inicial para los maestros de EP.
4. Años de formación inicial para los maestros de EP
5. Obligatoriedad de la formación permanente.
6. Incentivos de la formación permanente.
7. Financiación de la formación permanente.
8. Organización de la formación permanente.
9. Temas prioritarios en formación para los gobiernos.

Resultados

En relación a la formación inicial, los resultados muestran que el nivel de la formación en la mayoría de países es el mismo en EI y EP. Finlandia y Alemania son los únicos países que en EP piden una titulación superior a EI, y en el caso de Alemania, ni siquiera se exige nivel de grado o similar en EI. Sin embargo, donde existen mayores diferencias entre etapas y entre los distintos países es en los años de duración de la formación en ambos niveles (EI y EP). En los países nórdicos la duración del grado en EI es de tres años (Noruega y Finlandia) o tres años y medio (Dinamarca y Suecia) y en el caso de EP de cuatro a excepción de Finlandia con cinco años. Portugal pide una titulación superior al grado en ambos niveles, pero en el caso de EI la duración es de tres años y medio y en el caso de EP es de cuatro. Los únicos países en los que la duración de la formación se iguala entre EI y EP son Francia, Italia y España.

En el caso de la formación permanente, podemos decir:

En primer lugar, que únicamente es obligatoria por ley en Finlandia, Suecia, Portugal e Italia, coincidiendo en ambos niveles (EI y EP). Los países nórdicos que consideran la formación permanente como obligatoria tienen incentivos que varían a nivel local, pero se habla de la

importante motivación de su profesorado a la actualización, la renovación de sus conocimientos y su bienestar profesional. En el caso de los países del sur de la UE que la consideran obligatoria, reciben incentivos como compensación en tiempo, opciones de promoción o puntos para traslados (movilidad). Los países que no cuentan con formación permanente obligatoria y tampoco tienen incentivos son únicamente Dinamarca y Alemania (en esta última puede tener un efecto indirecto en las solicitudes para puestos superiores). Por otro lado, están aquellos países que no contemplan la formación como obligatoria pero sí la premian. Estos lo hacen con una asignación económica, con puntos para promocionar de puesto**,** en traslados, o en una compensación en tiempo.

En segundo lugar, en relación a la financiación, la mayoría de países la financian desde el Estado, aunque en el caso de los países nórdicos, muchos municipios o escuelas tienen sus propios cursos, a menudo de menor duración. En el caso de Alemania, solo una pequeña parte de los organismos que financian la formación permanente de los maestros pertenece a un organismo público. En el caso de España, las Comunidades Autónomas financian directamente a los Centros de Formación del Profesorado.

En tercer lugar, en relación con la organización, los cursos se organizan a nivel nacional, regional y local. Estos los pueden organizar las universidades, sindicatos, municipios o las propias escuelas. En el caso de Alemania, el Ministerio regura la admisión, el número de horas y los certificados. En el caso de Italia, cada escuela tiene su formación e incluso se establecen redes con otras escuelas del territorio. En Francia, son las autoridades académicas las que están a cargo de la formación continua. En el resto de países del sur de la UE lo organizan en su mayoría centros de formación permanente del profesorado y entidades privadas como sindicatos.

En cuarto lugar, en relación a las líneas temáticas de formación propuestas por los gobiernos, podemos decir que los temas más demandados son la competencia digital (6 países) y los métodos de enseñanza o evaluación: técnicas de enseñanza, competencias o formas alternativas de aprendizaje (5 países). En el caso de la formación para la diversidad cultural o la integración, estos temas están presentes en países de centro y sur de Europa y solo en un país nórdico. La cultura científica, bien sea por cuestiones relacionadas con la ciencia, las matemáticas o la tecnología tienen importancia para los gobiernos de la UE (n=4). Los temas relacionados con emprendimiento, creatividad y liderazgo son mencionados únicamente por Finlandia y España. Por último, el aprendizaje de idiomas es un tema prioritario en el sur de Europa. No se dispone de información sobre los temas prioritarios para los gobiernos de Francia ni de Países Bajos. Las menciones específicas a la transición en formación permanente del profesorado por parte de los gobiernos solo se dan en Alemania. Desde el gobierno alemán priorizan la formación a los maestros en "transición fluida entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria". Este interés se justificaría por la diferencia de formación de sus profesores en ambas etapas.

Discusión/Conclusiones

En conclusión, entre los maestros no existe un nivel de formación igual entre países, ni siquiera de duración. Lo más común es que dentro del mismo país se de el mismo nivel de formación entre las dos etapas, en aquellos países en los que no está igualada, la EP siempre supone más años de formación. Por lo tanto, el nivel de formación inicial de docentes en cada país no guarda relación con pertenecer a EI o EP. La formación permanente no suele ser obligatoria en la UE, pero sí suele recibirse un incentivo. En el caso de los países nórdicos suelen pautarse a nivel local, lo que es una muestra más de lo descentralizada que es su educación, al igual que la independencia que tienen los centros. en los otros casos los incentivos varían entre puntos para promocionar, de

traslado, de compensación en tiempo o económicos. La financiación de estos cursos suele partir del Estado en su mayoría, o de los municipios, y en una menor medida de instituciones privadas como sindicatos. En cuanto a la organización de la formación, suele estar a cargo de universidades o centros de formación de profesorado, destinados a esta labor. En plena era digital, la temática de competencias digitales es la más frecuente, junto con la necesidad de formación en metodologías. Existen temáticas como el aprendizaje de idiomas o de diversidad cultural, asociadas a las condiciones culturales del sur de la UE. Únicamente en el caso de Alemania, uno de los temas propuestos por el gobierno era la transición, esto se debe a la diferencia de formación que hay entre los profesores de una y otra etapa, que hacen más evidente esa formación permanente para los docentes.

Referencias

Arndt, A.-K., Rothe, A., Urban, M., y Werning, R. (2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children - perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(1), 23–38. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760336

Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, *187*(10), 1–13. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935

Correia, K., y Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, *58*(3), 247–264. https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255

European Commision. (2015). *Early Childhood Education and Care Systems in Europe. EURYDICE-Facts and Figures*. https://doi.org/10.2797/48986

González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J., y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(1), 181–200. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751

Rantavuori, L. (2018). The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition. *International Journal of Early Years Education*, *26*(4), 422–435. https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1458600

Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria : la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación Educativa*, *16*(2), 136–152.

Yi Hung Lau, E. (2013). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, *184*(3), 403–415. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.792258

La Transición de Educación Infantil a Educación Primaria en la Unión Europea

The Transition from Early Childhood to Primary Education in the European Union

Alba González-Moreira
Camino Ferreira

Universidad de León, España

La transición educativa entre Educación Infantil y Educación Primaria es un momento complejo de cambios. Estos cambios tendrán repercusiones a lo largo de toda la vida académica del alumnado, por eso es importante buscar continuidad entre ambas etapas educativas. Existen evidencias de los beneficios que produce una transición exitosa para el bienestar social, cognitivo y emocional del alumno. Se han identificado diversos factores relacionados con el éxito de esta transición, pero algunas investigaciones señalan la necesidad de generar propuestas relacionados con el macrocontexto, es decir, a las políticas educativas. En este estudio se analizan diez países de la Unión Europea con el objetivo de conocer los factores relacionados con las políticas educativas de cada país seleccionado. La metodología seguida en este estudio es el análisis documental y la principal fuente de búsqueda de datos ha sido el portal *Eurydice* de la Comisión Europea. Los resultados muestran importantes diferencias entre etapas en cuestiones como la edad de inicio de la escolaridad obligatoria, la ratio o los agrupamientos, entre otros. La conclusión principal es que existen una gran diferencia de políticas educativas que afactan a la transición educativa entre los países nórdicos y del sur de la Unión Europea.

Descriptores: Transición educativa; Educación infantil; Educación primaria; Políticas educativas.

The educational transition from Early Childhood Education to Primary Education is a difficult moment of changes. These changes will have repercussions throughout the academic life of the students, so it is important to seek continuity between both educational stages. There is evidence of the benefits of a successful transition for the social, cognitive and emotional well-being of the student. Several factors related to the success of this transition have been identified, but some research points to the need to generate proposals related to the macro context, that is educational policies. In this study, ten countries of the European Union are analyzed with the objective of knowing the factors related to the educational policies of each country. The methodology followed in this study is documentary analysis and the main source of data search was the Eurydice portal of the European Commission. The results show important differences between stages in matters such as the age at which compulsory schooling begins, the ratio or groupings, among others. The main conclusion is the existence of great differences in educational policies between the Nordic countries and the southern European Union which affect directly to educationa transition.

Keywords: Educational transition; Early childhood education; Primary school; Education policy.

Introducción

La transición entre Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) ha sido de interés científico en las investigacines de las últimas décadas, siendo su principal finalidad la de comprobar las continuidades y discontinuidades que viven los alumnos en el inicio de la escolaridad primaria (Castro, Ezquerra, & Argos, 2018; Margetts & Phatudi, 2013). En el caso de muchos países de la Unión Europea (UE), con la EP comienza también la educación

obligatoria, que varía entre los tres y los siete años (Eurydice, 2018). Este cambio educativo se produce en un momento que coincide con importantes cambios cognitivos en el desarrollo del niño, ligados con el aprendizaje de las destrezas básicas de la lectura, la escritura y la aritmética, las cuales servirán de base para el éxito escolar futuro (Castro, Ezquerra, & Argos, 2018; European Commision, 2015; Hall & Lindorff, 2017; Parent et al., 2019; Tamayo, 2014).

Este paso a un nuevo entorno que es desconocido para el alumno es uno de los cambios más importantes que afronta el niño en su infancia (Chan, 2010) y a lo largo de su vida escolar (Sierra, 2018). En este nuevo ámbito, el alumno tendrá nuevos compañeros, maestros, en algunos casos, con prioridades diferentes a los de la etapa anterior y que lleven a cabo metodologías nuevas (Ackesjö, 2013; Castro, Argos, & Ezquerra, 2015; Castro & Manzanares, 2016; Sierra, 2018). Todos estos cambios generan un estrés en el alumno. De esta forma, se observa un aumento de la concentración de cortisol (hormona que se libera como respuesta al estrés) en la saliva y en el pelo del cuero cabelludo de la mayoría de los alumnos como respuesta a la transición (Coe, Davies, & Sturge-Apple, 2017; Hall & Lindorff, 2017; Parent et al., 2019). Esta es una razón más por la que la gestión de este proceso debe ser cuidado y respetado como parte clave dentro del desarrollo del niños, y que se reflejará directamente en su adaptación a la escuela, de la que depende su futuro educativo (Ahtola et al., 2016; Margetts & Phatudi, 2013). Una mala adaptación al sistema educativo puede producir problemas en un plazo de diez-doce años, cuando se produce otra de las transiciones educativas (Tamayo, 2014). Las dificultades de adaptación son un problema en esta transición y en posteriores con importantes consecuencias como el abandono escolar temprano (González-Rodríguez, Vieira, & Vidal, 2019).

Investigaciones internacionales realizadas en los últimos años en diferentes contextos educativos han demostrado que esta transición entre etapas requiere la interacción positiva de las partes activas del proceso: alumnado, familias y profesorado (Castro et al., 2018; Parent et al., 2019; Peters & Roberts, 2015; Rantavuori, 2018; Rimm-kaufman, Pianta, & Cox, 2000; Sierra, 2018; Yi Hung Lau, 2013; Yim, 2018). Por un lado, el papel de las familias y su estilo de crianza afecta a su comportamiento y a su desarrollo, lo que se verá reflejado directamente en el tipo de transición que vivirá el alumno, en su capacidad de resolución de problemas, en su comunicación y en su socialización (Castro et al., 2018; Castro & Manzanares, 2016; Hosokawa & Katsura, 2018; Sierra, 2018). Por otro lado, maestros de ambas etapas deben tener más información sobre este proceso y sobre las condiciones individuales de cada alumno, lo que permitirá conseguir mejores resultados académicos y sociales (Argos, Ezquerra, & Castro, 2011; Castro et al., 2018; Sierra, 2018; Yi Hung Lau, 2013). Además, en relación a los alumnos, es importante tener su experiencia en las investigaciones para llevar a cabo estudios que cuenten con su implicación (con niños) y no únicamente versen sobre ellos (de niños), de forma respetuosa y sin correr el riesgo de que la visión del adulto y del niño sobre la transición y el contexto educativo no coincidan (Argos et al., 2011; Castro & Manzanares, 2016).

A pesar de todo esto, investigaciones como la de Castro et al., (2018) apuntan a la necesidad de generar propuestas globales para la transición, donde se tengan en cuenta aspectos relacionados con el macrocontexto (políticas educativas relacionadas con los gobiernos), el mesocontexto (a nivel de los centros y la relación de los propios agentes) y el microcontexto (con la situación de cada aula implementando acciones que favorezcan la transición de EI a EP.

Teniendo en cuenta todo esto, el objetivo de este estudio es analizar los factores contextuales que tienen que ver con las políticas educativas de los gobiernos, conocido como macrocontexto (Argos et al., 2011), que pueden afectar a la transición de EI a EP en la UE. Los objetivos

específicos que tendremos en cuenta para esto en todos los países de la UE analizados son los siguientes:

- Analizar la edad con la que se realiza la transición de EI a EP.
- Comprobar si la obligatoriedad empieza con el inicio a la EP o en los últimos años de EI.
- Comparar qué agente financia y es responsable de ambas etapas educativas.
- Contrastar la ratio de ambas etapas educativas.
- Conocer el tipo de agrupamiento que se realiza en ambas etapas educativas.
- Examinar las alusiones a la transición para los gobiernos o la presencia de "cursos puente" entre ambas etapas.

Método

La muestra está formada por diez países de la UE: España, Francia, Italia, Alemania, Portugal, Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega. La selección se ha realizado atediendo a aquellos con mayor extensión de la Europa Continental (España, Francia, Italia y Alemania), la selección de Portugal en la muestra para completar la Península Ibérica, y los países nórdicos por su prestigio a nivel educativo (Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega). No se ha tenido en cuenta el Reino Unido por la diversidad de las naciones constitutivas que forman el Estado.

El método seguido en este estudio para el análisis de los diez países ha sido un análisis documental. La búsqueda de información a analizar se ha realizado a partir de las páginas web de la Comisión Europea en su portal *Eurydice*, donde se encuentra de forma accesible información proporcionada por los gobiernos de cada país de la UE, en inglés y en el idioma propio de cada país. Cuenta además con enlaces a la normativa de los países y a las páginas web de los Ministerios de Educación para obtener más información.

La información ha sido recogida para el último año de EI y el primer año de EP, etapas que comprende la transición que se analiza en este estudio, con el fin de comparar etapas dentro de un mismo país y entre los diez países analizados. La información recogida se ha clasificado en las

siete categorías para EI y EP (1-7) y dos genéricas (8-9), lo que hacen un total de 16, que se presentan a continuación:

1. Nombre de la etapa
2. Años que comprende la etapa
3. Obligatoriedad
4. Financiación
5. Responsabilidad
6. Ratio
7. Tipo de agrupamento
8. Mención a la transición en EURYDICE por parte de cada país
9. Año a los que se preduce la transición de EI a EP

Resultados

La transición se ha analizado teniendo en cuenta el último año de EI y el primero de EP. De esta forma comprobamos qué:

En primer lugar, la edad en la que se produce la transición en la UE es a los seis años mayoritariamente, aunque varía entre los cinco años de los Países Bajos y los siete de los países nórdicos.

En segundo lugar, en la UE la educación obligatoria se inicia en la mayoría de casos con la EP a los seis años (n=8 países). Los países nórdicos, a excepción de Noruega, son los únicos que comienzan la educación obligatoria en el último año de EI. En el análisis realizado, la mitad de los países consideran de forma explícita a la transición como un punto importante. Además, cuatro de esos cinco países contemplan un "curso puente" entre EI y EP. Además, esos "cursos puente" cuentan con una identidad propia, diferenciada respecto a otras etapas.

En tercer lugar, en la financiación del último año de EI, cabe señalar que es gratuito en todos los países salvo en Dinamarca, donde lo deciden los centros; y en Alemania, Noruega y Países Bajos, donde es subvencionada, aunque en este último país (Países Bajos) se subvenciona en función del nivel educativo de los padres. En lo que respecta a la EP, ésta es gratuita en toda la UE.

En cuarto lugar, sobre la administración educativa responsable de ambas etapas, se comparte entre la administración general y las autoridades regionales o locales. La etapa de EI no depende íntegramente de los Ministerios de Educación, si no que en algunos casos depende de ministerios como "Infancia y Asuntos Sociales". Aún así, los últimos años de EI ya están bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación correspondiente, al igual que la etapa de EP. Respecto a la autonomía de los centros, los países nórdicos tienen un alto grado de autonomía en los centros educativos y las autoridades locales, formando comités en cada centro.

En quinto lugar, la ratio (profesor/alumno) más altas se encuentran en el sur de Europa. En el caso de la EI, los países nórdicos cuentan con la ratio más reducida de Europa y además con al menos un profesional a mayores en el aula de forma permanente. En el caso de la ratio de EP, al

igual que en Francia, los países nórdicos hablan de un tamaño pedagógicamente justificable y no está regulado por ley.

Por último, los agrupamientos se diferencian bastante entre etapas en la UE. En EI son más habituales los grupos de edades mixtas a diferencia de la EP, donde es habitual formar grupos de la misma edad, y los que no lo hacen lo dejan a decisión de los centros.

Discusión y conclusiones

En conclusión, en la UE no existe un único modelo organizativo de EI y EP. Dentro de esta variedad, solo los países nórdicos contemplan dentro de la etapa obligatoria el último curso de la EI, produciendo mayor continuidad. La gratuidad de la enseñanza no parece ser un motivo de diferencia entre países respecto a las dos etapas, ya que el último año de EI en su mayoría es gratuíto, esto hace que se alcancen tasas de escolarización muy altas en toda la UE, sea o no etapa obligatoria en el país. Además, ambas etapas suelen estar bajo la responsabilidad del mismo ministerio. Los países nórdicos tienen mayor autonomía en las escuelas que el centro y sur de Europa, permitiendo adaptarse a las necesidades del cambio de etapa. Por último, no existe mucha diferencia entre etapas en cuanto a la ratio, pero sí entre países del norte y del sur de la UE; aunque en temas de agrupamientos, en EI existe más variedad y en el caso de EI casi la totalidad son por edad.

Referencias

Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*, (45), 387–410. https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7

Ahtola, A., Björn, P., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M, y Nurmi, J. (2016). The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *60*(2), 168–181. https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598

Argos, J., Ezquerra, M, y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, *54*(5), 1–18. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302

Castro, A., Argos, J., y Ezquerra, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, *37*(148), 34–49. https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006

Castro, A., Ezquerra, P., y Argos, J. (2018). Profundizando en la transicion entre Educación Infantil y Educación Primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de La Educación*, *30*(1), 217–240. https://doi.org/10.14201/teoredu301217240 PROFUNDIZANDO

Castro, A., y Manzanares, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educacion*, *27*(3), 923–941. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004

Chan, W. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, *180*(7), 973–993. https://doi.org/10.1080/03004430802586130

Coe, J., Davies, P., y Sturge-Apple, M. (2017). Family Instability and Young Children's School Adjustment: Callousness and Negative Internal Representations as Mediators. *Child Development*, *89*(4), 1193–1208. https://doi.org/10.1111/cdev.12793

European Commision (2018). *Eurydice*. Retrieved from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_es

González-Rodríguez, D., Vieira, M., y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(1), 181–200. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751

Hall, J., y Lindorff, A. (2017). Children's Transition to School: Relationships between Preschool Attendance, Cortisol Patterns, and Effortful Control. *Educational and Developmental Psychologist*, *34*(1), 1–18. https://doi.org/10.1017/edp.2017.3

Hosokawa, R., y Katsura, T. (2018). Role of Parenting Style in Children's Behavioral Problems through the Transition from Preschool to Elementary School According to Gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(1), 2–17. https://doi.org/10.3390/ijerph16010021

Margetts, K., y Phatudi, N. (2013). Transition of Children from Preschool and Home Contexts to Grade 1 in Two Township Primary Schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(1), 39–52. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760341

Parent, S., Lupien, S., Herba, C. M., Dupéré, V., Gunnar, M. y Séguin, J.(2019). Children's cortisol response to the transition from preschool to formal schooling: A review. *Psychoneuroendocrinology*, *99*, 196–205. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.09.013

Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria : la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación Educativa*, *16*(2), 136–152.

Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Revista Del Consejo Escolar Del Estado*, *3*(5), 131–137. Retrieved from https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20206/19/1

Yi Hung Lau, E. (2013). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, *184*(3), 403–415. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.792258

Educación Inclusiva, Desde la Idea a la Realidad

Inclusive Education, From the Idea to Reality

Margarita Rodríguez Gudiño
Cristina Jenaro Río

Universidad de Salamanca, España

Como señaló Echeita (2010, citado en Echeita y Ainscow, 2011) en España al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E), que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial. Esto ha generado preocupación sobre la insatisfactoria situación, en la que en muchos lugares y contextos, se encuentra este proceso. Por lo que el objetivo de esta comunicación es realizar una breve exposición de los avances y retos pendientes en relación a la inclusión educativa.

Descriptores: inclusión; alumnos con necesidades especiales; educación especial; política educativa; principios educativos.

According to Echeita (2010, cited in Echeita y Ainscow, 2011) in Spain, while the declarations and principles of inclusive education are supported at the highest level, procedures for schooling of children with special needs are being applied,which facilitate the segregation of some in special schools. This has generated concern about the unsatisfactory situation, in which, in many places and contexts, this process is found. Therefore, the objective of this communication is to make a brief exposition of the advances and challenges in relation to educational inclusion.

Keywords: inclusion; special needs students; special education; Educational policy; educational principles.

Introducción

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales, que se celebró en Salamanca en 1994, declaró que aunque los niños, jóvenes y adultos tienen diferentes características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje todos deben tener acceso a la educación ordinaria, a través de la pedagogía centrada en el niño, que es capaz de responder a sus necesidades educativas especiales (NEE). La Declaración de Salamanca reafirmó el derecho de todos a la educación. Derecho que se recogía en 1948 en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la que se animaba a todos los países a adoptar la educación inclusiva como materia de ley o política (UNESCO, 1994, citado en Nketsia, 2016).

Al mismo tiempo que ha ido evolucionando el sostén legislativo del sistema educativo actual, han ido tomando consistencia dos conceptos claves, que surgen de forma paralela a la concepción de discapacidad, así como la forma de entender la aplicación de la respuesta educativa a los alumnos con NEE. Estos conceptos son los de necesidades educativas especiales y el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

El término de necesidades educativas especiales se utilizó por primera vez en España en la LOGSE de 1990 y consolidó a nivel mundial en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, de 1994, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994, citado en Toboso y col., 2012).

En el *Index* for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002, citado en Echeita y Simón, 2007) el concepto de "Necesidades Educativas Especiales" es sustituido por el término "barreras para el aprendizaje y la participación". Así, al hablar de barreras, se hace referencia al conjunto de elementos formales, materiales, organizativos, funcionales, actitudinales, etc., que impiden el desarrollo de la inclusión educativa (Ávila, 2017).

Por tanto, esta comunicación tiene como objetivo exponer, si bien de forma no exhaustiva, el estado actual de la inclusión educativa en España, además de algunos de sus logros y los retos pendientes.

Implementación de la Educación Inclusiva en España

La integración llevó consigo recursos materiales y humanos como habilitación de espacios, eliminación de barreras físicas, creación de nuevos roles especializados como profesores de pedagogía terapéutica, logopedas, compensatoria, servicios y profesionales externos especializados. Hubo una suma de elementos yuxtapuestos, no cambios sustantivos en las regularidades culturales y prácticas preexistentes (Escudero y Martínez, 2011). Muchos alumnos con discapacidades entraron en los centros, pero ello no supuso la renovación organizativa, curricular y pedagógica consecuente, ni tampoco políticas más amplias de la Administración y los poderes públicos realmente inclusivas. Cuando no ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas cambian sustantivamente, sino que son relegadas, en el mejor de los casos, a espacios especiales, profesores especiales y medidas especiales. Ese es un fenómeno universalmente documentado (Petrou, Angelides y Leigh, 2009, citados en Escudero y Martínez, 2011), aunque ello no sirva de consuelo ni de pretexto.

En todo el territorio nacional, muchas familias con hijos e hijas con discapacidad en edad escolar, y ellos mismos, se ven abocadas a un dilema sin solución, pero con una tremenda repercusión sobre la calidad de vida de sus hijos y la suya propia. De un lado, defender una escolarización inclusiva como práctica deseable y como principio inalienable para la dignidad de aquellos, además de ser un derecho reconocido. Por otro, sufrir las consecuencias cotidianas de una escolarización inadecuada, a cuenta de un proceso complejo y dilemático por la intrínseca dificultad de la tarea en interacción con las barreras escolares existentes (Echeita y col., 2009).

Además es necesario enfatizar la creciente preocupación sobre la insatisfactoria situación en la que, en muchos lugares y contextos, se encuentra este proceso, que ha sido reconocido en varios eventos de importancia como la *Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva*, promovida por *Inclusion International* y desarrollada en octubre de 2009 en Salamanca, además de la *Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva. Vía para favorecer la cohesión social*, promovida por el Ministerio de Educación en el marco de la presidencia española de la Unión Europea y desarrollada en Madrid en marzo de 2010, o el *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*, promovido por Down España y desarrollado en Granada en mayo de 2010 (Echeita, 2010).

Estado actual de la educación inclusiva en España

En cuanto al estado actual de la educación inclusiva en España, podemos decir que la atención al alumnado que presenta NEE derivadas de discapacidad, constituye uno de los ejes fundamentales dentro de la política educativa del Ministerio de Educación, expresamente contemplado en la legislación educativa (BOE, 2010). En consonancia con el desarrollo legislativo sobre educación se creó por Orden EDU/2949/2010 el Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Este Foro es un órgano colegiado y de carácter consultivo que se constituye como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del

alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo (MECyD, 2017).

Igualmente en el apartado V del preámbulo, la LOMCE señala como Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020, aprobada por la Comisión Europea en 2010, la mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad a quienes habrá que garantizar una educación y formación inclusiva y de calidad (MECyD, 2017).

Asimismo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tiene suscritos convenios de colaboración con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y con la Confederación española de familias de personas sordas (FIAPAS) para atender al alumnado que presenta NEE derivadas de discapacidad auditiva (MECyD, 2017).

No obstante, con el objetivo de tener una perspectiva general del estado de la educación inclusiva en la actualidad, conviene tener en cuenta los datos referidos a los alumnos con NEE y la educación especial, que en su Informe anual recoge el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre el curso escolar que acaba de finalizar.

Datos relativos a alumnos con necesidades educativas especiales y la educación especial que se recogen en los Informes anuales del MECyD

El Informe sobre el Estado del Sistema Educativo constituye la ejecución del mandato legal establecido por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación y cuya elaboración con una periodicidad anual corresponde al Consejo Escolar del Estado (MECyD, 2015). A modo de ilustración sobre la tendencia en relación a la escolarización de alumnos con NEE, señalar los siguientes datos que se recogen en el Informe Anual del MECyD desde el curso 2012-13 hasta el momento actual.

Según los datos que proporciona la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia (EDAD-2008, citada en Informe MECD, 2012) publicada por el Instituto Nacional de Estadística, la escolarización de niños y niñas con discapacidad de edades comprendidas entre los 6 y los 15 años supera el 97%. No obstante, de esta misma encuesta se desprende que existen desigualdades en esta materia entre los grupos según sea su nivel de renta y entre el nivel de inclusión según las Comunidades Autónomas (MECyD, 2012). Durante el curso 2012-13 existieron 1.237 centros ordinarios con unidades de Educación Especial y 478 centros específicos. Así, entre los cursos 2003-2004 y 2012-2013 las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos han experimentado un crecimiento sostenido (MECyD, 2014).

En cuanto al nivel de inclusión de nuestro sistema educativo si se atiende a los datos de alumnado se muestra que en el año escolar 2012-2013, el porcentaje de alumnos que estaban en educación especial era un 5,3% del total de alumnos escolarizados (CERMI 2014). Sin embargo y con algunas salvedades si se toma como dato el total del alumnado con NEE con discapacidad, la realidad muestra que el 19,7% de los alumnos con discapacidad están en educación especial, por lo que puede afirmarse que aún queda un camino por recorrer para poder hablar de un modelo inclusivo (CERMI, 2014)

En la misma línea el Informe (2015) recoge que con objeto de favorecer la inclusión, la atención del alumno con NEE se realiza siempre que ello sea posible en centros ordinarios. No obstante, hay casos de alumnado con discapacidades físicas o psíquicas, que requieren una atención más especializada en centros específicos. Durante el curso 2013-14 hubo 1.314 centros ordinarios con unidades de Educación Especial y 470 centros específicos. Así, entre los cursos 2004-2005 y

2013-2014 las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos experimentaron un crecimiento sostenido. En el curso 2013-2014 el alumnado con NEE escolarizado suponía un total de 164.821 personas de las cuales 131.229 estaban integrados en centros ordinarios. Ello supone que el 79.6% de estos alumnos estaban escolarizados en entornos inclusivos y que el 20.4% restante estaban escolarizados en centros de Educación Especial (MECyD, 2015).

En cuanto a las políticas educativas de las Comunidades Autónomas (CCAA) el Anexo al Informe 2015 sobre el Estado del Sistema Educativo recoge una colección de experiencias y buenas prácticas en materia educativa realizadas en las CCAA. Sólo algunas de estas experiencias y prácticas incluyen al alumnado con NEE derivadas de discapacidad, y son las siguientes:

- La Comunidad de Aragón incluye la experiencia *Centros de Atención Preferente a Alumnos con Trastorno del Espectro Autista* (MECyD, 2015).
- Castilla-La Mancha recoge el *Plan estratégico de comprensión lectora y fomento de la lectura*, que incluye el programa para el alumnado de educación especial: leer para comunicarse e interactuar con el entorno (MECyD, 2015).
- La Comunidad Foral de Navarra implementó la experiencia *Ir al médico* dirigido a alumnos de aulas de educación especial de un colegio público (MECyD, 2015).
- El *Plan Canario de Formación del Profesorado bienio 2013-2015* incluye el programa formativo de orientación educativa y profesorado de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (MECyD, 2015).

Continuando con el Informe del MECyD (2016) se recoge que entre los cursos 2005-2006 y 2014-15 las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos, continuando con la tendencia de los años anteriores, han experimentado un crecimiento sostenido.

Por otro lado, los datos recogidos en el Informe del MECyD (2017) sobre los alumnos con NEE, según el tipo de escolarización, nivel de enseñanza, titularidad del centro, y financiación de las enseñanzas se observa que el alumnado integrado en centros ordinarios durante el curso 2015-2016 fue muy superior al no integrado, tanto en la enseñanza pública (86,4%) como en la enseñanza privada, ya sea concertada (73,2%) como no concertada (97,3%).

Logros y Retos Pendientes

La mayor parte de las administraciones educativas de nuestro país no están suficientemente sensibilizadas para apostar por la escuela inclusiva. Sus responsables dicen con frecuencia que la inclusión educativa ya está en las escuelas, pero se confunde la integración con la inclusión (Verdugo et al., 2009, citados en Verdugo y Rodríguez, 2012). Diferentes investigaciones evaluativas sobre la escolarización del alumnado con NEE en España, muestran un panorama ambivalente, de avances notables y de estancamientos preocupantes (Echeita, 2011, citado en Toboso y col., 2012).

Entre los logros destaca el proceso de inclusión educativa en la etapa de educación infantil. Todos los indicadores apuntan a que las tasas de escolarización en centros ordinarios son muy altas, y también la valoración sobre la participación y el aprendizaje alcanzado en esta etapa. Más allá de la educación infantil surgen las dificultades, como consecuencia de las numerosas barreras

educativas presentes en los colegios de educación primaria e institutos de educación secundaria obligatoria (Toboso y col., 2012).

Los resultados del informe del Comité Español Representante de Personas con Discapacidad (CERMI) (2010) sugieren que el proceso de inclusión educativa del alumnado con NEE en España muestra signos claros de estancamiento y que existen grandes dificultades para generalizar la inclusión educativa, a pesar de que la Convención de la ONU sobre los Derechos de las personas con discapacidad obliga al Estado Español a acabar con ese estancamiento (Alonso y Araoz, 2011; Verdugo, 2011, citados en Toboso y col., 2012). Para ello, la perspectiva del derecho debería ser implementada decididamente en la educación, reconociendo que todos los alumnos vulnerables a los procesos de marginación o fracaso escolar por razones diversas, tienen derecho a que ello no sea así, y a una educación de calidad en el más amplio sentido del término (Echeita, 2011, citado en Toboso y col., 2012).

Según el informe del CERMI (2010, citado en Toboso y col., 2012), existe una sensación generalizada de que el problema de los recursos para la inclusión educativa no es tanto de inexistencia, como de aplicación poco eficaz. El sistema educativo dispone de recursos especializados que en ocasiones no se aplican por desconocimiento, falta de información o inflexibilidad burocrática.

En este sentido, el último informe que sobre nuestro país ha elaborado el CERMI para la Convención de la ONU sobre los Derechos Humanos y Personas con Discapacidad (CERMI, 2017, citado en Negrín y Marrero, 2018), ha puesto de manifiesto que a pesar del esfuerzo que se ha llevado a cabo en las últimas décadas en el sistema educativo español para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, la educación inclusiva no parece ser una realidad en España para el alumnado con diversidad funcional, concluyendo este comité que este alumnado se enfrenta *"a una educación degradada que no asegura sus derechos"* (CERMI, 2016, citado en Negrín y Marrero, 2018).

Quizás esta afirmación se deba a que inclusión es más que la escuela a la que asisten los niños. Es la calidad acerca de la experiencia en la escuela y acerca de en qué medida se les ayuda a aprender, lograr y participar plenamente en la vida de la escuela (DfES, 2004, citado en Whitehurst y Howells, 2006).

Referencias

Ávila, M. (2017). *Calidad y equidad educativa: La educación inclusiva como derecho. Relatividad y retos.* Recuperado de http://www.ceice.gra.es/docu

Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. *Boletín Oficial del Estado núm. 279,* de 18 de noviembre de 2010, páginas 96387 a 96393. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/o/2010/11/16/edu2949

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2014). Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2014.

Echeita, G. (2010) Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.) *Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario (13 pp).* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo I. y González-Gil, *F.*(2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación, 349,*153-178

Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo Pérez Bueno (coords.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson y Aranzadi

Negrín, M.A., y Marrero, J.J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 29 https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.596

Nketsia, W. (2016). Teacher educators´ views on inclusive education and teacher preparation in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 12 (2), 1-18. Recuperado de: http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/12-2%20Nkjetsia,%20Salovitta,%20&%20Gyimah.pdf

Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y Prácticas. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1) 269-297

Verdugo, M.A., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la Perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470

Whitehurst, T., y Howells, A. (2006). When something is different people fear it: children´s perceptions of an arts-based inclusion Project. *Support for Learning*, 21 (1). doi: 10.1111/j.1467-9604.2006.00399.x

Organización y Funcionamiento de los Grupos Interactivos en una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso

Organization and Functioning of Interactive Groups in a Learning Community: A Case Study

José Ramón Márquez Díaz
Adnaloy Estela Pardo Rojas

Universidad de Huelva, España

A través de los Grupos Interactivos (GI), se pretende crear un proceso de enseñanza aprendizaje innovador y de interés para todas las personas que intervienen en una determinada Comunidad de Aprendizaje (CdA). El objetivo del presente estudio es conocer, analizar, contrastar y describir la organización y funcionamiento de los GI en un centro educativo con la teoría del proyecto de CdA. Para ello, durante el curso académico 2017/2018, a través de una metodología de corte cuantitativo, se examina el caso de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Semi-D, ubicado en Huelva provincia, Andalucía (España). Se toma una muestra de 107 alumnos/as de 3º, 4º, 5º y 6º cursos de Educación Primaria (EP), y 1º y 2º cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), además de 13 docentes y 5 voluntarios/as. Aplicando escalas de medida sometidas a análisis de fiabilidad y validez del constructo. Se realiza un análisis descriptivo general. En relación a los resultados arrojados en el estudio y como conclusión general del mismo, la mayoría de los ítems muestran que los GI cumplen los requisitos propuestos en la teoría del proyecto de CdA.

Descriptores: GI; Organización del aula; CdA; Investigación educativa.

Through the Interactive Groups (GI), it is intended to create an innovative teaching-learning process of interest to all the people involved in a specific Learning Community (CdA). The aim of this study is to know, analyze, contrast and describe the organization and functioning of the GI in a school with the theory of the CdA project. For this, during the academic year 2017/2018, through a methodology of quantitative cut, the case of a Center for Infant and Primary Education (CEIP) Semi-D, located in Huelva province, Andalusia (Spain), is examined. A sample of 107 students of 3rd, 4th, 5th and 6th levels in Primary Education (EP), and 1st and 2nd levels in Compulsory Secondary Education (ESO), in addition to 13 teachers and 5 volunteers, is taken. We have applied measurement scales submitted to reliability analysis and construct validity. We performed a general descriptive analysis. In relation to the results obtained in the study and as a general conclusión of the same, most of the items show that the GI meet the requirements proposed in the theory of the CdA project.

Keywords: GI; Classroom organization; CdA; Educational investigation.

Introducción

La educación del siglo XXI, además de abordar los cuatro pilares fundamentales del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; también se plantea como un reto importante, entre otras cuestiones, qué papel juega el fenómeno de la diversidad cultural en la sociedad actual (Barrio de la Puente, 2005).

Siguiendo la línea anterior, en las últimas décadas se ha pasado de la concepción de la democratización de la cultura a la democracia cultural, esto es, si el proceso de la primera afirmación residía en proporcionar conocimientos culturales, la segunda trata de asegurar a cada una de las personas de la sociedad aquellos recursos necesarios para que, con autonomía y

responsabilidad, puedan desarrollar con éxito su vida cultural (Ander-Egg, 1981). Es por eso que, se tendrán que crear respuestas alternativas para que, por ejemplo, la comunidad educativa, que es el ámbito en el que hemos llevado a cabo el presente estudio, tenga éxito de una manera integral.

Concretamente, se debería caminar hacia un enfoque más específico sobre el concepto de educación en los centros educativos, concepto que implique a todos los sectores del ámbito escolar en cuanto a la unificación de sus organizaciones y metodologías, para formar, de esta manera, una comunidad en la que todos/as participen, colaboren y aprendan (Ferrer Esteban, 2005).

De este modo, se dan por bienvenidas las CdA, donde a partir de la teoría educativa, dialógica y liberadora, se crea una situación de diálogo, la cual no debe surgir únicamente entre el profesorado y el alumnado, destacando que todas las personas que conforman la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, voluntariado, etc.) puedan participar en la consecución de los diferentes elementos que se encuentran integrados en la misma, principalmente, porque se parte de la idea de la creación de un proceso de enseñanza aprendizaje a través de interacciones, proceso que debe ser planificado conjuntamente entre todos/as (Flecha y Puigvert, 2013).

Asimismo, las CdA, gracias a las investigaciones y teorías científicas recogidas por la comunidad científica internacional, han manifestado ser seguras y eficaces para modificar y adecuar la comunidad educativa a la sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos/as en la actualidad, promover el buen clima de aula, aumentar el rendimiento académico del alumnado... todo ello desde una perspectiva integral (Rodríguez, 2012). Además, se trata de un proyecto que acoge varias Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), tales como: tertulias dialógicas literarias, formación de familiares, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, bibliotecas tutorizadas y GI, entre otras (Díez y Flecha, 2010).

Justamente, el objeto del presente estudio se centra en el análisis de la organización y funcionamiento de los GI en una CdA real, puesto que, aunque dicha AEE se describe como la formación en el aula de equipos heterogéneos de cuatro o cinco discentes, quienes, de forma colaborativa, llevan a cabo tareas propuestas por los docentes y, para ello, cada grupo es moderado por una persona voluntaria que procede de la propia comunidad educativa (familiares, alumnado universitario, etc.) (Díez y Flecha, 2010); cada institución de enseñanza (que sea CdA) puede poner en marcha dicha AEE de diferentes maneras.

Igualmente, otros motivos por los que hemos decidido abordar la presente temática son los siguientes: los GI permiten al alumnado adquirir ciertos conocimientos basados en competencias prácticas, habilidades académicas y capacidades comunicativas e interactivas (Vieira, 2011); los GI inciden de forma positiva en el rendimiento académico del alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) (Molina, 2007; Valls, Prados y Aguilera, 2014).

En definitiva, una vez que hemos establecido el punto de partida de nuestro trabajo, pasamos a decidir y clarificar el problema de investigación: "La organización y funcionamiento de los GI en una CdA: un estudio de caso". Para ello, nos hacemos la siguiente pregunta de investigación: ¿se organizan y funcionan los GI en la práctica tal y como se describe en la teoría del proyecto de CdA?

Método

Objetivo

El objetivo de esta investigación se orienta a conocer, analizar, contrastar y describir la organización y funcionamiento de los GI en un centro educativo con la teoría del proyecto de CdA.

Muestra

Se examinó el caso de un CEIP Semi-D, ubicado en Huelva provincia, Andalucía (España). La muestra está compuesta por 107 alumnos/as de 3º, 4º, 5º y 6º cursos de EP, y 1º y 2º cursos de ESO, además de 13 docentes y 5 voluntarios/as. Para la selección de la muestra, se ha utilizado un muestreo deliberado, típico de las investigaciones interpretativas que, de acuerdo con Buendía, Colás y Hernández (1998), consiste en seleccionar la muestra de forma deliberada, porque los sujetos poseen las características necesarias para el estudio. En este caso, el criterio adoptado para la selección de la muestra ha sido la participación del alumnado, profesorado y voluntariado en el proyecto de CdA.

Instrumento de Recogida de Información

Para la recogida de datos, con el asesoramiento de un grupo de personas expertas, se ha llevado a cabo una adaptación de la "Escala para la Revisión de los Grupos Interactivos (ERGI)", instrumento elaborado por los/as profesores/as doctores/as Antonio Aguilera-Jiménez, María del Mar Prados Gallardo e Isabel López-Cobo. El cuestionario solicita la información a través de una escala tipo Likert con valores comprendidos entre 0 y 5, siendo 0 "no contesta", 1 "nunca", 2 "casi nunca", 3 "a veces", 4 "casi siempre" y 5 "siempre". Estos valores hacen referencia a la frecuencia con la que se realizan cada una de las acciones propuestas. El cuestionario se conforma con las siguientes dimensiones: datos de las personas, los equipos, los tiempos y las tareas.

Validez Interna del Instrumento

Para determinar la consistencia interna y la fiabilidad del instrumento de recogida de datos, después de realizar la prueba piloto a un grupo de 20 alumnos/as de otro centro educativo, se ha llevado a cabo la prueba del coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo resultado arrojado es de 0,720, valor que está contenido en la escala 0,70 y 0,90, demostrando la consistencia y validez interna del cuestionario, pues si se hubiese obtenido un coeficiente sustancialmente menor a 0,70 no sería aceptable, ni fiable, mientras que si el valor hubiese superado los 0,90 puntos habría redundancia y duplicación de varios ítems que estarían midiendo lo mismo (Celina y Campo-Arias, 2005).

Análisis de Datos

Para el tratamiento de los datos recogidos a través de los cuestionarios, se ha recurrido a la estadística descriptiva y, para ello, se han hallado las medias y desviaciones típicas en cada variable. El programa utilizado para el análisis ha sido el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v. 17.0.

Resultados

Aquí, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario "Adaptación de la Escala para la Revisión de los Grupos Interactivos (ERGI)", que se analizan a través de la media y desviación típica obtenidas en cada variable, según las dimensiones establecidas.

En función del número total de sujetos que han participado en el estudio (125) y la relación de los mismos con el centro educativo, 107 son discentes (85,6%), siendo éste el grupo que mayor número de sujetos concentra, 13 son docentes (10,4%) y 5 son voluntarios/as (4%), siendo este último el grupo que menor número de participantes concentra.

Centrándonos en los/as estudiantes participantes, 18 de los/as mismos/as son de 3º curso de EP (16,8%), 19 son de 4º curso de EP (17,8%), 16 son de 5º curso de EP (15%), 15 son de 6º curso de EP (14%), 19 son de 1º curso de ESO (17,8%) y 20 son de 2º curso de ESO (18,7%). En este sentido, el mayor número de estudiantes se encuentra en el curso de 2º de ESO y el menor en 6º curso de EP. Del mismo modo, hay el mismo número de discentes en los cursos de 4º de EP y 1º de ESO.

En relación a las materias en que se hacen los GI, 5 sujetos destacan que los mismos se llevan a cabo en una asignatura (27,8%), 12 en dos asignaturas (66,7%), siendo este resultado compartido por un mayor número de personas y, por último, 1 en tres asignaturas o más (5,6%) (respuestas de docentes y voluntarios/as).

Aludiendo al número de GI formados en el aula, 8 sujetos destacan que se realizan dos GI (44,4%), 2 señalan que se llevan a cabo tres GI (11,1%) y 8 que se desarrollan cuatro GI (44,4%) (respuestas de docentes y voluntarios/as).

Respecto a la duración habitual de las sesiones de los GI, podemos ver que el mayor número de sujetos participantes (13=72,2%) le dedican aproximadamente 60 minutos, en cambio, observamos que hay una minoría (5=27,9%) que le dedican entre 40 y 55 minutos (respuestas de docentes y voluntarios/as).

En torno al tiempo dedicado por cada GI a cada tarea, 3 sujetos afirman dedicar 12 minutos (16,7%) y la mayor parte de los/as participantes destacan dedicar 15 minutos (83,3) (respuestas de docentes y voluntarios/as).

Ahora bien, tomando como referencia que el valor "3,00" (media aritmética) es el promedio más razonable y válido en relación a las puntuaciones medias individuales obtenidas por cada ítem y por cada variable, procedemos a mostrar aquellos resultados que superan ese valor, así como aquellos que no superan dicho valor, por lo tanto, no son valores tan positivos y, por consiguiente, precisan de propuestas de mejora.

A la luz de los resultados expuestos en el cuadro 1 (dimensión de los equipos – resultados de los equipos), se puede observar que el ítem 5 (el maestro o la maestra no está en ningún grupo interactivo, sino que pasa por todos) es el único que no alcanza el valor promedio seleccionado (3,00 puntos), por lo que precisaría de propuestas de mejora. El resto de los ítems alcanza y sobrepasa de forma significativa el valor promedio de 3,00 puntos (consúltese Cuadro 1).

Cuadro 1. Resultados de los equipos

ÍTEMS	N	MEDIA	DT

Los grupos interactivos están formados por niños y niñas diferentes.	125	4,70	,882
Los niños y las niñas que forman los grupos interactivos son siempre los mismos.	125	4,60	1,544
Todos los grupos interactivos tienen a una persona voluntaria que ayuda.	125	4,20	1,070
Las personas voluntarias son diferentes (maestros y maestras, familiares, estudiantes…).	125	4,70	,880
El maestro o la maestra no está en ningún grupo interactivo, sino que pasa por todos.	125	2,86	1,683
Si un niño tiene un maestro de apoyo, lo acompaña siempre.	125	4,50	,880
N válido (según lista)	125		

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los resultados que aparecen en el cuadro 2 (dimensión de los tiempos – resultados de los tiempos), se aprecia que todos los ítems alcanzan y sobrepasan de forma significativa el valor promedio de 3,00 puntos, por lo tanto, ninguno de ellos precisa de propuestas de mejora (consúltese Cuadro 2).

Cuadro 2. Resultados de los tiempos

ÍTEMS	N	MEDIA	DT
La clase comienza y acaba a su hora.	125	4,32	1,330
La clase no acaba hasta que no se haya terminado la tarea.	125	4,50	1,605
La rotación de los niños y niñas o de las personas voluntarias es rápida.	125	4.10	,880
N válido (según lista)	125		

Fuente: Elaboración propia.

Por último, con respecto a los resultados expuestos en el cuadro 3 (dimensión de las tareas – resultados de las tareas), se contempla que, al igual que en la dimensión anterior (dimensión de los tiempos), todos y cada uno de los ítems superan el valor de 3,00 puntos de una forma bastante notable, por lo tanto, ninguno de los mismos precisa de propuestas inmediatas de mejora (consúltese Cuadro 3).

Cuadro 3. Resultados de las tareas

ÍTEMS	N	MEDIA	DT
Cada grupo interactivo tiene una tarea distinta.	125	4,57	1,145
Las tareas están relacionadas con lo que se trabaja habitualmente en la clase.	125	4,49	1,140
Los maestros y las maestras exigen lo mismo cuando se trabaja en grupos interactivos y cuando no se trabaja en grupos interactivos.	125	4.50	,720
Las tareas son interesantes.	125	4.80	1,135
N válido (según lista)	125		

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Tras la lectura y análisis de los datos cuantitativos, hemos podido observar que la mayoría de los ítems del cuestionario superan los 3,00 puntos, por lo tanto, los distintos aspectos analizados con respecto a los datos de las personas, los equipos, los tiempos y las tareas se corresponden con la teoría del proyecto de CdA. Esto se corrobora en los siguientes estudios: Chocarro y Mollà (2017), Díez y Flecha (2010), Elboj y Gràcia (2005), y Molina (2007).

Sin embargo, hay un ítem (el maestro o la maestra no está en ningún grupo interactivo, sino que pasa por todos) que presenta una puntuación media que no supera los 3,00 puntos. Esto podría deberse a la falta de voluntariado en la CdA, aspecto que incide en que, a veces, los docentes tengan que tomar el rol de voluntarios/as en un determinado GI para que el mismo se pueda poner en marcha. A este respecto, hay autores/as que sostienen que todos los miembros de la comunidad educativa deberían formar parte de la misma y, en consecuencia, deberían participar en el proyecto de CdA (Píriz, 2011; Vieira, 2011).

En definitiva, si deseamos que la educación mejore, parece evidente que los/as profesionales del ámbito educativo no deben esperar única y exclusivamente que las posibles soluciones procedan de la mano de la política y sus leyes, sino que el cambio debe partir de los propios centros educativos en sus contextos, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades del profesorado, voluntariado y estudiantes.

Por último, en cuanto a las limitaciones que hemos encontrado a lo largo de todo el proceso de investigación, hay que destacar las siguientes: variable temporal y escasa disposición por parte de algunos docentes. Por una parte, la variable temporal ha supuesto una barrera que nos ha impedido sacarle más rendimiento al estudio (por ejemplo, se podría haber realizado un análisis bivariado a través del contraste estadístico X2 (Chi-cuadrado), cuyo cálculo permite afirmar las asociaciones entre variables. Y, por otra parte, se ha dado una escasa disposición por parte de varios docentes a la hora de participar en la investigación.

Referencias

Ander-Egg, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Marsiega.

Barrio de la Puente, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría Educativa*, *17*, 133-155.

Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Celina, H., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(4), 572-580.

Chocarro, E., y Mollà, S. (2017). Aportaciones de los grupos interactivos desde la perspectiva de estudiantes y voluntariado. *Innovación Educativa*, (27), 61-73.

Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *67*, 19-30.

Elboj, C., y Gràcia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educar*, *35*, 101-110.

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, *35*, 61-70.

Flecha, R., y Puigvert, L. (2013). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Cataluña.

Píriz, R. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, *17*, 51-64.

Rodríguez, J. (2012). Comunidades de Aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, *19*, 69-72.

Valls, R., Prados, M., y Aguilera, A. (2014). El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, *82*, 31-43.

Vieira, L. (2011). *Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Cataluña.

Redes Sociales y Bienestar Psicológico en Adolescentes

Social Networks and Psychological Wellbeing in Adolescents

María Fernanda Giles Pérez
Sixto Cubo Delgado
Laura Alonso Díaz

[1] Universidad de Extremadura, España

El presente estudio analiza la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales y la dimensión cognitiva del bienestar psicológico en población preuniversitaria y universitaria (n=200), mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico. Con objeto de medir la frecuencia de uso de las redes sociales se diseñó un cuestionario *ad hoc;* para la medición de la variable de bienestar psicológico se utilizó la escala *Satisfaction with Life Scale* (TSWLS) (Diener, Emmons Larsen y Griffin, 1985). Los resultados muestran una correlación significativa (*p*=,*02*) y positiva (r_{xy}=,162) entre ambas variables, lo que implica el aumento de uso de redes sociales influyendo en el bienestar psicológico.

Descriptores: Medios sociales; Efectos psicológicos; Bienestar social; Cambio tecnológico; Adolescencia.

The present study analyzes the relationship between the frequency of use of social networks and the cognitive dimension of psychological or subjective well-being in pre-university and university population (n = 200), through a non-random sampling procedure. In order to measure the frequency of use of social networks, an ad hoc questionnaire was designed; for the measurement of the psychological well-being variable, the *Satisfaction with Life Scale* (TSWLS) scale was used (Diener, Emmons Larsen & Griffin, 1985). The results show a significant *(p =, 02)* and positive correlation (r_{xy}=,162) between both variables, what implies the increase of use of social networks influencing psychological well-being.

Keywords: Social media; Psychological effects; Social wellfare; Technological change; Adolescence.

Introducción

Existe un interés creciente por comprender cómo afecta el uso de sitios web de redes sociales (SNS por sus siglas en inglés) en diferentes indicadores de salud y bienestar (véase, por ejemplo, Burke y Kraut, 2016; Verduyn, Ybarra, Résibois, Jonides, y Kross, 2017). La relación entre ambas variables se ha intentado explicar aludiendo a la influencia del apoyo social, es decir, las redes sociales aportarían su contribución al bienestar a través de un incremento del capital social, el cual a su vez aumentaría el apoyo social (Burke y Kraut, 2013; 2016; Ellison, Steinfield, y Lampe, 2007; Verduyn et al., 2017). Sin embargo, la naturaleza de la relación entre el uso de redes sociales, el apoyo social y el bienestar sigue siendo debatida (Trepte y Scharkow, 2016; Verduyn et al., 2017). La mayoría de los estudios realizados en torno a estas variables se han realizado con población adolescente o de adultos jóvenes, existiendo una ausencia de estudios longitudinales que puedan aportar mayor claridad a la naturaleza de esta relación (Verduyn et al. 2017).

Por otro lado, el concepto de bienestar psicológico es un constructo complejo y multidimensional que puede llegar a solaparse con otros términos, tales como "calidad de vida" y "satisfacción vital" (Ryff y Keyes, 1995). Por una parte, algunas líneas de investigación incluyen dimensiones hedonistas y eudaimonias en el constructo de bienestar psicológico (o mental); así, por ejemplo, bienestar hedónico es operacionalizado como bienestar subjetivo (SWB, por sus siglas en inglés),

que incluiría las dimensiones de satisfacción vital, afecto positivo y bajo afecto negativo. Por otro lado, bienestar eudaimonia englobaría habilidades positivas que permitirían un óptimo funcionamiento (Joshanloo, 2019). El modelo de bienestar psicológico (PWB, por sus siglas en inglés) propuesto por Ryff (1989) sostiene que el bienestar eudaimonia estaría formado por las dimensiones siguientes: autonomía, control ambiental, crecimiento personal, propósito en la vida, relaciones positivas con otros y autoaceptación. Aunque correlacionados, estudios recientes parecen mostrar que SWB y PWB son conceptos distintos (Joshanloo, 2016).

De manera general, sin embargo, tradicionalmente se han identificado dos elementos en el constructo de bienestar subjetivo: una parte afectiva (Diener y Emmons, 1984) y otra cognitiva, conocida como satisfacción con la vida (Andrews y Withey, 1976). Un aspecto clave a la hora de estudiar este constructo es su operacionalización y/o medida; existen numerosos instrumentos y escalas para medir la satisfacción con la vida, desde indicadores simples y breves como el Índice de Satisfacción con la Vida-Bienestar (Life Satisfaction Index-Well-being, LSI-W; Bigot, 1974), hasta escalas multidimensionales de gran complejidad como la Escala Moral del Centro Geriátrico de Filadelfia (Philadelphia Geriatric Center Morale Scale; Lawton, 1975).

Una de las escalas más conocidas y utilizadas, sin embargo, es la Escala de Satisfacción con la Vida (*Satisfaction With Life Scale*, SWLS; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985). Esta fue diseñada para evaluar el juicio global que una persona realiza sobre la satisfacción con su vida (Diener et al, 1985).

Los componentes afectivos y cognitivos del bienestar subjetivo no son completamente independientes; sin embargo, sí se considera, a nivel teórico, que están diferenciados y que pueden suponer diferentes fuentes de información cuando se evalúan de forma separada (Diener y Pavot, 1993). Comúnmente la atención de los investigadores se ha centrado en medidas afectivas de bienestar, quedando el componente de satisfacción vital relegado a un segundo plano. Este representa un proceso valorativo en el que los individuos evalúan la calidad de sus vidas en base a un criterio subjetivo y único (Shin y Johnson, 1978). Básicamente, el individuo realiza así una comparativa entre unos estándares determinados y las circunstancias de su propia vida; en la medida en la que coincidan ambas variables el individuo en cuestión reportará una mayor satisfacción vital.

Método.

Objetivos del estudio e hipótesis

El presente estudio se encuadra dentro de una línea de investigación más amplia en la que el interés se centra en el uso de las redes sociales por parte de población universitaria principalmente, y en las posibles relaciones entre éstas y diferentes aspectos del bienestar, tales como la satisfacción vital (el presente estudio) o las consecuencias psicológicas derivadas de un uso abusivo e inadecuado de las mismas.

El objetivo principal de este estudio es conocer qué relación existe entre la frecuencia de uso de redes sociales como Facebook (entre otras) y el bienestar psicológico. Se entende como bienestar psicológico, la satisfacción vital y su dimensión cognitiva tal y como son medidas y operacionalizadas por el instrumento empleado, el SWLS (Diener et al, 1985).

Teniendo en cuenta investigaciones que han encontrado una relación positiva y significativa entre ambas variables de interés (véase, por ejemplo, Gopal y Reema, 2014) nuestro punto de partida parte de las siguientes hipótesis:

H_1: Existe una relación positiva ente las variables frecuencia de uso de las redes sociales y bienestar psicológico.

Participantes

La muestra utilizada consta de 200 sujetos (n=200) preuniversitarios y universitarios de la provincia de Badajoz. El grueso de la muestra (59%) está comprendido entre los 19 y los 25 años de edad; un 29% se sitúa entre los 16 y los 18; un 8% entre los 26 y los 35 y, finalmente, un 4% manifiesta tener más de 35 años. Por sexo, encontramos que un 73,5% son mujeres mientras que el resto hombres.

El muestreo utilizado no puede ser interpretado como aleatorio o probabilístico pues la muestra seleccionada fue aquella más fácilmente accesible a los autores del estudio.

Instrumentos

Para la variable de bienestar psicológico se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al, 1985), que evalúa fundamentalmente el juicio global que una persona realiza sobre la satisfacción con su propia vida. La SWLS incluye 5 ítems que miden la satisfacción general con la vida. Es, pues, una evaluación global, aunque el contenido de los ítems incluye tanto afirmaciones referidas a condiciones presentes como pasadas. Es una de las escalas más ampliamente utilizadas y goza de un amplio apoyo empírico en distintas poblaciones, tanto en su validación como en su fiabilidad (Bai, Wu, Zheng, y Xiaopeng, 2011; Glaesmer, Grande, Braehler, y Roth, 2011; McIntosh, 2001; Pavot, Diener, y Suh, 1998; Ye, 2007). La escala también ha sido validada en población española, obteniendo unos resultados óptimos en cuanto a su validez constructo, de criterio, nomológica y de consistencia interna (Galiana, Gutiérrez, Sancho, Amparo y Tomás, 2015).

Para la medición de la segunda variable del estudio, el conocimiento y la frecuencia de uso de redes sociales, se creó un cuestionario ad hoc para tal propósito. El cuestionario fue sometido a la validación de 4 doctores expertos en el uso educativo de redes sociales. En cuanto a su fiabilidad, se optó por utilizar el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,704 para su consistencia interna.

Resultados obtenidos

Para analizar correctamente y de forma pormenorizada los resultados obtenidos, los mismos, se estructuran en la hipótesis planteada en la investigación.

Hipótesis 1: A medida que se incrementa el uso de las redes sociales, disminuye el bienestar psicológico.

Puesto que las dos variables bajo estudio no cumplían con los supuestos paramétricos, se optó por el test dee correlación no paramétrico Rho de Spearman para calcular la correlación entre ambas. La correlación obtenida fue significativa (*p=,022*) y positiva entre ambas variables (r_{xy}=,162) (ver Figura 1 y Cuadro 1).

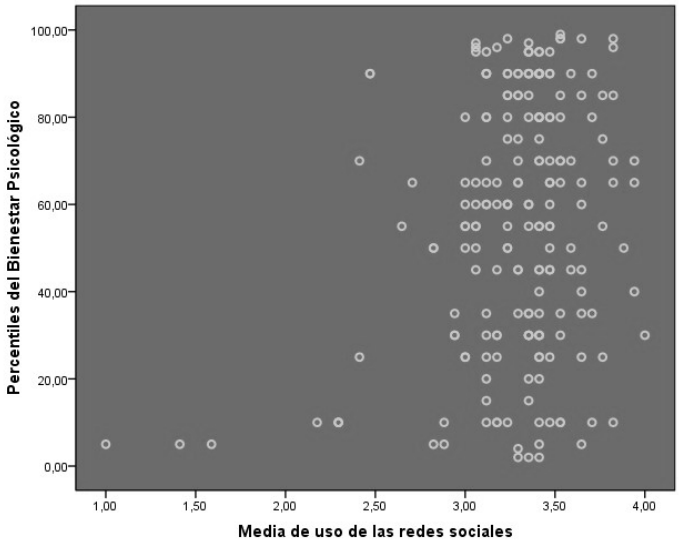


Figura 1: Correlación entre el uso de las redes sociales y el bienestar psicológico.
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 1. Correlación de hipótesis 1.

			MEDIA DE USO DE LAS REDES SOCIALES	PERCENTILES DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO
Rho de Spearman	**Medida de uso de las redes sociales**	Coeficiente de correlación	1,000	,162 *
		Sig. (bilateral)		,022
		N	200	200

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Diferentes investigaciones han estudiado la relación entre el uso de redes sociales y el bienestar psicológico, sin embargo, pareciera existir una falta de consenso en lo que a "bienestar psicológico" se refiere. Así, por ejemplo, Gopal y Reema, (2014) reportan una asociación positiva entre estas variables, pero el instrumento utilizado para la variable de bienestar fue la escala de Friedman. En otros casos se ha utilizado el cuestionario General de Salud Mental (Golberg, 1996) como instrumento para medir el bienestar psicológico en relación com otros términos, como el phubbing (véase Capilla y Cubo, 2017)

Otros estudios, como por ejemplo Burke y Kraut, (2013; 2016); Ellison et al. (2007); Verduyn et al. (2017) se han centrado en la aportación del capital social como factor contribuyente al bienestar, mediado a través de las redes sociales; nuestro estudio, sin embargo, se ha centrado en un diseño descriptivo utilizando como medida un test ampliamente validado y conocido dentro de la literatura dedicada al estudio del bienestar como es *The Satisfaction with Life* Sale (Diener, 1985).

Aunque el hecho de que diferentes estudios hayan usado distintos instrumentos para medir un constructo como el de "bienestar psicológico" pudiera interpretarse como una debilidad de esta línea de investigación, en nuestra opinión la replicabilidad de estos resultados (es decir, el hallazgo de una relación positiva entre el uso de las redes sociales y las distintas medidas de bienestar subjetivo y psicológico) aporta robustez a dicho fenómeno, adaptandose de dicha forma los datos, a la realidad tecnológica y social actual. De esta manera, futuras investigaciones de nuestro grupo intentarán replicar estos hallazgos utilizando otros instrumentos de medición para el bienestar psicológico.

Aspectos claves

- La diferenciación en la gran variedad de medios de evaluación para el bienestar psicológico, hacen reflexionar, que sus mediciones no son similares entre ellas, evaluando así, en cada una de ellas un constructo diferente.
- ¿Se podría comprobar si hay diferencia entre las comunidades autónomas, sobre la influencia del uso de las redes sociales?
- Actualmente los jóvenes comienzan a usar las redes sociales a una temprana edad, por lo que ¿sería conveniente estudiar su uso en menores, y conocer así los problemas que le conllevan?

Referencias.

Andrews, F.M., y Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum.

Bai, X., Zheng, R. y Ren, X. (2011). The Psychometric Evaluation of the Satisfaction with Life Scale Using a Nationally Representative Sample of China. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 183-197.

Bigot, A. (1974). The relevance of American life satisfaction indices for research on British subjects before and after retirement. *Age and Ageing*, 2, 113-121.

Burke, M., y Kraut, R. (2013). Using Facebook after losing a job: Differential benefits of strong and weak ties. En A. Bruckman y S. Counts (Eds.), *Proceedings of the 2013 Conference on Computer Supported Cooperative Work* (pp. 1419–1430). NewYork, NY: ACM.

Burke, M., y Kraut, R. (2016). The relationship between Facebook use and well-being depends on communication type and tie strength. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 21(4), 265–281.

Capilla, E. y Cubo, S. (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación al bienestar psicológico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50,173-185.

Ellison, N. B., Steinfield, C., y Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168.

Diener, E., y Emmons, R.A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1105-1117

Diener, E., Emmons R., Larsen R. J., y Griffin S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

Galiana, L., Gutiérrez, R., Sancho, P., Amparo, O. y Tomás, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión española de la Escala Temporal de Satisfacción con la Vida (Temporal Satisfaction With Life Scale, TSLS): Un estudio en mayores que acuden a programas universitarios. *European Journal of Investigation in Health*, 5(3), 335-344.

Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E., y Roth, M. (2011). The German version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, *27*(2), 127-132.

Gopal, M., y Reena, B., (2014). Impact of Social Networking on Physical and Psychological Wellbeing: A Cross Gender Study. *International Jounal of Psychology and Psychiatry*, *2*(2), 259-274.

Joshanloo, M. (2016). Revisiting the empirical distinction between hedonic and eudaimonic aspects of well-being using exploratory structural equation modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2023–2036.

Joshanloo, M. (2019). Investigating the Relationships Between Subjective Well-Being and Psychological Well-Being Over Two Decades. *Emotion*, 19(1), 183-187.

Lawton, M.P. (1975). The Philadelphia center morale scale, a revision. *Journal of Gerontology*, *30*, 85-89.

McIntosh, C.N. (2001). Report on the construct validity of the Temporal Satisfaction with Life Scale. *Social Indicators Research*, *54*, 37-56.

Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, *5*, 164-172.

Pavot, W., Diener, E., y Suh, E. (1998). The Temporal Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 70, 340-354.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

Ryff, C. y Keyes, C. (1995). Th estructure of psychological wellbeing revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719-727.

Shin, D. y Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, *5*, 475-492.

Trepte, S., y Scharkow, M. (2016). How social capital and social support received in media environments contribute to wellbeing. En L. Reinecke y M. B. Oliver (Eds.), *The Routledge handbook of media use and well-being*: *International perspectives on theory and research on positive media effects* (pp.304–316). New York, NY: Routledge.

Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., y Kross, E. (2017). Do social network sites enhance or undermine subjective well-being? A critical review. *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 274–302.

Ye, S. (2007). Validation of the temporal satisfaction with life scale in a sample of Chinese university students. *Social Indicators Research*, 80, 617-628.

La Influencia de la Repetición de Entrevistas en la Memoria y Aceptación de la Sugestión: Efectos del Conocimiento Previo

The Influence of Repeated Interviews on Memory and Acceptance of Suggestion: Effects of Previous Knowledge

Miriam Peláez
Nieves Pérez-Mata
Margarita Diges

Universidad Autónoma de Madrid, España

Este trabajo examinó la influencia del conocimiento previo de los preescolares en la memoria y aceptación de la sugestión. En la primera sesión, a la mitad de los participantes se les mostró qué es un cuelgabolsos, y a la otra mitad se les enseñó cómo se usa y se les permitió, además, manipularlo. Posteriormente, en las Sesiones 2 y 3, se realizaron dos entrevistas y en cada una de ellas se formularon preguntas cerradas sobre acciones verdaderas y falsas supuestamente llevadas a cabo en la Sesión 1. Los resultados mostraron que el grupo con experiencia proporcionó en general más detalles sobre la acción que había experimentado con el cuelgabolso en comparación con el grupo sin experiencia, y que hubo una interacción entre las sesiones y el grupo, igualándose en la Sesión 3 los detalles proporcionados por ambos grupos, con independencia de si se había o no experimentado el suceso en la Sesión 1. En cuanto a la acción falsa, ambos grupos dieron una cantidad similar de detalles en las Sesiones 2 y 3. Se encontró efecto techo en la aceptación de la sugestión en ambos grupos.

Descriptores: Conocimiento previo, Memoria, Preescolares, Entrevistas, Sugestión.

This study examined the influence of preschooler's previous knowledge on memory and suggestion. In the first session, half of the participants were showed a bag-hanger, and the other half were taught how to use it and manipulate it. After that, in Sessions 2 and 3, two interviews were conducted including closed questions about true and false actions. Results indicated that the experienced group provided more details about the action they had experienced with the bag-hanger compared to the non-experienced group, and there was an interaction between sessions and group, both groups providing similar details in Session 3, regardless they had experienced the event or not in Session 1. In addition, for the false action both groups provided a similar amount of details in Sessions 2 and 3. Finally, both groups of participante reached a ceiling effect for the acceptance of the suggestion.

Keywords: Previous knowledge, Memory, Preschoolers, Interviews, Suggestion.

Introducción

Este trabajo pretende examinar, en el contexto de las declaraciones de menores de edad preescolar, cómo influyen el conocimiento previo y la repetición de entrevistas en la memoria y la aceptación de la sugestión. El interés en la credibilidad y la exactitud del testimonio de los menores se ha incrementado debido a las numerosas denuncias sobre supuestos abusos sexuales a menores. Por ello, la investigación sobre sugestión en niños y niñas ha ido variando a lo largo de los años, intentando encontrar qué factores podrían estar modulando la aceptación de la sugestión.

Uno de los factores estudiados ha sido el *conocimiento previo*. En concreto, el recuerdo puede beneficiarse de los esquemas de conocimiento previo bien elaborados (p.e. Ornstein, Gordon y

Larus, 1992); pero, a la vez, esos esquemas pueden propiciar la realización de inferencias incorrectas, dando lugar a errores de recuerdo (p.e. Principe, Giuliano y Root, 2008).

Por otro lado, cuando se dan detalles falsos consistentes con un conocimiento previo se facilita la aceptación de la sugestión (p.e. Leitchman y Ceci, 1995); pero cuando la información sugerida es inconsistente con el esquema, o se posee un esquema muy bien elaborado del acontecimiento, somos más impermeables a la sugestión (Conolly y Lindsay, 2001).

Por tanto, los resultados hallados en investigaciones previas no siempre han mostrado un patrón claro de la influencia del conocimiento previo en la memoria y en la aceptación de la sugestión.

Otro de los factores más estudiados es la repetición de entrevistas. Las preguntas repetidas, sobre todo si contienen información sugestiva, pueden tener un efecto muy dañino en la memoria, ya que los preescolares pueden incorporar dicha información a su memoria, modificando su recuerdo (Bruck y Ceci, 1999). Y al repetir una y otra vez las preguntas, los niños pueden llegar a creer que el suceso les ha ocurrido, sobre todo si éste es plausible (Ceci, Huffman, Smith y Loftus, 1994).

En esta investigación, se ha puesto a prueba el efecto del conocimiento previo tanto en la memoria como en la aceptación de la sugestión a través de la repetición de preguntas sobre un objeto desconocido para los preescolares (un cuegabolsos) y sobre acciones que fueron o no realizadas por ellos en una primera sesión con la entrevistadora.

Método

Participantes

Para poner a prueba la influencia de estos dos factores, se realizaron tres sesiones individuales con veintiséis preescolares (17 niños y 9 niñas) de 4 años (M = 55,58; SD = 3,61) procedentes de un colegio público de Madrid.

Diseño y Procedimiento

En la primera sesión, se comenzaba hablando de un objeto con el que pocos preescolares están familiarizados, un cuelgabolsos. Así, a la mitad de los participantes se les señaló la función del objeto sin más (grupo *sin experiencia*: "Un cuelgabolsos sirve para colgar mochilas"), mientras que la otra mitad además lo manipuló directamente, es decir, colgaban una mochila en el cuelgabolsos (grupo *con experiencia*).

La Sesión 2 (dos días después de la Sesión 1) y Sesión 3 (una semana y media después de la Sesión 1) contenían preguntas cerradas sobre acciones que podían haber sido realizadas (verdaderas) o no (falsas) el primer día. En este caso, para el grupo *con experiencia* la acción de *colgar* la mochila era verdadera y la acción de *caer* la mochila era falsa, pero para el grupo *sin experiencia* ambas acciones eran falsas (ver Cuadro 1). En estas sesiones, en caso de afirmar que habían ocurrido las acciones, se pedían detalles sobre cómo habían ocurrido.

Cuadro 1. Variables Dependientes en función de la acción y del grupo asignado

ACCIÓN	GRUPO CON EXPERIENCIA	GRUPO SIN EXPERIENCIA
Colgar mochila	*Recuerdo:* Recuerdo de colgar (de 0 a 2)	*Aceptación de sugestión*: Sugestión de colgar (de 0 a 2)
	Enriquecimiento (0 a n)	
Caer mochila	*Aceptación de sugestión* (0 a 1)	
	Enriquecimiento (0 a n)	

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, hay dos variables independientes: *experiencia* con el cuelgabolsos (intersujetos: *con* y *sin experiencia*), y *repetición de entrevistas* (intrasujetos: *Sesiones 2* y *3*). Las variables dependientes fueron *recuerdo, aceptación de la sugestión* y *enriquecimiento* (i.e., cantidad de detalles que los niños y niñas proporcionaban sobre las acciones).

Resultados

Acción de caer la mochila

Los resultados mostraron que respecto a la acción falsa sugerida ("caer la mochila"), en las Sesiones 2 y 3, los grupos con y sin experiencia dieron la misma cantidad de detalles sobre cómo supuestamente se cayó la mochila en la Sesión 1 (Figura 1). Además, la aceptación de esta acción falsa fue incrementándose con la repetición de la sugestión pues, al repetirse la sugestión por segunda vez en la Sesión 3, el 100% de los participantes aceptaron que la mochila se había caído en la primera sesión.

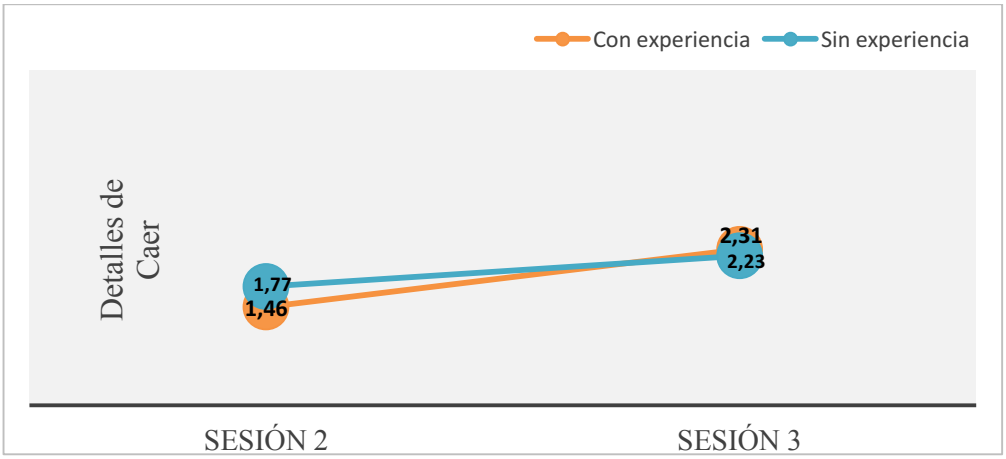


Figura 1. Detalles de la acción falsa "caer") en función del tipo de experiencia y de la sesión

Fuente: Elaboración propia.

Acción de colgar la mochila

Respecto a la acción de "colgar la mochila" –verdadera para el grupo con experiencia y falsa para el grupo sin experiencia–, todos los participantes afirmaban "recordar" haber colgado la mochila ante la pregunta directa de si habían colgado una mochila en el colgador; pero cuando se pidió detalles sobre la acción de colgar, el grupo con experiencia directa con el cuelgabolsos dio más detalles sobre esta acción en comparación con el grupo sin experiencia directa (Figura 2).

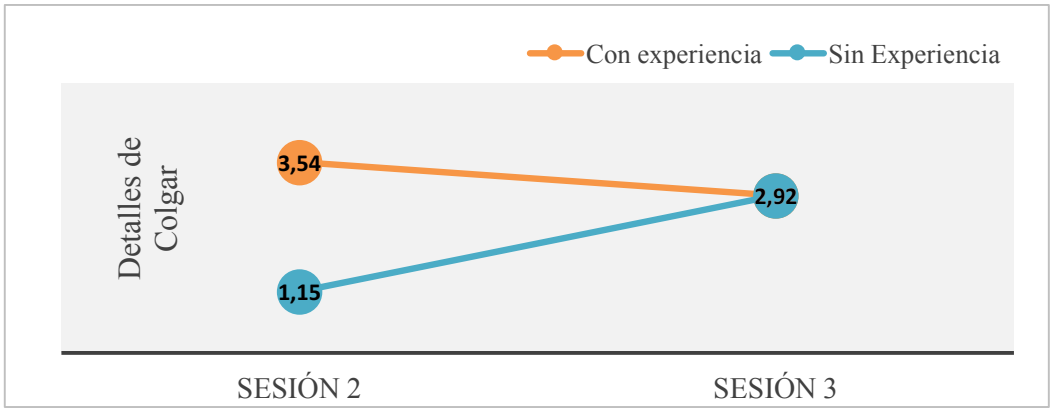


Figura 2. Detalles de la acción caer (falsa) en función del tipo de experiencia y de la sesión

Fuente: Elaboración propia.

Con todo, la interacción experiencia x repetición de entrevistas fue significativa, pues la cantidad de detalles sobre la acción de colgar se igualó en la Sesión 3 para los dos grupos de experiencia, con independencia de la naturaleza de la acción para cada uno de los grupos (verdadera vs. falsa).

Discusión

Como en trabajos anteriores (p.e. Farrar y Goodman, 1990), los resultados obtenidos en este estudio indican que tener experiencia y conocimiento previo sobre acciones realizadas beneficia el recuerdo. Pero, a su vez, el conocimiento previo no impide la aceptación de una sugestión plausible (Otgaar, Candel, Scoboria, y Merckelbach, 2010). En este estudio el grupo con experiencia proporcionó más detalles sobre cómo colgó la mochila (recuerdo), pero también fue capaz de dar detalles sobre la acción falsa de caer la mochila. En este sentido, tener conocimiento previo no impide que se pueda aceptar la sugestión de acciones que pueden ocurrir; es decir, que la mochila se cayera al suelo era algo que podría haber ocurrido si se hubiera colocado mal. Por tanto, los participantes podrían haberse basado tanto en los detalles adquiridos en la primera sesión como en su conocimiento previo sobre cómo colgar cosas y las consecuencias de hacerlo mal para explicar lo que había ocurrido.

Además, estos resultados indican que, en ocasiones, con sólo repetir una vez la pregunta sugestiva es suficiente para que los niños acepten que algo ha ocurrido, sobre todo cuando la pregunta no deja lugar a otra respuesta que no sea la afirmativa (p.e., "*Tú y yo colgamos el colgador en la mesa, ¿verdad?*"). Y el problema de esta aceptación de la sugestión es que cuando después se les vuelve a preguntar, ya sea fomentando el recuerdo libre o realizando preguntas abiertas, mencionan espontáneamente esos detalles falsos sugeridos (Bruck y Ceci, 1999; Poole y Lindsay, 2001).

Por ello, si estos resultados se extrapolan a situaciones forenses reales, donde la repetición de entrevistas y preguntas para confirmar el sesgo del entrevistador es lo habitual, habría que ser muy cautelosos, pues tanto las respuestas afirmativas como los detalles que proporcione el menor a las preguntas más explícitas pueden proceder de las múltiples sugestiones a las que ha sido expuesto, ya sea del entorno familiar o del entorno policial-judicial en el que se encuentra inmerso. Además, dar detalles sobre las acciones no implica necesariamente que el niño o la niña hayan vivido la situación (tal y como ocurre con el grupo *sin experiencia* de este trabajo). En este caso nos encontraríamos con consecuencias muy dramáticas, ya que sería muy difícil distinguir un relato falso de uno real.

En resumen, ante una situación forense hay que ser muy cuidadosos en la formulación de preguntas a los menores y en el posterior análisis de su declaración.

Por último, el contexto educativo puede tener una influencia importante a la hora de determinar el modo en que los niños y las niñas se enfrentan a las preguntas, pues en este contexto, junto con el familiar, es en el que a los menores se les formulan, de manera habitual, más preguntas. Dependiendo de cómo sea el estilo de las preguntas que se formulan, los preescolares aprenden también a contestar de una determinada manera. Esto es, si tendemos a hacerles preguntas cerradas, de sí/no, y a que cuando no contestan lo que esperamos oír, se les vuelve a repetir la misma pregunta, las niñas y niños, desde muy corta edad, aprenden que cuando un adulto no oye la respuesta que espera, entonces, te pregunta otra vez y hay que cambiar la respuesta original. Por tanto, es importante concienciarse de que las preguntas de naturaleza sugestiva son dañinas y que, además, tienen un efecto aún más pernicioso cuando se reiteran una y otra vez. En cambio, el recuerdo libre está exento de esos efectos negativos, y si se enseña a los niños y niñas a contestar en términos más abiertos, terminarán adquiriendo ese estilo narrativo a la hora de contar sus experiencias. Este aprendizaje beneficiará el recuerdo de los más pequeños en las distintas situaciones en las que tenga que relatar sus vivencias (escolar, familiar, forense, etc.).

Del mismo modo, cualquier línea de investigación realizada para su aplicabilidad, tanto al ámbito forense como incluso al escolar, es de vital importancia, pues nos permite conocer de un modo más cercano cómo ayudar a los más pequeños a enfrentarse a situaciones en donde les van a formular preguntas a las que se espera que den una respuesta (ya sea una declaración en el juzgado o narrar una situación de maltrato en el colegio). Por ello, tal y como dice Coll (2013), sería interesante tener planes de acción conjunta entre los diferentes contextos (escolar y familiar) para aprovechar los recursos y las herramientas que posee cada uno y así garantizar que los alumnos y alumnas adquieren los aprendizajes necesarios que les permitan conseguir las herramientas necesarias para enfrentarse a cualquier situación. Consiguiendo así que los niños y niñas se vean capaces de contar lo que les ha ocurrido, sin necesidad de que les formulemos un número desmedido de preguntas.

Agradecimientos

Investigación subvencionada por el Proyecto PSI2015-69358-R.

Referencias

Bruck, M., y Ceci, S.J. (1999). The suggestionability of children's memory. *Annual Review of Psychology, 50*, 419-439.

Ceci, S.J., Huffman, M.L., Smith, E., y Loftus, E.F. (1994). Repeatedly thinking about a non-event: Source misattributions among preschoolers. *Consciousness and Cognition, 3*, 388-407.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula, 219*, 31-36.

Connolly, D.A., y Lindsay, D.S. (2001). The influence of suggestions on children's report of a unique experience versus an instance of a repeated experience. *Applied Cognitive Psychology, 15*, 205-223.

Farrar, M.J., y Goodman, G.S. (1990). Developmental differences in the relation between scripts and episodic memory: Do they exist? En R. Fivush y J.A. Hudson (Eds.). *Knowing and remembering in young children* (pp.30-64). NY: Cambridge University Press

Leichtman, M.D., y Ceci, S.J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschooler's reports. *Developmental Psychology, 31*, 568-578.

Ornstein, P.A., Gordon, B.N., y Larus, D. (1992). Children's memory for a personal experienced event: Implications for testimony. *Applied Cognitive Psychology*, *6*(1), 49-60.

Otgaar, H., Candel, I., Scoboria, A., y Merckelbach, H. (2010). Script knowledge enhances the developmental of children's false memories. *Acta Psychologica*, *133*, 57-63.

Poole, D.A., y Lindsay, D.S. (2001). Children's eyewitness reports after exposure to misinformation from parents. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *7*, 27–50.

Principe, G.F., Guiliano, S., y Root, C. (2008). Rumormongering and remembering: How rumors originating in children's inferences can affect memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, *99*, 135-155.

Desarrollo de un Instrumento para la Evaluación de la Competencia Digital y Socio-Cívica

Development of an Instrument for the Evaluation of Digital and Socio-Civic Competence

Mark Thomas Peart
Prudencia Gutiérrez Esteban
Sixto Cubo Delgado

Universidad de Extremadura, España

El presente estudio tiene como objetivo desarrollar un instrumento para evaluar la competencia digital y socio-cívica. En este artículo se describe el proceso de elaboración de dicho cuestionario. En primer lugar, se ha realizado una revisión de la literatura para fundamentar la propuesta de dimensiones e ítems. En segundo lugar, la validez de contenido de la estructura e ítems del mismo, ha sido obtenida tras el proceso de validación por parte de seis personas expertas de diferentes universidades españolas y portuguesas. La versión final del cuestionario recoge las sugerencias recibidas por las personas consultadas, así como las modificaciones generadas a partir de los resultados obtenidos en el análisis de fiabilidad, realizado a través del análisis de la consistencia interna de la prueba, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y la estructura que emerja del análisis factorial confirmatorio realizado.

Descriptores: Instrumento; Evaluación; Competencias; Digital, social y cívica.

The present study aims to develop an instrument that evaluates digital and socio-civic competence. In this paper, we describe the questionnaire preparation process. Firstly, we conducted a review of the literature in order to provide a theoretical framework to the proposed dimensions and items of the questionnaire. Secondly, the content validity of the proposed structure and items has been evaluated by a group of six experts from different Spanish and Portuguese universities. The final version of the questionnaire includes suggestions of improvement from the group of experts and will include the necessary modifications that appear from the internal consistency tests for reliability via Cronbach's Alpha and the structure that emerges from the confirmatory factor analysis.

Keywords: Instrument; Evaluation; Skills; Digital, social and civic.

Introducción

El mundo se encuentra socialmente revolucionado, desde la primavera árabe, el movimiento Ocuppy Wall Street en Estados Unidos y el 15M en España, se observa que el acceso masivo a las tecnologías e Internet ha supuesto una revolución digital. De hecho, la tecnología digital y las redes sociales tuvieron y tienen un papel fundamental a la hora de difundir imágenes y mensajes, crear plataformas para el diálogo y el debate de ideas o bien para convocar y coordinar acciones participativas y transformadoras de la sociedad (Castells, 2012). Esta conectividad globalizada ha hecho que aumenten las preocupaciones sociales por mejorar la calidad de vida de la humanidad, como bien han demostrado los movimientos sociales de la última década. Dicho de otra forma, el uso extensivo de las redes digitales por parte de la juventud ha tenido un efecto significativo en los recientes movimientos sociales y cívicos, que partieron de un debate y diálogo muy activo sobre las demandas políticas y sociales en las redes sociales. Las redes sociales son un entorno favorable para hacer realidad esa sociedad interactiva, intercultural y ubicua en la que dejan de existir barreras para la presencia, participación y aprendizaje de la ciudadanía (Hernández e Iglesias, 2017). Las personas usan las tecnologías digitales para desarrollarse

mejor en la participación cívica (Culver y Jacobson, 2012). Por tanto, las instituciones educativas tienen que ayudar a las personas jóvenes para la adquisición de las destrezas necesarias para permitirles interactuar con la sociedad y la cultura de un modo crítico y emancipador. Tanto es así que la alfabetización en la cultura digital debe entenderse, entonces, como algo más complejo que, aprender sobre el uso de las herramientas de software o de la web 2.0 (Area Moreira, Borrás Machado y San Nicolás Santos, 2013).

Queda pendiente pues, conocer el estado actual del curriculum, de la organización y práctica educativa sobre el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica, que son fundamentales de cara al contexto social que se ha mencionado anteriormente. También es necesario conocer cómo la juventud utiliza los recursos tecnológicos para tomar las decisiones adecuadas que favorezcan un entorno en la que la ciudadanía se empodere en el uso cívico y crítico de los recursos mediáticos (Gozálvez y Zeballos, 2013) y minimizar de esta manera la brecha digital existente en diversos colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión. El objetivo de este estudio es desarrollar un instrumento capaz de evaluar ambas competencias en la población joven.

Estado de la cuestión

En la última década, surgen nuevas alfabetizaciones (Cope y Kalantzis, 2009; Erstad, 2010; Gómez-Hernández, 2007; Livingstone, Lankshear y Knobel, 2007; Pasadas-Ureña, 2008; UNESCO, 2004; 2011) que aparecen incorporadas en nuevas prácticas sociales; como la manera de trabajar, formas de empleo nuevas o transformadas, nuevas vías de participación en los espacios públicos o incluso quizás nuevas formas de identidad. Por tanto, la educación, tanto formal, no-formal como informal, necesaria para la sociedad del Conocimiento y de la Información (Castells, 2012), además de ofrecer un acceso igualitario a la información y a la tecnología, debe capacitar a las personas jóvenes como ciudadanas funcionales, cultas, responsables y críticas. Por consiguiente, las nuevas alfabetizaciones no quedan restringidas a la lectura y la escritura o al cálculo, sino que engloban, además, la adquisición de conocimiento, los valores y las destrezas requeridas para formar parte de una comunidad más global y digital.

Según UNESCO (2004; 2011) el término de nuevas alfabetizaciones se entiende y se emplea como el conocimiento, valores y las competencias necesarias para dar respuesta a los retos del nuevo siglo. Convivir en un mundo globalizado implica un compromiso con el desarrollo sostenible, el libre intercambio de ideas y conocimiento, a la mejora en intercambios de personas, al desarrollo de valores compartidos y al aprendizaje sobre la diversidad. Por otro lado, Pasadas-Ureña (2008) afirma que el marco de referencia de las diversas alfabetizaciones, necesarias para el desarrollo personal y comunitario en sociedad, lo aportan las teorías de la comunicación y de la multimodalidad, que engloban las diferentes alfabetizaciones en la sociedad actual bajo el concepto de multialfabetización. Así, dan prioridad a una verdadera alfabetización informacional crítica centrada en la fase de producción de significados por parte de una ciudadanía activa. En definitiva, toda persona joven tiene que desarrollar unas capacidades para interactuar favorable y constructivamente en la sociedad de manera crítica y emancipadora.

Con respecto a la competencia social y cívica, Parès (2014) determina que la finalidad última de la competencia es formar a una ciudadanía capaz de saber convivir democráticamente con los demás. Mientras que otros autores, como Morales, Puig y Domene (2010) resaltan un doble enfoque para definir el término de ciudadanía. En primer lugar, se entiende como aquella persona que goza del reconocimiento legal de sus derechos y deberes. En segundo lugar, hace referencia a la persona en sí, que desempeña los valores y pautas de comportamiento en relación con los otros miembros de la comunidad a la que forma parte (Puig y Morales, 2015). En ambos casos,

se ofrece un listado de los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos que componen los elementos de competencia social y cívica; entre las que destacan conocimiento sobre sistemas e instituciones políticas, valores democráticos, derechos y deberes ciudadanas y sociales, saber argumentar, saber examinar información de forma crítica, usar los medios de comunicación de forma activa, relacionarse adecuadamente, cooperar, asumir responsabilidades y participar activamente.

Dispuestos a evaluar dichas competencias, se precisan instrumentos capaces de medir el desarrollo de la competencia digital y la socio-cívica conjuntamente. Actualmente existen herramientas para evaluar la competencia digital y la socio-cívica por separado; en la propuesta de Ferrari (2013), perteneciente al proyecto DIGCOMP 1.0, se presenta el marco europeo para el desarrollo y comprensión de la Competencia Digital cuyas dimensiones miden: 1) Información, 2) Comunicación, 3) Creación de contenido, 4) Seguridad y 5) Resolución de Problemas. Al mismo tiempo, la UNESCO (2013) diseña una guía metodológica para los estados miembros para que creen sus propias herramientas para evaluar la Alfabetización Informacional y mediática. En el año 2016, la Generalitat de Cataluña, desarrolla una iniciativa denominada "*acTIC"* que evalúa y acredita el nivel de alfabetización digital, incidiendo en el uso crítico y seguro de las tecnologías para el trabajo, el ocio y comunicación. Por último, destacamos el trabajo realizado por Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brane (2016) con la revisión y mejora de la herramienta DIGCOMP 1.0 (Ferrari, 2013). Esta nueva versión de la herramienta, DIGCOMP 2.0 presenta una revisión y mejora en las dimensiones de la prueba, y son: 1) Información y alfabetización en el tratamiento de datos, 2) Comunicación y colaboración, 3) Creación de contenidos digitales, 4) Seguridad TIC y 5) Solución de problemas.

Se considera que, en la actualidad, no existen instrumentos que midan de manera conjunta, tanto la competencia digital como la competencia socio-cívica en el marco de la participación ciudadana. En este contexto, se propone como objetivo diseñar un instrumento que permita medir y evaluar los niveles de adquisición de ambas competencias.

Método

En el proceso de obtención de la validez de contenido han participado seis personas expertas relacionadas con el área de conocimiento en varias universidades españolas y portuguesas. Estas personas expertas han evaluado y valorado la estructura e ítems del cuestionario.

Se ha elaborado el cuestionario sobre los niveles de adquisición de la competencia digital y socio-cívica para la participación ciudadana. De esta forma, la primera versión del cuestionario incorpora, las siete dimensiones; la primera hace referencia a los datos sociodemográficos con cinco ítems y el resto son: 2) Información, 3) Comunicación y colaboración, 4) Creación de contenidos digitales, 5) Seguridad digital, 6) Pensamiento crítico y 7) Socio-cívico con un total de 79 ítems.

Procedimiento y resultados

El proceso de construcción y validación del instrumento ha constado de las siguientes fases:

Revisión teórica

Durante esta fase se han revisado literatura acerca de la alfabetización informacional, mediática y digital. Además, se han documentado trabajos sobre la competencia digital y socio-cívica, así como instrumentos elaborados que miden dichas competencias individualmente.

Elaboración de dimensiones y concreción de los ítems

Durante esta fase se elaboraron las dimensiones e ítems del cuestionario que finalmente quedaron de la siguiente manera: 1) Datos sociodemográficos, 2) Información, 3) Comunicación y colaboración, 4) Creación de contenidos digitales, 5) Seguridad digital, 6) Pensamiento crítico y 7) Socio-cívico. Las dimensiones constan de un número de ítem determinado (Cuadro 1), todos (exceptuando los datos sociodemográficos) constan de afirmaciones donde las personas participantes deben marcar su nivel de acuerdo con una escala Likert 1 a 5, siendo 1(nada) y 5 (mucho). Además, se añadieron dos preguntas abiertas dentro de la dimensión *socio-cívico*.

Cuadro 1. Relación de dimensiones e ítems del cuestionario. Versión 2

DIMENSIÓN	Nº ÍTEM
Sociodemográfico	7
Información	18
Comunicación y colaboración	12
Creación de contenidos digitales	8
Seguridad digital	9
Pensamiento crítico	14
Socio-cívico	16
TOTAL (t)	84

Fuente: Elaboración Propia

Validación de contenido y estructura

El procedimiento de recogida de datos del proceso de validación de la estructura y el contenido por parte del grupo de personas expertas, se realizó mediante un cuestionario digital (Figura 1). Todos los aspectos fueron valorados en una escala tipo Likert del 1 (poco) al 5 (mucho).

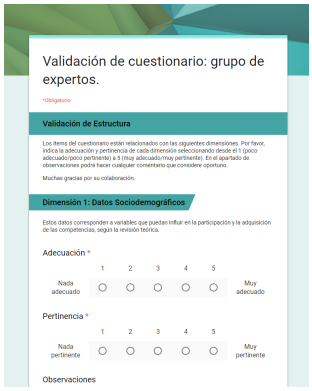


Figura 1. Formulario digital de validación para las personas expertas
Fuente: Elaboración propia.

El registro de validación (Cuadro 2) recoge información sobre dos aspectos; adecuación, que hace referencia al grado de vinculación entre el ítem y la dimensión; y pertinencia, que hace referencia al grado en que la dimensión se ajusta al objeto de estudio.

Cuadro 2. Validación de Estructura

DIMENSIÓN	VALIDACIÓN DE ESTRUCTURA	
	MEDIA ADECUACIÓN	MEDIA PERTINENCIA
Sociodemográfico	4,67	4,83
Información	4,67	4,83
Comunicación y colaboración	4,83	4,67
Creación de contenidos digitales	4,33	4,50
Seguridad digital	4,50	4,50
Pensamiento crítico	4,83	4,83
Socio-cívico	4,50	4,33
TOTAL	4,62	4,64

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados señalan que las dimensiones del cuestionario son adecuadas ($\bar{X}$ = 4.62) y pertinentes ($\bar{X}$ =4.64). Se observa que las dimensiones *pensamiento crítico* y *comunicación y colaboración* son las más adecuadas y la *creación de contenidos digitales* la menos adecuada. A la vez que las puntuaciones de las personas expertas señalan que la dimensión *información*, *pensamiento crítico* y los datos *sociodemográficos* es considerada muy pertinente (4,83) y la dimensión socio-cívica como la menos pertinente (4,33). Dicho esto, ninguna de las dimensiones está por debajo de una media de 4,33, por tanto se considera como una validación muy favorable en cuanto a la estructura (Cuadro 3).

Al mismo tiempo, se solicitó la opinión de las personas expertas sobre el contenido de cada una de las dimensiones, la cual fue valorada en relación a tres aspectos: 1) la relevancia del ítem que mide la importancia de un ítem para ser incluido en el cuestionario. 2) La coherencia que mide la relación lógica del ítem con la dimensión y 3) La claridad que mide si el ítem se comprende fácilmente.

Cuadro 3. Validación de Contenido

DIMENSIÓN	VALIDACIÓN DE CONTENIDO		
	MEDIA RELEVANCIA	MEDIA COHERENCIA	MEDIA CLARIDAD
Sociodemográfico	4,38	4,17	4,14
Información	4,62	4,63	4,19
Comunicación y colaboración	4,47	4,51	4,29
Creación de contenidos digitales	4,63	4,60	4,44
Seguridad digital	4,43	4,33	4,04
Pensamiento crítico	4,52	4,45	4,26
Socio-cívico	4,41	4,39	4,22
TOTAL	4,49	4,44	4,23

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que las medias de los ítems de cada dimensión, en relación con todos los apartados (relevancia, coherencia y claridad) son muy favorables, ya que todos los datos son superiores a cuatro. El total de ítems del cuestionario han sido puntuados con un 4,49 en cuanto a relevancia, 4,44 en cuanto a coherencia y un 4,23 con respecto a la claridad.

Discusión

Los resultados obtenidos en las anteriores fases del proceso de validación muestran que la estructura y contenido del cuestionario son adecuados y pertinentes, conforme al objetivo de este estudio, a saber, construir una herramienta que mida la competencia digital y socio-cívica en el marco de la participación juvenil ciudadana. No obstante, se han modificado y suprimido algunos ítems. La estructura definitiva del cuestionario se basa en estudios de varios autores (Vuorikari et al., 2016; Puig y Morales, 2015) y ha sido mejorada con los comentarios de las personas expertas (Cuadro 4).

Cuadro 4. Relación de dimensiones del cuestionario

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	Nº ÍTEM
Sociodemográfico	Esta dimensión recoge los datos sobre variables que influyen en la participación y en el desarrollo de la competencia digital y socio-cívica	7
Información	Esta dimensión mide la capacidad que tiene una persona para buscar, acceder, usar, almacenar, recuperar, aplicar, evaluar la información y los medios de comunicación.	14
Comunicación y colaboración	Esta dimensión evalúa las habilidades comunicativas y colaborativas de una persona en diferentes contextos.	11
Creación de contenidos digitales	Esta dimensión mide las habilidades y destrezas de una persona para crear y diseminar contenido digital, teniendo en cuenta los derechos de autor correspondientes.	9
Seguridad digital	Esta dimensión recoge datos sobre la capacidad que tiene una persona de proteger a sí mismo y evaluar la seguridad y bienestar de un entorno al usar tecnologías digitales.	8
Pensamiento crítico	Esta dimensión evalúa la capacidad que tiene una persona de pensar críticamente sobre un tema o sobre información recibida.	12
Socio-cívico	Esta dimensión mide los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores y comportamiento social y cívico de una persona.	15
	Total	*76*

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de construcción del cuestionario finaliza con el desarrollo del análisis factorial confirmatorio para la obtención de la validez de constructo y posteriormente, el análisis de fiabilidad a través del coeficiente del Alfa de Cronbach.

Referencias

Area Moreira, M., Borrás Machado, J.F. y San Nicolás Santos, B. (2013). Educar a la generación de los Millenials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital. *Revista de Estudios de Juventud.* 109 (1), 13–32.

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet.* Madrid: Alianza.

Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195

Culver, S. H. y Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método de fomentar la participación cívica. *Comunicar XX* (39), 73-80.

Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy, 5*(01), 56-71.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Joint Research Centre Reports.* Publications Office European Union.

Gómez-Hernández, J. A. (2007). Alfabetización informacional. Cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI, 1*, 43-50.

Gonzálvez Pérez, V., y Zeballos Clavijo, R. (2013). Las interacciones mediáticas de la juventud boliviana: la competencia mediática de jóvenes de La Paz. *Revista Chasqui.*, 36-42.

Hernández-Martín, A. e Iglesias-Rodríguez, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. *Interacções.* 44 (1), 205-232.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2007). Rearching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. *e-Learning*, 4 (3), 224-240.

Livingstone, S., Van Couvering, E. y Thumim, N. (2005). *Adult media literacy: a review of the research literature.* Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science Publications, London, UK.

Morales Lozano, J. A., Puig Gutiérrez, M., y Domene Martos, S. J. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría De La Educación, 42057, 85-110.*

Parés, M. (2014). La participación política de los jóvenes ante el cambio de época: estado de la cuestión. Metamorfosis. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adoloscencia y Juventud.* 0, 65-85.

Pasadas-Ureña, C. (2008) Multialfabetismo y alfabetización informacional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca. En J.A. Gómez-Hernández, A. Calderón Rehecho y J.A. Magán Wals (Coords.). (2008). *El papel de las bibliotecas.* Madrid. Publicaciones Universidad Complutense, 59-62.

Puig Gutiérrez, M., y Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 259-282.

UNESCO (2004). Nuevas ignorancias, nuevas alfabetizaciones. Aprender a convivir en un mundo globalizado. *Conference proceedings Forum Universal de las Culturas.* 6-8 septiembre 2004. Barcelona (SPAIN).

UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional.* Curriculum para Profesores. París, Francia: Publicación UNESCO.

UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework: Country Readiness and Competencies.* París, Francia: Publicación UNESCO.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. y Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The digital Competence framework for Citizens. Joint Research Centre Reports.* Strasbourg: Publications Office of the European Union.

Estudio Cualitativo sobre la Necesidad de Educación Afectiva y Sexual en las Aulas según los Docentes

Qualitative Study on the Need for Affective and Sexual Education in the Classrooms According to the Teachers

Soraya Hernández Navarrete
Antonio José González Jiménez

Universidad de Almería, Epsaña

La finalidad de esta investigación es conocer la opinión de los docentes sobre la Educación Afectivo-Sexual que se lleva a cabo en los centros escolares y mostrar la necesidad de Educación Afectiva y Sexual en los centros educativos a partir de la demanda del propio alumnado. Para este fin, nos apoyamos en uma investigación cualitativa basada en la fenomenología de la interpretación. Se han realizado 16 entrevistas semiestructuradas a diferentes docentes, analizadas con la ayuda del programa Atlas.Ti. La principal conclusión es que la Educación en Sexualidad que se lleva a cabo actualmente en los centros educativos es mínima e insuficiente, existiendo una necesidad importante de impartir esta educación con calidad, desde edades tempranas, para hacer frente a multitud de problemas sociales y personales que se producen.

Descriptores: Educación sexual; Diversidad sexual; Investigación cualitvativa; Maestros; Formación docente.

The purpose of this research is to know the opinion of teachers about Affective-Sexual Education that takes place in schools and show the need for Affective and Sexual Education in schools from the demand of the students themselves. For this purpose, we rely on a qualitative research based on the phenomenology of interpretation. Sixteen semi-structured interviews were conducted with different teachers, analyzed with the help of the Atlas.Ti program. The main conclusion is that the Sexuality Education that is currently carried out in the educational centers is minimal and insufficient, there being an important need to impart this education with quality, from an early age, to face a multitude of social and personal problems that are produced.

Keywords: Sexual education; Sexual diversity; Qualitative research; Teachers; Teacher training.

Introducción

Nuestro papel como docentes es fundamental para un adecuado desarrollo de la Educación Afectiva y Sexual en el alumnado, y aunque nos encontremos con diversas dificultades para trabajar en ello, buscaremos siempre la manera de encontrar soluciones. Debemos de conocer y superar esas dificultades con las que nos encontramos los maestros y maestras en nuestra práctica educativa, además de mantenernos en constante formación para que nuestra implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de la mejor forma. (Oliva, 2012).

Los profesionales en sexualidad y educación sexual (Hurtado, et al., 2011), recomiendan que la mejor manera de desarrollar los contenidos que deseamos es destinar un espacio propio en el currículum, trabajando con recursos que podamos adaptar a las características y necesidades del alumnado. Del mismo modo, destacando la importancia de una educación activa en la que los alumnos y alumnas participen en el desarrollo de los programas propuestos. Una idea sería realizar encuestas al alumnado para averiguar cuáles son sus inquietudes en el tema de la sexualidad o qué uso hacen de las redes sociales y de Internet, para posteriormente trabajar con

ellos mediante estrategias seleccionadas que consideremos adecuadas para darles respuesta. También la escasa formación que tiene el profesorado para impartir Educación Afectiva y Sexual, le sumamos otra dificultad la cual no es de menor dimensión, el miedo que siente la familia respecto a la información sobre sexualidad. Por ello como docentes debemos de estar preparados para encontramos con diversidad de padres, madres y tutores legales de los niños y niñas que puedan o no estar a disposición de esta educación para sus hijos e hijas. Que una familia no hable con sus hijos e hijas sobre temas de sexualidad, no quiere decir que no estén transmitiendo conocimiento sobre este aspecto, sino que lo hacen indirectamente a través de sus actitudes. Según la relación que mantengan, es decir, si hay confianza o no, si son más o menos cercanas, igualitarias o discriminatorias, hostiles o afectuosas, esperanzadas o desesperadas, con ideas positivas o negativas de la vida, de la sexualidad, del mundo y de las personas (López, 2005). En función de los expuestom nos hemos marcado un total de 5 objetivos a alcanzar. Son los siguientes:

1. Conocer la opinión de los docentes sobre la Educación Afectivo-Sexual que se lleva a cabo en los centros escolares.
2. Mostrar la necesidad de Educación Afectiva y Sexual en los centros educativos a partir de la demanda del propio alumnado.
3. Conocer las inquietudes que manifiestan los alumnos/as a sus maestros/as, según la etapa educativa en la que se encuentran.
4. Determinar la preparación de los actuales docentes en el ámbito de la sexualidad, mostrando sus actitudes y sentimientos ante la enseñanza de esta.
5. Conocer en qué momentos durante la práctica como docentes, se han sentido perdidos e inseguros ante las preguntas realizadas por los alumnos/as.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo y está basada en la fenomenología de la interpretación. Para ello se han realizado varias entrevistas a diferentes docentes, las cuales han sido analizadas con la ayuda del programa Atlas.Ti.

La realización de la presente investigación ha sido llevada a cabo gracias a la participación de 15 docentes com unas edades que oscilan entre los 23 y los 45 años. Estos sujetos se han seleccionado de forma intnecional para conocer la experiencia y percepciones que tienen como docentes abarcando distintas edades, diferente tiempo de experiencia y distintos centros educativos en los que imparten docencia cada uno de ellos. Los docentes, además de ser de diferentes edades, también se dedican a especialidades diversas como son: maestros/as de Educación Primaria, maestros/as de pedagogía terapéutica, maestros/as de Música, maestros/as de Educación Infantil, maestros/as de Educación Secundaria y maestros/as de fancés. Para la recogida de datos, se plantearon una seria de preguntas escritas en un guion semiestructurado, permitiéndonos seguir un orden. Del mismo modo, también había posibilidad de formular otras cuestiones abiertas que nos surgiesen en el momento, según nos fuese interesando la información recibida por cada sujeto, rescatando así respuestas más precisas que nos siguieran ayudando a conseguir los objetivos planteados en la investigación. Em todo momento se respecto el código deontológico de la investigaicón.

El análisis de datos

Las entrevistas realizadas fueron desarrolladas con el apoyo de un guion semiestructurado con preguntas abiertas, en formato de papel donde se iban apuntando a bolígrafo notas de interés de cada respuesta e información destacable transmitida y también se grabaron. Se ha empleado el programa ATLAS.ti que nos permite agilizar el proceso de análisis y profundizar en la información recibida, creando así una unidad hermenéutica.

Discusión y Conclusión

En cuanto a esto, hemos encontrado investigaciones similares a lo que nos hemos propuesto en esta investigación. Según García-Vázquez, Ordóñez y Arias-Magadán, (2014) es deber del docente mantener una formación continuada, actualizada y adecuada a la demanda del alumnado y de la sociedad. En relación con esto, resaltamos el estudio de Martínez, Vicario-Molina, González e Ilabaca (2014), que defiende que los docentes que han recibido formación previa sobre sexualidad mostrarán una actitud más positiva y predispuesta a su continuada formación, para así proporcionar una mejor educación sexual a sus alumnos y alumnas. Tras el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, es revelador comprobar que la mayoría de los docentes a los que hemos entrevistado, nos han manifestado su acuerdo en que la Educación Afectivo-Sexual es labor del conjunto de maestros y maestras, familias y otros profesionales externos al centro educativo que puedan sumar contenidos y herramientas al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo principal de que los alumnos y alumnas reciban un máximo desarrollo de todas sus capacidades, formándose para una adecuada, positiva y competente participación en la sociedad.En contraposición a estas revelaciones, lo que se muestra en los centros educativos es todo lo contrario. La Educación Afectivo-Sexual que se ofrece es en su mayor porcentaje proporcionada por profesionales externos que asisten al centro puntualmente, una vez al año, para dedicar una charla breve y escueta en contenidos, los cuales suelen ser sobre métodos anticonceptivos y conductas sexuales de riesgo, dejando de lado contenidos muy importantes que tienen que ver con el género, las emociones, los sentimientos y la aceptación corporal. Como consecuencia del poco trato que se hace sobre la sexualidad entre los docentes y el alumnado, se manifiestan conductas tradicionales y controvertidas, lo cual no ayuda al desarrollo integral del niño/a acerca de la afectividad y sexualidad. Por lo cual, hay una gran necesidad de trabajar con los docentes ámbitos más afectivos y personales de la sexualidad, para que así se muestren con una actitud más natural y con una mentalidad más abierta en sus explicaciones, mejorando así el desarrollo de valores formados en el desarrollo de capacidades y en la prevención de problemas.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en la investigación, consideramos de interés una formación en Educación Afectivo-Sexual, trabajando sobre el tema desde la etapa de Infantil, y manteniéndose como un aprendizaje continuado en cada una de las etapas siguientes.

Agradecimientos

Esta comunicación nace de una Trabajo Fin de Máster, escrito por la alumna Soraya Hernández Navarrete de la Universidad de Almería

Referencias

García-Vázquez, J., Ordóñez, A. y Arias-Magadán, A. (2014). Educación sexual: opiniones y propuestas del alumnado y profesorado de los institutos de secundaria de Asturias. *Global Health Promotion*, *21*(4), 74-82.

Hurtado, F., Pérez, M., Rubio-Aurioles, E., Coates, R., Coleman, E., Corona, E., (…) y Acereda, A. (Coord.) (2011). *Entre la familia y el trabajo. Realidades y soluciones para la sociedad actual.* Madrid: Narcea.

López, E. (2003). *Educación Emocional. Programa Para 3-6 Años.* Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Martínez, J. L., Vicario-Molina, I., González, E. e Ilabaca, P. (2014). Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Revista Infancia y Aprendizaje 31*(1), 117-148.

Oliva, M. (2012). La educación sexual integral en el aula ¿Derecho u obligación? *Novedades Educativas*, *2*(59), 18-19.

La Conciencia de Estudiantes Universitarios al Proceso de Servicio Social y su Relación con la Prestación de Actividades

The Awareness of University Students to the Process of Social Service and its Relation with the Provision of Activities

Raul Natzu Madrid

Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Los estudiantes universitario asignados al servicio social que cumplen con el curso de inducción adquieren la categoría de Brigadistas, asi, forman el grupo representante de la sociedad que le proporciona a esta el mayor capital humano para apoyar las iniciativas, planes, programas y proyectos que busquen disminuir las desigualdades sociales y mejora de la economía, la técnica y la condición de los grupos más marginados, como una alternativa para los estudiantes que fueron preparados, capacitados y formados en una larga estancia en estas instituciones gracias al aporte del de los recursos económicos de la sociedad. En este trabajo se dará cuenta de la relación entre conciencia y prestación que tienen los alumnos pre registrados al proceso de servicio social previa asistencia a el curso de inducción. el potencial de participación que aporten estos alumnos pre registrados al proceso de servició social influye y busca ser determinante para la disminución de las desigualdades en el entorno social al cual asisten, así como también, desarrollar competencias tanto genéricas como específicas, en acuerdo a la planeación de desarrollo de la universidad. Se dispuso de una base de datos provenientes de una investigación prospectiva realizada a 136 estudiantes universitarios preinscritos al proceso de servicio social y en un corte previo al curso de inducción a quienes se aplicó un cuestionario para una estimación de las dimensiones de las variables de conciencia y prestación estudiadas

Descriptores: Brigadistas, Servicio social, Capital humano, Conciencia, Actividad.

The university students assigned to the social service who meet the induction course acquire the category of Brigadistas, thus forming the representative group of the society that provides it with the greatest human capital to support the initiatives, plans, programs and projects that seek decrease social inequalities and improve the economy, technique and condition of the most marginalized groups, as an alternative for students who were trained, trained and trained in a long stay in these institutions thanks to the contribution of the economic resources of the society. In this paper, the relationship between awareness and provision that pre-registered students have to the social service process prior to the induction course will be explained. The participation potential that these pre-registered students contribute to the social service process influences and seeks to be determinant for the reduction of inequalities in the social environment they attend, as well as to develop both generic and specific competences, according to the planning of development of the university. A database was available from a prospective investigation carried out to 136 university students pre-registered to the social service process and in a section prior to the induction course to whom a questionnaire was applied for an estimation of the dimensions of the variables of conscience and benefit studied

Keywords: Brigadists, Social service, Human capital, Conscience, Activity.

Introducción

Esta investigación surgió debido a la renuncia y abandono de prácticas de servicio social comunitaria de algunos alumnos de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) en el nuevo proceso de servicio social que se retomó después de 22 años de ausencia y que se inicia en el 2010 en una propuesta que se realizó en comunidades y colonias de la ciudad de Culiacán con el nombre de Diagnostico de Detección de Necesidades Sentidas en Comunidad denomobado DIDENECO. (DGSSU, 2011) (Aguilar Gaxiola, 2010)

Las participaciones de grupos estudiantiles apoyando a los profesores por mejoras salariales generaron formas de participación diversa tanto política como social, una de ellas fue la de " formación de brigadas compuestas de estudiantes movilizados" (Santos Cenobio, 2005), Una de las características de la participación estudiantil de 1930 a 1939 es que la las masas estudiantiles que protestaban estaban conformadas por estudiantes de secundaria, ya que este nivel formaba parte de la universidad pero fue separado en 1940.

Los alumnos que se registran al servició social universitario constituyen en nuestro país, al igual que en cualquier parte del mundo, que siga un modelo de desarrollo social simular, el grupo que ha recibido el beneficio de proporcionarle educación universitaria gratuita a la población y que ha acumulado un significativo volumen de capital humano por sus estancia en las aulas de los diferentes niveles educativos y debido a ello se requirió de una inversión de recursos, cuya cantidad es mayor que los que no completaron la educación universitaria. La preparación y formación adquirida al ser asignados se estima como un producto compuesto por diversas dimensiones obtenido para la sociedad por el financiamiento a la educación superior. Estos alumnos asignados que se integran al servicio social universitario aportan capital humano en los procesos sociales para disminuir la desigualdad social dirigidos actualmente a los procesos de producción de bienes y servicios, y en algunos caos a la industria en sus diferentes modalidades de acuerdo a la asignación en las unidades receptoras correspondientes, por lo que de esta manera

El servicio social es una práctica de algunas universidades de Latinoamérica, en México se inicia a partir de la década de 1930 como una forma de desarrollo de la participación de la universidad a solución de las desigualdades sociales (Aguilar Gaxiola, 2010), de tal forma que en el estado de Sinaloa surgió en acompañamiento de manifestaciones democráticas populares que posteriormente la inconformidad se trasladó a la universidad.

Metodología

Se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo no experimental y carácter transversal, con un corte en 2015, con un primer momento en donde se obtuvo un alcance descriptivo, correspondiente al segundo semestre del ciclo 2015 – 2016, se realizó la investigación en las facultades del CCT, ubicadas en ciudad Universitaria de la zona centro de la Universidad autónoma de Sinaloa (UAS), explorando las dimensiones de la conciencia y la prestación del servicio social de los alumnos que se pre registraron en las facultades correspondientes al CCT. La una muestra fue al azar estratificada por facultades obteniéndose lo siguiente:

El estudio tiene por objetivo responder a los siguiente cuestionamiento.

1. ¿Cómo se relaciona la conciencia y la prestación de las actividades de los estudiantes que se asignarán en el proceso de servicio social universitario, en los cursos de inducción de las carreras del Colegio de Urbanismo, Ingeniería y Tecnología?

2. ¿Qué nivel de desarrollo de la conciencia muestran los alumnos de las áreas de ciencia y tecnología que aspiran a realizar el servicio social, para la participación que realizaran en el proceso de servicio social universitario los alumnos de las áreas de ciencia y tecnología en los cursos de inducción?

Para lo que se realizó la aplicación de un cuestionario o instrumento documental "Construcción de la Conciencia Estudiantil en Brigadistas de Servicio Social", a aestudiantes que se pre registraron al cumplimiento del servicio social universitario antes de asistir al curso de inducción, previo a la prestación y asistencia las unidades receptoras, las preguntas se relacionan con cuestiones ligadas a las dimensiones de conciencia y la prestación, en donde el interés es determinar las dimensiones lógicas de estos conceptos. De esta forma, el instrumento documental proporciona información sobre los indicadores necesarios para analizar la relación entre conciencia y prestación.

El cuestionario incluyo datos generales y 4 dimensiones, tres para conciencia y la última para prestación, dentro de las tres primeras se contempló sobre la variable de estudio conciencia, lo individual, lo social y de competencias y la última para la variable prestación, en donde los alumnos daban sus respuestas en la medida que las poseían personalmente, las demandadas por las necesidades de la comunidad y la universidad les había formado , para continuar con la última en donde se consideraba el grado de apoyo a la comunidad.

Para cada una de las dimensión de las variables incluidas en el cuestionario que contestaron los Estudiantes, se desglosaban en un grupo de indicadores seleccionados del resultados final de dos depuraciones, la primera de un listado preparado por un grupo de expertos y la segunda del listado seleccionado aplicado en una prueba piloto a los alumnos en donde se redujo a los que ellos consideraban más adecuado, posteriormente se aplicaron los criterios necesarios y pertinentes para la validación del instrumento.

Las preguntas se proporcionaron en las dimensiones definidas y se valoraron en escalas de Likert, que para las variables fueron las siguientes: en el caso de conciencia individual entre 1 ("nada") y 6 ("muy alta"); para conciencia social entre 1 ("no me preocupan absolutamente nada")y 6 ("me preocupan muchísimo"); en el caso de competencias entre 1 ("muy baja") y 6("demasiado alta"), las que aparecen en las gráficas 1, 2 y 3 para el dato uno de los alumnos , las respuestas pueden ser interpretadas como el desarrollo de la conciencia en la dimensión individual conciencia social y de competencias, el valor añadido está dado por la experiencia académica educativa, pre y durante la el proceso universitario así como el nivel de competencias en el corte según su propia percepción.

Cuadro 1. Estudiantes encuestados-

FACULTAD	CANTIDAD
Arquitectura	50
Ingenieria civil	30
Informática	30
Química	26
Total	*136*

Fuente: Elaboración personal.

Resultados

Los datos utilizados en este estudio fueron obtenidos de una encuesta a partir de un instrumento diseñado para el mismo, el cual dispone información de 196 alumnos que se pre registraron al proceso de servicio social y posteriormente asistir al curso de inducción de las facultades que integran el Colegio de Ciencia y Tecnología (CCT), en la zona centro de la Universidad Autónoma de Sinaloa, el cual comprende a las carreras de; Arquitectura, Ciencias químicas. Informática e Ingeniería civil, durante el ciclo escolar 2016-2017, específicamente el segundo semestre. De los datos obtenidos se presentan las Figuras 1.2 y 3.

Para el primer cuestionamiento.

¿Cómo se relaciona la conciencia y la prestación de las actividades de los estudiantes que se asignarán en el proceso de servicio social universitario, en los cursos de inducción de las carreras del Colegio de Urbanismo, Ingeniería y Tecnología?, Se encontro:



Figura 1. Conciencia Individual de Estudiante

Fuente: Elaboración personal.



Figura 2. Conciencia social de Estudiante

Fuente: Elaboración personal.



Figura 3. Conciencia de Competencias de Estudiante

Fuente: Elaboración personal.

Los datos revelan para un alumno anónimo que la experiencia académica educativa, pre y durante el el proceso universitario no contribuyeron por igual al desarrollo de las dimensiones de la conciencia incluidas en el cuestionario.

Para el último periodo de vida académica en la universidad que es el que cursan en el corte, las mayores contribuciones en las dimensiones de conciencia fueron: en individual corresponden a derechos, igualdad y justicia social; en social corresponden a deficiencia en salud vivienda y educación, inseguridad, contaminación y basura; y en competencias, el trabajo en equipo, comunicación pensamiento y conocimientos

Las contribuciones menos elevadas se refieren correspondiente mente a las dimensiones mencionadas de la siguiente manera: en individual son pobreza, problemas sociales, prioridades e individualismo; en social, deficiencias en abastecimiento de agua y empleo, pobreza y venta de drogas

Para el segundo cuestionamiento:

¿Qué nivel de desarrollo de la conciencia muestran los alumnos de las áreas de ciencia y tecnología que aspiran a realizar el servicio social, para la participación que realizaran en el proceso de servicio social universitario los alumnos de las áreas de ciencia y tecnología en los cursos de inducción?

De los datos obtenidos el nivel de desarrollo de la conciencia se presenta en las Figuras 4 y 5 y las respuestas son ahora interpretadas pueden ser interpretadas como el desarrollo de la conciencia en la dimensión individual y social, para el conjunto de un sector de los estudiantes, los valores complementarios nuevamente son los de desarrollo de la de competencias.



Figura 4. Desarrollo de conciencia individual de estudiantes

Fuente: Elaboración personal.

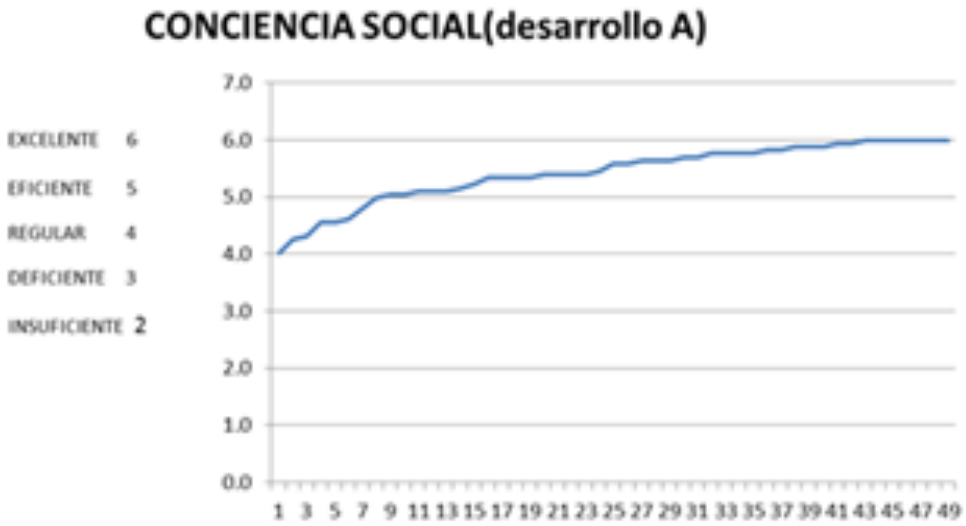


Figura 5. Desarrollo de conciencia social de estudiantes

Fuente: Elaboración personal.

Los datos revelan para el grupo de alumnos que el comportamiento de la conciencia es de tipo lineal para los taspectos p´resentados. Para el desarrollo de conciencia individual la mayoría de los alumnos se concentran entre regular y eficiente, en cambio para conciencia social, la mayoría se ubica entre eficiente y excelente y el 14 % que es el resto en regular, pero en conciencia de competencias el 47 % de los alumnos se ubica entre deficiente y regular, y aproximada misma cantidad entre regular y eficiente, da tal forma que un número reducido se encuentra entre el nivel de eficiencia.

Discusión y conclusiones

En el estudio de la conciencioa realizado a partir de los indicadores propuestos que determinan la dirección para la participación al contexto que define el servicio social ya que en el corte curso de inducción se tiene una valoración para orientar la asesoría que se proporcionara al estudiante ampliando a esferas más completas del contexto académico

En relación con lo anterior algunas ventajas que se obtendrán al considerar la aplicación de las dimensiones de conciencia son:

- Los estudiantes pueden acceder a una formación más integral y completa
- La información que no se obtenía antes sobre el tema tratado se podrá obtener con la aplicación del modelo previa revisión de las diversas etapas dé construcción
- Adecuar el proceso por la situación cambiante del contexto académico en relación con competencias y tecnologías de información

Lo anterior va de acuerdo en base al análisis de De la Herran (2013) al buscar la integración de los elementos de la Psicología la Educación en las universidades, buscando que deje de ser "objetivamente extraño, aunque frecuente también con otros temas críticos. Su alcance e implicaciones educativas y didácticas, desde la perspectiva de un enfoque complejo-evolucionista (De la Herrán, 2014). Sin embargo, para el adecuado desarrollo se requiere hacer de forma explícita, con una planificación adecuada involucrando a los sujetos de participación individual y colectivamente, entonces la propuesta se convertirá en otro factor de cambio más y a su vez mejorar la calidad de vida de las comunidades de las unidades receptoras, que es una función y objetivo de los planes que se reiniciaron y se siguen implementando en la Universidad autónoma de Sinaloa

Se concluye que los contenidos y la formación que se proporciona al estudiante en la capacitación previa a la asignación así como el paradigma existente, afecta negativamente la prestación del servicio social que para los alumnos de las facultades de Universidad representa un reto la realización del servicio social, se encontró que la experiencia social, académica y educativa, pre y durante el proceso universitario no contribuyeron por igual al desarrollo de las dimensiones de la conciencia, lo que provoca conflictos y retos adicionales para los alumnos . Se considera necesario cambiar el paradigma actual por medio de proporcionar la educación basada en la conciencia, de manera que se involucre a los alumnos en una nueva visión para mejorar la prestación.

Para finalizar, es importante destacar que las disposiciones actuales en el servicio social y su desarrollo son importantes y están en la búsqueda de la calidad, y lo que se busca es adecuar nuevas propuestas para el momento que se vive en la organización y que por lo tanto es conveniente que se inicie en hacer los ajustes pertinentes para cumplir la misión que se ha considerado en la planeación para el beneficio de las comunidades y disminuir la desigualdad.

Referencias

Abbagnano, N. (1974). *Diccionario de Filosofia* (2da. Edición ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Aguilar Gaxiola, V. H. (2010). *Tesis: Proceso de formación del modelo de extensión universitaria de la Universidad Autónoma de Sinaloa.* Culiacan: UAS.

Albert Meister, A. (1971). *Participación social y cambio social.* Caracas.: Avila Editores.

Apaza Solis , J. (4 de Octubre de 2012). *CAPITULO 9 RECOLECCION DE DATOS CUANTITATIVOS.* Recuperado el 20 de Agosto de 2013, de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=E5BrMbmnx2o

Aristóteles. (1994). *Acerca del alma.* Madrid: Gredos.

Comte, A. (1965). *Discurso sobre el espíritu positivo.* Buenos Aires: Aguilar.

Cubells Villaba, B. (2 de nero de 2012). *EL ENEAGRAMA*. (Creative Commons.) Recuperado el 15 de Agosto de 2012, de http://www.blascubells.com/index.htm

Damásio, A. (2011). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Londres : Random House.

Damásio, A. (Dirección). (2012). *La búsqueda por comprender la conciencia - neurociencia* [Película].

De la Herrán Gascón, A. (15 de marzo de 2014). *Los estados de conciencia: Análisis de un constructo clave*. Obtenido de Universidad Autónoma de Madrid: https://studylib.es/doc/6895751/los-estados-de-conciencia---universidad-aut%C3%B3noma-de-madrid

DGSSU. (2011). DIDENECO, " Una oportunidad de crecimiento profesional interdiciplinario". *Gaceta Praxis, Dirección de servicio social. Universidad Autonoma de sinaloa, 1*(7), 17,18.

Direccion General de Servicio Social . (2011). 2do. Encuentro Universitario Estudiantil. Experiencias de prestadores de servicio social . *Gaceta Praxis* (7), 3-10.

García-Vega Redondo , L., y García Vega , L. (octubre-diciembre de 2005). CONDUCTA Y CONCIENCIA. Origen histórico de dos alternativas contrapuestas en los comienzos de la psicología científica. *Universitas Psychologica, vol. 4*(núm. 3), 385-391.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw Hill. Obtenido de Metodología de la investigación: http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

López-García, Á. (2002). *Fundamentos genéticos del lenguaje*. Madrid: Cátedra. doi:8437619912, 9788437619910

Ramos Álvarez, M. M. (15 de Enero de 2012). *Tema 3_Constructos. Metodología de las ciencias del Comportamento*. Obtenido de Universiadad de Jaen: http://www4.ujaen.es/~mramos/

Real Academia Española. (Lunes de octubre de 2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el Lunes de agosto de 1915, de Real academia española: http://lema.rae.es/

Santos Cenobio, R. (2005). *El Movimiento Estudiantil En La Uas (1966-1972)* (Primera ed.). Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Tobón, S. (15 de enero de 2008). *Formación Basada en Competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Obtenido de IHMC Public Cmaps (3):

UNESCO. (15 de Agosto de 1984). *EL SERVICIO SOCIAL UNIVERSITARIO: UN INSTRUMENTO DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR*. Obtenido de UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000594/059477so.pdf

Universidad Autónoma de Sinaloa . (16). *Reglamento de Servicio Social, Articulos 46,47*. Septiembre : 2014.

Cambiemos la Mirada Docente ante el Alumnado que Nadie Quiere: De un Problema de Conducta a un Tema de Justicia Social

Change the Teacher's View about the Students that Nobody Wants: From a Behaviour Problem to a Social Justice Issue

Beatriz Garay
Gema Lasarte
Alaitz Tresserras
Elena Lopez de Arana
Judit Martinez
Irune Corres

Universidad del País Vasco, España

Las estrategias educativas con el alumnado con problemas de comportamiento suelen centrarse en temas, disciplina y aplicación de la norma. Así una gran parte de estos menores "conflictivos" son expulsados o se les aparta del sistema educativo, limitando sus posibilidades de progreso social. Uno de los estudios de referencia es el de Felitti (1998) que pone de manifiesto la relación entre estos comportamientos y las experiencias adversas en la primera infancia. En esta comunicación presentamos un estudio realizado por la asociación Petales, sobre los problemas de comportamiento escolar en los niños y niñas abandonadas. Se constata que un porcentaje muy alto de estos menores tiene problemas escolares. La escuela puede incidir en las realidades de estos niños y niñas como lo han demostrado las experiencias educativas en algunos países anglosajones, como Estados Unidos, Irlanda o Gran Bretaña, que están demostrando que no es cuestión de aumentar el presupuesto escolar, sino de formar y entrenar a los docentes en un cambio de su mirada sobre estos menores. Se trata de resignificar una realidad, dejando de ver un problema de conducta donde lo que debería de preocupar es preservar la justicia social.

Descriptores: alumnado conflictivo 1; experiencias tempranas 2; abandono infantil 3; formación docente 4; responsabilidad social 5.

Educational strategies with students with behavioral problems usually focus on discipline and implementation of the normative. Thus, a large part of these "conflictive" minors are expelled or separated from the educational system, limiting their chances of social progress. One of the studies of reference is Felitti's study (1998) that highlights the relationship between these behaviors and adverse experiences in early childhood. In this communication, we present a study carried out by the Petales association on the problems of school behavior in abandoned children. It has proved that a very high percentage of these minors have school problems. The school can affect the realities of these children as educational experiences have shown in some anglo-saxon countries, such as the United States, Ireland or Great Britain, which are demonstrating that it is not a question of increasing the school budget, but of preparing and training teachers in a change in their look on these minors. It is about redefining a reality, stop considering a behaviour problem where preserving the social justice should be priority.

Keywords: difficult student 1; early experience 2; abandoned children 3; teacher training 4; social responsibility 5.

Introducción

Tradicionalmente una gran parte de la literatura pedagógica relacionada con el tema del alumnado con dificultades de comportamiento pone el foco en estos como responsables de esta

situación y proponen estrategias para enseñarles como aprender a tolerar las frustraciones, a regular sus emociones, al desarrollo de habilidades sociales (Fontana, 2000, Gotzens, 2001, ISEI•IVEI, 2004, Gil, 2016). Sin embargo, en las dos últimas décadas encontramos otro tipo de estudios que nos ayudan a ver a este tipo de alumnado desde otra perspectiva.

Se habla de alumnado conflictivo, o alumnado que presenta conductas disruptivas, como aquel que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su tarea educativa (Gómeza, 2017, p. 279)

En casi todos los institutos, al menos en los públicos, hay un pequeño número de alumnos y alumnas, a los que todos y todas llamamos "conflictivos" que ningún/a profesor/a quiere ni oír de ellos. Son alumnos/as capaces de destrozarte cualquier clase, capaces de enfrentarse a cualquiera, alumno/a, profesor/a, hasta el director o directora, incluso a la policía en casos puntuales. (…) Cuando analizamos estos casos, nos damos cuenta, que sus narrativas, por un lado, siempre apuntan la desestabilización familiar que han sufrido desde que eran niños y, por otro lado, se incrementan los "conflictos", los problemas se complejizan, aflora con mayor intensidad lo sufrido en la infancia (Gallart, 2016). Un sufrimiento, causado a menudo por ambientes de violencia social y familiar, que originan a su vez, ciclos de violencia (Barudy y Dantagnan, 2005). Con frecuencia, los comportamientos conflictivos son la exteriorización del sufrimiento de las mismas personas.

Una gran parte de este alumnado considerado "conflictivo" son menores que han sufrido experiencias de adversidad en la infancia (Perry y Szalavitz, 1995). El concepto de "experiencias adversas en la infancia" y trauma y su influencia en la vida de las personas vuelve a tomar fuerza a principios de este siglo. Anteriormente están todos los estudios etológicos sobre la teoría del apego y los vínculos afectivos de Bowbly, Ainsworth, Spitz, Wolf, y otros que relacionan el origen del comportamiento antisocial de los jóvenes en los trastornos de apego temprano. Pero, es a finales del siglo XX cuando con el estudio de Felitti (1998) sobre las experiencias adversas en la infancia (ACE) se vuelve a retomar la forma de ver a los estudiantes con dificultades de comportamiento como un problema neuromotor. Dentro de este estudio señalan 3 tipos de "experiencias adversas tempranas" (cuadro 1).

A partir de este trabajo se multiplican las publicaciones que reivindican la necesidad de ver a estos alumnos y alumnas desde otra perspectiva, a través de las lentes del "trauma sensible". Encontramos muchos estudios neurológicos, psicológicos y pedagógicos que exploran este tema (Craig, 2017; Fernández, 2017; Mcdowell, 2017; Roqueta, García y Fernández, 2014; Rossen y Cowan, 2013; Smith, 2018; Vega-Arce y Núñez-Ulloa, 2017; Ziegler, 2011).

Cuadro 1. Tipos de experiencias adversas tempranas

ABUSO	Físico
	Emocional
	Sexual
NEGLIGENCIA (ABANDONO)	Físico
	Emocional
DISFUNCIONES EN EL HOGAR	Problemas mentales
	Encarcelamientos, detenciones…
	Violencia de género
	Drogas, alcohol…
	Divorcios

Fuente: Felitti (1998).

Estos estudios centran sus argumentos en la relación de estos comportamientos desadaptados y disruptivos con el desarrollo dañado del sistema nervioso de estos menores. Para un desarrollo normal son fundamentales las relaciones interpersonales que se establecen, sobre todo con una figura de apego (contacto físico, caricias…), si estas no existen, o son negligentes o maltratadoras, el desarrollo neurológico queda dañado. A ningún otro órgano del cuerpo se le hace más daño o beneficio que al sistema neurológico cuando está en desarrollo. Así, los menores que han sufrido estrés traumático en su infancia temprana, posteriormente suelen tener dificultades para regular sus conductas y sus emociones (Benito, 2019).

> *La arquitectura cerebral de un niño cambia como resultado de un trauma. Estos cambios ponen en peligro la habilidad del niño para dirigir su atención, regular sus emociones y comportamiento, y establecer relaciones positivas con sus profesores (Craig, 2016, p.30).*

Método

Un caso concreto, dentro de las experiencias adversas, es el abandono o negligencia física o emocional en las primeras etapas de la infancia. En esta situación se encuentra gran parte del alumnado adoptado o en acogida. Centramos la atención en este colectivo por ser uno de los que más se relacionan con el fracaso y expulsión escolar.

La asociación Petales reúne a familias adoptivas y acogedoras afectadas por trastornos de apego. En 2017 realizó un estudio interno relacionado con las necesidades especiales, trastornos de conducta y otras dificultades de sus hijos e hijas. La finalidad principal fue constatar si lo que las familias de hijos e hijas adoptados o en acogida denuncian y reclaman de manera individual, las dificultades de estos jóvenes en el ámbito escolar y social, y la escasa respuesta y ayuda que reciben a nivel social, es algo generalizado, o si son casos excepcionales.

El método utilizado fue la realización de una encuesta online, durante el mes de noviembre de 2017, entre las familias asociadas a Petales. Las familias respondieron de manera voluntaria. Hubo un total de 61 participantes de los 89 asociados/as, lo que representa un 69% de participación. Actualmente, en febrero de 2019, el número de familias asociadas ha ascendido a 191. El formulario de la encuesta es una adaptación del formulario utilizado por Armstrong y White en un estudio realizado en octubre de 2017, sobre las experiencias escolares de los menores adoptados, para la asociación de familias adoptivas inglesa (Adoptionuk)[1]

Resultados y discusión

Los resultados de las preguntas cerradas reflejan que el 69% de ellos y ellas han experimentados problemas de conducta en la escuela. Y un 77 % de los menores han sido objeto de medidas disciplinarias punitivas graves (expulsión, cambio de escuela, etc.). Concretamente:

Cuadro 2. Resultados preguntas cerradas

Ha sido prohibido o privado de participar en las actividades *extraescolar o complementarias* más de 5 veces	60%
Ha sido *expulsado del centro* educativo menos de 6 días entre 2 y 5 veces	41 %
Ha sido objeto de un *cambio de grupo* al menos una vez	34 %
Ha sido ha sido prohibido o privado de participar en las actividades extraescolar o complementarias al menos una vez	27 %
Ha sido expulsado del centro educativo menos de 6 días al menos una vez	18 %

1 https://www.adoptionuk.org/news/adopted-children-20-times-more-likely-to-be-excluded

Ha sido expulsado del centro educativo más de 6 días al menos una vez	15 %

Fuente: Cuestionario Petales (2017)

Cuadro 3. Resultados preguntas abiertas

Cambiar la mirada sobre estos menores, que no son mal educados, sino que tienen un trastorno. Estos jóvenes tienen un comportamiento impulsivo (relacionado con las vivencias traumáticas tempranas) que se han de trabajar en clase con medidas educativas, motivacionales y de control pertinentes.
Mejorar la formación del profesorado y los orientadores sobre adopción, trastornos, desarrollo evolutivo y madurativo, para poder exigir en función del momento en que se encuentre el alumnado, y no sobre-exigir, garantizando tanto el fracaso escolar como la ocurrencia de conductas disruptivas.
Incorporar profesionales formados en este tema, terapeutas pedagógicos, educadores sociales, supervisores de aula puede convertirse en una ayuda fundamental.
Facilitar espacios de refugio para cuando se sientan activados.
Disponer de algún compañero/a mayor que les ayude a lo largo del proceso escolar (alumnado con capacidad empática para ayudarlos).
No olvidar que muchos compañeros/as conocen los disparadores de estos jóvenes y los utilizan en su contra. El bullying y hostigamiento son otros factores de riesgo a considerar. La expulsión es vivida como un rechazo o un nuevo abandono, perder a su grupo de iguales también.

Fuente: Cuestionario Petales (2017)

La explicación a estos problemas de comportamiento se entiende desde el trauma del abandono y los posibles daños que han podido afectar a sus funciones mentales ejecutivas, a su desempeño escolar y a su manifestación de conductas disruptivas, incluso lesivas, que en muchos casos tienen que ver con maltratos o negligencias en los primeros meses de vida. Se trata de un asunto que ha alterado el funcionamiento habitual de sus cerebros y necesitan tiempo, terapia y en ocasiones fármacos para mejorar sus capacidades y abordar su maduración. No existe legislación específica que permita adaptaciones a este tipo de situaciones. En Gran Bretaña están introduciendo los problemas emocionales y de salud mental dentro de las N.E.E. (Norwich, 2014). Sin embargo, en el estado español actualmente no se contempla el trastorno de apego, diagnóstico que poseen estos menores en muchos casos como un criterio para las adaptaciones escolares.

Los resultados recogidos en las preguntas abiertas inciden en la necesidad de un sistema educativo con una legislación que contemple los trastornos de apego, y cambie la mirada de un problema de conducta a un problema de salud. Resumimos las ideas que más se repiten

Conclusiones

Así pues, deberíamos poner el foco no solo en el trabajo que deben realizar estos menores, sino también en los adultos, en su responsabilidad. En la escuela por su cercanía con el alumnado, en los docentes y orientadores. La escuela debe impulsar una convivencia participativa en el día a día. En las instituciones escolares ésta suele estar regulada mediante la aplicación de unas normas que afectan a todos sus participantes (profesorado y alumnado). Sin embargo, lamentablemente la implicación del profesorado, no siempre es proporcionada, al estar su labor influenciada por diversos factores, tanto personales como institucionales. Precisamente por eso deberíamos aclarar que es prioritario y que no puede ser secundario en su labor docente. Sabemos que la profesión docente es una profesión de riesgo, ya que conlleva mucha responsabilidad. Los docentes trabajan con "un material" especialmente sensible, con personas, y cualquier decisión o intervención que realicen puede tener un efecto perdurable en estas. Martínez de Mandojana (2017) lo denomina daño iatrogénico al "daño, dolor o efecto negativo que podemos inculcar a los destinatarios de los programas o proyectos en los que trabajamos" (p.46).

Los docentes, personas elegidas por la sociedad para favorecer el desarrollo personal y comunitario de sus miembros, tienen una profesión compleja. Tienen que dominar unas competencias disciplinares y transversales, para lo cual tienen que aprender, desarrollar y entrenar unas capacidades y talentos específicos: sintonía, empatía, paciencia, persistencia… Una de las pruebas más extremas de la profesionalidad docente es el trabajo con el alumnado con dificultades de comportamiento. Sin embargo, esta es una de las labores más importantes de la docencia.

Para ayudar a que estas personas no acaben abandonando el sistema escolar podemos tomar ejemplo de las experiencias educativas, que teniendo en cuenta este cambio de visión, están dando buenos resultados. La mayoría de ellas se desarrollan en países anglosajones (EEUU, Irlanda o Gran Bretaña). En EEUU han creado las Trauma Sensitive Schools"1, apoyadas por infraestructuras estatales, públicas, para trabajar la atención a los estudiantes que han vivido ACE. Estas escuelas, plantean el centro educativo como un lugar en el que todos los/as estudiantes se sienten seguros/as, bienvenidos/as y apoyados/as, y donde abordar el impacto del trauma en el aprendizaje a nivel escolar es el centro de su misión educativa.

Uno de los elementos clave en estas escuelas es la formación, entrenamiento y supervisión de los/as profesionales de la comunidad educativa. En educación hace falta que los adultos estén regulados emocionalmente, frente a cualquier estallido. Para esto hay que trabajar la paciencia, constancia y perseverancia. El docente tiene que ser una base segura, tiene que transmitir que está ahí para ayudarle.

> *A menos que el profesorado esté entrenado para reconocer estos comportamientos, estos se verán arrastrados a un torbellino, y responderá enfadado o sintiéndose víctima de la rabia del niño. De esta manera el niño incrementará su escala de descontrol. (…) Los docentes necesitan entrenamiento en estrategias y habilidades de autocontrol ante estos alumnos (Craig, 2016, p.30)*

Si buscamos la transformación social a través de la educación nuestro deber es visibilizar la realidad de estos menores que son los más vulnerables, ya que se les atribuye capacidad de responder de otra manera cuando realmente no la tienen. Hay que pasar del enfoque de problema de conducta a un tema de justicia social, hay que trabajar para cambiar la mirada docente ante estos menores y ponerse las gafas del trauma sensible. Por este motivo, junto a la escuela, el bienestar de la infancia compete a toda la sociedad, a todos sus miembros, instando a las diferentes administraciones e instituciones (Administración local, la Administración autonómica, la Administración central…) a continuar con la labor de concienciación y visibilización de las situaciones de maltrato.

> *Las personas lastimadas por el impacto de un trauma o un evento adverso avanzan por el mundo con un dolor invisible, profundo y descarnado, pasan a menudo desapercibidas. Nadie aprecia sus partes rotas ni su dolor invisible. No tienen ningún hueso roto y, sin embargo, no pueden desenvolverse por el mundo con normalidad. Sin embargo, la marca de los traumas, de las adversidades vividas sigue impresas en sus mentes dificultando su día a día. (...) Nadie merece vivir de este modo. (Sabater, 2019)*

Referencias

Armstrong, S. y White, R. (2017). Adoption UK'S Schools & Exclusions Report. Banbury (UK): Adoption UK. https://www.adoptionuk.org/Handlers/Download.ashx?IDMF=cd79be47-ad05-4fb3-8f55-89e3f3ec42d6

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia.* Barcelona: Gedisa.

Benito, R. (2019, febrero 2) La adolescencia, una segunda oportunidad para corregir el neurodesarrollo traumático en la infancia. Charla organizada por Ume Alaia Araba, Vitoria-Gasteiz.

Craig, S. (2016). The Trauma-Sensitive Teacher. *Educational Leadship*, 74 (1), 28-32.

Craig, S. (2017).T*rauma-Sensitive Schools for the adolescent years*. New York: Teachers College Press.

Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberd, D., Williamson, D.F., Spitz, S.M., Edwards, V. y Marks, J.S. (1998). The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of preventative medicine*, 14, 245-258.

Fernández, R. (2017). *Las huellas de las experiencias tempranas en el cerebro. ¿Qué efecto tienen en el aprendizaje escolar?*. Madrid: Editorial Mapas Colectivos.

Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.

Gallart, J. (2016, enero 31). Esos alumnos que nadie quiere [Blog post]. Obtenido de https://www.xarxatic.com/esos-alumnos-que-nadie-quiere/

Gil, J, Chillón, P, Delgado, M.A. (2016). Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en ESO. *Retos*, 30, 48-53.

Gómeza, M.C., Cuña, A.R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito, Porto Alegre*, 8 (2), 278-293.

Gotzens, C. (2001). *La disciplina escolar prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. Barcelona: Horsori.

ISEI-IVEI (2004). *La convivencia en los centros de Secundaria*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa: Bilbao.

Martínez de Mandojana, I. (2017). *Profesionales portadores de Oxitocina*. Madrid: Hilo Rojo Ediciones.

Mcdowell, N. (2017).*The association between adverse childhood experiences and educational outcomes among children ages 6-17*. (Thesis). Georgia State University. https://scholarworks.gsu.edu/iph_theses/528

Norwich, B., y Eaton, A. (2015). The new special educational needs (SEN) legislation in England and implications for services for children and young people with social, emotional and behavioral difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20 (2), 117-132.

Petales (2017, enero 17). Resumen ejecutivo encuesta socios 2017. Obtenido de: http://petales.es/cual-es-la-realidad-de-las-familias-de-petales-en-cifras/

Roqueta, A., García, B. y Fernández, R. (2014). *Neuropsicología del abandono y el maltrato infantil*. Madrid: Hilo Rojo Ediciones.

Rossen, E. y Cowan, K. (2013). The role of schools in supporting traumatized students. *Principal's Research Review*, 8(6), 1-8.

Sabater, V. (2019, febrero 2). Personas lastimadas, el dolor invisible [Blog post]. Obtenido de https://lamenteesmaravillosa.com/personas-lastimadas-el-dolor-invisible/

Smith, L. (2018). Adverse Childhood Experiences (ACEs): interventions in education. Scotland: IRSS. www.iriss.org.uk/resources/ess-outlines

Vega-Arce, M. y Núñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la infancia: revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14 (2), 124-130.

Ziegler, D. (2011).*Traumatic Experience and the Brain: A Handbook for Understanding and Treating Those Traumatized as Children*. Arizona (EEUU): Acacia Publishing, In.

¿Quién se Compromete con la Inclusión? Liderazgo y Atención Inclusiva a la Diversidad en la Enseñanza Superior

Who is Committed to inclusion? Leadership and Inclusive Attention to diversity in Higher Education

Azahara Jiménez Millán
María García-Cano Torrico
Eva Francisca Hinojosa Pareja

Universidad de Cordoba, España

El presente trabajo es una investigación de corte cualitativo cuyo objetivo es interpretar el compromiso con la atención inclusiva a la diversidad en la educación superior. Se trata de un estudio de caso en una universidad pública localizada en la Comunidad Autónoma andaluza. Para este paper seleccionamos, del trabajo de campo realizado, seis entrevistas semiestructuradas a líderes institucionales de distintos niveles de liderazgo (Vicerrectorado, dirección de centros, dirección de departamento, dirección de servicios específicos, jefatura de servicios de personal de administración y servicios y presidencia de Consejo de Estudiantes) y equidad en género. Se ha procedido a un análisis temático siguiendo la tipologia establecida por Dillon y Bourke (2016) para definir el estilo de liderazgo inclusivo; concretamente, la primera dimensión: compromiso. La herramienta de análisis utilizada ha sido el software Atlas.ti (v.8.2.3) a través de una codificación inductiva. Los resultados reflejan tres niveles de compromiso con la inclusión derivadas de la interpretación de los discursos de los y las líderes institucionales sobre qué entienden por diversidad y a qué colectivos se debe proteger: (1) ausencia de compromiso, (2) compromiso superficial y (3) compromiso declarado con sentido de justicia social.

Descriptores: Enseñanza superior; Diversidad; Educación inclusiva; Liderazgo, Compromiso cívico.

The present work is a qualitative research whose objective is to interpret the commitment with the inclusive attention of diversity in higher education. It is a case study in a public university located in the Autonomous Community of Andalusia. For this paper, we selected six semi-structured interviews with institutional leaders from different levels of leadership (Vice-rectorate, center management, department management, specific services management, staff services management and student council presidency) and equity in gender and different. A thematic analysis has been carried out following the typology established by Dillon and Bourke (2016) to define the style of inclusive leadership, specifically, the first dimension: commitment. The analysis tool used was the Atlas.ti software (v.8.2.3) through an inductive coding. The results reflect three levels of commitment to inclusion derived from the interpretation of the discourses of the institutional leaders on what they understand by diversity and to which groups they must protect: (1) absence of commitment, (2) commitment superficial and (3) declared commitment with a sense of social justice.

Keywords: Higher education; Diversity; Inclusion education; Leadership; Civic Engagement.

Introducción

Los desafios presentes a escala global en las sociedades actuales afectan directamente a las políticas y actuaciones de la educación superior. En particular, las instituciones universitarias se ven envueltas en una contradicción que genera tensiones sobre su orientación, misión y función reflejadas en dos orientaciones distintas: ser proveedoras de trabajadores altamente capacitados y su directa mercantilización (Wee y Monarca, 2019), frente o junto a la exigencia, necesaria y

urgente, de dar respuesta a retos sociales comprometiéndose con la inclusión y la justicia social (Casanova y López, 2016). Esto último, para la propia institución, implica permitir el acceso a grupos tradicionalmente no presentes o infrarrepresentados, promover su participación y convertir la diversidad en una oportunidad para la creación de entornos de aprendizaje beneficiosos para todos. Desde esta perspectiva, la inclusión es una condición de la propia institución cuando se trata de alcanzar la excelencia y altos niveles de calidad.

Mientras que el enfoque inclusivo en la enseñanza obligatoria ha sido ampliamente teorizado, aún no encontramos suficiente debate en el ámbito de la educación superior, sobre todo en el contexto español (Dovigo y Casanova, 2017).

Este trabajo se inserta en un proyecto[1] más amplio cuyo objetivo fundamental es validar áreas de institucionalización clave para la atención inclusiva a la diversidad en la universidad española que permita diseñar un plan de institucionalización transferible a las universidades. Para ello y, como primera fase, se diagnostican las concepciones sobre diversidad e inclusión en la universidad en las políticas universitarias en sus líderes, personal docente, investigador y de la administración y servicios, estudiantes y agentes comunitarios.

En este texto nos vamos a detener de forma particular en el papel del liderazgo en el proceso de institucionalización de la atención inclusiva a la diversidad en la universidad. En particular, nos interesamos por analizar su discurso para describir los rasgos que definen un estilo inclusivo en la institución superior.

El ejercicio del liderazgo aparece como uno de los catalizadores para hacer efectivo el enfoque inclusivo. Su capacidad de influencia impacta en todos los aspectos de la institución contribuyendo de forma directa al éxito de una agenda comprometida con la diversidad (Stefani y Blessinger, 2018). Identificada como una de las áreas clave de institucionalización de la inclusión en la universidad, el objetivo de este paper es interpretar el discurso emitido por quienes ejercen el liderazgo en la universidad en relación a qué significa estar comprometido con la diversidad y la inclusión en la enseñanza superior.

Fundamentación teórica

Liderazgo y diversidad ha sido una intersección considerada en los estudios sobre líderes en las últimas décadas (Chen y Van Velsor, 1996). También el liderazgo vinculado al ámbito escolar, específicamente a Educación Primaria y Secundaria, ha sido ampliamente investigado en el contexto nacional e internacional (Bolívar, 2010; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Más reciente ha sido el desarrollo de la línea de investigación que relaciona liderazgo, escuela y diversidad, emergiendo denominaciones como la de liderazgo inclusivo (León, 2012). Pero son muchas menos las referencias a investigaciones que estudian este tipo de liderazgo en instituciones de educación superior. Además de esta escasez de trabajos, como argumentan Trimble y Chin (2019), los existentes, salvo excepciones, siguen desconsiderando la diversidad a la hora de definir los estilos de liderazgo y reflejando, en cambio, una situación de privilegio caracterizada por un conjunto de rasgos de diversidad que van desde lo masculino y heterosexual, a lo blanco y occidental, entre otros.

1 Perteneciente al Programa I+D+i Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva en la Universidad. Diagnóstico y evaluación de los indicadores de institucionalización " (Ref. EDU2017-82862-R).

Algunas investigaciones se han desarrollado con la intención de aportar conocimiento a este vacío en la literatura desde posiciones menos etnocéntricas, ya sea desde la perspectiva de la promoción y caracterización de líderes diversos como en relación con el liderazgo en contextos de diversidad. En cualquier caso, más allá de la conformación identitaria de líderes y grupos, las evidencias aportadas en estos trabajos ponen de manifiesto que la adopción de determinados estilos de liderazgo puede jugar un papel decisivo en la conformación y mantenimiento de climas y contextos inclusivos (Gotsis y Grimani, 2016).

Partiendo de estas evidencias, nos alineamos con los argumentos expuestos por Blessinger y Stefani (2018) para definir el liderazgo inclusivo como aquel capaz de influir en la creación de una cultura organizativa y de una mentalidad que respete y valore todas las identidades y formas de diversidad, y que ayude al personal de las universidades, a su alumnado y a toda la comunidad educativa a vivir y trabajar en un mundo cada vez más plural y globalizado.

Los rasgos, competencias o dimensiones que caracterizan el liderazgo desde la perspectiva de la inclusión tienen una naturaleza compleja, como el propio paradigma desde el que se interpretan. Son, por esencia, diversos y contextualizados. Fruto de esta complejidad, las escasas investigaciones que se han preocupado de su concreción han dado como resultado modelos compuestos por una amplia variedad de descriptores. Lau Chin, Desormeaux y Sawyer (2016) identifican cuatro competencias, con diferentes dimensiones en cada caso: valora y saca partido de las diversas identidades personales y sociales; tiene una mentalidad global y diversa; es capaz de aprovechar los contextos comunitarios y organizacionales (desarrolla redes, se compromete con comunidades diversas, entre otras); y promueve un clima inclusivo y de apoyo a la diversidad. Gotsis y Grimani (2016) sitúan su descripción desde un plano más psicológico, emocional y axiológico, identificando las y los líderes inclusivos con personas éticas, auténticas (conscientes de sí mismas, autorreguladas y que evidencian comportamientos de ayuda y confianza, entre otras), serviles y espirituales, que pueden promover y apoyar iniciativas que refuercen la equidad y las experiencias de pertenencia y singularidad de grupos vulnerables. Para Trimble y Chin (2019), sin embargo, el liderazgo inclusivo se encuentra estrechamente vinculado con la sensibilidad cultural, definida en términos de comprensión de las diferentes visiones del mundo, justicia social, respeto a la diversidad cultural y reconocimiento de que los rasgos identitarios pueden generar sesgos en los comportamientos de líderes.

Entre los distintos modelos descritos, destacamos la propuesta de Dillon y Bourke (2016), pues además de compendiar y describir con detalle muchas de las dimensiones incluidas en otros modelos, ha sido una de las que mejor se ha adaptado al contexto de educación superior según el estudio conducido por Darandari (2018). Para estas autoras, el liderazgo inclusivo estaría definido por seis rasgos, subdivididos en quince elementos: compromiso (reflejado en valores personales y misión); coraje (humildad y valentía); conocimiento de sesgos (autorregulación y "juego limpio"); curiosidad (franqueza, comprensión de diversas perspectivas y tolerancia a la ambigüedad); inteligencia cultural (aprendizaje de otras culturas, conocimiento y adaptabilidad); y colaboración (empoderamiento, trabajo en equipo).

Metodología

El objetivo que presentamos es interpretar la dimensión de compromiso, tal como la entienden los y las líderes entrevistados, siguiendo la tipologia estabelecida por Dillon y Bourke (2016) para definir el estilo de liderazgo inclusivo.

La investigación sigue una metodología cualitativa, aplicado a un estudio de caso en una universidad pública localizada en la Comunidad Autónoma andaluza. Para este paper seleccionamos, del trabajo de campo realizado, seis entrevistas semiestructuradas a líderes institucionales de distintos niveles de liderazgo (Vicerrectorado, dirección de centros, dirección de departamento, dirección de servicios específicos, jefatura de servicios de PAS y presidencia de Consejo de Estudiantes) y con equidad en género. El instrumento de producción de información ha sido la entrevista semiestructurada, grabadas y posteriormente transcritas para su codificación temática. La información se ha analizado utilizando el programa Altas ti. v8.3.

Los y las participantes fueron informados de la intención del estudio y dieron su consentimiento. Los datos son abordados manteniendo el anonimato.

Resultados

Se identifican tres direcciones de compromiso con la inclusión derivadas de la interpretación sobre qué entienden por diversidad y a qué colectivos se debe proteger: (1) ausencia de compromiso, (2) compromiso superficial y (3) compromiso declarado con sentido de justicia social.

Ausencia de compromiso

Todos los discursos de liderazgo analizados plantean, en mayor o menor grado, la atención educativa inclusiva de la diversidad como un asunto importante y necesario en la universidad. Sin embargo, se evidencia una ausencia de compromiso hacia determinados colectivos vulnerables. Bien, mediante la negación de que la educación superior deba establecer medidas inclusivas puesto que no interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, por razón de identidad u orientación sexual:

> *Hombre, yo entiendo que no estamos hablando de orientación sexual en la universidad, que es un término que ahora tiene relativa prevalencia en los medios de comunicación. Estamos hablando de diversidad intelectual, diversidad física, diversidad… (L6_H_16/10/2018)*

O bien, no se nombran como colectivos prioritarios, porque sencillamente están ausentes en la institución para los y las líderes entrevistados. En esta línea, es ausente o mínimo el compromiso en relación a la edad y la raza/etnia, como por ejemplo, hacia la etnia gitana.

En términos generales, encontramos una estrecha relación entre experiencias personales y nivel de compromiso. Así observamos cómo la religión, por ejemplo, se sitúa en compromiso invisibilizado para una líder, aludiendo a la ausencia de problemas en este sentido; mientras que para otro, en cambio, sí alude situarse en una religión minoritaria, dando ejemplos en los que la religión mayoritaria y dominante impera en actos institucionales. De manera similar, observamos que esta coocurrencia también tiene lugar con otros colectivos, por ejemplo, es muy evidente si tiene algún familiar o experiencias cercanas con personas con discapacidad.

Compromiso superficial

En relación a qué colectivos deberían estar bajo el paraguas de la atención a la diversidad en la educación superior, identificamos discursos que evidencian un compromiso mayor de unos colectivos frente a otros. En este sentido, la discapacidad o necesidades educativas específicas es el colectivo más identificado con diversidad, pero al mismo tiempo se relaciona con dificultades y problemas vinculados al proceso didáctico en el aula, de accesibilidad y recursos.

En relación a las personas con discapacidad, se evidencia un posicionamiento mayoritario de no reconocimiento de la diferencia y un sentido de autocomplacencia con medidas desarrolladas en el acceso, obviando el progreso y el logro dentro de la institución.

También situamos como compromiso superficial el evidenciado por razón de identidad y orientación sexual, principalmente en el liderazgo de más alto nivel, a nivel rectoral, porque a pesar de mostrar cierta sensibilidad, su tratamiento se vincula a asuntos de trámites y no tanto a la interacción social en el contexto universitario:

> *"Digamos que todo lo que podemos hacer aquí, lo hacemos, cuando llega la hora de expedir el título, tenemos que pedirle los papeles [refiriéndose al cambio de nombre en el DNI] y si no los tiene, se lo tenemos que poner como estaba." (L1_H_04-04-2018)*

También se ejemplifica por razón de origen. En este caso, se diferencia entre proyectos de colaboración con zonas de África como Nigeria, Tánger o Marruecos y programas de movilidad internacional tipo Erasmus. En el segundo caso se asocia a enriquecimiento para la universidad:

> *"(…) también los programas de movilidad ha hecho que la presencia en las aulas de personas de otros países pues también sea mayor y… yo creo que sí. y eso es bueno y enriquece". (L2_M_17/04/2018)*

Compromiso declarado con sentido de justicia social

El discurso de líderes hace referencia, de manera reiterada, a la estructura organizativa de la institución (Vicerrectorado de políticas inclusivas y órganos dependientes de este) para la protección y promoción de determinados colectivos vulnerables como son discapacidad, género y nivel socioeconómico. En este sentido, manifestan la percepción de voluntad política de la institución y justifican la necesidad de políticas de reconocimiento de la diferencia para alcanzar la equidad como modo de justicia social:

> *"No, nunca por cuestión de enriquecimiento. Es que es su derecho. Es que es su derecho. Es que es su derecho. No se le puede negar". (L6_H_16/10/2018)*

En estos casos se pone en cuestión a la propia institución, sus carencias, retos y necesidad de pensar desde otros parámetros la atención inclusiva a la diversidad. La diferencia frente al compromiso superficial radica en poner el acento del cambio en la la institución para generar estructuras superadoras de las desigualdades; el compromiso superficial pone el acento en los déficits y diferencias de las personas y la forma en la que no encajan con la norma institucional:

> *Por supuesto, nosotros tenemos no solo un papel, sino una obligación moral, una obligación ética de luchar por la diversidad, porque, al fin y al cabo, si pretendemos llegar a una universidad igualitaria. (L5(2)_H_10/04/2018)*

Conclusiones

Según el discurso de liderazgo, el compromiso con la Atención a la Diversidad de orientación inclusiva en la educación superior no está claramente definido, pues se evidencia mayoritariamente un compromiso superficial respecto al concepto de diversidad y un grado de compromiso mayor de unos colectivos frente a otros, invisibilizando así las necesidades de parte de la comunidad universitaria.

Además, se muestra cierta controversia entre un compromiso declarado con el principio de justicia social y un compromiso superficial, que se situaría en una defensa superficial de la justicia social, basándose en un modelo del déficit en lugar de poner el foco en las potencialidades de las personas y las limitaciones del contexto en sentido amplio, tanto curricular, metodológico como barreras arquitectónicas.

Consecuentemente, aunque se identifican compromisos de los y las líderes por una educación superior inclusiva, queda camino de desarrollo de una sensibilidad cultural (Trimble y Chin, 2019) que permita analizar críticamente las contradicciones y hacer de los compromisos declarados una práctica cotidiana.

Referencias

Blessinger, P., y Stefani, L. (2018). Inclusive leadership in Higher Education: inclusión as a core institutional value. En L. Stefani y P. Blessinger (edits.), *Inclusive leadership in Higher Education* (pp. 1-13). Oxford: Taylor & Francis Group Ltd.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

Casanova, H. y López, J. C. (2016). Nuevos modelos de gobierno y gestión en la universidad. En Santos Rego, M. A. (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva

Chen, C. C., y Van Velsor, E. (1996). New directions for research and practice in diversity leadership. *Leadership Quarterly*, 7 (2), 285-302.

Darandari, E. Z. (2018). Navigating through tough waves towards inclusive leadership. A case study from Saudi Arabia. En L. Stefani y P. Blessinger (edits.), *Inclusive leadership in Higher Education* (pp. 92-107). Oxford: Taylor & Francis Group Ltd.

Dillon, B., y Bourke, J. (2016). *The six signature traits of inclusive leadership*. Deloitte University Press. Recuperado de http://dupress.com/articles/six-signature-traits-of-inclusive-leadership/

Dovigo, F. y Casanova, L. (Eds.) (2017). *Good practices for equity and inclusion in higher education*. Bergamo: University of Bergamo. Recuperado de https://goo.gl/GWVm1b

Gotsis, G., y Grimani, K. (2016). Diversity as an aspect of effective leadership: integrating and moving forward. *Leadership & Organization Development Journal*, 37 (2), 241 – 264. doi: http://dx.doi.org/10.1108/LODJ-06-2014-0107

Lau Chin, J., Desormeaux, L., y Sawyer, K. (2016). Making way for paradigms of Diversity leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68 (1), 49–71. doi: http://dx.doi.org/10.1037/cpb0000051

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.

León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.

Stefani, L., y Blessinger, P. (2018). *Inclusive Leadership in Higher Education*. Oxford: Taylor & Francis Group Ltd.

Trimble, J. E., y Chin, J. L. (2019). Exploring culturally diverse leadership styles: A mindset and multicultural journey. *Social behavior research and practice*, 4 (1), e1-e2. doi: 10.17140/SBRPOJ-4-e005

Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, 22(1), 117-138, doi: 10.5944/educXX1.20047

La Diversidad Afectivo-Sexual en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria: El Caso de la Comunidad Valenciana

The Affective-Sexual Diversity in the Degree Teacher of Elementary Education: The Case of the Valencian Community

Ana Rubio Fernández
Lidón Moliner Miravet

Universidad Jaume I, España

La formación del profesorado tiene un papel esencial en la ayuda a la visibilización de la diversidad afectivo-sexual en la sociedad. Los y las docentes se convierten en puntos de referencia del estudiantado y, por este motivo, es necesario que dispongan de una enseñanza completa, real y visible en la educación superior, creando espacios en los que esta temática tenga cabida dentro de las aulas. El presente estudio tiene como objeto revisar las guías docentes de las asignaturas de las universidades públicas y privadas de la Comunidad Valenciana. El método utilizado es el descriptivo a través de la técnica análisis documental. Los resultados obtenidos muestran la escasa presencia de la diversidad afectivo-sexual en las cuestiones reflejadas en las guías docentes de las universidades y la reducción del tema objeto a unos pocos contenidos.

Descriptores: educación sexual; educación superior; guías docentes; formación docente; maestros/as.

Teacher training plays an essential role in the help to the visibility of affective-sexual diversity in society. Teachers become reference points of the students and, for this reason, it's necessary that they have a complete, real and visible education in higher education, creating spaces which this subject has a place within the classrooms. The aim of this study is to check the training lack about this topic in the teaching guides of the subjects of public, private and concerted universities of the Valencian Community. The method used is the descriptive one through the documentary analysis technique. The results show the scarce teaching of affective-sexual reflected in the teaching guides and reduction of the object subject to a few contents.

Keywords: Sex education; higher education; teaching guides; training teachers; elementary education; teachers.

Introducción

"Desde que nacemos, continuamente nos van diciendo palabras. Ellas entran en nuestro cuerpo, y él se va transformando [...] La educación es esto: el proceso por el cual nuestro cuerpo se va volviendo igual que las palabras que nos enseñan" (Alves, 1996: 39). De esta manera, la educación se convierte en la maquinaria necesaria para el funcionamiento vital de la sociedad, cuyos ejes principales giran alrededor del profesorado y del alumnado. El primer grupo influye en el desarrollo de la persona, transmitiendo al segundo sus propias vivencias, experiencias y narraciones de vida (Freire, 1970). Bisquerra y Álvarez (2006) hacen hincapié en los roles de ambos grupos dentro del sistema educativo, donde el estudiantado percibe la percepción del profesorado, y esta influye en las conductas de los/las discentes. Así pues, dada la relevancia del papel de los y las docentes, se les "exige que posean una buena formación tanto inicial como permanente que les permita afrontar, de manera adecuada, su labor en los diferentes ámbitos en los que le corresponda actuar" (Soto y Espido, 1999: 320).

De esta manera, la educación se convierte en ese mundo en manos del profesorado, facilitado al alumnado para comprender, hacer, experimentar y ser dentro de un sistema jerarquizado y

estandarizado. Por ello, nos encontramos ante una línea divisoria abstracta, ya que las instituciones educativas pueden, por una parte, dar visibilidad y cobertura a temáticas necesarias de abordar y, por otra parte, formar parte de una estructura dominante de patrones sociales. Es decir, la educación depende de las ideologías, los conocimientos y la formación recibida por parte de los y las educandas (Gallardo y Escolano, 2009)

Así pues, uno de los temas desdibujados e invisibilizado en los centros educativos es la diversidad afectivo-sexual (García, 2007; Sánchez, 2010; Venegas; 2011). Pero, ¿qué entendemos por diversidad afectivo-sexual? Este concepto abarca las diferentes posibilidades fuera de los cuadros normativos, aceptando la pluralidad en la universalidad social. Es decir, hablar de diversidad afectivo-sexual es "cuestionar los modelos únicos y aparentemente estáticos" que ofrece el sistema binario, además de "abrir los ojos a la riqueza de expresiones de la vivencia de la identidad, los procesos del cuerpo, deseos, prácticas y relaciones" (Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida, 2012: 147). Su cobertura dió paso con la ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo: "El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas [...] una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad" [...] la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje". No obstante, aunque hace casi tres décadas de sus primeros comienzos dentro de las instituciones educativas, en la actualidad todavía siguen existiendo carencias en la formación del alumnado en cuanto a la diversidad afectivo-sexual, siendo un tópico silenciado y omitido (Venegas, 2011). La enseñanza en la educación superior, concretamente en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, ya que son el inicio del ciclo educativo y en sus aulas habitan personas que pueden cambiar los cimientos y el futuro de la sociedad. Así como afirma Freire (1970: 98) "la educación problematizadora no una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario".

Por este motivo, el objetivo de este estudio es conocer las carencias formativas sobre diversidad afectivo-sexual en las guías docentes de los planes de estudio del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Comunidad Valenciana.

Método

Diseño de la investigación

Este estudio se ha realizado mediante el método descriptivo, con el fin de "medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos a los que se refieres" (Hernández, Fernández y Baptista, 2001:117), es decir, describir lo que se investiga. Para ello, se ha hecho uso de la técnica análisis documental de los planes de estudio del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Valencia, Universidad de Alicante, Universidad Jaume I de Castellón (públicas), la Universidad Florida de Valencia, Universidad Internacional de Valencia, Universidad Católica de Valencia y Universidad CEU Cardenal Herrera (privadas).

Muestra

Se han localizado un total de 406 asignaturas en las 7 universidades (Universidad de Valencia, Universidad de Alicante, Universidad Jaume I de Castellón, Universidad Florida, Universidad Internacional de Valencia, Universidad Catócica de Valencia y Universidad CEU Cardenal Herrera) de las cuales se han analizado las guías docentes en las que podría tener cabida contenido sobre diversidad afectivo-sexual. Además, para tener más precisión y verificar la información obtenida se remitió un correo electrónico a los y las coordinadoras del grado con

tres preguntas base: (1) ¿Se imparte formación sobre diversidad afectivo-sexual?, (2) en el caso de que sí se imparta, ¿En qué asignatura se realiza?, (3) En el caso de que no se imparta, ¿Piensan dar este tipo de formación a los futuros y futuras docentes?

De las 7 universidad contestaron 3, y solo una de ellas especificó en qué asignaturas se impartía la diversidad afectivo-sexual. Por este motivo, la información recibida era insuficiente y se procedió a la búsqueda e investigación de las guías docentes de las mismas.

Procedimiento y análisis de los resultados

La investigación se há llevado a través de la búsqueda de información en las páginas web de las Universidades mencionadas. En ellas, se accede al grado interesado y, en el mismo, se oferta el plan de estudio y las guías docentes de cada asignatura. Así pues, se analizan cada una de las mismas y se seleccionan aquellas en las que se puedan abordar contenidos relacionados sobre diversidad afectivo-sexual. Los resultados obtenidos se han agrupado en dos categorías:

- Formación explícita: especificación de manera detallada y clara de los contenidos sobre diversidad-afectivo-sexual. Es decir, se agrupan en este campo todas aquellas asignaturas que reflejen, en las guías didácticas, este tipo de contenidos especialmente.
- Formación implícita: inclusión del contenido en la materia, aunque no esté reflejado claramente ni específicamente en las guías docentes. Su enseñanza se aborda desde la perspectiva moral y social

Resultado

En primer lugar, vamos a mostrar las asignaturas con formación explícita en las guías docentes. En ellas se trabaja el género, los diferentes tipos de familias, la desigualdad entre identidades y género, los estereotipos de roles de género, el desarrollo afectivo-sexual, las relaciones de género y la construcción de identidades sociales y culturales. Así pues, hay un total de 6 asignaturas, las cuales son las siguientes (Cuadro 1):

Cuadro 1. Asignaturas formación explícita

ASIGNATURA	UNIVERSIDAD	FORMACIÓN	CRÉDITOS
Estructura social y educación	Universidad de Valencia	FB	6
Psicología del desarrollo	Universidad de Valencia	FB	6
Psicología del desarrollo de 6 a 12 años	CEU Cardenal Herrera	FB	6
Familia y escuela	Universidad Internacional de Valecia	FB	6
Cambios sociales, culturales y educación	Universidad de Alicante	FB	6
Educar en igualdad de género	Universidad de Alicante	OP	6

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al segundo grupo (Formación implícita) abarca un total de 10 asignaturas en las que se trabajan transversalmente pinceladas sobre el fin temático. En las guías aparece información sobre desigualdad de clase, etnia y género, inclusión y diversidad, construcción de identidades

personales y el papel evolutivo de la mujer. Asimismo, las materias que se encuentran en este bloque son las siguientes (Cuadro 2):

Cuadro 2. Asignaturas formación implícita

ASIGNATURA	UNIVERSIDAD	FORMACIÓN	CRÉDITOS
Educación para la diversidad	Universidad Jaume I	FB	6
Psicología de la Educación y del desarrollo de la Edad Escolar	Universidad Internacional de Valencia	FB	6
Sociología de la educación	Universidad de Valencia	FB	6
Sociedad y educación intercultural	Universidad Católica de Valencia	FB	6
Didáctica de las ciencias sociales: historia	Universidad de Alicante	FB	6
Psicología del desarrollo	Florida	FB	6
Psicología de la educación	Florida	FB	6
Lengua española	Florida	FB	6
Estructura social y educación	Florida	FB	6
Sociología de la educación	Florida	FB	6

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La diversidad afectivo-sexual es una asignatura pendiente (Lameiras, Victoria y Rodríguez, 2016) que va sembrando sus primeras semillas en la educación superior. Su contenido se aborda en 16 materias de la Comunidad Valenciana, bajo un porcentaje de 3,94% del total de asignaturas en las 7 universidades analizadas. Su implementación es, mayoritariamente, de manera implícita (62.5%) frente a un 37.5% correspondiente a contenido explícito en las guías docentes.

En el primer grupo (formación explícita) se observa un peso sustancial de contenidos concentrados en el abordaje de la diversidad familiar (31,25%), en la que se puede hacer referencia a los diferentes tipos existentes (monoparental, Homoparental, reconstituida, heteroparental, etc). Por otra parte, los estereotipos de roles de género tienen paso entre las asignaturas bajo un 18,75% de las 16 referenciadas, pero este contenido se imparte bajo el tema de igualdad de género enmarcado dentro del sistema binario y estructural.

En cuanto al segundo grupo (formación implícita) las guías docentes dan pie a un posible abordaje de la diversidad afectivo-sexual, pero no es un contenido específico, primario ni reflejado dentro de la formación de dichas materias. Sus contenidos se centran en la diversidad, la educación inclusiva, las identidades y el papel de la mujer. Como puede verse, son conceptos generales en los que puede tener cabida la temática objeto. Por otra parte, existe una gran minoría de contenido en las universidades privadas católicas (12,5%) y que, además, se relaciona con las materias de psicología del desarrollo. Además, en muchas asignaturas se destaca como única familia posible la Cristiana y heterosexual y se excluye las identidades periféricas no normativas.

De esta manera, es fundamental indagar sobre las posibles carencias formativas de los y las futuras docentes con el fin de conocer si la formación existente es suficiente o insuficiente para su posterior trayectoria profesional.

En definitiva, la diversidad afectivo-sexual todavía sigue siendo un entrante de un menú completo, a la espera de ser abordado por profesionales de la educación. Su contenido va teniendo cabida en la educación superior, pero no es suficiente (Martínez, González, Vicario, Fernández, Carcedo, Fuertes y Orgaz, 2013) en la formación de los y las futuras docentes, ya que es fundamental enseñarles a enseñar para eliminar barreras y estigmas sociales. Así como afirman diferentes autores (Díaz, Anguita y Torrego, 2013; García, 2007; Pichardo y de Stéfano, 2013; Penna, 2012; Salas y Salas, 2016; Sánchez, 2010; Venegas, 2011) la diversidad afectivo-sexual tiene una proyección de futuro que se encuentra en manos del profesorado y que depende de su interés personal y formación académica recibida. No obstante, llegará un momento en el que la visibilidad permita un mundo en el que no se necesite juzgar ni etiquetar la identidad de las personas (Dawson, 2015) creando una nueva educación.

Referencias

Alves, R (1996). *La alegría de enseñar*. Barcelona: Octaedro.

Bisquerra, R y Álvarez, M. (2006). *Modelos de orientación e intervención educativa*. Barcelona: Wolters Kluwer education.

Dawson, J. (2015). *Este libro es Gay*. Barcelona: Ediciones Urano, S. A.

Díaz, S., Anguita, R., y Torrego, M. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1).

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI editores.

Gallardo, F.J. y Escolano, V. (2009). *Diversidad afectivo-sexual en la formación docentes. Evaluación de contenidos LGTB em la facultad de CCEE de Málaga*. Málaga: CEDMA

García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa

Hernández, S., Fernández Collado, C., y Baptista, L. P. (2001). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill, 117.

Lameiras, M., Carrera, M., y Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. V. Gavidia (Comp.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la escuela*, 197-210.

Martínez, González, Vicario, Fernández, Carcedo, Fuertes y Orgaz (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister* (25), 35-42

Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf

Peixoto, J.M.; Fonseca, L.; Almeida, S. y Almeida, L., (2012). Escuela y diversidad sexual - ¿qué realidad? *Educaçãoem Revista*, 28(03), 143 - 158.

Pichardo, J., De Stéfano, M., Sánchez M., Puche, L., Molinuevo, B., y Moreno, O. (2013). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense Madrid.

Salas, N., y Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91.

Sánchez Sáinz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil.* Madrid: Catarata.

Soto, J.R. y Espido, X.E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Revista Innovación Educativa*, (9), 311-323.

Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivosexual en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 4.

Educação Inclusiva: Compreensões de Docentes e Discentes de um Curso de Biologia

Inclusive Education: Understandings of Teachers and Students of the Biology Course

Rafaela Rocha-Oliveira [1]
Maria José Souza Pinho [1]
Maxwell Siqueira [2]

[1] Universidade do Estado da Bahia, Brasil
[2] Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Este estudio presenta una comprensión de la educación inclusiva, de profesores formadores y alumnos, de un curso de licenciatura en Ciencias Biológicas en el sur de Bahía, Brasil. El objetivo del estudio es proporcionar elementos para la reflexión y discusión de la educación inclusiva en la formación inicial de profesores de Biología. Los participantes de la encuesta fueron once alumnos que respondieron a un cuestionario mixto y cuatro docentes que participaron en una entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que entre los participantes de la investigación hay una comprensión de la educación inclusiva, que tanto muestra indicios de la perspectiva integracionista, como de la inclusión como un proceso. Las distintas comprensiones pueden ser consecuencia de cómo las discusiones sobre la inclusión educativa ocurren en los cursos de formación incial de profesores e indican desafíos a ser superados por el curso para posibilitar una reflexión sobre la inclusión educacional.

Descriptores: Educación especial; Enseñanza de ciencias; Formación de profesores.

This paper presents an understanding of the inclusive education of teacher educators and students of a licentiate course in Biological Sciences in the south of Bahia, Brazil. The objective is to provide elements for the reflection and discussion of inclusive education in the initial education of Biology courses. The participants of the research were eleven students who answered a mixed questionnaire and four teachers who participated in a semi-structured interview. The results show that among the participants of the research there is an understanding of inclusive education, which both shows evidence of the integration perspective, and inclusion as a process. The different understandings may be a consequence of how the discussions about educational inclusion occur in initial teacher training courses and indicate challenges to be overcome by the course to allow a reflection on educational inclusión.

Keywords: Disabled education; Basic science education; Teacher education.

Introdução

A implantação das políticas de inclusão escolar, assim como os resultados obtidos nos diferentes instrumentos de avaliação da qualidade da educação – sejam elas nacionais ou internacionais -, tem dado crescente visibilidade a uma parcela da população escolar que se constitui em constante desafio para os educadores: alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem. Enfrentar essa problemática no âmbito da formação docente é trazer contribuições para a reflexão de contextos inclusivos, das práticas sociais, das concepções, da formação humana e de novas práticas pedagógicas.

Consideramos importante destacar que as diferentes políticas e estratégias de inclusão escolar tem se centrado, especialmente, na garantia de acesso ao ensino básico e garantia de recursos de infraestrutura e técnicos de acessibilidade para que esses alunos possam usufruir o que a escola tem a oferecer. Entretanto, sentimos falta de políticas que preparem os licenciandos para

entender o objetivo central da perspectiva inclusiva na educação, o que perpassa inevitavelmente pelo redimensionamento do currículo.

A educação inclusiva representa um conjunto de conquistas fruto de lutas de movimentos sociais mundiais que não se contentavam com a violação de direitos humanos. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e o Plano de Ação de Educação para Necessidades Especiais (1994) serviram de base para a construção de documentos nacionais, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujas ações envolvem acessibilidade digital, pedagógica, arquitetônica como também incentivo à formação docente.

Assim, o objetivo deste estudo foi analisar a compreensão dos docentes e discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB), sobre a educação inclusiva.

Metodologia

A pesquisa descrita foi conduzida de maneira qualitativa, focando na formação inicial de professores do curso de LCB. Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário e a entrevista semi-estruturada. O questionário foi dividido em duas partes: Perfil do Discente e Análise do Curso. A análise do 'Perfil do Discente' permitiu delinear as características da população investigada (GIL, 2008). As questões referentes à 'Análise do curso', possibilitaram um entendimento sobre como o curso de LCB tem auxiliado na formação de professores para a realidade de salas de aulas com alunos com deficiência. Primeiramente coletamos os dados por meio do questionário com onze alunos formandos de 2014.2 e 2015.1. De um total de 17 formandos apenas 11 devolveram o questionário. Por questões éticas, citaremos os alunos como A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K. Os números posteriores às letras estarão relacionados às unidades de análise.

Com base nos resultados dessa parte da investigação selecionamos os professores que foram entrevistados. Um total de cinco professores formadores foram citados pelos alunos. Contudo, apenas quatro professores foram entrevistados e indicaremos como P1-, P2-, P3- e P4-. As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, gravadas em áudio e integralmente transcritas para análise a partir dos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD).

Resultados e discussão

Ao questionarmos aos formandos se estavam preparados para atuar de forma inclusiva nas salas de aula da educação básica, três dos onze formandos responderam positivamente. Também questionamos os alunos sobre quais disciplinas abordaram esse tema durante a graduação. Como resultado, tivemos as disciplinas de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais; MEB - Metodologia do Ensino de Biologia; MIEB - Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia; TEE- Tópicos Especiais em Educação.Com base nesta informação, selecionamos os professores que lecionaram as disciplinas citadas pelos alunos para realizar as entrevistas.

Em relação à formação inicial, três são licenciados em Ciências Biológicas e um licenciado em Física. No que se refere à pós-graduação no nível de mestrado e doutorado, todos os professores formadores são da área de Educação. Apenas um dos sujeitos ainda não concluiu o doutorado.

Como resultado da ATD, emergiram seis categorias iniciais, das quais apenas duas serão discutidas nesse estudo (Quadro 1). O número ao lado corresponde à quantidade de unidades de significado de cada categoria. Essas categorias mais específicas foram reorganizadas a fim de

obter as categorias finais. Assim, de seis categorias iniciais emergiram três categorias finais, das quais uma delas é a *Compreensão da educação inclusiva.*

Quadro 1. Categorias emergentes obtidas através da ATD seguidas da quantidade de fragmentos relacionados.

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL
Compreensão da educação inclusiva na perspectiva da integração (7)	Compreensão da educação inclusiva (24)
Compreensão da educação inclusiva como um processo (17)	

Fonte: Própria autores. 2019

Constatamos que entre os sujeitos da pesquisa (onze licenciandos e quatro professores formadores) do curso de LCB temos indícios de diferentes tipos de compreensões sobre a filosofia da educação inclusiva. Dentre elas, tivemos a *compreensão da educação inclusiva na perspectiva da integração* e a *compreensão da educação inclusiva como um processo.*

A ideologia da integração teve sua ascensão no Brasil a partir da década de setenta. Sua abordagem defende a presença do aluno na sala de aula, a igualdade de direitos e a democratização do ensino. Contudo, torna-se segregacionista ao modo que só se aplica aos alunos que possam se adaptar às classes regulares (MENDES, 2006). A integração baseia-se no pressuposto da normalização, nesse sentido a pessoa com deficiência que precisa se modificar para pertencer ao novo ambiente. Além disso, a integração defende o atendimento diferenciado às crianças com deficiências, contrariando o ideal de igualdade da escola. Concordamos com Borges, Pereira e Aquino (2012, p. 3) que "os integracionistas não consideram, portanto, que as diferenças sejam comuns entre todos os homens e não só entre os deficientes

Dentre outros sentidos, a palavra "integração" significa: "inclusão de um elemento num conjunto". Desta forma, entendemos a integração no ambiente educacional como parte do percurso para a política de educação inclusiva, mas não como a inclusão. Assim existem, entre os sujeitos do curso de LCB, compreensões da educação inclusiva que corroboram com a abordagem integracionista. No âmbito desta compreensão, podemos inferir que englobam os que, I - relacionam a educação inclusiva apenas a presença do aluno com deficiência na sala de aula; e os que II - fazem a relação direta da educação inclusiva com profissionais da educação especial. Como pode ser observado nos depoimentos dos formandos é perceptível à relação estabelecida entre a educação inclusiva e apenas a aceitação do aluno com deficiência na sala de aula:

> *Como o próprio nome já sugere, a educação inclusiva tende a inserir todos os seres, visto que, independente de suas dificuldades, todos têm acesso à educação. (E2).*

De modo sutil, podemos identificar, através do depoimento dos licenciandos, a sensação de que a educação inclusiva traz para a escola, pessoas que parecem não pertencer ao ambiente educativo. Assim, percebemos nítidos indícios da compreensão da inclusão através da abordagem integracionista. Essa precisa ser superada pelos futuros professores, pois semelhante ao modelo médico da deficiência[1], a integração coloca a responsabilidade do fracasso escolar no aluno e não no sistema educacional vigente. Este posicionamento acrítico em relação à escola precisa ser

[1] Que é acrítico em relação à sociedade em que as pessoas com deficiência vivem (DINIZ, 2009).

superado para que aconteça a reflexão da prática docente a fim de dar conta das diferentes aprendizagens dos alunos.

Outra relação estabelecida pelos formandos com a educação inclusiva foi à associação direta aos profissionais da educação especial, como necessária para que a inclusão aconteça. O depoimento de um dos formandos que se encaixa nessa característica, segue abaixo:

> *Apesar da educação inclusiva ser uma forma de educação onde todas as pessoas devem ser alcançadas, mesmo aquelas que têm necessidades especiais, tais como: cegos, autistas, portadores de síndrome de Down entre outros, é difícil uma escola, principalmente de rede pública, obter profissionais especializados. (E2).*

A partir do depoimento acima, é possível perceber a preocupação do formando com a presença dos profissionais da educação especial[1]na escola, para que a educação inclusiva se efetive. Consideramos fundamental a presença de uma equipe multidisciplinar que colabore com o processo educativo dos alunos com deficiência. Entretanto, o que nos chama atenção é pensar que em nenhum momento da pesquisa, os futuros professores apontem para as questões pedagógicas como relevante no processo de escolarização desses sujeitos. Nessa perspectiva, concordamos com Costa (2015, p. 133), ao afirmar que "as deficiências não deveriam ser consideradas como impeditivo à inclusão dos alunos, desde que a escola esteja organizada com recursos didático-pedagógicos e profissionais da educação para atender às diferenças de aprendizagem dos alunos".

No depoimento de um dos professores formadores também foi encontrado indícios da compreensão da inclusão na perspectiva da integração, conforme segue abaixo:

> *[...] às vezes eu me questiono um pouco assim. É... Uma pessoa que tem síndrome de Down, sei lá... Dentro de uma sala de aula, será que ela vai conseguir, por exemplo, acompanhar? (P2-33).*

O fato da professora formadora P2 questionar se um aluno com síndrome de Down conseguiria acompanhar uma sala de aula comum, sugere que ela assume uma posição ingênua perante a realidade, pois desconsidera a diferença do aluno e a necessidade da escola se adaptar a uma nova forma de aprendizagem. Nesse sentido, Duarte e Pêpe (2015, p. 49) afirmam que "inclusão educacional é o processo pelo qual a escola adapta-se para poder receber e manter, em seu sistema de ensino, nas classes regulares os alunos com necessidades especiais."

Apoiados em Valle e Connor (2014), compreendemos a educação inclusiva como processo em que TODOS os alunos possam participar da vida social e educativa na escola regular. Contudo, pensando no aluno com deficiência, não podemos perder de vista que a retirada de barreiras de interação com o meio não resume o processo da inclusão, já que o maior objetivo representa a aquisição de um ensino de qualidade por todos.

Assim, também identificamos nos depoimentos dos sujeitos a *compreensão da educação inclusiva como um processo.* Uma das definições da palavra processo é um "conjunto de manipulações para obter um resultado". Desta forma, Mittler (2003, p. 35) destaca que a educação inclusiva é "[...] como um processo que nunca termina, pois é mais que um simples estado de mudança, e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino.".

[1] Os profissionais da educação especial, na atual conjuntura, são professores do Atendimento Educacional Especializado.

Podemos verificar em um dos depoimentos:

> *Educação inclusiva se constitui como uma educação que alcance a todos os alunos, os que possuem necessidades educacionais especiais ou não. A inclusão é um direito de todos, mas nem sempre estar em sala de aula é fazer parte desse processo, os alunos podem apenas estar inseridos, não participando verdadeiramente do processo educativo. Sendo assim compreendo a inclusão como a participação de forma suprema das atividades educacionais.* (D2).

Fica claro no depoimento, a ideia de que além de garantir o lugar do aluno na escola também deve ser garantido à participação no processo educativo. Essa ideia está na direção da definição dos autores Valle e Connor (2014, 84) que defendem que "A inclusão significa que todas as crianças aprendem e participam de uma maneira significativa. Desse modo, a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem criativa, em que todos são adequados e todos se beneficiam.". Além disso, o depoimento de P4 demonstra clareza deste sujeito em relação ao público da inclusão educacional. Nesse sentido, o depoimento abaixo evidencia a importância da inclusão mesmo em salas sem alunos com deficiência.

> *A gente tem focado nossa fala na doença, mas, é o outro que é diferente porque pergunta muito, porque ele tem um nível mais avançado de... tem uma rapidez no raciocínio. Se você não tá preparada pra isso, você pode até dizer que o aluno tem algum problema. Na realidade ele só é... ele pode não ser só lento como outros da turma e isso pode ser problema. (P4-40).*

O depoimento acima evidencia que qualquer aluno que fuja do padrão esperado por um professor na sala de aula, causa um incômodo e pode até ser visto como um problema. Nesse ponto de vista, Piccolo (2009) relata que essa dificuldade de mediar o conhecimento para os alunos considerando suas singularidades representa o principal motivo da miserável qualidade de formação encontrada.

Também identificamos que um dos professores formadores entrevistados do curso de LCB tem clareza em relação aos direitos civis da inclusão do aluno com deficiência.

> *Eu vou lhe responder isso resgatando o texto da Constituição, artigo 205: A educação é direito de todos e dever do estado. E cada um, essa lição a gente aprende na genética, é singular. Se é singular, a gente tem que dar a todos a mesma condição de aprendizagem. Condição de aprendizagem! Cada um dentro das suas necessidades. (P4-12).*

Dessa maneira, "Se pensarmos a inclusão em termos de direitos civis, algum professor tem o direito de excluir um aluno baseando-se na deficiência? Afinal, não podemos excluir um estudante com base na raça, classe, gênero, origem linguística, cultura ou orientação sexual." (VALLE; CONNOR, 2014, p. 82). Ou seja, enquanto a segregação das pessoas com deficiência existir no sistema educacional o direto civil destas continuará a ser violado. Nesse sentido, com a garantia do direito civil das pessoas com deficiências, o debate tende a evoluir de "devo ou não incluir" para "como devo incluir adequadamente".

Algumas considerações

Ao olhar para os discentes e docentes do curso de LCB percebemos que eles apresentam compreensões distintas sobre a educação inclusiva. Dentre elas, tivemos a compreensão da inclusão restrita a integração e a compreensão de um processo que depende de um envolvimento contínuo de retiradas de barreiras para oportunizar a aprendizagem. A compreensão por meio da abordagem integracionista indica que existem licenciandos e professores do curso que não percebem o aluno com deficiência como pertencente ao ambiente da escola regular. Essa noção tem influência da ideologia capitalista em que todos têm um papel definido na sociedade de classes. Assim, isso indica que alguns dos sujeitos da pesquisa mantêm um posicionamento acrítico em relação à escola e não percebem a diferença como característica do gênero humano.

Referências

Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.> Acesso em: 21 Ago 2017.

Brasil.(1994) Ministerio de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 12 fen. 2018.

Borges, M., Pereira, H., y Aquino, O. (2012) Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 59/3, p. 1-11. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4394Borges.pdf>. Acesso em: Jun. 2018.

Costa, V. (2015). *As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos*. In: Silva, A., y Costa, V. (Orgs.). Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas. 1ª ed., São Paulo: Cortez.

Duarte, A., y Pepe, A. (2015). *Educar e aprender na diversidade: um caminho para inclusão*. 1. Ed. Curitiba: Appris.

Valle, J. y Connor, D. (2014) *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH.

Mendes, E. (2006) radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-559.

Piccolo, G.(2009) As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 35, set/dez. p. 363-374.

Mitller, E. (2003) *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Competencias Sociales y Cívicas Autopercibidas por el Alumnado de Educación Primaria

Social and Civic Competence Self-Perceived by Students of Primary Education

Carmen Corpas-Reina
Antonia Ramírez-García
Pilar Gutierrez-Arenas
Ana Belen López-Cámara
Carmen de la Mata Agudo
Mercedes Álamo-Sugráñez

Universidad de Córdoba, España

El objetivo de esta investigación se centra en evaluar las Competencias Sociales y Cívicas autopercibidas por el alumnado de sexto de educación primaria. La metodología es de carácter cuantitativo, descriptivo y transversal. En el estudio participaron 1.424 alumnos de 46 centros educativos de Córdoba (España) y su provincia. Los resultados muestran que el nivel global de adquisición de las Competencias Sociales y Cívicas es satisfactorio. Variables como el género y tipo de centro, influyen parcialmente en una mejor o peor autoevaluación del alumnado. Asistir a actividades extraescolares como el deporte y los idiomas sí arrojan diferencias significativas en el nivel de competencia autopercibida, no siendo así en el caso de la práctica extraescolar de música, danza y tecnología.

Descriptores: Educación para la ciudadanía, Educación cívica, Valores sociales y cívicos, Educación primaria.

The objective of this research is to evaluate the Social and civic competence self-perceived by sixth-grade students of primary education. The methodology is quantitative, descriptive and transversal. The study involved 1,424 students from 46 schools in Cordoba (Spain) and its province. The results show that the overall level of acquisition of Social and civic competition is satisfactory. Variables such as gender and center type, partially influence a better or worse self-evaluation of students. To attend extracurricular activities such as sport and languages if they show significant differences in the level of perceived competition, not being thus in the case of the extracurricular practice of music, dance and technology.

Keywords: Citizenship education, Civic education, Social and civic values, Primary education.

Introducción

Las competencias que se le requieren a una persona para desenvolverse de manera eficaz y resolutiva en entornos sociales cada vez más complejos y que le permiten desarrollarse como miembro de pleno derecho en su comunidad, pueblo, ciudad y Estado, pueden gestarse en la más tierna infancia, siempre y cuando el ejercicio de estas competencias se introduzcan y practiquen en los contextos en los que niñas y niños se desenvuelven en su vida cotidiana. Partamos de una situación real, entre varias niñas y niños de entre seis y siete años jugando se genera una discusión acerca de la película que desean ver y si esta se proyecta en castellano o en inglés. Ante la acalorada discusión y el progresivo aumento del tono de voz, una niña de seis años sugiere ¡esto se vota!, los demás asienten y aceptan la opción más votada.

La situación adquiere relevancia en tanto que una niña de seis años es capaz de resolver un conflicto de intereses por un procedimiento democrático, como puede ser el uso de la votación a mano alzada, en una situación de juego cotidiana, destacando, la reacción del grupo que acoge la

propuesta y acepta el resultado. Qué perfil tienen, en qué entornos se desenvuelven y de qué centros educativos provienen estos niños y niñas, para haber interiorizado a tan temprana edad este tipo de competencias. Dotar al alumnado de la madurez necesaria para ser competente en la sociedad actual y ejercer de manera activa la competencia ciudadana supone un reto para cualquier sistema educativo y para cada centro educativo.

Europa reconoce la importancia de la promoción de una ciudadanía activa incluyendo este objetivo en su previsión hasta 2020 y recoge la necesidad de que se desarrolle en la escuela las competencias sociales y cívicas (Eurydice, 2012). Se examina en qué medida las competencias están integradas en los currículos nacionales europeos y el modo en que se lleva a cabo dicha inclusión, poniendo de manifiesto que el estatus de competencias como comunicación lingüística, matemática y ciencias y tecnología está bien establecido, al contrario que las competencias digitales, cívicas y emprendedoras quedando estas desatendidas en gran medida (Eurydice, 2012).

En la mayoría de los países la educación para la ciudadanía está integrada en el currículo de educación primaria de manera transversal, o integrada en determinadas materias del currículo; y excepcionalmente como materia independiente. (Eurydice, 2012). Menos de la mitad han desarrollado estrategias nacionales para las competencias sociales y cívicas.

El caso de la reforma educativa en el Estado español ha sido muy controvertida. A España tras un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de España para 2012-2016[1] se le insta a una rápida aplicación de la reforma del sistema educativo y a una mejora del nivel general de la educación y la formación. Se recomienda que España tome medidas a fin de proseguir la labor encaminada a reforzar la pertinencia de la educación y la formación para el mercado de trabajo, reducir el abandono escolar prematuro y potenciar la educación permanente, en línea con los objetivos marcados en la estrategia que la Unión Europea ha establecido para 2020 (Comisión Europea, 2014[2]). El Programa Nacional de Reformas de 2013 de España[3], a fin de encaminarse a la consecución de dichos objetivos, toma entre otras medidas intensificar la carga lectiva de las competencias en comunicación lingüística y matemática en Educación Primaria, quedando en segundo plano las demás competencias.

Para mayor concreción el Real Decreto 126/2014, establece el currículo básico de la Educación Primaria asentado en los principios marcados por la LOMCE (2013), y en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo, basado en el aprendizaje por competencias. El Real Decreto 126/2014, hace hincapié en el carácter transversal y dinámico de las competencias y focaliza al docente como el motor necesario de esta transformación en la enseñanza aprendizaje, el artífice que posibilite la aplicabilidad de los conocimientos aprendidos, siendo para ello necesario que combine la interdisciplinariedad con la especialización docente. Las competencias quedan definidas en el art.1 del RD 126/2014 y en el art.2 de la correspondiente Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, como competencias clave que se concretan en la actualidad en siete competencias.

La transición de la reforma educativa de la LOE (2006) a la LOMCE (2013) generó una gran fractura social. En enero de 2013, numerosas organizaciones españolas y europeas firmaron un

[1] http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/csr2013_spain_es.*pdf* Bruselas, 29.5.2013 COM (2013)

[2] http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_es.htm Comisión Europea, 2014 Última actualización: 07/02/2014

[3] Programa Nacional de Reformas de 2013 de España http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2013_spain_es.pdf

Memorándum al Consejo de Europa contrarias al proyecto del gobierno español, por la intención de este de suprimir la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos del currículo escolar. Exponiendo el incumplimiento del gobierno español de las recomendaciones del Consejo de Europa de incluir la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en sus políticas educativas (Memorandum, 2013). Sin embargo, la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fue eliminada del actual sistema educativo español al tiempo que la competencia social y ciudadana pasó a denominarse competencias sociales y cívicas.

A nivel autonómico determinadas comunidades autónomas -Andalucía, País Vasco y Cataluña- decidieron no aplicar la nueva normativa. Únicamente la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el marco de sus competencias, introdujo como libre configuración en quinto curso la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

La normativa vigente LOMCE (2013) expresa en el preámbulo (pag.97866) como uno de sus principios *la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación*. Se aborda esta necesidad de forma transversal con la intención de *incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica.*

En el RD 126/2014 y en la Orden ECD/686/2014 podemos extraer referencias para el desarrollo de las competencias sociales y cívicas de manera explícita en la asignatura troncal de Ciencias Sociales principalmente ya que en las demás materias la presencia de esta competencia es vaga o inexistente. La asignatura Valores Sociales y Cívicos es la que mejor representa la contribución a las competencias sociales y cívicas pero esta materia tiene carácter opcional, se puede optar a ella como alternativa a la Religión o de entre una variedad de asignaturas específicas entre las que se encuentran la segunda Lengua Extranjera o la Educación Artística por lo que no garantiza que sea cursada por todo el alumnado de Educación Primaria. Esto es a nuestro juicio un error que ha sido advertido por diferentes autorías como Sánchez, Luque y Hernández (2016) ya que privan a parte del alumnado de una formación que les permite tener una visión más amplia de la sociedad actual con sus múltiples realidades.

Esta comunicación muestra la autopercepción de las Competencias Sociales y Cívicas del alumnado de sexto de educación primaria. Concretamente nos centramos en los siguientes objetivos:

- Valorar el grado de Competencias Sociales y Cívicas autopercibidas por el alumnado de sexto de educación primaria.
- Identificar si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción teniendo en cuenta variables sociodemográficas (género, tipo de centro) y variables de interés como la práctica extraescolar de actividades relacionadas con el entorno cultural y artístico: música y danza, el deporte o los medios tecnológicos.

Método

El diseño de este estudio ha sido planteado desde una perspectiva cuantitativa, se trata de una investigación descriptiva y transversal, en la que se analiza la realidad percibida por el alumnado acerca de su competencia Social y Cívica. Dentro de los métodos descriptivos, se ha optado por el método de encuesta, que nos permite dar respuesta a problemas tanto descriptivos como de

relación entre variables Los análisis realizados se han basado principalmente en estadística descriptiva empleándose el software SPSS (V.23)

La muestra participante ha estado constituida por 1424 alumnos y alumnas de sexto de educación primaria, pertenecientes a 46 centros distribuidos por Córdoba capital y provincia (Cuadro 1). La edad media del alumnado es de 11,12 (DT= ,404), estando comprendida entre los 11 y 13 años de edad. Existe equilibrio en la muestra respecto al género, con una presencia del 50.7% de chicos y un 49.3% de chicas que han participado en el estudio. En cuanto al número de hermanos predominan las familias que tienen dos hijos/as (58.1%) seguidos de las familias con tres hijos/as o más (30.7%). El 62% del alumnado de nuestra muestra asiste a un Centro Público y el 38% a un Centro concertado.

Cuadro 1. Descripción de la muestra

VARIABLES INDEPENDIENTES		CATEGORÍAS	N	% VÁLIDO
Sexo		Niño	721	50,7%
		Niña	702	49,3%
		N Total	1423	100%
Edad	Media 11,12 Desv.Tip. ,404	10 años	36	2,5%
		11 años	1189	83,6%
		12 años	191	13,4%
		13 años	6	0,4%
		N Total	1422	100%
Hermanos -Hermanas		Ninguno	159	11,3%
		Un hermano/a	820	58,1%
		Dos hermanos/as	302	21,4%
		Tres hermanos/as	84	6,0%
		Cuatro o más	46	3,3%
		N Total	1411	100%
Modalidad Centro		Público	883	62%
		Concertado	541	38%
		N Total	1424	100%

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento de recogida de información empleado ha sido un cuestionario elaborado en un trabajo previo de operativización de las competencias (Ramírez, Lorenzo, Ruiz y Vázquez, 2011). El cuestionario contiene datos sociodemográficos del alumnado, seguidos de una escala tipo Likert con una gradación de 1 a 5 (de bajo a excelente) donde el alumnado ha emitido su autopercepción del nivel de adquisición de las competencias. La escala comprende 89 ítems en total. Respecto al estudio psicométrico del cuestionario y tras el análisis de consistencia interna de la escala se obtuvo un Alfa de Cronbach en el conjunto de la escala de .959. Este trabajo se centra en analizar sólo los resultados de la Competencias Sociales y Cívicas, quedando definidas en el instrumento del siguiente modo:

CSC62 - Soy capaz de trabajar en equipo respetando a los demás.

CSC63 – Sé cuáles son las funciones del Ayuntamiento, Parlamento, etc.

CSC64 – Sé lo que tengo que hacer cuando tengo que reclamar algo a una Institución.

CSC65 – Soy capaz de distinguir cuando se produce una situación de discriminación o injusticia a otra persona.

CSC66– Conozco la historia de mi Comunidad Autónoma.

CSC67 – Sé distinguir cuando una persona se dedica al sector primario, secundario o al terciario.

CSC68 – Conozco las características de otras culturas diferentes a la mía en mi Comunidad Autónoma.

Resultados

Como puede apreciarse en la Cuadro 2, el valor medio global ($\bar{x}$=25,76) acerca de la percepción que tiene el alumnado de la adquisición de las Competencias Sociales y Cívicas es satisfactorio. Los valores medios están por encima de 3 en todos sus factores lo cual nos indica que el alumnado autopercibe que tiene un buen nivel respecto a la adquisición de dicha competencia. Resaltan por su elevado valor medio las competencias del alumnado en CSC62- Soy capaz de trabajar en equipo respetando a los demás ($\bar{x}$=4,41) y la competencia CSC65- Soy capaz de distinguir cuando se produce una situación de discriminación o injusticia ($\bar{x}$=4,14).

Cuadro 2. Valores medios de la Competencia Social y Cívica Global y de sus factores.

		COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA	CS62	CS63	CS64	CS65	CS66	CS67	CS68
N	Válidos	1423	1422	1420	1420	1423	1422	1422	1422
	Perdidos	1	2	4	4	1	2	2	2
Media		25,76	4,41	3,23	3,16	4,14	3,41	3,79	3,64
Desv. típ.		5,636	,889	1,289	1,357	1,122	1,277	1,281	1,205

Fuente: Elaboración propia

A continuación, analizamos si existen diferencias significativas en el grado de autopercepción del alumnado de esta competencia teniendo en cuento a la variable género y tipo de centro, así como la práctica de actividades extraescolares. En cuanto al Género (Cuadro 3) se aprecia que las chicas tienen valores medios de autopercepción más elevados que los chicos en todos los casos, excepto en el factor CS66 referido al conocimiento de la historia de la Comunidad Autónoma. Estas diferencias entre niños y niñas, tomando el valor medio global de la competencia analizada no resultan significativas [t (1419) =-1,814; p>0,05].

Cuadro 3. Diferencia de medias. Competencias Sociales y Cívicas-Sexo.

	SEXO	N	MEDIA	D. T.
Competencia Social y Cívica	Niño	719	25,50	5,699
	Niña	702	26,04	5,558
CS62	Niño	719	4,29	,941
	Niña	701	4,53	,816
CS65	Niño	719	4,07	1,133
	Niña	702	4,22	1,107

Fuente: Elaboración propia

Sí hallamos diferencias significativas en los factores CS62- Las niñas se autoperciben más competentes que los niños a la hora de trabajar en equipo respetando a los demás [t (1418) =-5,188; p<0,00]. Y respecto al ítem CS65- Ser capaz de distinguir cuando se produce una situación de discriminación o injusticia [t (1419) =-2,473; p<0,05].Respecto al tipo de Centro (Cuadro 4) hallamos pequeñas diferencias en el grado de competencia, siendo la autopercepción más favorable en el alumnado que asiste a un Centro Público que a un Centro Privado. Estas

diferencias sólo son significativas en dos de los aspectos estudiados: CS62. Ser capaz de trabajar en grupo respetando a los demás [t (1420) =2,386; p<0,05] y CS67. Saber distinguir el sector primario, secundario o terciario [t (1420) =2,230; p<0,05].

Cuadro 4. Diferencia de Medias. Competencias Sociales y Cívicas-Modalidad de CEIP

	MODALIDAD	N	MEDIA	D. T.
Competencia Social y Cívica	Público	882	25,90	5,600
	Concertado	541	25,54	5,694
CS62	Público	882	4,45	,875
	Concertado	540	4,34	,909
CS67	Público	882	3,85	1,243
	Concertado	540	3,69	1,336

Fuente: Elaboración propia

Hemos comprobado si las actividades extraescolares que practica el alumnado, es decir los entornos extraescolares en los que se desenvuelve, pueden variar la autopercepción acerca del desarrollo de sus competencias sociales. Si observamos la Cuadro 5 podemos comprobar que el alumnado que practica deporte se autopercibe con mayor competencia que aquel alumnado que no realiza ninguna actividad deportiva, siendo estas diferencias significativas [t (1421) =3.525; p=0,00].

Cuadro 5. Diferencia Medias. Competencias Sociales y Cívicas-Deporte

	DEPORTE	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.
Competencia Social y Cívica	Sí	735	26,27	5,589
	No	688	25,22	5,640

Fuente: Elaboración propia

El alumnado que tiene una formación extraescolar en idiomas se autopercibe con mayor competencia social que el alumnado que no se está formando en una segunda lengua (Cuadro 6) y estas diferencias resultan estadísticamente significativas [t (1421) =4.003; p=0,00].

Cuadro 6. Diferencia Medias. Competencias Sociales y Cívicas-Idiomas

	IDIOMA	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.
Competencia Social y Cívica	Sí	493	26,58	5,173
	No	930	25,33	5,823

Fuente: Elaboración propia

No hemos hallado diferencias significativas al valorar la asistencia del alumnado a actividades extraescolares referidas a música o a danza ni tampoco varía la autopercepción entre quienes practican o no actividades tecnológicas.

Discusión/Conclusiones

Podemos concluir que los resultados muestran una adquisición global de las Competencias Sociales y Cívicas satisfactoria. Variables como el género y el tipo de centro influyen parcialmente en una mejor o peor autopercepción del alumnado. En cambio, asistir a actividades extraescolares como el deporte y los idiomas sí arrojan diferencias significativas en el nivel de competencia autopercibida, no siendo así en el caso de practicar música, danza y tecnología.

Somos conscientes de que es necesario consolidar esta materia en el currículum, dotarla de una identidad, desdibujada en la actual reforma educativa. Como han indicado Ortega y Blanco (2017) se hace necesaria una intensificación de la comprensión de la realidad social mediante la conciencia crítica y la implicación en la vida diaria del alumnado que favorezca las relaciones humanas a través de la acción intencional. En su estudio justifican la necesidad de esta materia en el currículum implementando metodologías activas que consideren las experiencias sociales del alumnado, si bien, detectan la necesidad de formación específica en el profesorado para impartir esta materia.

Nuestros resultados van en línea que el estudio realizado por Puig y Morales (2015), quienes han determinado la existencia de elementos considerados clave como los valores relacionados con el respeto de uno mismo y de los demás, la solidaridad, debatir y escuchar, la multiculturalidad destrezas que parecen ser elementos esenciales de la competencia social y cívica. Han identificado estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia social y cívica entre las que destacan el trabajo en grupo. Y sitúan a la escuela como el contexto idóneo para el desarrollo de estas competencias, siempre que el modelo organizativo del centro se nutra y ejercite los valores democráticos convirtiendo a todos los miembros de la comunidad educativa en sujetos activos de la buena marcha del centro.

Referencias

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2012). El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. *Informe de Eurydice.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi: 10.2797/13938

Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado.* Madrid, 4 de mayo de 2006, nº106, 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado.* Madrid, 10 de diciembre de 2013, nº295, pp. 97858-97921.

Ortega, D. y Blanco, P. (2017). Los valores sociales y cívicos en la Educación Primaria española: concepciones del profesorado en formación (Social and civic values in the spanish primary education: student-teachers' conceptions). *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *32*(1), 145-160.

Puig-Gutiérrez, M., & Morales-Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, *18*(1), 259-282.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado.* Madrid, de 8 de diciembre de 2006, nº293, pp. 43053-43102.

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el 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.* Madrid, , 4 de agosto 2012, nº186, pp.55692-55704..

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado.* Madrid, 1 de marzo 2014, nº52, pp. 19349-19420.

Sánchez, G. R., Luque, A. G., & Hernández, M. D. L. E. C. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. *Opción*, *32*(2), Faltan páginas.

Puig Gutiérrez, M., & Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, *18*(1), 259-282.

Sánchez, G. R., Luque, A. G., & Hernández, M. D. L. E. C. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. *Opción*, *32*(2), faltan páginas.

Ortega, D. y Blanco, P. (2017). Los valores sociales y cívicos en la Educación Primaria española: concepciones del profesorado en formación (Social and civic values in the spanish primary education: student-teachers' conceptions). *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *32*(1), 145-160.

Límites de la Educación Democrática en La Escuela Occidental Contemporánea

Limits of the Democratic Education in the Contemporary Western School

Cruz Flores-Rodríguez
Jorge Cáceres-Muñoz

Universidad de Extremadura, España

No podemos entender las democracias occidentales, con tan largo recorrido y períodos de estabilidad, sin una ciudadanía activa que participe en los procesos que acontecen en ella. Es por esto que la educación tiene un papel fundamental a la hora de formar al alumnado en valores democráticos, fomentando el espíritu crítico y otorgando los conocimientos y habilidades necesarios que permitan su participación activa en los procesos gubernamentales que se llevan a cabo en nuestras naciones. Sin embargo, el carácter liberador e igualador de la escuela se pierde en métodos y costumbres propios de la época de la Modernidad, elaborando un discurso con afán social, pero que deja fuera elementos que forman parte de las democracias occidentales contemporáneas, como el empoderamiento o la igualdad. Así, nos planteamos el objetivo de extraer los elementos contradictorios entre el discurso escolar y el social a fin de demostrar nuestra hipótesis: la escuela no ofrece una formación basada en la cultura democrática. Para ello, se recurre a la metodología hermenéutica pedagógica (bajo el paradigma sociocrítico) a fin de encauzar el desarrollo de nuestra investigación hacia el citado objetivo. Se señala esta contradicción entre discursos como explicación a la ausencia de elementos democráticos en la escuela.

Descriptores: Educación; Democracia; Capitalismo; Liberalismo; Mercado de trabajo.

It is not possible to understand the western democracies, with its long history and periods of stability, without an active people who participate in the processes that happen inside. For that reason, the education has a huge influence in teaching and training the students in democratic values, promoting a critic spirit and giving the needed knowledges and abilities that allow the people to participate in the governmental processes in our nations. However, the liberator and equalizer objectives of the school are lost in the methods and customs of the Modernity, building a discourse with a social aim, but that leaves out elements that are an intrinsic part of the contemporary western democracies, as the empowerment and equality. From this perspective, we set the objective of identifying the opposite elements that are present between school discourse and social and democratic discourse with the aim of demonstrating our hypothesis: the school does not offer a training based on democratic culture. So, we choose the pedagogical hermeneutics (under the sociocritical paradigm) to guide the development of our research toward to our objective. This contradiction between discourses is pointed out to explain the absence of democratic elements in schools.

Keywords: Education; Democracy; Capitalism; Liberalism; Labour market.

Introducción

El progreso de la cultura occidental capitalista, que comienza con la Revolución Industrial, alcanza su máxima expresión en la segunda mitad del Siglo XX, dando lugar a un momento de progreso y desarrollo social que algunos autores denominan como "postmodernidad" (Lyotard, 1987; Vattimo, 1994) o "capitalismo tardío" (Jameson, 1991; Bauman, 2002). Sin embargo, unido a este progreso surge un desencanto y una falta de confianza en las Instituciones clásicas tradicionales, tales como el Estado, la Iglesia o la propia Escuela. Los anteriores autores coinciden en que la vertiginosidad del avance social experimentado desde los años 70 del pasado

siglo, unido al inmovilismo y falta de adaptación de los usos y formas de las citadas instituciones, provoca una disonancia entre el discurso que genera la escuela y las demandas de la ciudadanía contemporánea.

Cuando hablamos de los cambios en el seno social, y en la ciudadanía contemporánea, nos referimos irremediablemente a la transición de la cultura materialista a una postmaterialista (Flanagan e Inglehart, 1987; Inglehart, 2000), que aúpa sus intereses y demandas hacia estadios que las instituciones clásicas no pueden satisfacer mientras no adapten su estructura a las características de nuestro tiempo. Así, observamos una escuela anquilosada, de marcado carácter meritocrático, y jerarquizada en base a una sociedad de clases en donde el crecimiento personal o el fomento del espíritu crítico quedan relegados ante el cumplimiento estricto de objetivos, el cerco de los contenidos y el imperio de las evaluaciones.

El discurso de la escuela adolece de límites estructurales que impiden el fomento y la enseñanza de una educación democrática y para la democracia. Ante este escenario es por tanto pertinente tratar de ahondar en las causas para ofrecer explicaciones que acojan una respuesta global. Para ello, se realizará un análisis del discurso escolar, y se extraerán del mismo las contradicciones internas que presenta.

Método

Con lo visto hasta ahora, la naturaleza del presente estudio demanda el uso de una metodología hermenéutica pedagógica, bajo el paradigma crítico, que nos permita encauzar el proceso de investigación hacia los objetivos.

El cambio de paradigma social del que venimos hablando ha provocado un revulsivo en las ciencias sociales tradicionales. Así, en el caso de la hermenéutica pedagógica, ésta actúa como foco central sobre el que orbitan los diferentes elementos (preguntas iniciales, investigación, lectura y diálogo con los textos y autores, interpretación y comprensión de discursos) que confiere rigor al método y que trabajan entre sí de manera interconectada (Panella, 2005; García y Martín-Sánchez, 2013).

El referido cambio de paradigma nos hace además poner el foco sobre los agentes que forman parte del fenómeno investigado. Es por ello importante tener en cuenta la figura del investigador, pues su mirada e intención va a determinar el sentido de los discursos que genera (Volpi, 2005). De este modo, y auspiciado por el rigor del método hermenéutico, se pueden llegar a ofrecer explicaciones más amplias y eficaces, reconociendo a los sujetos que forman parte del proceso educativo institucional, y analizando su influencia sobre el mismo (Flores, Martín-Sánchez, Porta, 2014; Martín-Sánchez, 2014). Es importante tener en cuenta a los sujetos que integran este proceso, y analizar además su grado de implicación en él, pues eso determina su capacidad de influir sobre el sistema.

Objetivo general

Se establece el siguiente objetivo de investigación: determinar los límites y carencias de la educación democrática en la escuela occidental contemporánea. Partimos de la hipótesis de que el discurso escolar, anclado en la modernidad, no tiene en cuenta elementos democráticos contemporáneos, como la participación activa del alumnado sobre los procesos sociales que atañen a la ciudadanía o el fomento del espíritu crítico.

Resultados

El origen del sistema educativo contemporáneo se halla en la modernidad. Es entonces cuando surge la escuela como institución, dependiente del poder y a través de la cual las clases dominantes ejercen su control sobre sus usuarios (Althusser, 1977; Moral, 2009). La ideología dominante no solo tiene forma de saber y de ciencia, sino que además se transmite y se reproduce a través de éstas. Esta jerarquización de los conocimientos que controla la educación y la ciencia no tiene en cuenta las necesidades y las demandas de la ciudadanía en su mayoría, haciendo prevalecer los intereses de las clases dominantes e impidiendo la emancipación de las clases dominadas (Habermas, 1971). Y es que, en palabras de Giroux, no podemos entender la educación ni la pedagogía fuera de los límites que impone el poder, los valores o la política (2017, p.23).

Desde esta perspectiva, vemos cómo aunque la escuela occidental nace bajo la pretensión de ofrecer un lugar neutro y objetivo, que recurre a la racionalidad como único delimitador de contenidos y valores, esta pretensión entra en conflicto con el discurso escolar en tanto la cultura dominante sigue ejerciendo su máxima influencia en la escuela. En este sentido, al hablar de la influencia de la cultura dominante debemos escindir las explicaciones a este fenómeno en dos esferas independientes pero conectadas entre sí: la transmisión de la jerarquización social, a través de la reproducción de la sociedad de clases, y las imposiciones a través de las características del mercado.

Por un lado, a pesar de las ideas surgidas de la racionalidad y la ciencia, la escuela utiliza su situación para tomar unos contenidos y unos valores que, revestidos en un contexto institucional y gubernamental, se transmiten de manera frontal como verdaderos y únicos, sin lugar a crítica racional, y en un solo sentido (Giroux, 1985). Esto supone una contradicción absoluta con los valores humanistas con que nace la escuela, pues reconoce una jerarquía de clases en el seno social. Y lo que es peor, no ofrece recursos al alumnado para garantizar su emancipación intelectual individual ni como clase social.

Por otro lado, el mercado ejerce su particular influencia sobre la educación a través de sus propia naturaleza y características. La escuela prepara para el trabajo, y por ende, las características del mercado laboral tienen su entrada en la escena escolar. Los seres humanos interactúan y se desarrollan en sociedad a través del trabajo. Pero este escenario es a menudo impuesto, y la ciudadanía no puede intervenir sobre él, solo integrarse (Fromm, 2013). Para una correcta integración, la escuela reproduce las características del mercado laboral en su entorno para formar bajo esta lógica al alumnado. Así el capital y el mercado conforman la mercantilización del conocimiento, lo que se denomina capitalismo cognitivo (Morgan, 2016). La lógica financiera transforma así las características de la escuela, adaptándola a sus modos de producción, basados en la productividad y la competitividad, y dejando en el camino valores fundamentales como la equidad, el fomento del espíritu crítico o la formación personal (Heilbronn, 2016).

Así, vemos como el discurso escolar viene definido tanto por la influencia de los agentes externos anteriormente definidos: la cultura dominante y el mercado laboral -y desde una perspectiva superior, el sistema financiero capitalista y la filosofía neoliberal que lo acoge-. De este modo se genera una masa acrítica de mano de obra que alimenta las necesidades del mercado, pero que contradice el espíritu democrático con que nace la escuela.

Discusión y conclusiones

Como hemos visto, la escuela alberga una contradicción interna entre el mensaje democrático que lanza y el discurso que genera en realidad. El mercado, a través de la necesidad de crecer dentro de la propia naturaleza capitalista, y bajo el auspicio de la filosofía liberal, modifica la escuela según sus propias necesidades y demandas (Apple, 1999). La escuela contemporánea occidental no trabaja en el fomento del espíritu crítico. Los contenidos son impuestos por agentes externos a la comunidad escolar, y son transmitidos de manera frontal, sin dejar espacio a la crítica o a la racionalidad científica, generando un alumnado acrítico capaz de integrarse en el mercado laboral.

Aquí yace una de las contradicciones más claras. El mensaje que la escuela ha asumido es el de la demanda democrática. Así, la institución se erige como la base de la igualdad social, en la que tiene cabida toda la ciudadanía, y toda ella accede en igualdad de condiciones. De este modo, queda garantizado el derecho de las personas al acceso a una educación que le permita una autonomía intelectual y un progreso vital determinado por su esfuerzo y capacidad de trabajo, y no por su origen social o económico. Sin embargo, tras este mensaje se esconde la aceptación de una sociedad de clases, incompatible con los preceptos democráticos más básicos, así como una imposición de contenidos y de evaluaciones homogéneos que nada tiene que ver con la pluralidad de la ciudadanía. Es lo que conocemos como meritocracia (Giroux, 1985), y en este proceso se van retirando del sistema educativo a lo largo de los distintos niveles al alumnado menos capaz.

Asimismo, a la ciudadanía se le impide la emancipación de clases al no otorgarles herramientas suficientes como para intervenir sobre el mercado laboral, más allá que para vender en él su mano de obra. Así, la escuela se transforma en un lugar de entrenamiento más que en un espacio de crecimiento personal y pensamiento crítico (Giroux, 2012), contradiciendo de nuevo los valores del discurso democrático.

Referencias

Althusser, L. (1977). *Ideology and ideological state apparatuses*. London: New Left Books.

Apple, M. W. (1999). Freire, neo-liberalism and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 20* (1), pp.5-20.

Bauman, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Flanagan, S. e Inglehart, R. (1987). Value change in industrial societies. *The American Political Science Review, 81* (4), pp. 1289-1319.

Flores, G., Martín-Sánchez, M. A. y Porta, L. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Revista Entramados: Educación y Sociedad, 1* (1), pp. 69-81.

Fromm, E. (2013). *Escape from freedom*. New York: Open Road Media.

García, W. y Martín-Sánchez, M. A. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso, 36*, pp. 55-78.

Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos, 44*, pp. 36-65.

Giroux, H. A. (2012). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang.

Giroux, H. A. (2017). The scourge of illiteracy in authoritarian times. *Contemporary Readings in Law and Social Justice, 9* (1), pp. 14-27.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.

Heilbronn, R. (2016). Freedom and perils: academy Schools in England. *Journal of Philosophy of Education*, *50* (3), pp. 306-318.

Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *The Washington Quarterly*, *23* (1), pp. 215-228.

Jameson, F. (1991). *El postmodernismo, o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Paidós.

Lyotard, J. F. (1987). *LA condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Martín-Sánchez, M. A. (2014). Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa. *Revista de Educación*, *5* (7), pp. 75-92.

Moral, M. V. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *49*, pp. 203-222.

Morgan, C. (2016). Testing students under cognitive capitalism: knowledge production of twenty-first century skills. *Journal of Education Policy*, *31* (6), pp. 805-818.

Panella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *36* (12), pp. 1-12.

Vattimo, G. (1994). *En torno a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

Volpi, F. (2005). Hermenéutica y filosofía práctica. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, *20*, pp. 265-294.

La Educación Intercultural como Propuesta Educativa Democrática e Inclusiva

Intercultural Education as Democratic and Inclusive Educational Proposal

Juan J. Leiva Olivencia

Universidad de Málaga, España

La educación intercultural se constituye en algo más que una respuesta pedagógica para la construcción emergente de instituciones educativas inclusivas. Entendemos la interculturalidad como una propuesta educativa, social y ética que está al servicio de la inclusión y del reconocimiento de las distintas identidades existentes en nuestro país. Así, y ante la proliferación de los discursos reaccionarios y totalitarios, la educación intercultural se configura como una herramienta para la mejora de la convivencia, en un factor generador de la cultura de la diversidad al servicio de una educación para la ciudadanía reflexiva y crítica.

Descriptores: Educación intercultural; Diversidad; Cultura de la diversidad; Inclusión

The Intercultural education is more than just a pedagogical answer to the emerging construction of inclusive educational institutions. We understand multiculturalism as an ethical, social, and educational proposal that is at the service of the inclusion and recognition of different identities existing in our country. As well, and before the proliferation of the totalitarian and reactionary speeches intercultural education is set up as a tool for the improvement of coexistence, a generator factor in the culture of diversity at the service of education for citizenship reflective and critical.

Keywords: Intercultural; Diversity; Culture of diversity; Inclusion.

Introducción

En los últimos tiempos estamos asistiendo casi atónitos al resurgir de planteamientos, lenguajes, discursos y acciones que parecieran retrotraernos a épocas pasadas, ya superadas, de enfrentamiento, de apología del racismo y la xenofobia, de propagación de noticias falsas (fake news) y de mensajes impregnados de odio, de rechazo, de miedo y de exclusión.

Lo acontecido en los últimos tiempos, tanto en nuestro país como en el propio entorno europeo y mundial nos alerta sobre la difusión del racismo y la xenofobia que emerge con fuerza conjuntamente con pensamientos políticos populistas y totalitarios que se fusionan y confluyen en una amplia amalgama de rencor y de rechazo hacia la inmigración y los refugiados.

Lemas como "no es inmigración, es una invasión" son leídos en paredes y muros de cientos de ciudades y barrios, e incluso en discursos de políticos que buscan la división, la generación del malestar y el fomento de la ira como práctica social y ética. Frente a todo ello, la interculturalidad se configura como una respuesta social, ética y pedagógica que valora la diversidad en términos positivos, porque lo común es la diversidad y la diversidad es lo común en tiempos de incertidumbre y perplejidad como los que estamos viviendo. Así, en este trabajo vamos a explicar los fundamentos y los nuevos procesos de reorientación pedagógica de la interculturalidad como propuesta educativa democrática definida por el marco de la inclusión y los valores de respeto, paz, igualdad y justicia social (Aguado, 2016).

A continuación, y tras la pertinente revisión y lectura crítica de distintas fuentes bibliográficas, establecemos una serie de ideas a modos de principios de procedimiento que pretenden de poner de relieve la necesidad de revitalizar el discurso y la praxis didáctica de la interculturalidad en todo tipo de centros y etapas educativas. Específicamente, los objetivos que nos hemos planteado en este trbaajo han sido los siguientes:

- Indagar en la interculturalidad como propuesta pedagógica y social ante las amenazas xenófobas y totalitarias.
- Estudiar el respeto a la diferencia como valor en la construcción de las identidades personales y sociales.
- Reflexionar sobre la potencialidad pedagógica, social y ética de la interculturalidad en el contexto político español.

La interculturalidad como respuesta social y pedagógica ante la proliferación de la xenofobia y el totalitarismo

Hablar de educación intercultural supone reflexionar sobre la idea de la diversidad y, más concretamente, sobre la diferencia como valor y riqueza humana. Nos estamos refiriendo a un elemento fundamental que podemos valorar en cualquier momento de la vida, en cualquier espacio o circunstancia, y es que los seres humanos, todos y todas, somos seres distintos, diferentes. Y esa diferencia es precisamente lo que nos une, lo que nos hace ser auténticamente humanos. En este punto, la educación inclusiva y la interculturalidad se han convertido en una cuestión de máximo interés para un gran número de profesionales dedicados a distintos campos de estudio. Basta con revisar la literatura sobre el tema para observar cómo la producción científica y bibliográfica se ha ido multiplicando progresivamente a un ritmo vertiginoso. Este ritmo se explica por la necesidad de asegurar sistemas y programas educativos de calidad para favorecer la inclusión social y educativo de todos los estudiantes sin ningún tipo de excepción.

El respeto a la diferencia como valor significa, hoy en día, superar cualquier tipo de atisbo de discriminación o desigualdad social y, ante todo, supone valorar de forma positiva que las personas tienen el derecho – legítimo – de ser y construirse como un ser único e irrepetible. El derecho a ser diferente y a poder visibilizar esa diferencia en la práctica educativa no debería, en ningún caso, conllevar efectos de segregación, aislamiento, y, por ende, de exclusión. La legitimidad de la diferencia personal, cultural, social, emocional y funcional es un derecho que no puede volverse en contra de nadie, en ningún subsistema social porque sería negar la propia condición humana a una persona (Fylkesnes, 2018).

El tema de la diferencia humana y de la diversidad como elemento digno de reconocimiento y aprovechamiento social y educativo se ha convertido en el centro de numerosos análisis que, como no podía ser de otra forma, han impregnado la reflexión y la acción educativas. En esa dirección camina el presente punto, en el que intentamos reflexionar sobre la importancia y la necesidad de centrar los procesos de educación intercultural e inclusiva en el respeto a la identidad de los educandos, comenzando por la aceptación individual como fundamento del reconocimiento social, cultural y comunitario (Abdullah, 2018). En este sentido, si somos capaces de aceptar y respetar al otro como legítimo otro en su diferencia personal, social, cultural, emocional y funcional, por quien es – persona –, pues estaremos favoreciendo una mirada pedagógica absolutamente imprescindible para guiar de forma positiva acciones educativas para

construir una escuela inclusiva que otorgue sentido a la idea de enriquecimiento mutuo que debe nutrir e impregnar los procesos educativos interpersonales, interactivos e interculturales.

Una de las cuestiones que más nos preocupa a la hora de abordar la docencia y, también la investigación en esta materia es que realmente estemos comprometidos con el valor de la diferencia y la diferencia como valor desde un punto de vista pedagógico. Se me antoja realmente complicado llevar una práctica educativa inclusiva si no existe un cambio real en la mentalidad social y pedagógica en relación con la comprensión de la identidad en el contexto educativo. Y es que no respetar la diferencia supone no respetar ni valorar la identidad del estudiante, y esto puede suponer un deterioro del propio autoconcepto y autoestima que puede tener indeseables consecuencias en materia de rendimiento académico y, también, de desarrollo y bienestar emocional.

Hemos de aclarar que para que se produzca un respeto a la diferencia como valor educativo, y para que la identidad sea sólida y estable, ésta debe desarrollarse en un escenario de libertad y de inclusión. El problema radica en la traducción burocratizada de las prácticas pedagógicas que encorsetan los planteamientos inclusivos en fórmulas didácticas donde el estudiante diferente no es respetado en su propia identidad, ya que le viene impuesta mayoritariamente por la presión escolar un tipo distinto de identidad que supone que la escuela no sea una institución verdaderamente democrática al instaurarse la uniformidad curricular y un igualitarismo que en nada tiene que ver con el ideal de justica como equidad (López Melero, 2012). Ante ello, consideramos que el objetivo a perseguir será la asunción por parte de las escuelas de la diversidad – democráticas, justas, interculturales, inclusivas – que está presente en ellas. Desde nuestro punto de vista será necesario que haya cuatro condiciones que implique no solo una visibilización y aprovechamiento positivo, sino un crecimiento de dicha diversidad (Leiva, 2012):

- El reconocimiento de la diferencia como valor en la sociedad y en la escuela.
- El impulso educativo a las interacciones entre estudiantes diversos (grupos heterogéneos).
- Los estudiantes tienen derecho a tener las mismas o equivalentes oportunidades de crecimiento educativo, social, emocional y cultural en la escuela
- La escuela debe valorar la identidad de los estudiantes de forma respetuosa y democrática.

Como subraya López Melero (2006), reconocer la diversidad como un valor y no como un defecto implica **romper y combatir la clasificación y el etiquetaje derivado de procesos diagnósticos injustos que han estado al servicio de una educación excluyente y segregadora a lo largo de la historia de la educación Además,** supone plantearnos una necesaria **profesionalización del docente** para la comprensión de la diversidad desde una perspectiva pedagógica inclusiva, y requiere pensar en un **currículo** que, ahondando y comprendiendo las diferencias del alumnado, **erradique las desigualdades** a la vez que haga avanzar la justicia curricular ofreciendo prácticas educativas simultáneas, cooperativas y diversas. Reconocer, por ejemplo, la diferencia biológica de los distintos grupos humanos significa, primero descubrirlas a los ojos de los alumnos, y después valorarlas como signos de identidad propia y genuina que nos enorgullecen, de forma que se puedan contrarrestar las influencias del racismo y la xenofobia que hace creer a algunos alumnos que determinados signos o rasgos físicos o de índole cognitiva son superiores a otros. Es decir, no basta con reconocer y aceptar los estudiantes de diferentes capacidades, intereses, culturas, etc., sino que debemos ser

conscientes, además, del enorme potencial y valor pedagógico de todos ellos para construir espacios de aprendizaje, participación y convivencia (Leiva, 2017; López Melero, 2004).

La **diversidad** puede ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores genéticos, físicos, culturales, y la **desigualdad** como aquellos procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos. Mikander, Zilliacus y Holm (2018) consideran fundamental **asumir y valorar la diversidad** como parte de la realidad educativa para generar una educación inclusiva que genere cambio escolar y social por cuatro motivos:

- La diversidad es una **realidad social** incuestionable. La sociedad en que vivimos es progresivamente más plural y heterogénea en la medida que está formada por personas y grupos de una gran diversidad social, ideológica, cultural, etc.
- Si el contexto social es pluricultural, la **educación** no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto socio-cultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo, de intercambio fructífero y aprovechamiento educativo.
- Si aspiramos a vivir, crecer, y aprender en una sociedad democrática (participación, pluralismo, libertad, justicia, equidad), la educación debe asumir un **proceso de cambio** y mejora permanente en este sentido.
- La diversidad entendida como **valor** se convierte en un desafío permanente para los procesos de enseñanza-aprendizaje que amplían, aumentan y diversifican sus posibilidades didácticas y curriculares.

El respeto y la comprensión de la diferencia como fundamento de la interculturalidad

El objetivo de cualquier iniciativa pedagógica de corte intercultural es la inclusión social y educativa, y, por tanto, supone aceptar que la diversidad cultural no puede ser vista como una lacra perturbadora de la convivencia o del aprendizaje, sino todo lo contrario, un motivo de animación y de generación de debate pedagógico y de aprendizaje (Leiva, 2012 y 2015). Ahora bien, el reto de la educación intercultural debe ser la educación de una ciudadanía que preserve la diversidad cultural y la transforme en una cultura de la diversidad y del mestizaje donde los más jóvenes aprendan a vivir con naturalidad las diferencias, asumiendo que las identidades personales y colectivas van transformándose conforme los cambios sociales, tecnológicos, económicos, sociológicos y culturales (Leiva, 2017).

En todos los países se vienen planteando enfoques polisémicos de la educación intercultural entendida como una respuesta cada vez más necesaria y emergente para la innovación educativa y la mejora de la convivencia escolar. Ciertamente, los últimos estudios científicos sobre el desarrollo de la interculturalidad en la escuela nos aproximan a una realidad compleja, dinámica y cambiante.

La interculturalidad no es una mera folclorización del curriculum, sino una realidad que, por ejemplo, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, está convirtiéndose en un motivo conductor de convivencia, innovación y participación comunitaria (Leiva, 2012). Esta mirada intercultural de innovación educativa se entiende más como una especie de *oxigenación* de los parámetros didácticos, curriculares y, especialmente, de los esquemas organizativos e institucionales de las propias instancias educativas. Y esto se debe, sobre todo, a que la

interculturalidad ya no está de moda, es decir, ya no es algo exótico que viene a descubrirse por el fenómeno de la inmigración, sino que es un tema sobre el que ya ha habido un enorme flujo de formación, de experiencias y de reflexión pedagógica (García, 2018). Por este motivo, el enfoque o mirada sobre la interculturalidad ya no está centrada en el alumno inmigrante, ni en las fiestas o actividades lúdicas, ni tampoco en una exageración en la visibilización de la diversidad cultural, sino más bien al contrario, en un trabajo escolar cotidiano, en experiencias de sensibilidad cultural, en dinámicas cooperativas tanto en las aulas con los niños, como con iniciativas dirigidas a familias inmigrantes y autóctonas en una dinámica que podríamos asemejar a lo que plantean Alemanji y Mafi(2018), esto es, en el desarrollo de proyectos de un modelo de sensibilizacióny conciencia intercultural donde la clave es la superación de postulados etnocéntricos, la superación de cualquier atisbo de xenofobia en las escuelas y la promoción de competencias interculturales para una ciudadanía que acepte, respete y aproveche la diversidad cultural existente en la actualidad de una manera natural y auténtica (Leiva, 2015). En este punto, creemos adecuado hacer referencia a Sleeter (2018), cuya aplicación en nuestro ámbito más próximo, pueden suponer un revulsivo para la superación de postulados estáticos en educación intercultural. Ciertamente, en otros trabajos hemos defendido ya la idea de que era necesario dotar a la interculturalidad de un discurso inclusivo que supusiera generar conciencia crítica sobre los valores que implica en el contexto escolar (Leiva, 2011). Y esto lo planteamos precisamente cuando no se observan en las instituciones escolares andaluzas, elementos que nos hagan pensar en un retroceso en la valoración positiva de la diversidad cultural, pero sí en un cierto decaimiento o apatía que puede llegar a la negación o incluso pasividad ante la todavía emergencia de modelos educativos que tengan en la interculturalidad un pilar pedagógico fundamental.

En la actualidad, nadie duda de la relevancia de la interculturalidad como una propuesta de innovación socioeducativa adecuada y necesaria para promover la cohesión y el bienestar social y educativo de todos los jóvenes sin ningún tipo de excepción. En el caso concreto del contexto educativo, ni que decir tiene que son los profesionales de la educación agentes claves para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que es el instrumento pedagógico por excelencia (Leiva, 2012). En las últimas décadas, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la *fisonomía* de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra. Los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Educación apuntan que en el curso académico 2016-2017 el peso del alumnado extranjero en relación con el total del alumnado residente en el Estado Español era del 8,4 %, siendo Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía los principales territorios de acogida de ese alumnado de origen inmigrante en términos absolutos.

	Cursos			
	2005-06	2010-11	2014-15	2015-16
TOTAL	**530.954**	**781.141**	**724.635**	**715.409**
Enseñanzas de Régimen General	**518.167**	**749.288**	**693.018**	**683.988**
E. Infantil	94.162	133.841	149.984	148.018
E. Primaria	228.842	285.630	248.288	253.105
Educación Especial	1.863	3.649	4.078	4.198
ESO	146.966	220.052	179.973	169.915
Bachilleratos	21.936	43.918	46.567	46.090
Ciclos Formativos FP Básica	-	-	7.176	10.618
Ciclos Formativos FP Grado Medio	10.636	27.197	31.554	31.137
Ciclos Formativos FP Grado Superior	8.656	18.274	17.865	17.878
Programas de Cualificación Profesional Inicial (1)	5.106	16.727	4.203	22
Otros Programas Formativos	-	-	3.330	3.007
Enseñanzas de Régimen Especial	**12.787**	**31.853**	**31.617**	**31.421**

(1) En los cursos 2005-06 y 2010-11 se incluye alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.

Figura 1. Datos de alumnado extranjero en España
Fuente: Ministerio de Educación, Gobierno de España.

No es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Ningún equipo directivo ni ningún docente bien formado y con ilusión por trabajar más y mejor obvia la necesidad de educar en y para la interculturalidad en su centro educativo. Esto se hace más inexcusable cuando los docentes desarrollan su labor formativa en contextos educativos donde la diversidad cultural es lo común y lo característico. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información (y de cultura) escolar monolítica ha cambiado profundamente y ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación en la era digital (Pérez Gómez, 2012), puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de respecto en la construcción identitaria. Sin embargo, hemos de admitir, que, en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay profesores que todavía permanecen pasivos –aunque cada vez son menos–, lo cual tiene significativas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Leiva, 2017).

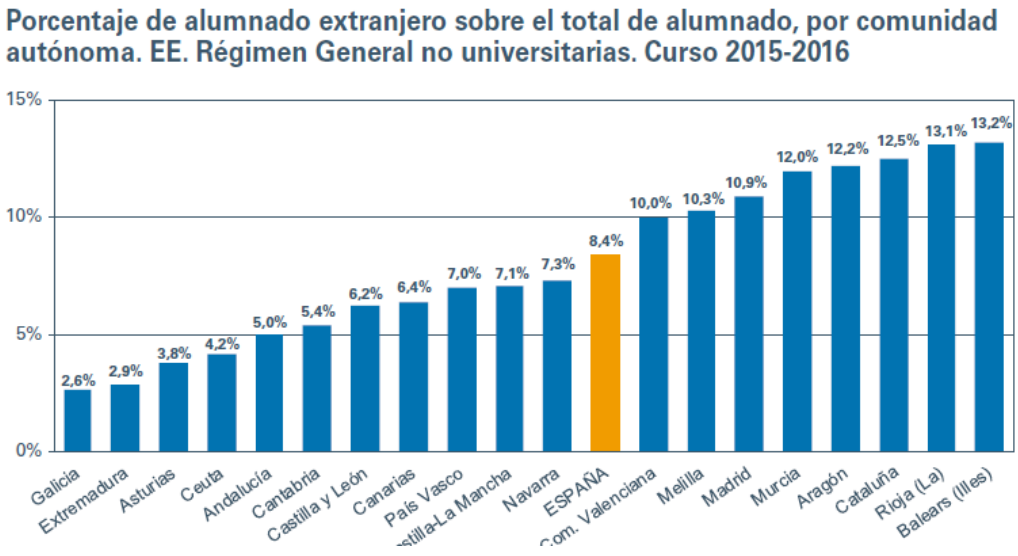


Figura 2. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por Comunidades Autónomas, curso académico 2015-2016.
Fuente: Ministerio de Educación, Gobierno de España.

Muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en la diversidad cultural sea una clave fundamental de buenas prácticas docentes. En este punto, cabe destacar la importancia de diferentes estudios que hemos ido desarrollado en nuestro país sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Leiva, 2010, 2012, 2015, 2017), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos de diversas regiones y provincias españolas, como de revisiones teóricas de estudios desarrollados en países de nuestro entorno europeo. Estas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia y pujanza de la diversidad cultural en la escuela, y si las presencias de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano (Leiva, Cobos & Pareja, 2018). Así pues, resulta fundamental hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué ideas pedagógicas podemos obtener de estos estudios? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre la diversidad cultural? ¿Cuáles son las concepciones educativas que tienen los profesores que trabajan en contextos educativos de diversidad cultural? Pues bien, la primera respuesta que podemos ofrecer es sencilla: el profesorado tiene una perspectiva *diversa* sobre la diversidad cultural. Esto implica que existen visiones o enfoques pedagógicos distintos que, en su traducción en la práctica se pueden distinguir de una manera más o menos definitoria. En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2010), descubrimos la existencia de cuatro *"miradas"* sobre educación intercultural desde el punto de vista del profesorado: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La educación intercultural implica, además, el conocimiento de la realidad de los países de origen de este alumnado y su acercamiento a las aulas españolas, la apuesta por el mantenimiento de la lengua y cultura de origen del nuevo alumnado y la apertura del centro escolar a formas distintas de *ver*, *mirar*, *sentir y comprender* la realidad social y educativa (Fylkesnes, 2018). Es necesaria una mayor y mejor participación familiar, una formación intercultural reflexiva y crítica de los docentes, una optimización del uso de los recursos y apoyos que plantean las entidades sociales a los centros escolares, y, no menos importante, un apoyo decidido y contundente por parte de las administraciones educativas a aportar más recursos didácticos, materiales y humanos para que las escuelas puedan desarrollar en la práctica los principios y objetivos de la educación intercultural (Pareja & Leiva, 2018). Principios y objetivos que deben ser construidos a partir de nuevas formas de participación escolar, con proyectos de innovación curricular y con apoyo decidido a los grupos de profesores que crean materiales educativos interculturales, así como proyectos críticos de interculturalidad en su contexto escolar. Ya ha pasado la época de la *"moda pedagógica de lo intercultural"*, y ya hoy las escuelas ofrecen recursos más o menos eficaces más allá de la mera compensación educativa y de apoyo a las dificultades lingüísticas en el caso de los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes. El reto de la inclusión del alumnado inmigrante pertenecía y pertenece al ámbito de la atención a la diversidad cultural del alumnado (Leiva, 2012), pero la educación intercultural va más allá, tiene que ver con la construcción crítica de la convivencia y la promoción de la participación y la innovación curricular y comunitaria (Sales & Moliner, 2018), esto es, la escuela inclusiva generando participación activa de todos los agentes sociales y educativos.

Conclusiones

Debemos, como docentes e investigadores, estar atentos y vigilantes ante posibles involuciones en materia de atención a la diversidad y promoción de la inclusión educativa en nuestro país. En ocasiones, discursos y prácticas aparentemente neutrales vienen a legitimar prácticas de desigualdad y de exclusión en los centros escolares. Hoy más que nunca todos los centros educativos deben impregnarse del principio y valor de la interculturalidad como forma de prevenir el totalitarismo ideológico, el odio al diferente, el racismo y la xenofobia. No solamente nos jugamos los modelos educativos interculturales e inclusivos, sino la misma esencia de la democracia a partir de su reflejo en las instituciones educativas (Cala, Soriano-Ayala & López-Martínez, 2018)

La interculturalidad no puede permanecer al margen de las propuestas y de las narrativas de justicia social que quiere revertir la situación de desigualdad y de discriminación que acontece, de manera preferente, en los centros educativos públicos. Gran parte del problema se sitúa en la escasez de recursos formativos dirigidos al profesorado para que haya una conciencia crítica sobre la necesidad de promover la cultura de la diversidad en los espacios formativos. En todo caso, la existencia de tendencias *tecnocráticas* que poner en valor la segregación escolar puede afectar de forma progresiva a los centros educativos que acogen a un mayor número de estudiantes de origen inmigrante, lo cual puede complejizar y afectar negativa a los datos de éxito académico de todo el alumnado en los centros de titularidad pública. Si no existe una distribución equilibrada entre centros educativos públicos y concertados, y en estos últimos no se promueve de forma eficaz una cultura de la diversidad o de desarrollo intercultural, habría que replantearse el modelo dual de educación en nuestro país. No parece adecuado ni justo, ni favorecedor de la igualdad de oportunidades que se propicien formas más o menos ocultas de segregación escolar que pueden perjudicar a la mayoría de la ciudadanía en un país que cada vez es más diverso, plural y dinámico

Referencias

Abdullah, F. (2018). Social actors in an Intercultural Communication classroom: A discursive lens of intercultural education. *Indonesian JELT*, 13(1), 31-51.

Aguado, T. (2016). Educación intercultural para la equidad y la justicia social. *Convives*, 14, 5-12.

Alemanji, A. A., & Mafi, B. (2018). Antiracism education? A study of an antiracism workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 186-199.

Cala, V. C., Soriano-Ayala, E., & López-Martínez, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *24*(2). https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320

Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 24-33.

García, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (2), 53-65.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.

Leiva, J. (2010a). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.

Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. Revista Iberoamericana de Educación, 56 (1), 1 - 14.

Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Leiva, J. (2017) La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43.

Leiva, J., Cobos, A. & Pareja, D. (2018). La armonía de la inclusión: orientación y procesos pedagógicos. En V. M. Martín y M.T. Castilla, *Educación, derechos humanos y responsabilidad social*. (pp.167-192). Barcelona: Octaedro.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

López Melero, M. (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones", Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía *"L´Ecola que inclou"*. Ajuntament de Torrent, Collecció Hort de Trenor 18, 11-52.

López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (74), 131-160

López Melero, M., Mancila, I. & Soler, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1), 49-56.

Pareja, D. & Leiva, J. (2018). *Interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario*. Granada: Comares.

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Sales, A. & Moliner, O. (2018). La Escuela Incluida: la organización de estrategias participativas para una escuela intercultural e inclusiva. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26 (3), 24-27

La Formación del PDI en Atención a la Diversidad e Inclusión en las Universidades Españolas. Exploración y Relación entre Variables

The Teaching and Research Staff's Training in Attention to Diversity and Inclusion in the Spanish Universities. Exploration and Relationship among Variables

Carmen María Hernández Lloret [1]
Gemma Fernández Caminero [1]
José Luis Álvarez Castillo [1]
María José Hernández Lloret [2]

[1] Universidad de de Córdoba, España
[2] Université de Saint Boniface, Canadá

Este trabajo, que forma parte del Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R, explora el posicionamiento actual de la formación del personal docente investigador (PDI) en atención a diversidad (AD) e inclusión y verifica su relación con otras variables relevantes (titularidad y presencia en la normativa). Para ello, participaron 55 universidades (44 públicas y 11 privadas) de las 84 incorporadas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT, 2019). Se adoptó un planteamiento cuantitativo, ex post-facto y transversal basado en análisis descriptivo e inferencial. Como instrumento se utilizó una *Checklist*, que integraba los diferentes indicadores que más tarde serían analizados. Finalmente, el estudio revela la escasa formación en AD e inclusión para el PDI dentro del contexto universitario, ofertada en formato de curso y destinada, en su mayoría, al género y la discapacidad. Asimismo, la institución pública muestra una relación ligeramente elevada con la frecuencia de actuaciones formativas y, la presencia de formación en documentos normativos no implica necesariamente un aumento de estas propuestas.

Descriptores: Formación docente; Diversidad; Inclusión; Responsabilidad Social; Universidad.

This work, which is part of the project I+D+I EDU2017-82862-R, explores the current situation of the teaching and research staff's (PDI *Spanish acronym*) training in attention to the diversity and inclusion and verifies the relations with other relevant variables (ownership and the presence in the normative). The sample consists of 55 universities (44 public and 11 private) from 84 included in the Register of Universities, Centres and Titles (RUCT *Spanish acronym*, 2019). Quantitative research, ex post-facto and cross-cutting methods based on the descriptive and inferential analysis of information. We chose a *Checklist* as the appropriate instrument for the collection of information, which integrated the different indicators or variables that would later be analysed. Finally, the study reveals how the offer about the teaching and research staff's training in attention to diversity and inclusion is still scarce, manifested in a 'course' format and is aimed at the treatment of certain groups, such as those associated with gender and disability. Furthermore, the public institutions shows a slightly raised with the frecuency of the teaching activities and, the presence of training issues in political documents don't involve necessary an increase of this proposals.

Keywords: Teacher Training; Diversity; Inclusion; Social Responsibility; University.

Introducción

Dar respuesta a la pluralidad que presupone el concepto de diversidad desde un enfoque homogeneizante, no se ajusta a la realidad y aspiraciones de todos los colectivos sociales que se

hallan representados en una institución (Klein, 2016). Aquí surge la necesidad de estrechar distancias entre valores declarados y acciones acompañadas de un discurso grandiloquente en torno a la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad (Booth, 2006). Asimismo, se suscita el interés por posicionar esta cuestión en primer plano de la esfera de responsabilidades sociales que declara la educación superior, entre las que destaca la formación y el desarrollo profesional del personal docente para atender a la diversidad (Sandoval, Simón y Márquez, 2019).

En algunas investigaciones recientes se resalta la necesidad de abordar la atención de la diversidad y su inclusión en la universidad (Santos Rego, 2016) como ideal fundamental para la mejora y calidad de las enseñanzas a favor de la justicia social. Ya queda reflejado el menester indiscutible de esta realidad en el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que subraya la exigencia de "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos [y todas]" (ONU, 2015, p.15), con el fin de diluir las desigualdades asociadas con la diferencia.

Cuando hablamos de desigualdad, se suele pensar en aquellos grupos posicionados en situación de inferioridad o vulnerabilidad que, por tanto, difieren del concepto usualmente más utilizado: 'normalidad'; cuestión que va ligada a una delicada curva de campana que no permite desviaciones desde su centro sin repercusiones sociales previas (Sapon-Shevin, 2013). En este sentido, la Equility and Human Rights Commission (2014, p.9) habla de desventajas por razones de "sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación (discapacidad, edad u orientación sexual)".

Ahora bien, para hacer frente al principio de equidad e inclusión de estos colectivos, surgen diferentes iniciativas; entre ellas, encontramos el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), desarrollado en los 90 por el Center for Applied Special Technology de Massachusetts (CAST, 2011) y algunas de sus variantes que aparecen como recurso de apoyo al profesorado universitario como es el Diseño Universal para la Instrucción (DUI, Dalmau et al., 2015). La finalidad última de la universalidad en la atención de la diversidad va ligada al afán por superar el principal obstáculo educativo: currículos inflexibles que limitan el transcurso natural de un aprendizaje de calidad. En cuanto a las principales barreras que se visibilizan a diario en las aulas y contextos universitarios, conforme al estudio de Sandoval, Simón y Márquez (2019), encontramos las de tipo arquitectónico, aquellas vinculadas con el acto comunicativo o la presencia de currículos rígidos; asimismo, destacan las actitudes del profesorado y el alumnado hacia la diferencia, y la escasa formación en competencias (básicas y transversales) del profesorado universitario (Maldonado, 2018; Bazón, Furlán, de Faria, Lozano, Gómes, 2018) , equidad e inclusión. Según LüKe y Grosche (2018), nos situamos en un "proceso de inclusión excluyente", donde la formación junto a las creencias y actitudes que adopta parte del profesorado ralentizan el objetivo educativo con perspectiva inclusiva.

De acuerdo con Maldonado (2018), la atención de la diversidad requiere de formación inicial y permanente; ambas imprescindibles, aunque la primera resulta determinante para entender la vinculación de su rol docente con la diversidad o desemejanza particular que caracteriza los entornos educativos, de un modo reflexivo y crítico. Aún así, algunas son las limitaciones a las que hoy en día se enfrenta la tarea formativa, asociadas a varios condicionantes: Escasos programas de profesionalización docente en términos de diversidad; La formación en atención a la diversidad e inclusión no se presenta como cuestión troncal en los programas de formación,

sino como optativas dispensables y complementarias; Asistencialismo a grupos más manifiestos a escala social, tales como el género y la diversidad funcional o discapacidad (Klein, 2016; Maldonado, 2018).

De modo que para enfrentarse a la escasa formación que se oferta al personal docente, así como para superar las limitaciones, los esfuerzos no deben limitarse a la introducción de mecanismos innovadores aislados, puesto que antes haría falta un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas institucionales (Booth y Ainscow, 2011). En primer lugar, debería reconsiderarse la formación del PDI y de toda la comunidad universitaria en normativa sobre política educativa (Arnaiz, 2012) como paso previo a la práctica. En segundo lugar y, adentrándonos en la cuestión formativa, el PDI debería disponer de unas competencias básicas comunes con el fin de materializar su identidad. Algunas de estas, según Zabalza (2009), giran en torno a la planificación-evaluación-reflexión de la enseñanza, la selección de contenidos curriculares, el uso de metodologías de trabajo integrando las nuevas tecnologías y la relación bidireccional alumnado-profesorado-alumnado.

En tercer lugar, la formación del PDI que contribuyan a la participación y el logro de todos y todas sus estudiantes, requiere de habilidades complementarias a la de Zabalza (2009). Tras una revisión previa, Maldonado (2018) resume algunas de ellas en la figura 1.

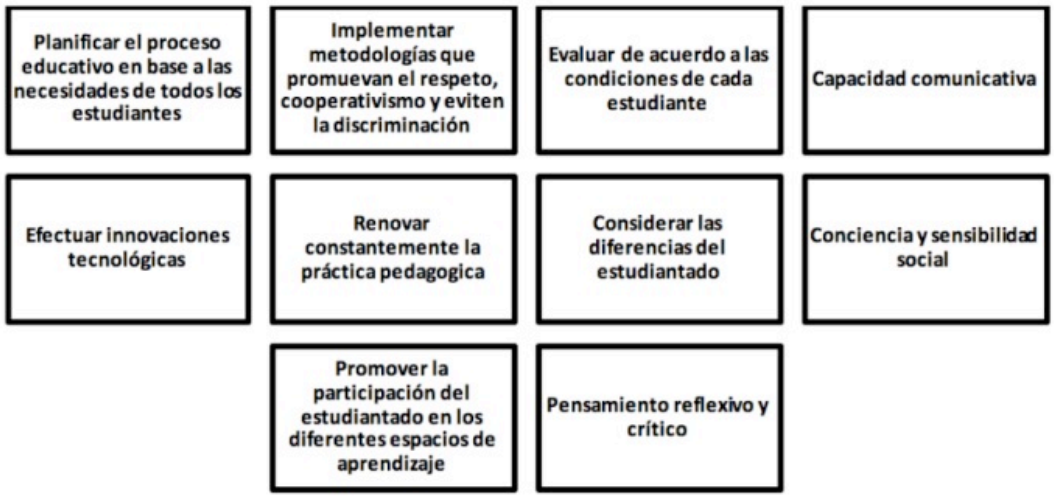


Figura 1. Competencias básicas y transversales para atender a la diversidad en la educación superior. Fuente: Maldonado, 2018, p. 126.

Ahora bien, y teniendo en cuenta la realidad de la formación del profesorado universitario, surge la responsabilidad de repensar esta cuestión (Bazón, Furlán, de Faria, Lozano, y Gómes, 2018) y brindar oportunidades de formación con un amplio abanico competencial y actitudinal indispensable, como paso previo a la inclusión y calidad educativa de nuestras universidades.

De acuerdo con la teoría presentada, los objetivos del estudio se centran en explorar la situación acerca de la formación del PDI en AD e inclusión y, en verificar asociaciones entre la formación y variables relevantes (titularidad y formación en normativa institucional). En torno al segundo objetivo surgen dos hipótesis: (1) Las ofertas sobre formación del PDI en AD e inclusión son superiores en las universidades públicas frente a las privadas, y; (2) Lo establecido en la normativa precede y contribuye a la puesta en marcha de actuaciones de formación. Finalmente,

se pone en valor la presente investigación por su elevado compromiso para el cambio socio-educativo y mejora profesional.

Método

Diseño

Orientación metodológica racionalista, que optó por un diseño ex post-facto y transversal, basado en análisis descriptivo e inferencial de información derivada del estudio.

Descripción de la muestra

Se acudió a la población total de universidades españolas (50 públicas y 34 privadas) registradas en el RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos, febrero, 2019). No obstante, desde el inicio no se tuvieron en cuenta ni la universidad privada de Tecnología y Empresa, ni "Centros dependientes del Ministerio de Defensa" y "Otros centros de nivel universitario", que aumentarían la muestra en 26 centros más de Educación Superior. También quedaron al margen aquellas universidades que no facilitaron acceso a la oferta formativa destinada al PDI o ni siquiera mostraban una sección para tal fin en su página web. Por tanto, la muestra final constó de 55 universidades (44 públicas y 11 privadas). Ahora bien, para uno de los análisis del estudio vinculado con el segundo objetivo, se analizaron 126 documentos de caractér institucional por universidad lo más actualizados posible; entre ellos, encontramos 'planes estratégicos o en su defecto estatutos o normas de organización y funcionamiento', 'planes de igualdad' y 'planes o reglamentos de AD'.

Instrumentos y recogida de datos

Se utilizó una *Checklist* detallada que incluía variables como el número, tipo y duración de las ofertas formativas por universidad y comunidad autónoma, así como, los principales grupos vulnerables hacia quienes estas iban dirigidas. Los datos obtenidos se derivaron de análisis descriptivos e inferenciales de variables dispuestas SPSS (v.23).

Concretamente, la búsqueda en las páginas webs fue dirigida al apartado o sección de formación específica para el PDI o bien al programa actualizado de formación del profesorado de cada universidad, que se podía encontrar en tal sección. Por otro lado, se procedió a la búsqueda de los documentos de carácter institucional (versión pdf).

Resultados

En relación con el **primer objetivo**, de las universidades analizadas (N = 55; 44 públicas y 11 privadas), se identificaron 76 cursos ofertados en 31 de ellas (29 públicas y 2 privadas) para el curso académico 2018- 2019. Teniendo en cuenta estas cifras, el número medio de actividades de formación en AD e inclusión que destina cada universidad a su PDI es de 1.38 (DT = 1.60). Por otro lado, el número medio de horas de formación registradas por actividad es de 31.52 h (DT = 24.75), considerando como mínimo 1.5 y máximo 87 horas totales destinadas a formación en algunas universidades de la muestra. Asimismo, y con visión de conjunto, el cuadro 1 recoge el número de actividades formativas en AD e inclusión, así como la duración total y la duración media por actividad que las universidades participantes de cada comunidad autónoma destinan a su PDI.

Cuadro 1. Gestión y toma de decisiones

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	FRECUENCIA ACTIVIDADES FORMATIVAS	DURACIÓN TOTAL/ DURACIÓN MEDIA
Andalucía	12	216,5h/18,04h
Aragón	4	24h/6h
Gran Canaria	5	76h/15,2h
Cantabria	3	20h/6,7h
Castilla la Mancha	1	20h
Cataluña	8	60h/7,5h
Extremadura	1	6h
Galicia	5	64h/12,8h
La Rioja	4	46h/11,5h
Castilla y León	13	114h/8,8h
Madrid	10	173h/17,3h
Comunidad Valenciana	5	56h/11,2h
Asturias	4	45h/11,3h
Región de Murcia	1	25h
TOTAL	**76**	**945,5h/177,34h**

Fuente: Elaboración propia (febrero, 2019)

Ahora bien, en relación con aquellos grupos vulnerables en torno a los que se configuran las actuaciones formativas destinadas al PDI de las universidades españolas, destacan el género (44,74%) y la discapacidad (28,95%) como prioritarios; no obstante, la diversidad afectivo-sexual (5,26) y la diversidad en términos generales (15,79%) desde un enfoque universal comienzan a tomar visibilidad en la esfera institucional. Además, algunas universidades atienden a otros grupos (5,26%) por cuestiones de cultura, lengua y personalidad. En la figura 2 quedan reflejados los grupos o colectivos que mayor presencia tienen entre las actividades formativas ofertadas por las comunidades autónomas que emiten propuestas.

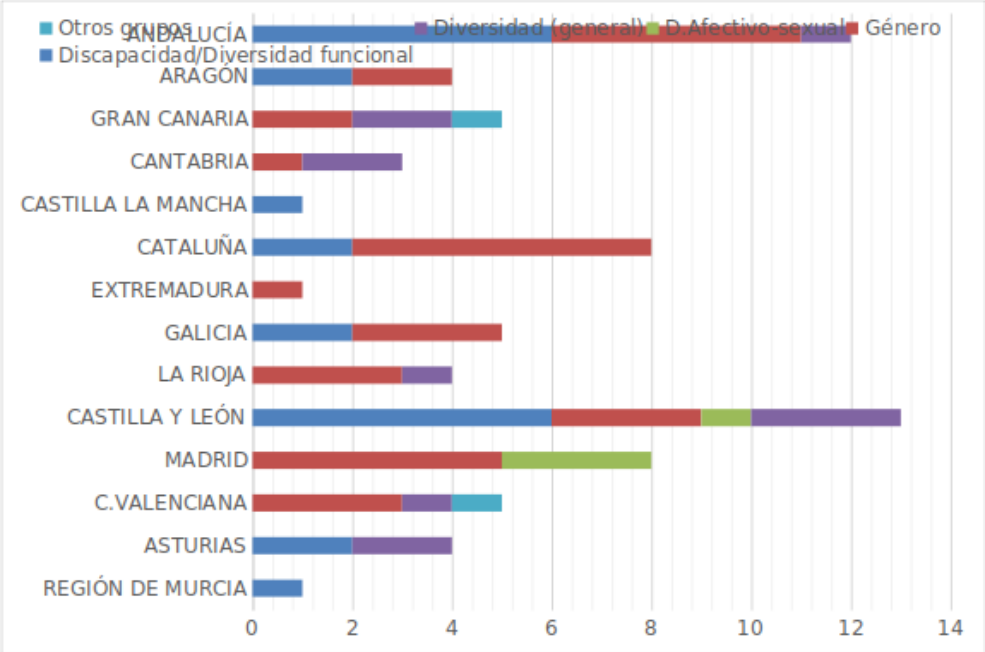


Figura 2. Frecuencia de grupos e identidades vulnerables presentes en actividades formativas del PDI por comunidades autónomas.
Fuente: Elaboración propia.

A su vez, se ha podido comprobar cómo la gran mayoría de propuestas formativas son cursos frente a algunos talleres, jornadas y webinars (seminarios virtuales). Del mismo modo, hay que destacar que la formación destinada a atender a la diversidad de colectivos e identidades, aún se presta con carácter opcional.

Con objeto de satisfacer el segundo objetivo propuesto se llevó a cabo, en primer lugar, el cálculo de un coeficiente Phi, equivalente a Pearson. La correlación de la variable titularidad (pública-privada) con aquella enfocada a identificar la presencia-ausencia de actividades formativas en AD e inclusión destinadas al PDI en el entorno universitario $\phi = .39$, $p = .004$, resulta significativa, positiva y de un tamaño moderado. Es decir, se acepta la primera hipótesis y las universidades públicas muestran una predisposición ligeramente más elevada que las privadas a ofertar actividades de formación en torno a la cuestión estudiada. Finalmente, se aplicó una prueba chi cuadrado sobre dos variables dicotómicas (presencia-ausencia de formación en AD e inclusión y necesidad de formación del PDI reflejada en documentos institucionales). Los resultados de la prueba $x^2 = 3.27$, $p = .068$, indican la falta de relación entre las variables cuya asociación se ha sometido a verificación (p corresponde a la prueba exacta de Fisher). Es decir, no se asocia significativamente la necesidad de formación recogida en la normativa institucional con la frecuencia de propuestas formativas en AD e inclusión.

Discusión/Conclusiones

La formación del PDI en AD e inclusión aún resulta escasa, tal como Bazón, Furlán, de Faria, Lozano, Gómes (2018) apuntaban en sus estudios. Esta se presta en formato de curso (presencial o semipresencial) opcional y complementario a la formación inicial docente. Asimismo, las ofertas tienen una duración media de 31.52h, y se destinan a conocer y trabajar mayoritariamente con aquellos grupos vinculados con la discapacidad y el género (Klein, 2016; Maldonado, 2018); aunque, otros grupos o concepciones comienzan a tomar calado, tal como la diversidad afectivo-sexual y la necesidad de un diseño universal para todos y todas. Por otro lado, se confirma que las universidades públicas ofrecen más propuestas formativas en torno a esta cuestión y, no se establece relación significativa entre la necesidad de formación mostrada en la normativa política con la práctica o frecuencia de actividades formativas. Esto último continúa en la línea de Arnaíz (2012), es decir, con el interés por reconsiderar la AD en diferentes esferas del contexto universitario.

Finalmente, la principal limitación del estudio fue la ausencia de información relacionada con la formación en AD e inclusión en la web oficial de cada institución. He aquí el interés nuestro por reforzar la necesidad de introducir formación transversal obligatoria en atención a la diversidad e inclusión, así como integrar propuestas formativas en torno a esta temática en programas de profesionalización permanente para docentes atendiendo a metodologías dinámicas e innovadoras, como el aprendizaje servicio.

Referencias

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI, 30* (1), 25-44.

Bazón, F.V.M., Furlán, E.G.M., de Faria, P.C., Lozano, D., y Gomes, C. (2018). Training of university professors and their meaning for inclusive education. *Educaçao e Pesquisa, 44*, e176672.

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusiónen acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and partici-pation in schools* (3ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Traducción española de 2015, publicada por Fuhem y la Organización de Estados Iberoamericanos:

Center for Applied Special Technology (CAST, 2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.* Wakefield, MA: Author. Traducción al español de la versión 2.0. en 2013. Recuperado de http://www.udlcenter.org/sites/ udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx

Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvares, M.H., y Giné, C. (2015). Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario. Barcelona: Universitat Ramon Llull/ Cátedra d'Accesibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya

Equality and Human Rights Commission (2014). *Equality Act 2010 technical guidance on further and higher education.* Recuperado de https://www.equality humanrights.com/en/publication-download/equality-act-2010-technical-guidance-further-and-higher-education

Klein, U. (2016). Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. *Women's Studies International Forum*, *54*, 147-156. doi: 10.1016/j.wsif.2015.06.017

Lüke, T. y Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *22* (1), 38-53. doi: 10.1080/13603116.2017.1348548

Maldonado, E.P. (2018). Competences of University Teaching Staff for Attention to Diversity in Higher Education. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12* (2), 115-131.

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, *32* (1), 3-17. doi: 10.1080/08856257.2016.1254964

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo.* Recuperado de http://www.un.org/ sustainabledevelopment/es/

Sandoval, M.; Simón, C.; Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276.

Santos Rego, M. A. (Ed.) (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Sapo-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, *11* (3), 71-85. Recuperado de http://reined.webs. uvigo.es/index.php/reined/article/view/286/333

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, *5*, 69-81.

Una Revisión Sistemática Exploratoria en Clave de Pedagogía Hospitalaria

An Exploratory Systematic Review of Hospital Pedagogy

Jorge Cáceres-Muñoz
Cruz Flores-Rodríguez

Universidad de Extremadura, España

Este trabajo nos sitúa en el terreno de la Pedagogía Hospitalaria. El objetivo de este trabajo pasa por analizar la presencia específica en la literatura científica; por un lado, de los procesos de coordinación entre las aulas hospitalarias y los centros educativos de origen y por otro, de la formación de profesionales educativos que trabajan en este sector. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión sistemática exploratoria contando con una muestra total de 71 publicaciones internacionales divididas entre artículos científicos, ponencias o comunicaciones a congresos, libros, capítulos de libro y tesis doctorales comprendidas entre los años 2000 y 2018 y obtenidas de Google Académico y Dialnet. El análisis demuestra que todavía son necesarios más estudios que reflexionen y aporten nuevos caminos en materia de coordinación mientras que se está haciendo un buen trabajo por la defensa de una mayor profundidad en la formación de los profesionales de este campo. Las revisiones sistemáticas ofrecen la posibilidad de abrir nuevas líneas de trabajo e investigación y dan la oportunidad tanto a investigadores como a profesionales de intervención directa de conocer las carencias o zonas de refuerzo a trabajar en campos como este.

Descriptores: Pedagogía; Hospital; Educación compensatoria; Integración escolar; Formación de docentes.

This work places us in the field of Hospital Pedagogy.. The objective of this work is to analyze the specific presence in the scientific literature, on the one hand, of the processes of coordination between the hospital classrooms and the educational centers of origin and, on the other hand, of the training of educational professionals working in this sector. To this end, a systematic exploratory review has been carried out, with a total sample of 71 international publications divided between scientific articles, papers or communications to congresses, books, book chapters and doctoral theses between the years 2000 and 2018 and obtained from Google. Academic and Dialnet. The analysis shows that more studies are still needed to reflect and provide new paths in terms of coordination while a good job is being done to defend a greater depth in the training of professionals in this field. The systematic reviews offer the possibility of opening new lines of work and research and give the opportunity both to researchers and professionals of direct intervention to know the shortcomings or areas of reinforcement to work in fields like this.

Keywords: Pedagogy; Hospitals; Compensatory education; Educational integration; Teacher education.

Introducción

La enfermedad en edad infantil puede provocar gran inestabilidad en la vida de los niños pues rompe con sus dinámicas repercutiendo negativamente en su desarrollo integral (Hernández Pérez y Rabadán Rubio, 2013). La Pedagogía hospitalaria nació para amparar esas situaciones (León-Simón, 2017); (Peirats y Granados, 2015). Es una disciplina todavía en desarrollo pero a la que ya se le han dedicado muchos esfuerzos, ya sea a nivel científico, institucional, político y educativo. (Palomares-Ruiz et al., 2016) (González Jiménez et al., 2002). Dos de las claves que sustentan su éxito son: la relación existente entre el aula hospitalaria y el centro educativo de origen del niño hospitalizado y la formación de profesionales que se dedican a este ámbito. Desde

este trabajo se lleva a cabo una revisión sistemática exploratoria acerca de la Pedagogía Hospitalaria. En este caso, el proceso de revisión que se ha llevado a cabo ha tratado de exponer determinadas claves entorno a dos tópicos: (a) los procesos de coordinación entre las aulas hospitalarias y los centros educativos de origen de los alumnos hospitalizados y (b) los procesos de formación inicial o continua de los educadores que trabajan en este ámbito. Se trata de valorar el desarrollo científico de esta disciplina y revisar las esferas a reforzar para avanzar en una mejor compensación educativa.

Método

La revisión sistemática permite establecer las bases para estudios posteriores, así como delimitar espacios nuevos de trabajo e investigación. Por ello, es en sí un termómetro para valorar las tendencias dentro de un campo de estudio (Pérez et al., 2003). La presencia o ausencia de estos tópicos en la literatura científica aportará una respuesta sobre la relevancia, interés o necesidad de mayor plataforma de desarrollo de estos dentro del campo de trabajo. Es decir, la finalidad de la aplicación de este método contribuirá al conocimiento de la realidad investigadora, puesto que pondrá de relieve la necesidad de reorientar las líneas de investigación y de trabajo (Manchado Garabito et al., 2009), en este caso, en Pedagogía hospitalaria. El valor de la prospectiva es real y de la correcta determinación de ella proviene la supervivencia y/o desarrollo de un campo científico.

En el caso que se presenta se ha realizado una exploración electrónica de documentos de distinta naturaleza: artículos, libros, capítulos de libro, comunicaciones presentadas en congresos científicos o seminarios de investigación y tesis doctorales. La muestra ha estado compuesta por 71 publicaciones de carácter internacional cuyo idioma principal ha sido el español. Los estudios seleccionados para el análisis han sido obtenidos de Dialnet y Google Académico con una periodicidad temporal comprendida entre los años 2000 y 2018. Los descriptores que se utilizaron en la búsqueda fueron: "Pedagogía hospitalaria", "Integración escolar y niño hospitalizado", "Formación pedagogo hospitalario", "Escuela y Aula hospitalaria" y "Escuela y enfermedad infantil".

En relación con el proceso de ordenamiento de los datos, en primer lugar, se establecieron como criterios de exclusión a aquellos estudios que por un lado no estuvieran enmarcados en la temporalidad anteriormente mencionada y a aquellos cuyo contenido no se encontrara en abierto de manera completa. Superados estos criterios, se procedió a una lectura de cada documento localizado y seleccionado. La información localizada en él se categorizó bajo un sistema de fichado que incluía: tipología del documento, título, nombre de la revista, libro, congreso o universidad y departamento, -para los casos en los que se tratara de una tesis doctoral-, año de publicación, nacionalidad, identificación de si trataba el tema de la coordinación entre Centro Educativo y Aula Hospitalaria específicamente, identificación de si trataba el tema de la formación del educador, profesional de este ámbito, -también de forma específica-; y por ultimo, identificación de otros temas de los que tratara el documento en el caso de no incluir los dos tópicos anteriores.

Resultados

Como se ha mencionado en un apartado anterior, el número de documentos que se han consultado ha sido de 71. De acuerdo con el tipo de documento, han sido concretamente 55 artículos, 4 libros, 2 capítulos de libro, 5 comunicaciones/ponencias presentadas a congresos o

seminarios y 5 tesis doctorales. Todos estos estudios abordan como temática general a la Pedagogía hospitalaria o el tratamiento de la enfermedad grave o crónica infantil que necesita de la puesta en valor de las aulas hospitalarias.

Si hacemos un análisis general por el número de publicaciones al año, destacan los años de 2012 y 2017 como los más productivos en esta temática con 8 estudios publicados cada año. Además, se percibe una tendencia al alza en las publicaciones de este campo puesto que en el periodo de 2000 a 2009 son 23 las publicaciones registradas mientras que en el periodo de 2010 a 2018 son 48 las publicaciones, viéndose un incremento en el interés y desarrollo de esta temática en la literatura científica.

Atendiendo ya a los dos tópicos que son objeto de análisis principal en este trabajo, los procesos de coordinación y la formación de educadores, los resultados, desde un punto de vista cuantitativo señalan lo siguiente:

- El número de estudios que específicamente tratan el tema de la coordinación entre las aulas hospitalarias y los centros educativos de origen de los alumnos es de: 8
- El número de estudios que específicamente tratan el tema de la formación de educadores en las aulas hospitalarias o relacionados con los procesos educativo-sociales específicos es de: 15
- El número de estudios que tratan específicamente y a la vez, ambos tópicos, es de: 2
- El número de estudios que no tratan ninguno de los dos tópicos de manera específica o como objeto central es de: 52

Finalmente, conviene reseñar aquellos temas predominantes que son protagonistas de estos estudios sobre Pedagogía hospitalaria y que no hacen referencia a los tópicos protagonistas de este trabajo. Esos temas son: la conceptualización de la pedagogía hospitalaria, perspectiva histórica, la legislación que la salvaguarda tanto desde marcos internacionales como nacionales, elementos característicos de diferentes enfermedades infantiles y aspectos didácticos y metodológicos de carácter general.

Discusión y conclusiones

En líneas generales podemos decir que los tópicos analizados son tratados en múltiples trabajos de investigación, pero no como objeto de estudio central, sobre todo en el caso de la coordinación aula hospitalaria-centro educativo. Estos tópicos en la mayoría de las publicaciones se toman como supuestos, como elementos tangenciales que se supone que funcionan correctamente. Dando como consecuencia que no hay un elevado número de publicaciones que traten estos temas de manera profunda o como objeto central.

Para dar más luz a este análisis vamos a realizar a continuación una breve síntesis de las ideas más significativas de algunos estudios que sí analizan específicamente estos dos tópicos. Para ello, tratemos de responder en primer lugar al interrogante: ¿cómo es tratado el tema de la coordinación en algunos estudios que sí que lo abordan de manera específica?

Grau Rubio (2012) en su trabajo difiende el papel de los centros educativos en la rehabilitación de los niños que han sufrido tumores intracraneales. López Martín y Lorenzo Delgado (2008) en su estudio defienden la posibilidad de acercar el hospital al aula ordinaria mediante el uso continuado de videoconferencia para que la paciente pueda seguir el ritmo escolar lo más

parecido posible al resto de iguales. De nuevo, Grau Rubio y Fortes del Valle (2001) realizan la exposición de dos casos dentro de la aplicación de un Programa de intervención psicoeducativa en niños diagnosticados con cáncer. En el segundo de los casos se detallaron los pasos a seguir en los procesos de comunicación centro-aula hospitalaria, y las medidas educativas puestas en marcha destacando los buenos resultados obtenidos. Así mismo, Vila Martínez et al. (2013) dedican un apartado importante de su trabajo a la colaboración y coordinación de los agentes implicados: el docente del aula hospitalaria, el personal sanitario, el terapeuta ocupacional, las familias, otras aulas hospitalarias y el equipo de orientación educativa y psicopedagógica que asiste al centro educativo.

El otro interrogante que cabe plantearse es: ¿cómo es tratado el tópico de la formación de educadores profesionales en este ámbito por algunos de los estudios que sí lo abordan?

Asensio-Ramón (2018) realiza de manera específica y objetiva un análisis de la realidad del docente de las aulas hospitalarias españolas desde una perspectiva comparada. En su trabajo utiliza como unidades de comparación la titulación exigida a los profesionales para impartir docencia en las aulas hospitalarias. Las Comunidades Autónomas que son analizadas son País Vasco, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Extremadura y Andalucía. El estudio demuestra que el perfil profesional no es en nada homogéneo. Por su parte, Melero García (2018) demanda en su estudio sobre aspectos preventivos de la oncología infantil, que los docentes estén al día de la enfermedad. En otro sentido, León Simón (2017) nos advierte de las características del profesional de este ámbito. Argumenta en todo un apartado la necesidad de un triple perfil de este profesional: un perfil comunicativo, otro de aprendizaje interdisciplinar y por último, un perfil emocional. Estos perfiles competenciales deben adquirirse, según la autora, en buena medida en las Facultades de educación, y con la asistencia a Seminarios, congresos y foros de intercambio.

En el marco de programas y proyectos sobre formación destacan los trabajos de Negre Bennasar y Verger Gelabert (2017) que llevan a cabo una exposición de su proyecto INEDITHOS. Cháves Bellido (2012) expone en su trabajo una descripción del Programa "Aprendo Contigo" en clave de alternativa formativa para futuros docentes en el contexto peruano. Unos de los aspectos que es más justificado en el estudio es la capacidad que tiene la pedagogía hospitalaria y su implementación, de romper con el aislamiento del aula universitaria. Por otro lado, Lizasoáin y Lieutenant (2002) ponen el punto de mira en la formación del pedagogo hospitalario desde una perspectiva específica: la de la actuación con alumnos-pacientes con pronóstico terminal. Ante este diagnóstico los objetivos en materia educativa se transforman completamente. Por ello el profesional debe tener unas capacidades que debe adquirir en su formación.

Desde una perspectiva comparada señalamos el estudio de Serradas Fonseca (2018) pone la mirada en los retos formativos de la educación superior latinoamericana tomando el caso de la formación del docente en pedagogía hospitalaria. La autora pone de relieve los casos de Argentina, Colombia, Chile, México, Perú, y Venezuela, además de hacer mención a otras alternativas como la Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de hospitalización y/o en tratamiento (REDLACEH).

Ante todo esto podemos finalizar con la reflexión de que todavía queda trabajo por hacer, sobre todo en materia de coordinación entre aula hospitalaria y centro educativo. Las innovaciones en esta materia pueden acercar de lleno la vida escolar al hospital y pueden ejercer mayor nivel de normalización de todo el proceso clínico. Por tanto, es decisivo seguir investigando y proponiendo nuevas formas de coordinación. La implicación de los docentes en activo es

fundamental para ello. Desde el segundo tópico analizado, podemos ver que se están realizando avances en materia de reflexión y demanda de una mejor formación de los docentes que se desenvuelven en este ámbito. El camino trazado es bueno pero debe seguirse exponiendo la raíz del problema: dar visibilidad a esta realidad y desarrollar una plataforma formativa a nivel inicial y continuo para estos agentes.

Referencias

Asensio Ramón, P. (2018). "El docente en las Aulas Hospitalarias Españolas. Un estudio comparado del perfil profesional específico en el marco autonómico español". En: Gónzález Pérez, I. y Canales Serrano, A. (coord.). *XVI Congreso Nacional de Educación Comparada Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (pp. 19-24). Tenerife: Servicio de Publicaciones de Univeresidad de la Laguna.

Chaves Bellido, M. (2012). La pedagogía hospitalaria como alternativa formativa. *Educación*, 21(40), 59-74.

González Jiménez, F., Macías Gómez, E., y García Hernández, F. (2002). La Pedagogía Hospitalaria: reconsideración desde la actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 303-365.

Grau Rubio, C. (2012). Alumnado con tumores intracraneales: El papel de la escuela en la mejora de la calidad de vida y en la rehabilitación de los efectos tardíos de la enfermedad y sus tratamientos. *Educatio siglo XXI*, 2012, 30 (1), 161-186.

Grau Rubio, C. y Fortes del Valle, M. (2001). "Avances y dificultades en la intervención psicopedagógica en niños diagnosticados de cáncer". En: Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial (pp. 641-648). La Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

Hernández Pérez, E. y Rabadán Rubio, J. A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 167-181.

León Simón, M. (2017). El valor de las actuaciones pedagógicas en el ámbito hospitalario. *Aula*, 23, 49-70.

Lizasoáin, O. y Lieutenant, C. (2002). La Pedagogía Hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *ESE*, 2, 157-165

López Martín, A., y Lorenzo Delgado, M. (2008). La investigación educativa en el aula hospitalaria: Estudio de un caso de intervención escolar, de Glioma óptico infantil mediante videoconferencia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 29-42.

Manchado Garabito, R., Tamames Gómez, S., López González, M., Mohedano Macías, L., y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones sistemáticas exploratórias. *Medicina y seguridad del trabajo*, 55(216), 12-19.

Melero García, L. (2018). Aspectos preventivos en oncología infantil para una educación de calidad. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(3), 155-164.

Negre Bennasar, F. y Verger Gelabert, S. (2017). INEDITHOS: un proyecto de pedagogía hospitalaria dedicado a la mejora de la calidad de vida de niños y jóvenes con enfermedades raras a partir de la intervención e investigación con voluntariado universitario. *Aula*, 23, 107-119.

Palomares-Ruiz, A., Sánchez-Navalón, B., y Garrote-Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1507-1522.

Peirats Chacón, J. y Granados Saiz, J. (2015). Las unidades pedagógicas hospitalarias y el aprendizaje por proyectos de trabajo. *Aula de encuentro*, 17(1), 187-211

Pérez, G., Anta, C., Badera, S., García, J., Pérez, M. y Sarrate, M. (2003). *Análisis Bibliométrico en Educación. Incidencia en la calidad universitaria.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Serradas Fonseca, M. (2018). "Formación docente en pedagogía hospitalaria: un reto para la educación superior". En: Román, E., Porras, M., Madrigal, A. y Medina, P. (comp.). Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades (pp. 60-73). Portoviejo (Ecuador): REDEM

Vila Martínez, J., Barrena González, J. y Puerto Barrena, F. (2013). Aulas hospitalarias: espacios educativos inclusivos abiertos a la sociedad. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, (6), 571-592.

Influencia de la Edad y el Sexo sobre la Victimización y la Internalización en el Bullying

Influence of Age and Sex on Bullying Victimization and Internalization

Diego Hernández Cañavate
Lorena Alejandra Paredes Becerra
Javier Martín Babarro

Universidad Complutense de Madrid

Este estudio analiza la asociación entre desajuste psicológico de internalización y victimización, desde la perspectiva de las diferencias de sexo y diferenciando entre las etapas educativas de educación primaria y educación secundaria. Se recogieron datos de un total de 1.764 estudiantes de diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid, realizando un análisis de diferencias de medias entre sexos y etapas educativas, un análisis de correlaciones entre las variables depresión, autoestima, ansiedad, retraimiento social, somatización, victimización física, victimización verbal y victimización social , y calculando los modelos de regresión lineal para analizar la asociación entre estas variables en función del sexo y del nivel educativo. Los resultados indican diferencias entre sexos, existiendo mayor victimización en niños y mayor internalización en niñas, así como entre etapas educativas, reduciéndose la victimización física de la educación primaria a la educación secundaria, aumentando a su vez la depresión, la ansiedad y la baja autoestima.

Descriptores: Bullying; Desajuste psicológico; Victimización; Diferencias entre sexos; Violencia entre iguales.

This study examined the association between psychological maladjustment of internalization and victimization, analyzing the differences between sexes and educational stages. 1.764 students from schools in Comunidad de Madrid have been assessed, analyzing differences in means, correlation analysis between depression, self-esteem, anxiety, social withdrawal, somatization, physical victimization, verbal victimization and social victimization, calculating linear regression models in the association between these variables related to sex and educational stage. Results indicated differences between sexes, with greater victimization in boys and greater internalization in girls, besides differences between stages, with lower physical victimization in secondary stage but greater levels of depression, anxiety and low self-esteem.

Keywords: Bullying; Student maladjustment; Victimization; Sex differences; Peer violence.

Introducción

La violencia escolar es un concepto que abarca diversas formas de agresión y victimización, destacando el bullying como una única y compleja forma de agresión interpersonal. Este adopta múltiples formas, entre ellas el bullying físico, verbal y relacional (Olweus, 2001) y cumple diversas funciones (Swearer & Hymel, 2015), siendo producto de una serie de relaciones complejas, de tipo individual y social (Espelage & Swearer, 2003; Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010).

La prevalencia del bullying presenta una amplia variabilidad, que van desde valores el 4% (Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2010) hasta un 30% (Rivers & Smith, 1994). Esta variabilidad se explica tanto por diferencias en su definición y medición (Bouman et al., 2012; Swearer & Hymel, 2015), como por diferencias individuales de sexo (Cook, Williams, Guerra,

Kim & Sadek., 2010), de edad (Monks & Smith, 2006; Smith, Shu, & Madsen, 2001) y culturales y contextuales (Espelage & Swearer, 2003; Swearer & Hymel, 2015).

Independiente de esta amplia variedad en las cifras de prevalencia del bullying, podemos afirmar que es una práctica común y transversal en todos los establecimientos educativos a escala internacional (Berger, 2007; Chester et al., 2015) y nacional (Defensor del Pueblo, 2007; Landazabal & Ramírez, 2015). La preocupación por esta situación aumenta si se consideran las consecuencias que la victimización entre iguales o el bullying tienen sobre el desajuste psicológico (Hawker & Boulton, 2000). Durante las últimas dos décadas un creciente número de investigadores de diversas disciplinas se han preguntado si la victimización entre iguales genera problemas de desajuste psicológico. Si los genera, ¿de qué tipo son? y ¿cuáles son los más frecuentes? (Hawker & Boulton, 2000; Prinstein, Cheah, & Guyer, 2005; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010).

Una de las variables más estudiadas en el campo de la victimización entre iguales es su asociación con dos grandes patrones de comportamiento, la externalización y la internalización (Card, Isaasc, & Hodge, 2007; Espelage & Holt, 2001; Hawker & Boulton, 2000). Numerosas investigaciones señalan una mayor asociación entre la violencia escolar y los problemas de internalización (Hawker & Boulton, 2000; Marshall, Arnold, Rolon-Arroyo & Griffith, 2015; Reijntjes et al., 2010). No obstante, en la bibliografía aún no existe un consenso sobre la dirección de la relación entre bullying y problemas de internalización. Es decir, aún no queda claro si los problemas de internalización representan causas o consecuencias del bullying, o si simplemente son variables concomitantes (Swearer et al., 2010).

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 1,764 estudiantes de 10 centros educativos, cuatro privados y seis públicos, de la Comunidad Autónoma de Madrid. En cuanto al sexo, un 47% corresponde a niñas. El rango de edad de los participantes oscila entre los 9 y 16 años, con una X = 11.39 y una DT = 2.22.

Procedimiento

Los datos se recogieron a través de una aplicación online en las aulas de informática de cada centro, durante el equivalente a una hora lectiva de clase (aprox. 45 minutos de evaluación). Desde cada centro se solicitó el consentimiento parental para que los estudiantes pudiesen realizar el cuestionario. La participación fue voluntaria y durante la aplicación los evaluadores explicaron el objetivo de la evaluación, así como los bloques de preguntas presentes en el cuestionario.

Medidas

Además de dicotomizar las variables sexo y nivel educativo, se recogieron datos de desajuste psicológico de internalización y de victimización. La internalización se midió a través de una escala denominada Screening Emocional (Martín-Babarro, Espinoza-Ruiz, & MartinezArias, 2014), elaborada para el presente estudio. El instrumento consta de 46 ítems y está compuesto por cinco sub-escalas: depresión, autoestima, ansiedad, retraimiento social y somatización. Para medir la victimización, se utilizaron tres ítems obtenidos a través de hetero-informe, con un número ilimitado de nominaciones (Martín-Babarro, 2014).

Análisis de datos

Se realizó un análisis de diferencia de medias (t de Student) para observar las diferencias en los factores en función del sexo (niños y niñas) y de la etapa educativa (educación primaria y secundaria). Posteriormente, se calcularon las correlaciones entre las variables del estudio de un modo diferenciado para chicos y chicas. Por último, se calcularon diversos modelos de regresión lineal, utilizando el método stepwise para analizar la asociación de los diferentes tipos de victimización y los factores de internalización. Todas las variables que se utilizaron en los modelos se transformaron a puntuaciones típicas, para favorecer la interpretación del tamaño del efecto de cada una de ellas en cada modelo.

Resultados

Se calcularon la medias y las desviaciones típicas de las variables utilizadas en función del sexo y del nivel educativo (Cuadro 1). Los niños presentaron un mayor nivel de victimización en comparación con las niñas en las tres formas, física ($t(1860) = -7.79$, $p<0.001$), verbal ($t(1860)= -2.66$, $p < 0.01$) y social ($t(1860) = -2.81$, $p < 0.01$). Las niñas, por otro lado, mostraron mayores puntuaciones en todos los factores de internalización, (ansiedad, $t(1847)=3.39$, $p<0.01$; depresión, $t(1847)=4.15$, $p<0.001$; baja autoestima, $t(1860)=3.84$, $p<0.001$; retraimiento $t(1820)=2.06$, $p<0.05$ y somatización, $t(1851)=6.00$, $p<0.001$).

También se analizaron las diferencias entre los estudiantes de educación primaria y los de educación secundaria (Cuadro 1). Los primeros mostraron un mayor nivel de victimización física ($t(1860)=2.36$, $p < 0.05$) y de retraimiento ($t(1847)=-1.4$, $p<0.05$). Los estudiantes de educación secundaria, mostraron un mayor nivel de ansiedad ($t(1847)=5.61$, $p<0.001$), depresión ($t(1847) = 5.8$, $p < 0.001$) y baja autoestima ($t(1860)=7.45$, $p<0.001$).

A continuación (Cuadro 1), se presentan las correlaciones de Pearson en función del sexo (las correlaciones de las chicas se presentan sobre la diagonal y las de los chicos por debajo de la diagonal). Los tres tipos de victimización se mostraron positivamente relacionados entre sí, tanto en los niños como en las niñas. Asimismo, los cinco factores de internalización se mostraron positivamente relacionados entre sí, tanto en las niñas como en los niños. Los valores más altos se encuentran en la relación entre la baja autoestima y la depresión, tanto en niñas ($r =0.73$) como en niños ($r =0.67$), así también destaca la relación entre la depresión y la ansiedad ($r =0.66$ en ambos grupos). El resto de las variables de internalización mostraron valores que fluctúan entre $r = 0.31$ y $r = 0.52$. Si bien las correlaciones entre los tres tipos de victimización y los factores de internalización son significativas, los valores son bajos, y exclusivamente la correlación entre la victimización verbal y el retraimiento social mostró un índice mayor de $r=0.1$

A continuación, se calcularon los modelos de regresión lineal para analizar la asociación entre los diferentes tipos de victimización y los distintos factores de internalización en función del sexo y del nivel educativo (Cuadro 2). Por un lado, se analizaron los modelos para la educación primaria y, por otro, la educación secundaria. Los niños victimizados en educación primaria mostraron una mayor asociación entre el nivel de ansiedad y la victimización física ($b = 0.79$, $t = 2.25$, $P < 0.05$) y la victimización verbal ($b = 0.94$, $t = 2.02$, $P < 0.05$), así como entre la depresión y la victimización física ($b = 1.24$, $t = 4.47$, $P < 0.01$) y la victimización verbal ($b = 0.76$, $t = 2.71$, $P < 0.01$), la baja autoestima y la victimización física ($b = 0.52$, $t = 2.22$, $P < 0.05$) y victimización verbal ($b = 0.96$, $t = 3.06$, $P < 0.01$), el retraimiento y la victimización verbal (b

= 1.50, t = 3.92, P < 0.001), y entre la somatización y la victimización social (b = 0.49, t = 3.08, P < 0.01)

Discusión

El principal objetivo de la presente investigación ha sido analizar la asociación entre la victimización en el bullying y el desajuste psicológico y, también, en qué medida esta asociación se ve influenciada por el sexo y el nivel educativo. Para ello se analizaron las relaciones entre tres formas habituales de victimización, la victimización física, verbal y social, y cinco características de la internalización, la ansiedad, la depresión, la baja autoestima, el retraimiento social y la somatización.

De manera global, los resultados mostraron que la victimización entre iguales está asociada a todos los factores de internalización evaluados, destacando la asociación entre victimización y depresión, así como su relación con la autoestima y el retraimiento, factores habitualmente asociados a la victimización de tipo pasivo. Este resultado contribuye a una sólida línea de investigación que señala una clara relación entre la victimización entre iguales en el contexto educativo y los problemas de internalización (Arseneault et al., 2006; Hawker & Boulton, 2000; Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2001; Schwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin, 2005; TroopGordon & Ladd, 2005), así como los resultados de un meta-análisis de estudios longitudinales que muestran de forma consistente un tamaño del efecto moderado entre victimización y problemas de internalización, como la depresión y la ansiedad (Reijntjes et al., 2010).

Los resultados mostraron un mayor nivel de desajuste psicológico en las víctimas durante la etapa de educación primaria. Los tamaños del efecto de las asociaciones encontradas entre estas variables también fueron más bajos en educación secundaria en comparación con la etapa de educación primaria. Este resultado confirma lo señalado en un meta-análisis en el que se muestra una clara relación entre victimización y depresión, señalando además que la relación entre ambas variables es menor en adolescentes y que, además, disminuye con el tiempo (Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011). Esta disminuciónen el desajuste psicológico se produjo principalmente en las niñas, mostrando niveles más altos de ansiedad, depresión y somatización, así como niveles más bajos de autoestima durante la etapa de educación primaria. Los niños victimizados en las relaciones con sus pares mostraron un pequeño descenso en los niveles de ajuste psicológico, desde la educación primaria hasta la educación secundaria. Estos resultados representan un avance en el conocimiento sobre la relación entre victimización y desajuste psicológico, ya que si bien autores previos han señalando esta misma relación, no se ha incluido en ese análisis la variable genero (Ttofi et al., 2011).

Por último los niveles de desajuste psicológico, así como los tipos de desajuste en educación primaria de los niños y las niñas victimizados, fueron similares exceptuando la somatización, en donde exclusivamente las niñas victimizadas presentaron puntuaciones elevadas. Si bien, tanto niños como niñas indicaban tipos de desajuste psicológico similares, en los niños se relacionó con una victimización directa, de tipo física y verbal, mientras que en el caso de las niñas la victimización fue de tipo social. Por otro lado, durante la educación secundaria el desajuste psicológico de los niños se mantuvo en tres de los cuatro factores de internalización, que también se presentaban en educación primaria. Sin embargo, la victimización directa que sufrían en secundaria fue de tipo verbal y social, desapareciendo la victimización de tipo física asociada cualquier tipo de desajuste de tipo internalizante.

Entre las conclusiones de este estudio destaca el hecho de haber encontrado mayores niveles de internalización durante la educación primaria, asociada a diferentes tipos de victimización en chicos y chicas. Una de las principales implicaciones educativas que se pueden extraer de estas conclusiones es el hecho de fortalecer los programas de intervención en los últimos cursos de educación primaria, dotándolos de cierto enfoque de género, siendo esta información de especial relevancia para la elaboración de programas de intervención y prevención de violencia escolar.

Referencias

Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcomb, R., Caspi, A., & Moffit, T.E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. Pediatrics, 118, 130-138.

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? Developmental Review, 27, 90-126.

Bouman, T., Van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., & Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. Journal of School Psychology, 50, 759-774.

Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2007). Correlates of school victimization: Implications for prevention and intervention. In Zins, J. E., Elias, M. J., & Maher, Ch. A. (Eds.), Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention (pp. 339-366). New York: Haworth Press.

Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. The European Journal of Public Health, 25, 61-64.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. School Psychology Quarterly, 25, 65-83.

Defensor del Pueblo (2007) Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. Journal of Emotional Abuse, 2, 123–142.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? School Psychology Review, 32, 365-383.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41, 441-455.

Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children´s maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds). Peer harassment in school (pp.25-48). New York. Cambridge University Press. trajectories. Child Development, 72, 134-151.

Landazabal, M. G., & Ramirez, J. A. O. (2015). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. Informació psicològica, 94, 14-35.

Marshall, N. A., Arnold, D. H., Rolon-Arroyo, B., & Griffith, S. F. (2015). The Association Between Relational Aggression and Internalizing Symptoms: A Review and MetaAnalysis. Journal of Social and Clinical Psychology, 34, 135-160.

Martín-Babarro, J. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analyisis of the group context. Psicothema, 26, 357-363.

Martín-Babarro, J., Ruiz-Espinosa, E., & Martínez-Arias, R. (2014). Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: Un análisis evolutivo desde la educación primaria hasta la secundaria. (Eds) Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España.

Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. British Journal of Developmental Psychology, 24, 801-821.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in school (pp. 3-20). New York: Guilford.

Prinstein, M. J., Cheah, C. S., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34, 11-24

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. Child Abuse & Neglect, 34, 244-252.

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. Aggressive Behaviour, 20, 359-368.

Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the Peer group and children's academic functioning. Journal of Educational Psychology, 97, 425-435.

Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (pp. 332–352). New York: Guilford.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. Educational Researcher, 39, 38-47.

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. American Psychologist, 70, 344- 353.

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. Child Development, 76, 1072-1091.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and metaanalysis of longitudinal studies. Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3, 63-73.

Cuadro 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre los factores en el alumnado

	NIÑOS (N=977) M(SD)	**NIÑAS (N=872) M(SD)**	**PRIMARIA (N=664) M(SD)**	**SECUNDARIA (N=1192) M(SD)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1. VF	0.03 (0.07)	0.01 (0.03)	0.02 (0.05)	0.01 (0.06)		0.547**	0.424**	0.036	0.146**	0.129**	0.153**
2. VV	0.02 (0.05)	0.01(0.05)	0.02 (0.04)	0.02 (0.06)	0.492**		0.569**	0.074*	0.184**	0.178**	0.207**
3. VS	0.02 (0.05)	0.01 (0.04)	0.02 (0.04)	0.02 (0.04)	0.404**	0.655**		0.061	0.176**	0.148**	0.170**
4. Ansiedad	24.94 (6.57)	25.99 (6.61)	24.25 (6.26)	18.15 (6.07)	0.052	0.035	0.066		0.661**	0.463**	0.398**
5. Depresión	18.78 (6.52)	20.09 (7.05)	18.15 (6.07)	20.07 (7.08)	0.098**	0.132**	0.149**	0.663**		0.675**	0.511**
6. Baja autoestima	17.20 (5.04)	18.14 (5.48)	16.44 (4.93)	18.32 (5.35)	0.046	0.116**	0.106**	0.512**	0.732**		0.424**
7. Retraimiento	22.70 (6.69)	23.34 (6.74)	23.27 (6.27)	22.84 (6.95)	0.122**	0.179**	0.192**	0.314**	0.423**	0.414**	
8. Somatización	11.83 (3.09)	12.72 (3.30)	12.36 (3.29)	12.17 (3.15)	0.111**	0.056	0.076*	0.534**	0.523**	0.328**	0.240**

VF = victimización física; VV = victimización verbal, VS = victimización social.

Fuente: Creación propia

Cuadro 2. Tipos de victimización y género como predictores del desajuste psicológico en niños y niñas de educación primaria y secundaria

			PRIMARIA					SECUNDARIA				
			R^2	**B**	**SE**	**SR^2**	**T**	**R^2**	**B**	**SE**	**SR^2**	**T**
AN	Niños	VF		0.79	0.35	.11	2.25*					
		VV	0.04	0.94	0.46	0.10	2.02*					
		VS										
	Niñas	VF										
		VV										
		VS	0.01	1.31	0.43	0.17	3.01**					
DE	Niños	VF		1.24	0.27	0.22	4.47***					
		VV	0.10	0.76	0.28	0.13	2.71**		0.62	0.30	0.08	2.03*
		VS						0.03	0.70	0.32	0.08	2.15*
	Niñas	VF										
		VV										
		VS	0.06	1.95	0.47	0.23	4.16***	0.01	1.83	0.65	0.11	2.80**
AE		VF		0.52	.23	.11	2.22*					
	Niños	VV	0.06	0.96	0.31	0.15	3.06**					
		VS						0.03	0.89	0.20	0.17	4.46***
		VF										
	Niñas	VV	0.01	1.36	0.34	0.22	3.95***					
		VS										
RE		VF										
	Niños	VV	0.04	1.50	0.38	0.20	3.92***		0.83	0.31	0.10	2.66**
		VS						0.06	0.92	0.33	0.13	2.80**
		VF										
	Niñas	VV						0.04	1.22	0.26	0.19	4.63***
		VS	0.05	1.85	0.47	0.22	3.93***					
SO	Niños	VF										
		VV										
		VS	0.02	0.49	0.16	0.16	3.08**					
	Niñas	VF						0.01	0.65	0.30	0.09	2.18*
		VV										
		VS	0.03	0.74	0.24	0.17	3.04**					

AN = ansiedad; DE = depresión; AE = autoestima; RE = retraimiento; SO = somatización; VF = victimización física; VV = victimización verbal, VS = victimización social.

Fuente: Creación propia

Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico en Educación Secundaria en Perú y sus Regiones

Socio-economic School Segregation in Secondary Education in Peru and its Regions

Sandra Carrillo
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid, España

El objetivo de este estudio es estimar la magnitud de la segregación de las escuelas de secundaria por nivel socioeconómico en el total de Perú y en sus regiones, con una mirada específica en las escuelas situadas en contextos urbanos. Para ello, se realiza una explotación de los datos de la Evaluación Censal de Estudiantes del 2016 del Ministerio de Educación. La muestra estuvo conformada por 489.161 estudiantes de 25 regiones. Los resultados encontrados confirman la existencia de una alta segregación escolar para el conjunto de Perú (índice de Gorard de 0,54 para todas las escuelas y 0,51 sólo urbanas; índice de Aislamiento de 0,50 para todas las escuelas y 0,36 solo urbanas), con muy importantes diferencias entre regiones. Se evidencia la necesidad de una atención urgente, pero de carácter diferenciado para cada región y para grupos de menor nível socioeconómico, que disminuya esa alarmante segregación que tiene Perú.

Descriptores: Segregación escolar; Nivel socioeconómico; Educación básica; Perú; Equidad educativa.

The objective of this study is to estimate the magnitude of the socio-economic school segregation in Peru and its regions, specifically in secondary schools located in urban contexts. For this purpose, data mining was carried out using the Census Student Evaluation (ECE) of 2016 from Ministry of Education. The sample consisted of 489.161 students from 25 regions. The results confirm the existence of a high segregation in secondary education (Gorard index of 0,54 for all schools and 0,51 for urban schools; Isolation index for 0.50 for all schools and 0.36 for urban schools), with significant differences between regions. These results show the urgency to reduce the alarming socio-economic school segregation in Peru, but in differentiated ways for each region and for students with the lowest socio-economic level.

Keywords: School segregation; Socioeconomic level; Basic education; Peru; Educational equity.

Introducción

En las últimas dos décadas el Estado peruano ha incrementado la inversión en educación, mejorando los indicadores de cobertura y calidad en todos los niveles. Sin embargo, diferentes estudios sobre la inequidad del sistema educativo peruano y sus desigualdades han encontrado que se profundiza la brecha en los indicadores de cobertura y calidad con estudiantes pobres o pobres extremos, indígenas o que viven en zonas rurales y estudiantes con alguna discapacidad (Banco Mundial, 2001; Bello y Villarán, 2004; Cueto, León y Muñoz, 2014; De Belaunde, 2011; Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017; entre otros). La segregación escolar, entedida como la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas, en función de sus características personales, culturales o sociales (Bellei, 2013; Dupriez 2010; Ireson y Hallam, 2001) genera y refuerza estas desigualdades.

Esta investigación busca contribuir a la discusión al estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el Perú y sus regiones, con una mirada específica en las escuelas del nivel secundaria situadas en contextos urbanos.

Método

Para cumplir con el propósito de este estudio se hace una explotación especial de las bases de datos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del año 2016 del Ministerio de Educación. La ECE tiene como uno de sus objetivos dar información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes peruanos en las áreas de Comunicación y Matemática.

La muestra utilizada es de un total de 489.161 estudiantes de 2º grado de educación secundaria matriculados en 12.862 escuelas de todo el país (cuadro 1).

Cuadro 1. Muestra y sus características

	TOTAL			EN ENTORNO URBANO				
	Nº ESTUD.	Nº ESCUELAS	ISE PROMEDIO	Nº ESTUD.	% EST. DEL TOTAL	Nº ESCUELAS	% ESC DEL TOTAL	ISE PROMEDIO
Amazonas	7.370	283	-0,9952	5.168	70,12	132	46,64	-0,7351
Ancash	19.069	612	-0,2451	15.410	80,81	373	60,95	-0,0179
Apurímac	8.450	304	-0,6399	6.609	78,21	170	55,92	-0,4912
Arequipa	21.177	592	0,4650	20.830	98,36	572	96,62	0,4781
Ayacucho	13.265	441	-0,5165	10.818	81,55	250	56,69	-0,3547
Cajamarca	26.121	999	-0,7914	17.762	68,00	422	42,24	-0,5030
Callao	14.316	272	0,5535	14.316	100,00	272	100,00	0,5535
Cusco	24.872	627	-0,4167	19.769	79,48	361	57,58	-0,2252
Huancavelica	8.604	351	-0,8474	5.753	66,86	175	49,86	-0,6717
Huánuco	14.405	465	-0,6478	11.254	78,13	236	50,75	-0,4373
Ica	12.729	242	0,4026	12.564	98,70	229	94,63	0,4112
Junín	22.138	645	-0,1523	19.494	88,06	449	69,61	-0,0121
La Libertad	28.041	783	-0,0371	24.467	87,25	522	66,67	0,1433
Lambayeque	19.605	408	0,0633	18.541	94,57	335	82,11	0,1365
Lima	140.022	2.942	0,6301	138.675	99,04	2.854	97,01	0,6403
Loreto	15.370	492	-0,6475	12.955	84,29	234	47,56	-0,4578
Madre de Dios	2.382	63	-0,1561	2.123	89,13	42	66,67	-0,0585
Moquegua	2.695	63	0,5115	2.625	97,40	55	87,30	0,5177
Pasco	4.059	178	-0,3892	3.195	78,71	92	51,69	-0,1499
Piura	31.441	741	-0,3144	27.289	86,79	509	68,69	-0,1535
Puno	22.187	561	-0,3076	18.551	83,61	333	59,36	-0,1821
San Martín	14.031	378	-0,5858	12.222	87,11	250	66,14	-0,4551
Tacna	5.317	112	0,4454	5.140	96,67	100	89,29	0,4686
Tumbes	3.578	78	0,0735	3.491	97,57	71	91,03	0,0988
Ucayali	7.917	230	-0,3709	7.066	89,25	115	50,00	-0,2477
Total/ promedio	**489.161**	**12.862**	**0,0000**	**436.087**	**89,15**	**9.153**	**71,16**	**0,1537**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la ECE (2016).

La variable criterio utilizada para el estudio es el Índice Socio Económico (ISE), la cual brinda información detallada para el posicionamiento socioeconómico relativo de cada individuo con respecto a toda la muestra. El ISE es estimado por el propio Ministerio de Educación a partir de variables sobre la educación de los padres, materiales de construcción de la vivienda, servicios básicos en el hogar, activos en el hogar y otros servicios en el hogar. La variable está tipificada (media 0 y desviación típica 1).

Para estimar la segregación escolar se usó el índice de Gorard y el índice de Aislamiento.

El *índice* de segregación *de Gorard* se define como la "proporción de estudiantes desfavorecidos que tendrían que intercambiar escuelas dentro del área del análisis, para que exista una distribución uniforme de este grupo entre la población" (Gorard y Smith, 2004, p.19). Matemáticamente se expresa de la siguiente forma:

$$G = \frac{1}{2}\sum_{i=1}^{k}\left|\frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{T_i}{T}\right|$$

Donde, para país, x_{1i} representa el número de alumnos del grupo minoritario en la escuela i, X_1 es el número total de estudiantes del grupo minoritario en todas las escuelas del país, T_i es el número total de alumnos en la escuela i, y T, número total de alumnos en cada país.

El *índice de Aislamiento* propuesto por Lieberson (1981) mide la "probabilidad de que un estudiante del grupo minoritario se encuentre en su escuela con otro miembro de su mismo grupo" (Murillo, 2016, p. 43). De esta forma, cuanto mayor sea el aislamiento del grupo, menor será su exposición a los miembros del resto de grupos (Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018). El procedimiento de estimación es:

$$A = \sum_{i=1}^{k}\frac{x_{1i}}{X_1}\frac{x_{1i}}{T_i}$$

Donde, x_{1i} representa el número de alumnos del grupo minoritario en la escuela i, X_1 es el número total de estudiantes minoritarios, respectivamente, en todas las escuelas del país, y T_i es el número total de alumnos en la escuela i.

Para estimar ambos índices se ha optado por definir cuatro grupos minoritarios: el percentil 10 (P10), el cuartil 1 (Q1), el cuartil 4 (Q4) y el percentil 90 (P90); es decir el 10 % y el 25 % de los estudiantes con familias de menor y de mayor nivel socioeconómico (ISE), respectivamente. Cada grupo minoritario se compara con el grupo mayoritario, que sería el resto de estudiantes.

Resutados

El promedio de la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria para el Perú es alto, tanto en la dimensión de uniformidad (índice de Gorard, IG= 0,54) como en la dimensión de exposición (índice de Aislamiento, IA=0,50). Asimismo, se identifica una variabilidad entre las regiones y diferencias entre los grupos minoritarios, con mayores promedios en los estudiantes con familias de menos nivel socioeconómico. Según el grupo minoritario estudiado (cuadro 2), se identifican los siguientes grupos de regiones:

- Para el 10% de estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico (P10), las tres regiones con una segregación muy alta son Pasco (IG=0,65; IA=0,49), La Libertad (IG=0,65; IA=0,45) y Loreto (IG=0,64; IA=0,47).
- Para el 25% con menor nivel socioeconómico (Q1), las regiones con la segregación más alta son La Libertad (IG=0,50; IA=0,63), Loreto (IG=0,48; IA=0,60) y Piura (IG=0,47; IA=0,58).
- Para el 25% con mayor nivel socioeconómico (Q4), la mayor segregación se da en las regiones de Cajamarca (IG=0,51; IA=0,62), Huánuco (IG=0,50; IA=0,61) y Ancash (IG=0,47; IA=0,58).

- Por último, para el 10% de estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico (P90), las regiones con mayor segregación son Cajamarca (IG=0,64; IA=0,47), Huánuco (IG=0,62; IA=0,44) y Apurímac (IG=0,60; IA=0,42)

Cuadro 2. Segregación escolar por nivel socioeconómico en Perú y sus regiones. Índices de Gorard y Aislamiento para P10, Q1, Q4, P10 como grupos minoritarios, y promedio
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la ECE (2016).

	Índice de Gorard					**Índice de Aislamiento**				
	P10	**Q1**	**Q4**	**P90**	**Promedio**	**P10**	**Q1**	**Q4**	**P90**	**Promedio**
Perú	**0,6370**	**0,5072**	**0,4583**	**0,5743**	**0,5442**	**0,4442**	**0,6231**	**0,5614**	**0,3848**	**0,5034**
Amazonas	0,5913	0,4493	0,4374	0,5829	0,5152	0,3738	0,5481	0,5252	0,3610	0,4521
Ancash	0,5549	0,4574	0,4676	0,5778	0,5144	0,3361	0,5466	0,5746	0,3643	0,4554
Apurímac	0,4322	0,3282	0,4284	0,6000	0,4472	0,2459	0,4163	0,5375	0,4147	0,4036
Arequipa	0,5253	0,4084	0,4209	0,5528	0,4768	0,3277	0,5019	0,5180	0,3467	0,4236
Ayacucho	0,4979	0,3886	0,4319	0,5993	0,4794	0,3163	0,4847	0,5487	0,4645	0,4535
Cajamarca	0,5157	0,3902	0,5086	0,6403	0,5137	0,2936	0,4693	0,6236	0,4718	0,4646
Callao	0,5474	0,4227	0,3647	0,4666	0,4503	0,2885	0,4980	0,4539	0,2545	0,3737
Cusco	0,5291	0,4159	0,4639	0,5932	0,5005	0,3216	0,4994	0,5757	0,4438	0,4601
Huancavelica	0,4149	0,3073	0,3818	0,5816	0,4214	0,2283	0,3927	0,4930	0,4429	0,3893
Huánuco	0,4770	0,3795	0,4984	0,6204	0,4938	0,2948	0,4648	0,6114	0,4434	0,4536
Ica	0,3666	0,2806	0,3455	0,4587	0,3628	0,2215	0,3789	0,4508	0,2771	0,3321
Junín	0,5916	0,4197	0,4189	0,5531	0,4958	0,4561	0,5436	0,5269	0,3683	0,4737
La Libertad	0,6490	0,5018	0,4381	0,5718	0,5402	0,4447	0,6293	0,5454	0,3796	0,4998
Lambayeque	0,5730	0,4323	0,4308	0,5623	0,4996	0,3965	0,5459	0,5356	0,3551	0,4583
Lima	0,4883	0,3647	0,3806	0,5215	0,4388	0,2873	0,4470	0,4781	0,3304	0,3857
Loreto	0,6400	0,4831	0,4549	0,5781	0,5390	0,4701	0,6020	0,5562	0,4121	0,5101
Madre de Dios	0,4629	0,3449	0,3092	0,4250	0,3855	0,3003	0,4425	0,4358	0,2527	0,3578
Moquegua	0,4439	0,3459	0,3278	0,3813	0,3747	0,2599	0,4324	0,4397	0,2379	0,3425
Pasco	0,6492	0,4344	0,3758	0,4829	0,4856	0,4925	0,5519	0,4647	0,2789	0,4470
Piura	0,5972	0,4722	0,4457	0,5962	0,5278	0,3966	0,5781	0,5624	0,4197	0,4892
Puno	0,4611	0,3738	0,4037	0,5399	0,4446	0,2621	0,4535	0,5161	0,3724	0,4010
San Martín	0,5215	0,4109	0,4282	0,5493	0,4775	0,3183	0,4982	0,5326	0,3825	0,4329
Tacna	0,4371	0,3498	0,3669	0,4899	0,4109	0,2937	0,4502	0,4676	0,2953	0,3767
Tumbes	0,3931	0,2833	0,3469	0,4516	0,3687	0,2288	0,3878	0,4609	0,2884	0,3415
Ucayali	0,5719	0,3773	0,3750	0,5130	0,4593	0,4643	0,5028	0,4708	0,2961	0,4335

Dada las posibilidades, mínimas o nulas, que tienen las familias de zonas rurales, de elegir una escuela secundaria, podría explicarse la segregación escolar en esas zonas esencialmente a la segregación residencial, por lo que los datos globales podrían estar influidos por el número de escuelas en zonas rurales (Murillo y Martínez-Garrido, 2017). En ese sentido, se hace un análisis exclusivo de las escuelas secundarias que se encuentran ubicadas en zonas urbanas.

El promedio de la segregación escolar socioeconómica para las escuelas de secundaria urbanas del país (cuadro 3) es alto (IG=de 0,51; IA=0,36). Igualmente se evidencia una variabilidad en los promedios de las regiones y una mayor magnitud en los grupos de menos nível socioeconómico. El promedio en las regiones se distribuye de la siguiente manera, según los grupos minoritarios:

- Para el 10% de estudiantes de familias con menos nivel socioeconómico (P10), las tres regiones con la segregación más alta son Amazonas (IG=0,61; IA=0,42), La Libertad (IG=0,57; IA=0,40) y Loreto (IG=0,56; IA=0,38).
- Para el 25% con menos nivel socioeconómico (Q1), las regiones con los índices de segregación altos son La Libertad (IG=0,43; IA=0,54), Loreto (IG=0,43; IA=0,52) y Piura (IG=0,42; IA=0,52).
- Para el 25% con mayor nivel socioeconómico (Q4), las regiones con niveles de segregación altos son Huánuco (IG=0,47; IA=0,58), Cajamarca (IG=0,46; IA=0,57) y Cusco (IG=0,43; IA=0,55).
- Para el 10% de estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico (P90), las tres regiones con niveles de segregación más altos son Cajamarca (IG=0,59, IA=0,42), Huánuco (IG=0,58; IA=0,41) y Ayacucho (IG=0,58; IA=0,45).

Cuadro 3. Segregación escolar por nivel socioeconómico en Perú y sus regiones para escuelas urbanas. Índices de Gorard y Aislamiento para P10, Q1, Q4, P10 como grupos minoritarios, y promedio

	ÍNDICE DE GORARD					ÍNDICE DE AISLAMIENTO				
	P10	Q1	Q4	P90	PROMEDIO	P10	Q1	Q4	P90	PROMEDIO
Perú	**0,5943**	**0,4635**	**0,4360**	**0,5546**	**0,5121**	**0,4101**	**0,3627**	**0,3156**	**0,3583**	**0,3617**
Amazonas	0,6066	0,4145	0,3814	0,5276	0,4825	0,4159	0,5166	0,4702	0,3088	0,4279
Ancash	0,5147	0,4271	0,4235	0,5358	0,4752	0,2817	0,5095	0,5187	0,3239	0,4084
Apurímac	0,3723	0,3151	0,4168	0,5664	0,4177	0,1987	0,3990	0,5240	0,3735	0,3738
Arequipa	0,5173	0,4033	0,4193	0,5489	0,4722	0,3115	0,4965	0,5154	0,3441	0,4169
Ayacucho	0,4480	0,3567	0,4107	0,5813	0,4492	0,2490	0,4411	0,5325	0,4466	0,4173
Cajamarca	0,5013	0,4089	0,4576	0,5860	0,4884	0,2767	0,4830	0,5737	0,4158	0,4373
Callao	0,5474	0,4227	0,3647	0,4666	0,4503	0,2885	0,4980	0,4539	0,2545	0,3737
Cusco	0,5023	0,3963	0,4302	0,5593	0,4720	0,2786	0,4704	0,5516	0,3994	0,4250
Huancavelica	0,3649	0,2950	0,3784	0,5773	0,4039	0,1895	0,3845	0,5037	0,4232	0,3752
Huánuco	0,4316	0,3762	0,4684	0,5820	0,4646	0,2419	0,4529	0,5791	0,4090	0,4207
Ica	0,3607	0,2784	0,3458	0,4567	0,3604	0,2081	0,3745	0,4500	0,2745	0,3268
Junín	0,4959	0,3717	0,4023	0,5327	0,4506	0,3231	0,4676	0,5072	0,3474	0,4113
La Libertad	0,5704	0,4276	0,4117	0,5487	0,4896	0,4028	0,5402	0,5148	0,3574	0,4538
Lambayeque	0,5373	0,4014	0,4254	0,5500	0,4785	0,3416	0,5009	0,5257	0,3461	0,4286
Lima	0,4790	0,3602	0,3790	0,5201	0,4346	0,2685	0,4391	0,4766	0,3304	0,3787
Loreto	0,5587	0,4273	0,4273	0,5441	0,4894	0,3834	0,5222	0,5245	0,3807	0,4527
Madre de Dios	0,4231	0,2738	0,3009	0,3920	0,3475	0,2493	0,3856	0,4145	0,2283	0,3194
Moquegua	0,4279	0,3352	0,3226	0,3639	0,3624	0,2325	0,4146	0,4345	0,2320	0,3284
Pasco	0,4735	0,3387	0,3021	0,4309	0,3863	0,2468	0,4201	0,4077	0,2569	0,3329
Piura	0,5382	0,4169	0,4318	0,5790	0,4915	0,3323	0,5172	0,5439	0,4000	0,4484
Puno	0,4417	0,3472	0,3757	0,5301	0,4237	0,2430	0,4296	0,4932	0,3573	0,3808
San Martín	0,4673	0,3743	0,4064	0,5341	0,4455	0,2674	0,4571	0,5112	0,3670	0,4007
Tacna	0,4179	0,3368	0,3599	0,4817	0,3991	0,2607	0,4270	0,4624	0,2951	0,3613
Tumbes	0,3746	0,2753	0,3386	0,4439	0,3581	0,1962	0,3671	0,4525	0,2856	0,3254
Ucayali	0,3976	0,3133	0,3598	0,4817	0,3881	0,2474	0,4070	0,4536	0,2761	0,3460

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la ECE (2016).

Discusión y conclusiones

Este estudio muestra que la tendencia a la segregación es mayor para el total de escuelas del país (urbanas y rurales) y en los grupos de menor nivel socioeconómico, lo que confirma la evidencia encontrada en otros estudios en cuanto el alto nivel de segregación escolar de los estudiantes

peruanos en la secundaria (Benavides, León y Etesse, 2014; Murillo, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018; Vazquez, 2012).

Los resultados aportan a la reflexión de cómo la segregación escolar es un gran obstáculo para alcanzar la equidad porque incide claramente en la desigualdad social (Murillo, 2016). La secundaria, como parte de la trayectoria escolar, es el nivel en que muchos de los aprendizajes se consolidan, en la medida que la adolescencia es una etapa de transición a la vida adulta. Por lo mismo, es una etapa clave para debilitar y romper el círculo intergeneracional de la pobreza, así como una oportunidad para generar mayor cohesión social y consolidar una ciudadanía activa, comprometida con el bien común y la justicia social (Naciones Unidas, 2018). Se trata, entonces, de garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes, así como de construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva a través de un sistema educativo de análogas característica

Referencias

Banco Mundial (2001). *Perú. La educación en una encrucijada. Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Lima: Banco Mundial.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación económica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos, XXXIX*(1), 325-345.

Bello, M. y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los andes y cono sur: Dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Benavides, M., León, J. y Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano: una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Lima: GRADE.

Cueto, S., León, J. y Muñoz, I. G. (2014). Educational opportunities and learning outcomes of children in Peru: a longitudinal model. En M. Bourdillon y J. Boyden, J. (Eds.), *Growing up in poverty: findings from Young Lives* (pp. 245-268). Londres: Palgrave Macmillan; Young Lives.

De Belaunde, C. (2011). Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano. En J. Cotler y R. Cuenca (Ed.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 273-329). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO.

Gorard, S. y Smith, E. (2004). An international comparison of equity ineducation systems. *Comparative Education*, 40 (1), 15-28. https://doi.org/10.1080/0305006042000184863

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J.S. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: FORGE-GRADE.

Ireson, J. y Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Lieberson, S. (1981). An asymmetrical approach to segregation. En C. Peach (Ed.), *Ethnic segregation in cities* (pp. 61-83). Londres: Croom-Helm.

Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(4), 33-60. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 9(19), 11-30. https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse

Murillo, F. J., Duk, C. y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, XLIV (*1*), 157-179.

Naciones Unidas. (2018). *Desafíos y prioridades: política de adolescentes y jóvenes en el Perú*. Lima: Sistema de Naciones Unidas en el Perú.

Vazquez, E. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico: midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Buenos Aires: CEDLAS.

Educación Artística y Cambio Social. Utilidades de un Proyecto de Investigación Acción Participativa (IAP) a través de las Artes en un Programa de Cooperación al Desarrollo

Artistic Education and Social Change. Utilities of a Participatory Action Research Project (PAR) through the Arts in a Development Cooperation Program

Amador Cernuda Lago

Universidad Rey Juan Carlos, España

En esta comunicación se analiza la experiencia de adaptar una metodología de intervención educativo-artística cubana a nuestro entorno para ser exportada a otro ámbito geográfico diferente, el asiático a las Islas Filipinas, donde se genera un proceso de intervención mediante las artes complementado con un sistema de apoyo a la alimentación. A través de un proceso de Investigación-Acción-Participación, en el que los sujetos a investigar son activos, se extraen las necesidades del colectivo: mejorar el rendimiento académico, desarrollar los procesos higiénicos y nutricionales y realizar actividades artísticas que ayuden al desarrollo e integración, previniendo problemas sociales como el abandono escolar, la prostitución, y la marginalización. La alimentación inadecuada puede incrementar el riesgo de los trastornos del aprendizaje. Método: se trabaja con una muestra de 85 niños (51 niñas y 34 niños), de 11 a 16 años, a los que se analizan aspectos cognitivos, ansiedad y calidad de vida. Resultados: a 8 meses de intervención se constata una reducción considerable de la ansiedad, un aumento de la autoestima, un incremento del rendimiento escolar y una disminución del absentismo escolar. Conclusiones: la Metodología IAP permite la mejora social de la población facilitando la adquisición de competencias de investigación e intervención.

Descriptores: Educación Artística, Investigación Acción Participación (IAP), Niños, Adolescentes, Alimentación.

This communication analyzes the experience of adapting a methodology of Cuban educational-artistic intervention to our environment to be exported to another geographical area, the Asian to the Philippine Islands, where an intervention process through the arts is generated, complemented with a support system for food. Through an Investigation-Action-Participation process in which the subjects to be investigated are active, the collective's needs are extracted: improving academic performance, developing hygienic and nutritional processes and performing artistic activities that help development and integration, preventing social problems such as school dropout, prostitution, and marginalization. Inadequate nutrition can increase the risk of learning disorders. Method: we work with a sample of 85 children (51 girls and 34 boys), from 11 to 16 years old, who are analyzed cognitive aspects, anxiety and quality of life. Results: after 8 months of intervention, there was a considerable reduction in anxiety, an increase in self-esteem, an increase in school performance and a decrease in school absenteeism. Conclusions: the PAR methodology allows the social improvement of the population, facilitating the acquisition of research and intervention competencies.

Keywords: Artistic Education, Participatory Action Research (PAR), Children, Adolescents, Feeding.

Introducción

Algunos trabajos artísticos operan, en alguna medida, como catalizadores de procesos sociales complejos y su desarrollo impacta directamente en los grupos sociales con los que entra en relación. Cuentan con un potencial de acción que debería ser estudiado para permitir trazar otras perspectivas que deriven en planes y proyectos de desarrollo de políticas sociales en los que la Universidad, actuando como agente social, facilita experiencia profesional a sus estudiantes, desarrolla investigación y favorece a la sociedad (Cernuda, 2014). En la URJC, hemos desarrollado algunos proyectos IAP mediante las artes de cooperación al desarrollo. En esta comunicación analizamos un proyecto que, desarrollado en Cuba, adaptamos en diferentes proyectos de intervención en España y que, en la actualidad, se ha trasladado a Filipinas por petición de una ONG local que ha visto muy útil aplicar un proceso mediante las artes a niños y adolescentes desfavorecidos de su población para ayudarles a reducir el absentismo escolar, incrementar su rendimiento académico y cognitivo, favorecer la autoestima y prevenir riesgo de consumos adictivos y prostitución.

La acción no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

En este proyecto IAP, la metodología empleada de análisis de la población a intervenir, fundamentalmente niños y adolescentes, permitió asumir varios retos. En los estudios de infancia la participación de los niños y niñas en la investigación es un asunto controvertido. Mientras que el paradigma general en las ciencias sociales no cuenta con la infancia para hacer investigaciones que se refieran a su vida, intereses o sus problemas, otras aproximaciones teóricas se sitúan en otro plano participativo (Bar-Din, 1995; Boyden y Ennew, 1997) y esto supone que niños y niñas tienen capacidad para identificar sus problemas e indagar sobre la naturaleza y alcance de los mismos, argumentando que todo ello puede contribuir a la reivindicación de su derecho a la autonomía y dialogo sobre sus necesidades, tal y como en este estudio se ha podido constatar.

Tras escuchar a la población sobre la que se centra el proyecto, aunque en principio se nos convocó para desarrollar un proceso de intervención mediante las artes, vimos la necesidad de contemplar aspectos alimentarios de los que esta población está realmente necesitada, para ello buscamos apoyos institucionales para reforzar los esfuerzos que ya está haciendo la ONG convocante del proyecto, que están en aumento y que son fundamentales para la consecución global del proyecto.

Dentro del ámbito escolar, además de las actividades educativas, el juego supone un nexo de identidad y socialización entre niños y niñas. Tal y como internacionalmente se reconoce, el derecho al juego constituye uno de los derechos fundamentales de la infancia señalados en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989, en el que se resalta que: "los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y en las artes" (Art. 31. Punto 1 en UNICEF, 2007: 23).

La introducción del Psicoballet como un juego permite, a través de la danza y el baile, trabajar no sólo aspectos mentales sino también corporales, las tensiones musculares, las corazas y el

dolor, que también expresan actitudes de cada uno. La danza pone a los niños y adolescentes en contacto no sólo con su cuerpo, sus pies, sus brazos, etc., sino también con su fondo interno. Este arte saca la energía o viveza que en algunos casos está mermada por el estrés del día a día (Cernuda, 2012, 2017).

El conocimiento actual sobre nutrición y desarrollo cognoscitivo carece de suficientes datos experimentales que permitan establecer con certeza la interrelación entre malnutrición y rendimiento intelectual del niño en la escuela. Aceptadas estas limitaciones no cabe duda, según estudios recientes sobre desnutrición y función cognitiva, que la función cognitiva del escolar y su rendimiento intelectual están influidos por su historia nutricional y el ambiente psicosocial y familiar que enmarca su crecimiento y desarrollo (Daza, 1997: Horwitz ,1989).

Entre los nutrientes, que pudieran estar ausentes en una dieta insuficiente, se encuentran el calcio (de gran importancia para la salud ósea); el hierro (indispensable en la hemopoyesis); el zinc, los aminoácidos esenciales, la vitamina D y el ácido ascórbico.

Los adolescentes son especialmente susceptibles a sufrir de anemia por carencia de hierro, ya que el volumen sanguíneo y la masa muscular aumenta durante el crecimiento y el desarrollo, lo que a su vez incrementa la necesidad de hierro para fabricar hemoglobina. Otros factores que determinan el aumento de las necesidades de hierro en esta etapa de la vida son, en el caso de las mujeres, el comienzo de la menstruación; por ello, la importancia de tener en cuenta los aspectos alimentarios más básicos e importantes para el adecuado desarrollo del programa de intervención artística y la obtención de los resultados que se buscan.

Se ha trabajado una primera fase con 84 niños y adolescentes a los que se adiestra en Psicoballet. El estudio IAP con esta población detectó problemáticas que se han añadido al proyecto para potenciar y favorecer un programa de apoyo nutricional y de educación en hábitos higiénicos y dietéticos.

La investigación sobre iniciativas que combinan educación artística, psicología e intervención social constituyen un campo relativamente novedoso en las ciencias sociales. En esta comunicación se analiza la experiencia de adaptar una metodología de intervención educativo-artística cubana a nuestro entorno para ser exportada a otro ámbito geográfico diferente, el asiático a las Islas Filipinas, donde se genera un proceso de intervención mediante las artes complementado con un sistema de apoyo a la alimentación. A través de un proceso de investigación-acción-participación en el que los sujetos a investigar son activos, se extraen las necesidades del colectivo: mejorar el rendimiento académico, desarrollar los procesos higiénicos y nutricionales y realizar actividades artísticas que ayuden al desarrollo e integración, previniendo problemas sociales como el abandono escolar, la prostitución, y la marginalización. La alimentación inadecuada puede incrementar el riesgo de los trastornos del aprendizaje. El ser humano es la única criatura que puede aprender a alimentarse sanamente, por ser la alimentación un componente consciente y voluntario dentro del fenómeno alimentario-nutricional y, por lo tanto, susceptible de cambios en respuesta al aprendizaje. El ser humano puede ser enseñado a alimentarse según sus necesidades reales, en la misma medida en que lo logre, así será de saludable y productivo.

Método

Sujetos

Se trabaja con una muestra de 85 niños (51 niñas y 34 niños) de 11 a 16 años del programa "St. James Bec 5 Feeding Program".

Procedimiento

A este grupo de niños se les pasan diferentes pruebas (STAI de Spielberger y Autoestima de Rosenberg) en las que analizamos aspectos cognitivos, ansiedad y calidad de vida. Se realiza un control médico de desarrollo y analíticas y se les empieza a adiestrar en un programa de Psicoballet, de dos sesiones semanales durante seis meses, y se implanta un programa de compensación alimentaria y nutricional.

Resultados

A 1 año y 7 meses de intervención se constata una reducción considerable de la ansiedad en una media del 60%, un aumento de la autoestima hasta un 40%, se observa una disminución del absentismo escolar y un incremento del rendimiento en materias de matemáticas y lingüística. Médicamente se aprecia una evolución favorable en la recuperación de variables relacionadas con el crecimiento debido a la compensación alimentaria que incide claramente en la salud, el bienestar y calidad de vida.

Discusión/Conclusiones

La metodología IAP favorece los procesos de intervención con objetivos de transformación social al tener en cuenta las necesidades que expresan y se observan en los sujetos que van a ser objeto de la intervención. En nuestro caso se nos pidió que adaptáramos el sistema del Psicoballet cubano al ámbito cultural filipino, pero si no hubiéramos completado el proyecto con los aspectos nutricionales, no habríamos obtenido los resultados que se están alcanzando, porque con hambre, aunque se proponga una actividad y dinámica lúdica como puede ser el Arte, no habríamos alcanzado el grado de motivación que las intervenciones con Metodología IAP aportan, que son soluciones a poblaciones desfavorecidas, ayudando al desarrollo de competencias de investigación e intervención social mediante las artes.

Referencias

Bar-Din, A. (comp.) (1995). Los niños marginados en América Latina. Una antología de estudios psicosociales. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Boyden, J. y Ennew, J. (1997). Children in focus: A manual for participatory research with children. Stockholm: Rädda Barnen.

Cernuda, A. (2012). Arte social comunitario y aplicaciones clínicas del Psicoballet. 40 años de experiencia cubana. Libro de Actas Congreso Internacional de Intervención Social, Arte Social y Arteterapia. Murcia. Edit. *Universidad* de Murcia.

Cernuda, A. (2014). La universidad como agente de cambio social. Efectos de un programa de formación en competencias de solidaridad en estudiantes de artes. *Proceedings del XI Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, pp. 29-33.

Cernuda, A. (2017). The Arts in Clinical Health Programs for the Recovery of Diseases and to Improve Quality of Life, In Llamas, B; Storch, M.D.y Mazadiego, L.F. (Eds). Case Study of Innovative Projects - Successful Real Cases. London. Intech. DOI: 10.5772/intechopen.69344.

Daza, C. (1997). Nutrición infantil y rendimiento escolar. *Colombia Médica*, vol. 28, núm. 2, pp. 92-98. Universidad del Valle Cali, Colombia.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

Horwitz, A. (1989). El costo de la malnutrición. In: Organización Panamericana de la Salud. Vigilancia alimentaria y nutricional en las Américas. Washington (DC), pp. 19-54. [OPS - Publicación Científica, 516].

UNICEF (2007). Convención sobre los Derechos del Niño, 1989. Madrid: Unicef Comité Español.

Práctica Innovadora de Inserción al Proceso de Investigar en Docencia: Una Experiencia desde una Universidad Pública de Chile

Innovative Practice of Insertion in the Process of Research in Teaching: An Experience from a Public University in Chile

Francisco Javier Villegas Villegas

Universidad de Antofagasta, Chile

Esta comunicación presenta algunos resultados de un estudio sobre una práctica innovadora de inserción socio educativa para el programa de investigar en docencia en la Universidad de Antofagasta. En este contexto, se observa que la actividad de los grupos de profesores que investigan en docencia universitaria responde a una práctica social que involucra diversidad de aspectos. Este quehacer innovador se determina, por un lado, en que la formación teórica y práctica se sostiene en virtud del conjunto de experiencias de trabajos multidisciplinarios y esfuerzos estratégicos para generar productividad de investigación y, por otra, en que las y los docentes se sitúan en una actividad reflexiva y social en el contexto de un cambio educativo. El objetivo general del estudio fue indagar el modo en que la institución de educación superior evidencia y organiza los alcances de la iniciativa en busca de una línea emergente de investigación multidisciplinaria en docencia. Los resultados muestran que el programa ha sido efectivo en relación a modificar prácticas docentes en contexto de la investigación en docencia así como a incrementar indicadores institucionales de la producción científica como una práctica tendiente a generar experiencia para nuevos conocimientos en docencia.

Descriptores: Docencia; Innovación educacional; Práctica pedagógica; Enfoque interdisciplinario; Programa de investigación.

This communication some results of a study on educational innovative insertion partner practice for the programme of research in teaching at the University of Antofagasta. In this context, it notes that the activity of groups of teachers who investigated in university teaching responds to a social practice that involves diversity of aspects. This innovative work is determined, on the one hand, on the theoretical and practical training is held under the set of experiences multidisciplinary work and strategic efforts to generate productivity research and, on the other, in which the teachers are placed in a thoughtful and social activity in the context of an educational change. The overall objective of the study was to investigate the way in which the institution of higher education evidence and organizes the scope the initiative in search of an emerging line of multidisciplinary research in teaching. The results show that the program has been effective in relation to change teaching practices in context of teaching research as well as to increase institutional indicators of scientific production as a practice aimed at generating new knowledge experience in teaching.

Keywords: Teaching; Educational innovation; Pedagogical practice; Interdisciplinary approach; research program

Introducción

La investigación en docencia en las universidades públicas chilenas actualmente constituye una definición sostenida que reconoce su importancia como disciplina y como función básica de una institución (CNA, 2015) en tanto conocimiento específico de la relación docente-estudiante en aula. En este sentido, la Universidad de Antofagasta, a partir de prácticas de inserción escaladas para el proceso de investigar en docencia de pregrado, ha asumido como centro de interés la

búsqueda de posibles líneas de acción que posicione este tipo de investigación como un vector de desarrollo institucional. Por lo tanto, el objetivo general de este estudio fue indagar la manera en que la institución estatal de educación superior evidencia y organiza los alcances de la iniciativa, asumiendo la discusión bibliográfica como parte inicial de la actividad y el análisis organizacional respecto de la cobertura de una práctica para desarrollar la investigación en docencia. Lo anterior, ha posibilitado la asunción de una línea emergente de investigación en docencia cuyo foco ha sido la interdisciplina, la construcción del saber mediante elementos socio-educativos y el escalamiento de las competencias de investigación. Estos elementos, en el ámbito de la enseñanza y la investigación universitaria, sitúan la tarea como análoga, y no como algo divergente, en un valor agregado que se ha sostenido a través de una iniciativa denominada Programa de Núcleos de Investigación en Docencia, PNID, (2017) que ha tendido a consolidar un desarrollo de la identidad profesional dual en los grupos docentes: ejercicio de la función docente y la actuación como investigadores en docencia.

Método

Para analizar la relación entre el profesorado que ejerce la docencia de pregrado y la investigación en docencia se delimitaron cuatro ejes, derivados de los lineamientos del Área de Innovación de la Docencia, con alcances relevantes que sitúan la problemática de agendar una práctica innovadora de inserción al proceso de investigar en docencia (Caballero y Bolivar, 2015) en virtud de una caracterización general.

Ejes relevantes

- Mirada habitual acerca del rol docente que asume el profesorado universitario

Un primer eje importante en la caracterización metodológica fue la pregunta que se realizó a los grupos docentes, interesados en investigar en docencia, en el sentido de asumir cualidades o registros generales acerca de lo que significaba ser un buen docente en la universidad. La operación consistió en determinar el aspecto fundamental de cómo se evidenciaba el pilar profesional de la interacción docente in situ en el aula de educación superior.

- Promoción por la investigación en docencia

En este contexto, se pretendió definir qué evaluación realizaba el profesorado en el sentido de contrastar la investigación disciplinaria de base, que se realiza de manera consolidada en la institución, correlacionándola con los alcances que tiene la investigación en docencia (Marsh y Hattie, 2002). Se estableció que trae aparejado en términos de criterios una serie de beneficios, incentivos, línea de promoción jerárquica, entre otros aspectos.

- Conocimiento acerca de lo que significa investigar en docencia

Este eje buscó determinar los componentes disciplinarios, pedagógicos y de creencias asociados a la relación "investigación y docencia" intentando desmitificar las visiones superficiales que existen, al tenor de la temática, de acuerdo a lo que indica Hughes (2008), en el sentido de los beneficios mutuos y las separaciones entre ambos conceptos. Especificamente, se pesquisó en los grupos docentes la carga de conocimiento temático y la percepción en torno a los procesos de investigación.

- Diálogo interdisciplinario en el profesorado para mejorar la performance investigativa

Para comprender este eje se estableció como finalidad explicar de qué forma los grupos docentes asociados a la práctica innovadora se vinculaban en torno a un diálogo interdisciplinario a partir de las directrices otorgadas desde el programa PNID. De manera puntual, se exploró la percepción en cuanto existencia de vínculos con otros docentes respecto del trabajo colaborativo, socio-educativo y autorregulado como claves para enfrentar el quehacer de la investigación en docencia en el mundo complejo y cambiante de la universidad.

En relación al diseño metodológico, y en virtud de que en Chile existe un insuficiente repertorio de estudios acerca de la investigación y la docencia, de acuerdo a lo que indican Theurillat y Gareca (2015) en un estudio acerca de una mirada global de las universidades nacionales, se organizó una investigación de orden cualitativa exploratoria en base a dos lineamientos: la primera, asociada a una recogida documental desde la universidad pública que dedicó inicialmente esfuerzos en la temática, a través de un proyecto ministerial (el que concluyó en diciembre de 2017) y que adoptó el criterio de relevancia al estar vinculado con el Proyecto Educativo Institucional y con los indicadores de investigación de la docencia (10 como meta); y, por otra, el trabajo realizado a través del Programa escalado PNID, entre marzo de 2017 y diciembre de 2018, que incluyó entrevistas semiestructuradas, trabajos colaborativos interdisciplinarios, artículos derivados a revistas indexadas, encuesta de satisfacción, informes institucionales, entre otros.

De acuerdo al diseño, y en una mirada sintética, de la condición de base del quehacer, este se expresa en el cuadro que recoge la conformación de los grupos docentes (cuadro 1) y las tareas desarrolladas en la institución a partir de la iniciativa.

Cuadro 1. Selección operacionalizada del quehacer PNID 2017/2018

COORDINACIÓN PNID	PROFESORADO / DOCENTES
Área de interés	Constitución de los grupos docentes o Núcleos de Investigación
Entrega de orientaciones	Solicitudes según temáticas interdisciplinarias
Trabajo participativo	Revisión de metodología, bases de datos, estructura de artículo
Guía de revisión	Participación talleres y elaboración de texto final o artículo

Fuente: Informe Área de Innovación de la Docencia, Universidad de Antofagasta (Periodo 2017/2018).

De forma extensiva, el entorno de los grupos docentes, conformados en la institución, fueron dieciocho. Por un lado, hubo presencia de profesorado de las ocho facultades que tiene la institución (cuadro 2) y, por otro, todos los participantes fueron recurrentes en diversas actividades desarrolladas a través de la propuesta lo que generó, en el transcurso de las actividades semestrales y anuales, singulares modos de actuación, interacción y posterior producción de conocimiento.

Cuadro 2. Coordinación PNID y cobertura Profesorado participante

COORDINACIÓN PNID	PROFESORADO / DOCENTES
Grupos conformados periodo 2015-2018	18 Núcleos de Investigación en distintas áreas disciplinarias (salud, jurídica, ingeniería, ciencias del mar, educación, ciencias sociales, medicina y odontología, ciencias básicas)
Docentes partícipes	76 docentes (en distinta condición: planta, part time, honorarios)
Facultades participantes	8 facultades de la Universidad de Antofagasta (que coincide con las áreas disciplinarias)
Talleres y asistencias técnicas 2017/2018	12 talleres y asistencias técnicas (concepciones de la docencia, metodología de investigación, escritura académica, bases de datos, inveestigación acción,)
Asistencias coordinador y colaborador profesional 2017-2018	64 asistencias (inducciones grupales e individuales, servicio de reportería, asistencia presencial, telefónica y electronica)
Publicaciones derivadas en el periodo 2015-2018	21 publicaciones (en revistas indexadas en docencia y gestión universitaria: WOS, SCOPUS y SciELO)
Conformación de Revista en Docencia: rol de Editor	Brinda la opción de poder relevar trabajos de investigación (que tendrán un incentivo económico)

Fuente: Informe Área de Innovación de la Docencia, Universidad de Antofagasta (Periodo 2017/2018).

Resultados

La práctica innovadora de insertar al profesorado de pregrado en la línea de investigar en docencia tanto desde la perspectiva de los participantes en la propuesta PNID como de la línea estratégica que ha adoptado la organización universitaria en torno al tema, ha significado asumir que dicha práctica ha escalado en una práctica productiva que ha generado grupos docentes preocupados en competencias de investigación. De forma paralela, se reconoce, en la institución, la existencia de una práctica de trabajo que buscando solucionar un problema ha generado un recurso académico de apoyo y, también, instancias de trabajo diferenciales, según la tipologia del quehacer investigativo. Del mismo modo, la gestión de dicha práctica, denota los siguientes resultados:

- Caracterización general de los participantes

En relación a los participantes se ha reflejado un aumento significativo en el tamaño de la muestra de integrantes asumiéndose, desde las instancias académicas y colegiadas de la universidad, un amplio apoyo desde los órganos directivos para dicha labor. Como se indica en el cuadro 3, los grupos de profesores que están desarrollando la línea de investigar en docencia han aumentado en los últimos cuatro años y, de manera específica, en los últimos dos. Por otra parte, es importante considerar que han participado docentes con diversa figura contractual sin hacer distingo si son de planta, full time, honorarios, entre otros.

Cuadro 3. Caracterización general de los grupos de profesores

COORDINACIÓN PNID	PROFESORADO / DOCENTES
Periodo 2012-2014	12 docentes interesados en investigar en docencia (periodo antes de PNID)
Periodo 2015-2018	76 docentes interesados en investigar en docencia
Periodo 2017-2018	24 nuevos docentes interesados en investigar en docencia
Aumento proporcional del periodo	84% de aumento en el motivación e interés docente por investigar en docencia (Periodo 2015-2018 en relación a 2012-2014)

Fuente: Informe Área de Innovación de la Docencia, Universidad de Antofagasta (Periodo 2017/2018).

- Resultado cualitativo de los ejes

En general, los ejes dependen firmemente de la variable relacional docencia e investigación en tanto cómo se ha visualizado en los grupos docentes la temática a partir de la formulación de las preguntas que se realizó al profesorado. En este contexto, se puede mencionar que el aspecto descriptivo más alto fue aquel que indicó que ser un buen docente implica tener un destacado grado de observación de lo que sucede en el aula y estar atento a las distintas especificidades de necesidades de aprendizaje del estudiantado (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Resultados generales ejes

EJES	RESULTADOS
1.Mirada habitual acerca del rol docente que asume el profesorado universitario	Se dio una mirada general a los aspectos reflexivos, socio educativos y de desarrollo propio, según logros, prácticas, necesidades. Aquí se destacó el pilar profesional docente de la observación y el análisis como una caractarísica que debe tener el profesorado interesado en investigar en docencia para situarse en acciones educativas en contexto universitario Ambas operaciones resultan indispensables para asumir problemáticas de investigación y para situarse in situ en aulas universitarias.
2.Promoción por la investigación en docencia	Se observó una conjugación dual de que docencia e investigación es importante para trabajar en la docencia de pregrado. Los grupos docentes indicaron que no pueden ser conceptos que colisionen; sino que ambos son necesarios para ser integrados en la dinámica del profesorado.
3.Conocimiento acerca de lo que significa investigar en docencia	Los grupos docentes deben orientarse a conocer lo que significa investigar en docencia asumiendo que no disponen, en general, de herramientas para la enseñanza o bien conocen de manera superficial la problemática. Un segundo resultado estuvo relacionado con que el profesorado divide la performance de trabajo en enseñanza superior: por un lado, el profesorado que ejerce de investigador; y por otra, el docente que ejerce la función docente desviando el foco acerca de que ambos tienen que enfocarse en la calidad de la enseñanza y en la calidad de la investigación.
4. Diálogo interdisciplinario en el profesorado para mejorar la performance investigativa	Por un lado, el profesorado indicó que es relevante asumir una actitud distinta en aula y para el quehacer de investigar en docencia. Por otra, asumir prácticas diferentes en aula y generar espacios de conocimiento y diálogo con otros grupos docentes de distintas áreas disciplinarias.

Fuente: Informe Área de Innovación de la Docencia, Universidad de Antofagasta (Periodo 2017-2018).

Discusión y conclusiones

El estudio presentado supone un importante desarrollo escalado en torno a una compleja relación entre investigación y docencia de pregrado a partir de la conformación de dieciocho grupos docentes interesados en la temática. Estos grupos, de acuerdo a los elementos de producción (reflejados en el cuadro 2) hacen presumir dos cosas: por un lado, que el provechoso quehacer del programa suscitado ha reforzado la motivación y la participación interdisciplinaria em el profesorado con el objetivo de concentrar esfuerzos formativos en investigación en docencia; y, por otro, que en el transcurso de un nuevo periodo del programa puede aumentar la generación productiva de baremos institucionales en investigación docente.

Tal esfuerzo compromete socialmente a la universidad pública a analizar relaciones más dúctiles en el sentido de observar roles flexibles entre *ser investigador* y *ser docente* con sus diversas consideraciones. A la vez, demuestra que la práctica innovadora ha sido efectiva en relación a modificar prácticas docentes en el sentido de asumir una estrategia en investigación docente que

se reconoce en los departamentos y en las facultades para el desarrollo competente del profesorado. Un resultado agregado ha sido aumentar la divulgación del quehacer en el contexto de la universidad pública y, por otro, compartir la importancia de lo que significa investigar en docencia en rango preferencial como línea articulada e interdisciplinaria.

De este modo, se han detectado otras ventajas como el hecho de asumir una efectiva promoción por investigar en docencia al escalar la propuesta a una nueva elaboración estratégica como ha sido la generación de una publicación denominada Revista Electrónica de Docencia Universitaria (REIDU-UA) con la autorización de la Agencia de ciencia y tecnologia de Chile, CONICYT, (mencionado em cuadro 2) la cual tendrá su primer número en julio de 2019. Esto posibilitará que los grupos docentes puedan derivar sus trabajos hacia una línea de divulgación del quehacer con un incentivo adicional institucional.

Algunos handicap, en términos de dificultades, se han observado en relación al cruce de las horas de destinación, de los grupos docentes, para el trabajo de investigar en docencia en términos de que se debe asumir un nuevo contexto de valoración del quehacer vinculándolo a los procesos de ascenso académico lo que, a su vez, debe transitar, también, hacia un nuevo proceso de jerarquización. Por otra parte, es preciso potenciar el cambio en la cultura universitaria pública acerca de las creencias y actitudes del profesorado de pregrado en atención a interiorizarse acerca de lo que significa investigar en docência de forma activa y sostenida en el tiempo lo que tarea aparejado, también, la renovación o mirada acerca de los incentivos asociados al produto tradicional de la investigación: el articulo indexado. Por último, el eje clave para ir resignificando de manera potente la práctica de la investigación en docencia, será la definición de lo que eso significa a través de lo que se explicite en sus documentos vectores, a saber, el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional otorgando mayores especificidades y exigencias en la organización de las acciones y lo que se despliegue a nivel del profesorado para crecer como docentes.

Referencias

Caballero, K. y Bolivar, A. (2015). El profesorado universitário como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *13*(I), 57-77.

Ganga, F., Villegas, F., Urriola, K. y Tapia, M. (2016). Gestión de núcleos investigativos: caso de la Universidad de Antofagasta de Chile. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG) 21*(75), 382-410.

Hughes, M. (2008). Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. En R. Barnett (Ed.). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 29-44). Barcelona: Octaedro.

Marsh, H. W., & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness. *The Journal of Higher Education*, *73*(5), 601-641.

Universidad de Antofagasta (2016). *Plan de Desarrollo Estratégico Institucional Universidad de Antofagasta.* Chile: Universidad de Antofagasta

Universidad de Antofagasta (2017). *Decreto N° 1593 Programa de Núcleos de Investigación en Docencia, PNID.*

Universidad de Antofagasta (2018). *Informe Área de Innovación de la Docencia de la Universidad de Antofagasta.* Documento impreso interno DDC.

Theurillat, D. y Gareca, B. (2015). Organización de docencia e investigación en universidades: una exploración al caso chieno. *Calidad en la educación*, 42, 120-160.

Educación Intercultural en Escuelas Multiculturales Urbanas: Estudio Etnográfico de un Centro Escolar de la Ciudad de México

Intercultural Education in Urban Multicultural Schools: An Ethnographic Study of a School in a Mexico City

Guajardo Rodríguez Casandra

Universidad Iberoamericana, México

Se presentan los resultados de una investigación desarrollada en México sobre el tema de la educación intercultural en contextos multiculturales urbanos, en el marco de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE) de la Universidad Iberoamericana. El objetivo consistió en analizar las interacciones de los miembros de la comunidad educativa de una escuela de educación primaria caracterizada por su gran diversidad sociocultural y etno-lingüística. Por medio de un enfoque etnográfico, se analizaron los significados y las experiencias de los diferentes integrantes de la comunidad educativa en torno a la diversidad sociocultural; se profundizó en las perspectivas y estrategias pedagógicas que implementan docentes, directivos y otros profesionales de la educación para dar una respuesta educativa a la diversidad sociocultural desde un enfoque intercultural. Los hallazgos de la investigación contribuyen a la comprensión del papel de la escuela y la comunidad educativa en torno a los desafíos de la diversidad sociocultural en contextos multiculturales urbanos. Se pone de manifiesto cómo las políticas educativas con enfoques asimilacionistas y las estrategias pedagógicas homogeneizantes tradicionalmente implementadas, perpetúan la desigualdad y velan actitudes de discriminación y racismo entre los distintos grupos socioculturales presentes en el centro escolar.

Descriptores: Educación intercultural; Escuelas urbanas; Discriminación; Racismo.

These are the results of a research study done in Mexico about the intercultural education in urban multicultural contexts within the framework of the Master Degree in Research and Development of the Education of the Universidad Iberoamericana. The objective was to analyze the interactions of the educational community of an elementary school previously selected by its large sociocultural and ethnolinguistic diversity. The understandings and experiences of the different members of the educational community around sociocultural diversity were analyzed through an ethnographic approach with in depth focus on the perspectives and pedagogical strategies implemented by teachers, directors and other educational professionals in order to provide an educational response to the sociocultural diversity using an intercultural focus. The research findings contribute to the understanding of the role of the school and the educational community around the challenges of sociocultural diversity in urban multicultural contexts. It is evident how educational policies with assimilationist approaches and the homogenizing pedagogical strategies traditionally implemented, perpetuate inequality and encourage attitudes of discrimination and racism among the different sociocultural groups present in the school.

Keywords: Intercultural education; Urban schools; Discrimination, Racism.

Introducción

En México nos encontramos frente a un fenómeno en el que coexisten en un mismo territorio nacional, en una misma entidad, en un municipio, en un barrio, y en un mismo espacio escolar, niños que pertenecen a diversos sectores sociales y a diversas culturas, ante esto, el país se enfrenta a una gran paradoja respecto a los múltiples esfuerzos y al desarrollo de políticas sociales que apuestan a favor de la diversidad, mientras persisten de manera contundente

conflictos derivados de la invisibilización, la segregación, la exclusión, el racismo y la discriminación de grupos indígenas y migrantes trasnacionales[16].

Esta investigación se enmarca en el eje temático de la educación intercultural en contextos urbanos y del análisis de las interacciones e intervenciones educativas que giran en torno a dicho fenómeno; el objetivo del estudio se centró en analizar y comprender las relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar de una escuela primaria urbana en la que asisten niños y niñas procedentes de diferentes países, grupos socioculturales y etno-lingüísticos. Lo anterior para comprender cómo se concibe la diversidad sociocultural y explorar las perspectivas y estrategias de los profesionales de la educación en torno a la educación intercultural.

El estudio se desarrolló en la Ciudad de México, megalópolis multicultural con una población de alrededor de 8,8 millones de habitantes procedentes de todas las regiones del país, así como de otros lugares del mundo. En consecuencia, la ciudad se caracteriza por sus múltiples diversidades, entre las cuales, la diversidad étnica es sin lugar a dudas uno de los aspectos más indiscutibles, pero menos asumido por la población urbana.

Lo anterior se reproduce en gran parte de las escuelas públicas ubicadas en los barrios de alta migración; no obstante, la riqueza derivada de la población multicultural y plurilingüe, la mayoría de veces, es desconocida o invisibilizada por los integrantes de la comunidad educativa.

La escuela como escenario multicultural impulsa las asimetrías entre grupos socioculturales y en muchos casos fomenta procesos de aculturación mediante estrategias asimilacionistas. La escuela es uno de los espacios en donde se promueven modelos socioculturales y prácticas pedagógicas que homogenizan las identidades y proponen un ideal de desarrollo personal en la transformación y abandono de la cultura.

La invisibilización como expresión de discriminación y negación de lo diverso, se dirige principalmente a la población indígena, afro-descendiente o que ha migrado de otros países a causa de conflictos políticos y sociales; estas poblaciones son sometidas a prácticas escolares basadas en la integración y la asimilación a la cultura dominante.

Metodología

Se llevó a cabo una etnografía educativa (Bertely, 2000) en una escuela primaria ubicada en el centro de la Ciudad de México, caracterizada por la presencia de niñas y niños procedentes de diferentes zonas rurales e indígenas de México y de otros países como China, Venezuela, Colombia, Estados Unidos y Argentina. Se hicieron una o dos visitas semanales en un periodo de siete meses y se llevó un diario de campo para reportar los hallazgos de la investigación.

Para lograr el objetivo, las técnicas de investigación fueron la observación participante en distintos momentos y espacios: aula, festividades, espacios de recreación y descanso, entradas y salidas de la escuela; entrevistas a profundidad con toda la comunidad educativa: estudiantes,

[16] Cabe mencionar que aunque México ha tenido grandes avances en la incorporación de políticas públicas y educativas que buscan consolidar la Educación Intercultural y Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional desde el año 2001, los documentos normativos conservan aún hoy en día una mirada de déficit asociada a la diversidad sociocultural, parten de visiones esencialistas y reduccionistas de las culturas que no contemplan la multiculturalidad en las grandes ciudades del país, y persiste un enfoque paternalista y compensatorio que victimiza a los grupos minoritarios. Por otro lado, el concepto de interculturalidad usado al interior de las políticas se encuentra sobre-simplificado y excluye en gran medida a las poblaciones no indígenas (Guajardo, 2018).

docentes y familias; y cinco sesiones de intervención con estrategias interculturales para generar intercambios que develaran información relevante para la investigación.

Los conceptos que guiaron el proceso fueron: disciminación, racismo, multiculturalidad e interculturalidad, y se definieron de la siguiente forma:

Para el concepto de discriminación se retomó como referente a Rodríguez (2012) y Restrepo (2008), quienes la definen como la desigualdad en el trato y la anulación de derechos hacia un grupo específico -diferenciar, excluir o clasificar- y se manifiesta al convertir la diferencia en asimetría de poder o dominio.

El racismo como una de las tantas formas asociadas a la discriminación, se origina al atribuir características intelectuales y de comportamento a un sujeto individual o colectivo por sus cualidades físicas o corporales; se deriva de la asociación entre pobreza económica y pobreza intelectual (Schmelkes, 2009).

La multiculturalidad es un concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados, no cuestiona las relaciones de poder y las asimetrías entre los grupos socioculturalente diversos (Schmelkes, 2004) a diferencia de la interculturalidad.

La interculturalidad posee múltiples significados que derivan de los distintos contextos sociohistóricos; para la investigación aqui presentada, se utilizó la perspectiva de *interculturalidad para todos*, la cual hace referencia a una iniciativa que amplía el foco a grupos indígenas y no indígenas, pretende eliminar las asimetrias de naturaleza política, social, económica y educativa, para construir relaciones más equilibradas (Tubino, 2008) (Schmelkes, 2003).

Para la validación de los resultados y las conclusiones de la codificación y la categorización, se siguió el proceso de triangulación entre el horizonte significativo del intérprete, los significados de los sujetos y los referentes conceptuales (Bertely, 2000).

Resultados

La comunidad educativa investigada se compone de una compleja diversidad de diversidades por la presencia de familias, niños y niñas adscritas a grupos indígenas y migrantes; además, porque al interior de estos grupos existen grandes diferencias en cuanto a sus experiencias en la ciudad y los vínculos que establecen con su lugar de origen, su cultura e identidad.

Entre las niñas y niños se encuentran grupos que comparten abiertamente su origen, igual que sus familias; también hay quienes nacieron en la Ciudad de México, pero sus familias o algún miembro de ella es originario de una región indígena: en este grupo se niega u oculta la relación con lo indígena. Los niños y niñas originarias de Cantón China, se dividen entre aquellos de recién llegada y los nacidos en México, pero con padres originarios del país asiático. Así también la comunidad es integrada por niños y niñas que nacieron en la ciudad y que no pertenecen a los grupos indígenas ni a los grupos extranjeros.

Cada uno de estos grupos concibe la diversidad sociocultural de forma distinta e interactúa de acuerdo con su historia y experiencia al interior de la escuela.

Concepciones en torno a la diversidad

Los miembros de los distintos grupos tienen una visión limitada de la diversidad sociocultural presente en la escuela, quienes son más conscientes de ella, son los que tienen un mayor empoderamiento de su identidad originaria, resaltan y viven su diversidad con apertura frente a

los demás. Para otros, la diversidad sociocultural es un fenómeno invisible, particularmente para los que niegan su propia diversidad o minimizan el origen de sus padres. Para grupo de niños y niñas chinas, hayan o no nacido en México, les es complejo mirar la diversidad en los otros y suelen no compartir ni percibir la propia.

Los niños asumen que comparten los mismos elementos culturales e identitarios y se genera un proceso de transculturación[17] (Czarny, 2002) debido a que no existen muchos espacios de intercambio intercultural en el aula y la escuela; en consecuencia, se obstaculiza el reconocimiento y el abordaje de la diversidad en los gestos más profundos de la cultura.

En el caso de las familias índigenas y cantonesas, hay quienes decidieron conservar en gran medida elementos visibles o materiales -vestimenta, lengua, alimentación- y elementos simbólicos de su cultura[18] -organización de sus familias, estilo de vida, actividades productivas, saberes, y formas de concebir la realidad-. Las hay también que a su llegada a la ciudad abandonaron los rasgos socioculturales de su familia y origen, perdieron el sentido y aprecio por el estilo de vida de sus comunidades, dejaron la lengua para sustituirla por el español y cambiaron su vestimenta por ropa que ellos mismos denominan "formal".

En este último grupo se reconoce la presencia de *endoracismo*; se ha introyectado la desvalorización hacia su cultura que se manifiesta en el ocultamiento de lo propio, no como una decisión personal, sino derivado de los múltiples actos de discriminación manifiesta y latente que han vivido a su llegada a la ciudad (Restrepo, 2007).

La negación de lo propio por lo general dificulta la visión de la diversidad sociocultural en el entorno, mientras que el empoderamiento identitario facilita la selección autónoma de gestos y representaciones culturales más apropiadas para su estilo de vida (Bonfil, 1991) y permite la apertura y el valor de la diversidad.

En cuanto a las concepciones por parte de las docentes, existe una ambivalencia y un brinco abrupto que va de la invisibilización a la hipervisibilización (Ramírez, 2017); ambas formas son señaladas como discriminación, ya que representan actos de diferenciación que provocan el silencio y el ocultamiento de los alumnos en torno a su identidad (Beheran, 2009). La diversidad que se enaltece es la que es percibida mediante de los sentidos; los significados profundos de la diversidad sociocultural son invisibilizados y gran parte de la población que atraviesa por procesos de mestizaje pasa desapercibida.

En la comunidad educativa no existe un racismo manifiesto; no obstante, en los discursos se encuentra latente y se expresa mediante estereotipos positivos y negativos de la población. Lo anterior supone una visión esencialista, estática, simple, única e inamovible de la cultura y sus miembros (Tubino, 2005).

En resumen, la comunidad escolar se queda en un nivel de multiculturalidad pues aún no existe un reconocimiento y aprecio hacia la diversidad sociocultural explícitos (Schmelkes, 2004); hay

---

[17] La noción de transculturación se utiliza en gran parte de la literatura como sinónimo de aculturación; de acuerdo com Ortíz (1945), el concepto de transculturación refiere el tránsito de una cultura a otra que supone la pérdida parcial de la cultura originaria; la diferencia entre aculturación y transculturación según el autor, es que la segunda representa una fase de la primera o de un proceso de integración inter-étnica que recae en la asimilación étnica.

[18] Se reconoce que el concepto de cultura tiene múltiples significados; sin embargo, para efectos de la investigación se tomó como referencia a Díaz-Couder (1991) quien la define a partir de varios niveles: *cultura material*: cmoo aquellos elementos tangibles de la cotidianidad; *cultura como saber tradicional*; que refiere a los conocimientos tradicionales que permiten la relación con los recursos naturales; *la cultura como instituciones y organización social*: que consiste en las instituciones que dirigen la vida colectiva; *cultura como visión del mundo*: todo aquello que da sentido a las creencias, saberes y valores; y *la cultura como prácticas comunicativa*s: que son los elementos comunicativos que subyacen a la construcción de significados de la cultura.

estrategias y actitudes que desdibujan las diferencias y las relega como motivo de vergüenza y ocultamiento.

Interacciones

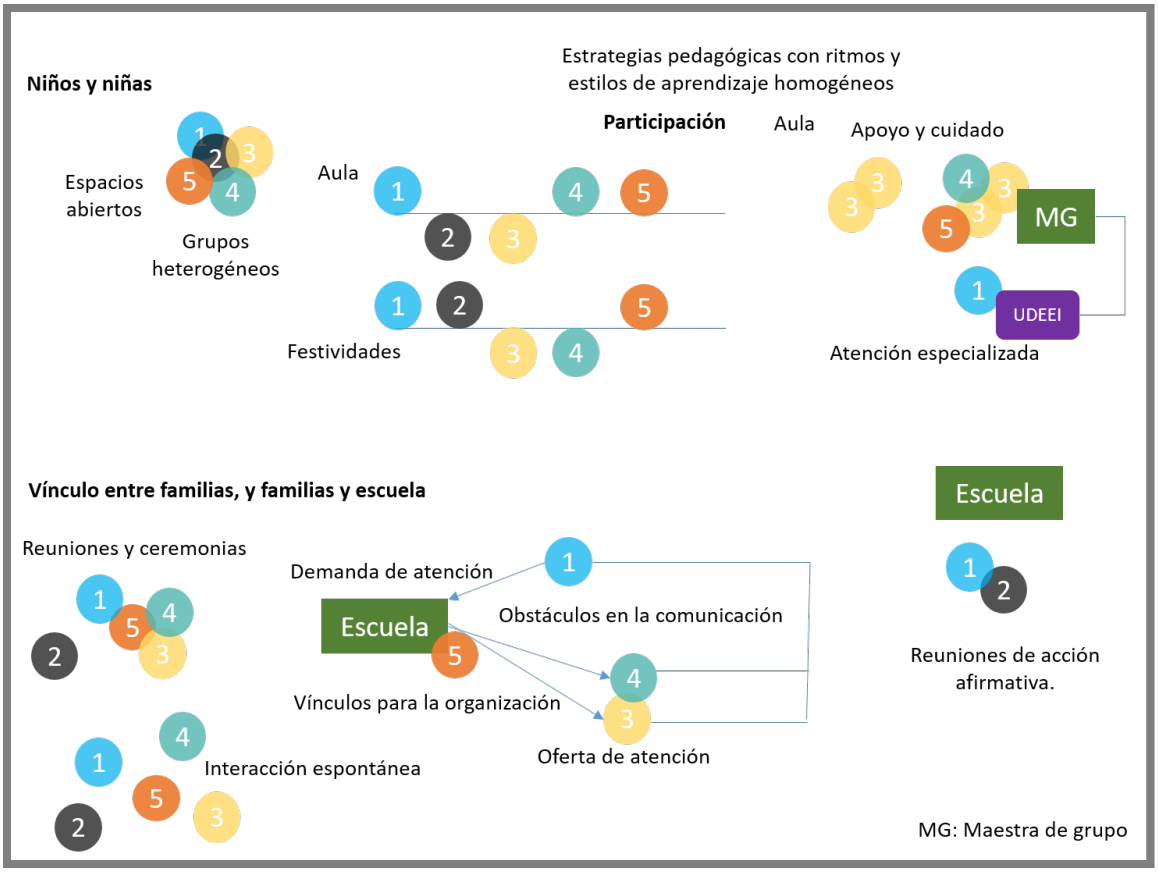
Las relaciones entre estudiantes son aparentemente simétricas, el juego espontáneo es un ejemplo de ello, se observa que todos tienen tienen las mismas oportunidades de adoptar un rol protagónico independientemente de la variable sociocultural; sin embargo, en actividades académicas existen algunas diferencias en la participación y en los roles de liderazgo que pueden deberse a las dificultades en la comunicación (figura 1 lado superior).

Al interior del aula se observan actitudes solidarias y de cuidado, sobre todo hacia estudiantes que son considerados vulnerables por motivos de idioma; las niñas en particular brindan apoyos a la comunidad china cuando muestran dificultades en los ejercicios escolares, ellas lo consideran necesario por su recién llegada a la escuela; no obstante, a los grupos de niños y niñas indígenas que muestran algún un rezago escolar, no dirigen su apoyo porque no conciben que no aprendan al mismo ritmo que el resto de compañeros. Aquí, el fenómeno de invisibilización juega un papel nodal, pues los niños y niñas identifican la diversidad a través de los rasgos físicos y desconocen el motivo por el cual un niño mexicano enfrenta las mismas dificultades que los niños y las niñas cantonsesas (figura 1 superior).

Entre familias no existe un vínculo sólido, los grupos se reúnen de acuerdo a su pertenencia cultural y se entremezclan únicamente en asambleas de la escuela; el grupo de familias que desconocen y niegan su origen son relegados y se apartan del resto "para no tener problemas" (figura 1 inferior). Por otro lado, se encontró que entre familias difícilmente reconocen la diversidad presente en la escuela.

El vínculo que las familias establecen con la escuela deprende en gran medida de la apertura de esta última. Las familias mestizas tienen mejor relación con la escuela porque, al parecer tienen una mayor adaptación a la dinámica cotidiana. Las familias del grupo étnico triqui tienen un fuerte vínculo con la escuela a raíz de su demanda para ser reconocidos y, otros grupos indígenas que no han sido reconocidos, no tienen relación alguna con la escuela. las familias chinas, aunque se consideran herméticas y tienen pocas herramientas comunicativas, han tenido un mayor acercamiento debido a los eventos organizados por la escuela (figura 1 inferior).

En la figura 1 se ilustran las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar descritas en los párrafos previos:



Clave de grupos para el análisis de las interacciones

1 Grupo autónomo; reconocen y aprecian su origen y cultura; generalmente conformado por grupos indígenas triquis, zapotecos y nahuas.

2 Grupo con rasgos de enajenación o transculturación; rechazo y ocultamiento de su cultura y lengua. En este grupo se encuentra población indígena totonaca, otomí, tzeltal y nahua de la escuela.

3 Grupo autónomo; reconoce su origen y cultura. Conservan y reconocen su origen e identidad pero no comparten sus rasgos culturales. Son grupos cantoneses de recién llegada a México.

4 Grupo con rasgos de hibridación autónoma; reconocen su origen y cultura. Conservan y reconocen su origen e identidad y comparten sus rasgos culturales. Son grupos de origen cantonés con hijos e hijas nacidas en México.

5 Grupo originario de la Ciudad de México, no pertenecen a comunidades indígenas ni migrantes, es un grupo clave para el apoyo de otros grupos.

Figura 1. Interacciones entre los miembros de la comunidad escolar
Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La discriminación y el racismo persisten acompañados de prácticas homogeneizantes por parte de los y las profesionales de la educación, perpetúan las relaciones asimétricas entre grupos socioculturales y se fomentan procesos de aculturación con miradas y perspectivas de trabajo asimilacionistas.

La diversidad asociada a lo indígena vive distintas aristas, se impulsa la visibilización al interior de la escuela, pero se invisibilizan las manifestaciones más íntimas de la cultura como un gesto de rechazo; por otro lado, se hipervisibiliza y se aprovecha para mostrar el rostro "intercultural"

de la escuela, la cual se beneficia de las expresiones culturales mediante estrategias folklorizantes que sólo muestran elementos materiales de la cultura.

En este sentido, la diversidad sociocultural se asocia a aquellas personas que reflejan rasgos físicos o culturales visibles; esta diversidad es estereotipada y el resto de la población forma parte de un grupo que no se percibe, la diversidad al interior de la diversidad se vuelve invisible.

La diversidad se mira desde distintas perspectivas; la invisibilización como expresión de discriminación y negación de lo diverso se dirige o se ejerce principalmente al interior de los grupos indígenas, mientras que la población extranjera se percibe en mayor medida; el común entre ambos gruposm es que son sometidos a prácticas escolares basadas en la integración y la asimilación a la cultura dominante o mestiza.

La investigación presentada se derivó de un proceso inductivo que buscó comprender las realidades al interior de una escuela primaria ubicada en el centro de la Ciudad de México, fenómeno poco poco explorado por la literatura debido a su profunda invisibilización en los contextos multiculturales urbanos.

Referencias

Beheran, M. (2009). Niños/as y jóvenes bolivianos/as en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar. *Estudios migratorios latinoamericanos.* (67), pp. 375-396.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.

Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, IV* (12), pp. 165-204.

Czarny, G. (2002). La interculturalidad como práctica escolar invisible. En *Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México.* Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Díaz-Couder, E. (1991). Diversidad sociocultural y educación en México. En: *Simposio Educación y cultura: La reflexión actual en México, Seminario de Estudios sobre la Cultura.* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Guajardo, C. (2018). *Educar para la interculturalidad en contextos multiculturales urbanos: Estudio etnográfico em uma escuela primaria de la Ciudad de México.* (tesis de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación). Universidad Iberoamericana, México.

Ortiz, F. (1945). Por la integración cubana de blancos y negros. *Revista Estudios Afrocubanos. La Habana, 5.* Pp.222-224

Ramírez, A. (2017). *¿Visibles o invisibles? Interrogantes desde la práctica educativa ante los planteamientos de una educación intercultural.* (tesis de maestría en Educación Básica). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Rodríguez, L. (2012). Racismo y lucha contra el racismo. Notas sobre la estrategia integral española contra el racismo. *Revista hispanoamericana de cultura, 265*(363), pp. 391-404.

Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electrónica Sinéctica*, (23), pp. 26-34.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. 9*(20), pp. 9-13. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf

Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. 11*(2).

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Redalyc. 3*(5), p. 83-96.

Tubino, F. (2008). *No una sino varias ciudadanías: reflexiones desde América Latina. Ponencia presentada en el Foro internacional: educación, ciudadanía e interculturalidad.* Quito, Ecuador: Universidad politécnica salesiana de Ecuador.

Cosmovisiones sobre el Futuro Energético: Análisis Lexicométrico de Tuits y Prensa Digital

Digital Worldviews on the Future of Energy Through Social Networks and Media

Daniel Rincón Hurtado
José Gutiérrez Pérez
Teresa Pozo Llorente

Universidad de Granada, España

El agotamiento de las materias primas y energéticas entraña, junto al cambio climático, uno de los retos más grandes a los que se enfrenta el ser humano en su historia. El estudio que se presenta aborda, desde una perspectiva exploratoria y con una mirada socioeducativa, la actual crisis energética y las concepciones que sobre la misma se transmiten a través de las redes sociales y de la prensa digital. Este estudio constituye la fase inicial de una investigación en desarrollo cuyo objetivo es diseñar una propuesta curricular universitaria para los estudios de Educación que desarrolle en los futuros maestros actitudes proactivas ante esta crisis. Se aborda el análisis lexicométrico y el de contenido de 2001 twittes y 84 artículos. Se identifican seis categorías que integran concepciones que podrían justificar las representaciones sociales que sobre el futuro energético tienen los estudiantes universitarios de Educación en el Estado Español.

Descriptores: Redes sociales, Representaciones Sociales, crisis energética, análisis lexicométrico, análisis de contenido.

The depletion of raw materials and energy means, together with climate change, one of the greatest challenges facing the human being in its history. The objective of the present study is to explore and characterize the conceptions shared by the general population about the energy future, reflected in the main media of the Spanish State and in the main social network, Twitter. An exploratory analysis method was applied combining lexicometric analysis in clusters (clustering) and content analysis of a compilation of 2001 messages published on Twitter and 84 digital press articles. Six major groups of defined concepts were identified with the following parameters: 1) Energy reform with renewables, 2) energy decline, radical environmentalism, 3) skeptics of energy crisis, 4) electric car, 5) nuclear fusion and 6) scientific esoterism . It was confirmed that each category is led by a series of central ideas that define each set of social representations. This facilitated the development of a mixed content analysis of the extracted category system. After this phase, future research routes were proposed, such as the elaboration of an evaluation instrument that allows to evaluate the social representations of future respondents.

Keywords: Social networks, social representations, energy crisis, lexicometric analysis, content analysis.

Introducción

La sociedad industrial es un gigante con pies de petróleo. La causa primera del crecimiento económico, el motor que mueve la economía, es la energía (Hall y Klitgaard, 2011); para que la economía crezca, lo tiene que hacer también el consumo de energía y, por tanto, su producción (Solé y Sardà, 2015). Ante esta diyuntiva, el sistema económico ofrecen soluciones *ecotecnológicas*, negando u obviando la dimensión decisiva del pico de los combustibles fósiles y se bombardea una suerte de *solucionismo tecnológico* cuyas limitaciones, sin embargo, surgen de la propia escasez de recursos materiales y energéticos que promete resolver (Jacobson y Delucchi, 2011; Prieto, 2012). Es por esto que, desde las ciencias sociales y, concretamente, las ciencias de la educación,

es necesario estudiar por qué estas percepciones erróneas son tan comunes en la sociedad y cómo se tipifican.

Como señala Umaña (2002), cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una Representación Social de ese objeto. Las Representaciones Sociales (de ahora en adelante RS) son un concepto polisémico, que debe entenderse desde conceptualizaciones pluriparadigmáticas (Pérez y Porras, 2005) en un campo interdisciplinar en el que las fronteras entre saberes y disciplinas se vuelven difusas y borrosas (Meira, 2013).

En las RS el conocimiento popular o pensamiento social traducen el saber científico de una problemática en algo generalizable y comprensible para los individuos orientando la visión y actitudes hacia un determinado objeto (Moscovici, 1984; Banchs, 2007; Jodelet, 2008). Cualquier intervención educativa en este sentido debe de partir de un diagnóstico previo de los sesgos y errores conceptuales que los jóvenes tienen sobre la temática que nos ocupa. Diagnostico que debe centrarse en las RS de este colectivo, analizando su contenido, identificando su núcleo central, las condiciones y los contextos en que emerge, los canales comunicativos que se usan y las funciones que cumplen en la interacción con los otros y con el mundo (Abric, 2001 y Vázquez, 2016).

Método

El presente estudio maneja la expectativa de que existen diferencias identificables en la población general en torno a sus RS sobre la crisis energética, y pretende poner de manifiesto la existencia de discursos representativos de estas RS en prensa digital y redes sociales.

Los resultados de este estudio serán la base de un estudio de mayor envergadura en el que se abordará el estudio y análisis de la influencia de las concepciones transmitidas a través de los medios digitales de comunicación y la red social Twiter en las RS sobre energía que tienen los estudiantes de Educación Primaria de diversas universidades españolas. El propósito de esta herramienta sería anticipar las distintas formas de percepción de la situación energética presentes en este colectivo, y su consideración para el diseño de intervenciones socioeducativas específicas.

El estudio que se presenta se ha realizado desde una perspectiva descriptiva y exploratoria. La estrategia metodológica desarrollada se ubica en el paradigma cualitativo por la naturaleza de la información recogida y el análisis interpretativo (análisis de contenido) realizado sobre la misma. No obstante, parte del análisis de contenido se ha realizado tomando como base planteamientos cuantitativos de análisis: conteo de frecuencias y análisis lexicométrico. Este último se basa en la aplicación de la estadística a las particularidades de datos textuales (Satriano y Moscoloni, 2000) y permite analizar e identificar núcleos de significado, deduciendo la importancia de las palabras del conjunto textual (Twitter y prensa digital) y recopilando la repetición de éstas en el texto.

Las fuentes de información han sido 2.001 tweets (escritos entre el 15 de marzo de 2006 y el 22 de mayo de 2017) y 84 artículos de prensa digital sobre Energía (escritos entre el 12 de enero de 2010 y el 26 de enero de 2017): el País, el Mundo, el Diario.es, Público y ABC. Consideramos que la existencia de diferentes intervalos de fecha escogidos no afecta al análisis final, dado que

no parece haber un cambio ni eventos concretos que hablen de una transformación de las concepciones sobre energía en los últimos años.

Han sido dos las etapas seguidas para la recogida y análisis de la información. La primera etapa comenzó con la elaboración de un listado de hasthtags (a partir del análisis de los conceptos con los que diferentes autores abordan la problemática de la energía) para la recopilación de tweets y la selección de los artículos de prensa. La codificación de la información recogida con el apoyo del software R-Lybrary, la crearon de unidades léxicas y el análisis lexicométrico del corpus textual (con el apoyo del software Iramuteq) han sido otras de las tareas básicas realizadas en esta primera etapa.

En la segunda etapa, el análisis lexicométrico realizado ha permitido una clasificación jerárquica descendente en un cuadro de cruces que incluye los 2001 tweets y los 84 artículos con las palabras y grupos de palabras más frecuentes. Se analizó el corpus textual utilizando el método Reinert (Alba, 2004) que muestra las estadísticas textuales del corpus agrupando por categorías lexicales las temáticas, en función del vocabulario específico que las constituye y la concurrencia de las unidades léxicas. La representación gráfica de este análisis nos ha permitido identificar la participación, el tamaño y el porcentaje de las seis categorías resultantes, así como el léxico y las palabras más relevantes de cada una. Se simuló en un mapa de Análisis Factorial de Concurrencia la proximidad lexical de estas clases, así como las representaciones centrales de cada una.

A continuación, se abordó el análisis de contenido de las seis grandes categorías de análisis resultantes.

Resultados

El análisis del corpus textual extraído de twitter y la prensa reveló 6 grandes grupos de conceptos (categorías) que podrían estar detrás de las RS sobre el futuro energético.

Un primer acercamiento al mapeo del Análisis Factorial (figura 1) despliega las clases 1 y 4 en el núcleo del plano. Se puede afirmar que el eje central de estas concepciones gira en torno a la categoría 1 *"Energía renovable"* y 4 *"Coche, teslamotors"*, alrededor de los cuáles emergen tres brazos diferenciados. Un examen más detallado de la disposicion de cada grupo en el mapa muestra que el conjunto caracterizado por el concepto *"energía libre*" (clase 6) es el más alejado del centro, situándose en el cuadrante inferior derecho. El cuadrante inferior izquierdo lo comparten la clase 2 *"descenso, crecimiento, capitalismo*" y el grupo 3 *"malthusiano, luditas"*. Finalmente, emplazada muy por encima del centro, en los cuadrantes superiores izquierdo y derecho se encuentra la clase 5 *"fusión nuclear, ITER"*.

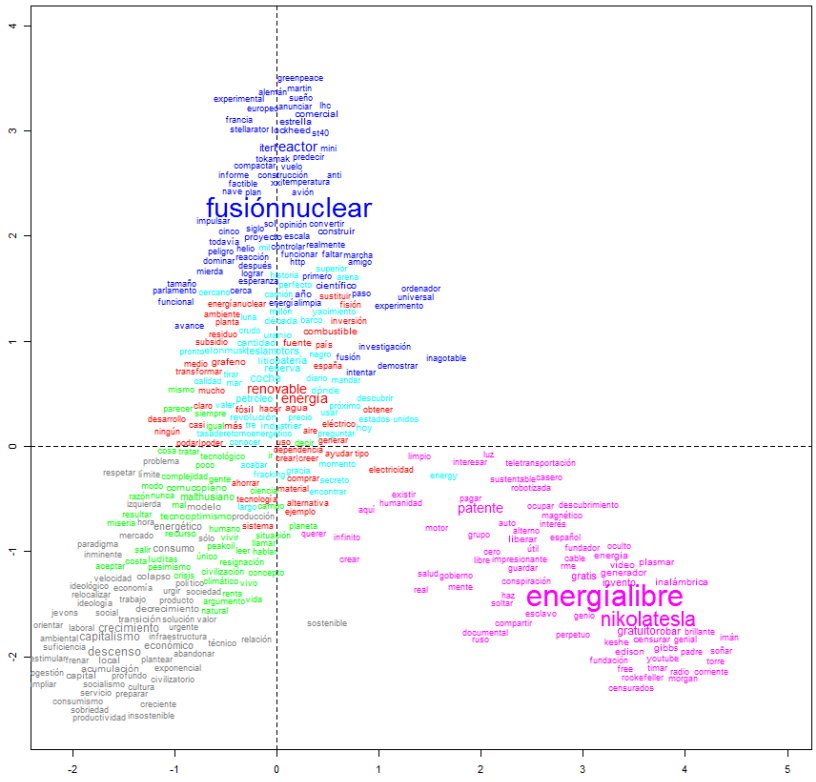


Figura 1: Análisis Factorial del corpus.

Fuente: Elaboración propia desde el software Iramuteq.

1. *Energías renovables, más, tecnología:* La primera gran categoría que produjo el análisis léxico se agrupó en torno a la palabra *"Energía"* y *"renovable"*. El conjunto de palabras más comunes ordenadas por sus frecuencias se detalla a continuación: 1) *energía*, 2) *renovable*, 3) *más*, 4) *fusiónuclear*, 5) *tecnología*, 6) *patente*, 7) *fósil*, 8) *eléctrico*, 9) *futuro* y 10) *petróleo*. Otras palabras sugerentes son *"producir"*, *"consumo"*, *"generar"* y *"fuente"*.

2. *Colapso energético, descenso crecimiento:* La segunda clase resultante del análisis léxico tuvo como palabra nuclear *"colapso" "energético"*. Las palabra con mayor frecuencia de aparición son: 1) *energético*, 2) *consumo*, 3) *crecimiento*, 4) *colapso*, 5) *descenso*, 6) *capitalismo*, 7) *problema*, 8) *decrecimiento*, 9) *modelo* y 10) *económico*. Otras palabras sugerentes son *"sistema"*, *"político"*, *"límite"*, *"cambio"*, *"transición"* y *"social"*.

3. *Malthusiano, luditas:* La tercera clase resultante del análisis léxico tuvo como elemento central la palabra *"maltushiano" "tecnooptimismo"*. Las palabras características de esta categoría: 1) *Maltushiano*, 2) *decir*, 3) *colapso*, 4) *recurso*, 5) *tecnooptimismo*, 6) *capitalismo*, 7) *tecnológico*, 8) *siempre*, 9) *futuro* y 10) *luditas*. Otras palabras sugerentes son *"humano"*, *"ciencia"*, *"gente"* y *"cambio"*.

4. *Coche eléctrico, Teslamotors, Elon Musk:* En la cuarta clase el núcleo central fueron las palabras *"petróleo"*, *"coche"* y *"teslamotors"*. El conjunto de palabras más comunes enumeradas por sus frecuencias resultó de esta manera: 1) *petróleo*, 2) *coche*, 3) *grande*, 4) *teslamotors*, 5) *batería*, 6) *reserva*, 7) *tasaderetornoenergético*, 8) *revolución*, 9) *eléctrico* y 10) *litio*. Otras palabras sugerentes son *"industria"*, *"década"* y *"elonmusk"*.

5. *Fusión nuclear*, *energíalimpia*: La penúltima de las clases resultantes del análisis léxico se agrupó en torno a la palabra *"fusión nuclear"*. Las palabras más comunes ordenadas por frecuencia son las siguientes: 1) *Fusión nuclear*, 2) *año*, 3) *reactor*, 4) *ITER*, 5) *futuro*, 6) *energía limpia*, 7) *científico*, 8) *sol*, 9) *siempre* y 10) *primero*. Otras palabras sugerentes son *"proyecto"*, *"nuevo"*, *"lograr"* y *"construir"*.

6. *Energía libre*, *Nikola Tesla*, *patente:* La última de las clases resultantes del análisis léxico se caracterizó por las palabras núcleo *"energíalibre"* y *"nikolatesla"*. El conjunto de palabras más comunes ordenadas por sus frecuencias es: 1) *energíalibre*, 2) *nikolatesla*, 3) *patente*, 4) *gratuito*, 5) *invento*, 6) *robar*, 7) *liberar*, 8) *motor*, 9) *humanidad* y 10) *ya*.

Finalmente, en la exploración léxica del corpus textual de prensa digital, la clasificación reflejó 6 categorías. Una interpretación del mapeo del Análisis Factorial (figura 2) consolida las clases 3 y 2 en el núcleo central, emergiendo tres ramas alrededor de sus respectivas categorías. Una observación más minuciosa de la disposiciones de los grupos en el mapa muestra que el conjunto *"tesla*, *musk*, *batería"* (clase 5) es el que más se aleja del núcleo de conceptos, ubicándose en el margen inferior del cuarto cuadrante. Las representaciones que ocupan el centro del cuadro giran en torno a la clase 2 *"solar*, *viento*, *potencia*" y clase 3 *"emisión*, *reforma*, *sector"* y a ambos lados de este núcleo, cada uno en un extremo del mapa, se contrapone la clase 1 *"sociedad*, *ecológico*, *radical"* y 4 *"petróleo*, *explotación*, *extracción"*, en el cuadrante superior izquierdo, con el de la clase 6 *"fusión*, *reactor*, *ITER"*, en el cuadrante superior derecho.

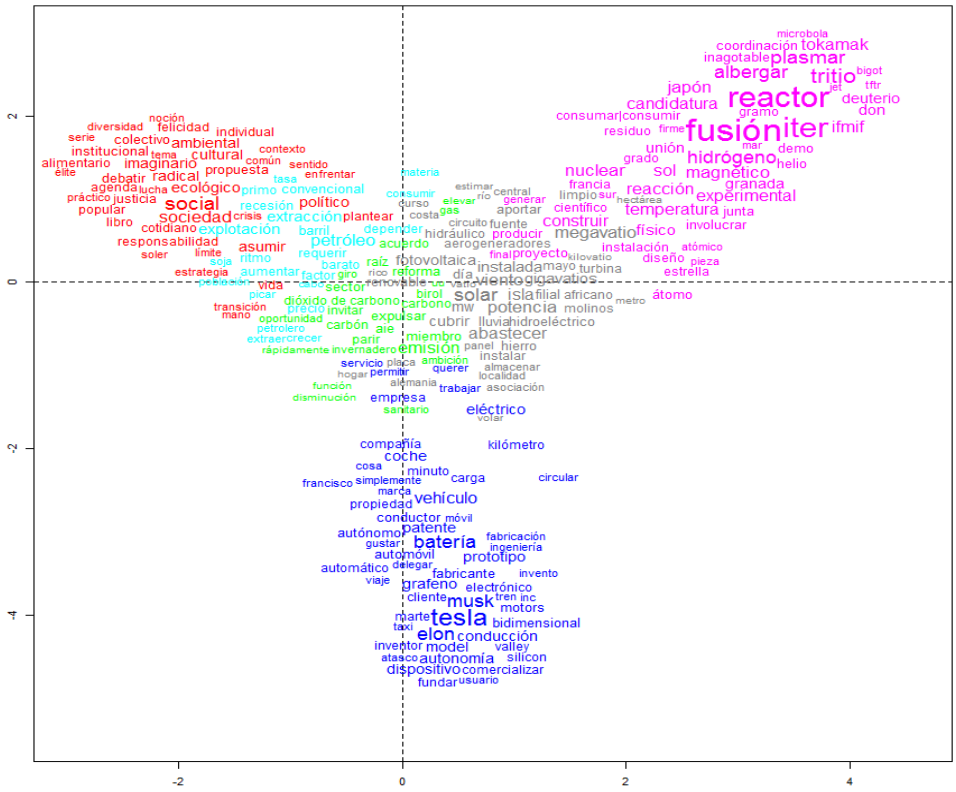


Figura 2: Análisis Factorial del corpus

Fuente: Elaboración propia desde el software Iramuteq.

A continuación se procede a una caracterización final de cada uno de los conceptos elaborados que podrían estar detrás de las principales representaciones sociales sobre energía. Se

identificaron importantes núcleos centrales y periféricos de las concepciones integrantes de estas categorías, así como un léxico común que reflejaba la jerarquía de conceptos:

1. *Reformismo energético con renovables*: Esta categoría está conformada por conceptos que abarcan de manera genérica la situación energética global, vinculado los retos de la actualidad con las soluciones que se prodigan en los medios de comunicación: *"energía renovable"*, *"tecnología*, y *"eléctrico"*. El núcleo central de esta concepción es la capacidad de las *"energías renovables"* y la plausibilidad de la *"reforma energética"*. Se proponen soluciones muy localistas. Las mayorías de las palabras presentes en esta categoría carecen de contenido ideológico y de matices que sugieran sentimientos concretos, salvo el de esperanza. Este grupo de concepciones es el más común en las redes sociales y medios de comunicación analizados

2. "*Coche eléctrico"*: Esta segunda gran categoría se focaliza en la problemática de la movilidad motorizada; la respuesta a la crisis energética pasa por una mejora tecnológica que implique electrificar la mayoría de las actividades económicas y sociales. Para ello, el coche eléctrico es un elemento crucial en la transición, y "*Tesla Motors"* y "*ElonMusk*" son proyectos líderes y emprendedores visionarios vendidos como figuras estelares de este cambio *"revolucionario"*. Los conceptos que integran este grupo tienen un carácter futurista y muestran una gran esperanza en la tecnología.

3. *Descenso energético, ecologismo radical*: Los conceptos que integran esta categoría tienen un marcado carácter crítico y político. Las soluciones pasan por un cambio de modelo económico y social. Abarcan la profundidad de la crisis energética, ampliando la problemática a cuestiones políticas, económicas y culturales. El núcleo central de esta categoría es el concepto de *"descensoenergético"*, esto es, la conciencia y la constatación del declive en el suministro energético total fruto de la proximidad del pico de los combustibles fósiles. Otras palabras sugerentes son *"humano"*, *"ciencia"*, *"gente"* y *"cambio"*.

4. *Fusión nuclear*: Se configura sobre la percepción de una posibilidad real de revolucionar el mundo de la energía desde los avances ligados a la búsqueda de una fusión nuclear controlada por el ser humano. El mapa de representaciones muestra una gran importancia del concepto central *"fusiónnuclear"* como eje sobre el cual pivotan el resto de unidades léxicas del conglomerado.

5. *Esoterismo científico:* Concepciones basadas en creencias irracionales que contemplan el poder de las conspiraciones e inventos ocultos como un factor decisivo en el devenir del futuro energético.

6. *Escépticos de la crisis energética*: Esta categoría la integran conceptos que sobrevuela la discusión sobre crisis energética y se centran en la crítica a las percepciones de *"descensoenergético, ecologismoradical"* con apelativos como *"malthusiano*", *"tecnooptimismo"* o *"luditas"*.

Discusión y conclusiones

El estudio que se presenta constituye la base desde donde construir un instrumento que permita analizar las RS que sobre el futuro energético tienen los estudiantes universitarios de Educación en España. Este diagnóstico nos permitirá diseñar una propuesta curricular para estos estudios universitarios que asegure en estos estudiantes la adquisición de conceptos científicos bien

fundamentados y el desarrollo de actitudes proactivas y de responsabilidad ante el futuro energético. Teniendo en cuenta este sujeto social se proyectan dos principales líneas de investigación consecutivas cronológicamente: 1) Una primera línea de exploración de qué es lo que saben los jóvenes universitarios sobre el futuro energético y 2) una segunda línea de estudio que explore qué clase de intervención se ejecutó con estos estudiantes universitarios cuando eran estudiantes de primaria y secundaria, y en qué medida se debe intervenir en la actualidad en base a este bagaje educativo.

Referencias

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Alba, M. D. (2004). El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la ciudad de México. *Papers on social representations*, 13(1), 01-20.

Alvarez, G. (2012), Caos/Complejidad, Fractales e Identidades sociales, *Razón y Palabr*a, 79. Doi: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id= 199524411055.

Banchs, M. A. (2007). "Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud", en Rodríguez, T. y M. L García (coord.). *Representaciones Sociales. Teoría e investigación.* Universidad de Guadalajara.

Greer, J. M. (2013). *Not the future we ordered: Peak oil, psychology, and the myth of progress*. Karnac Books.

Hall, C., y Klitgaard, K. (2011). *Energy and the wealth of nations: understanding the biophysical economy*. Springer Science y Business Media.

Jacobson, M. Z., y Delucchi, M. A. (2011). Providing all global energy with wind, water, and solar power, Part I: Technologies, energy resources, quantities and areas of infrastructure, and materials. *Energy policy*, 39(3), 1154-1169.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5).

Meira, P. Á. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental: Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático[1]. *Revista Integra Educativa*, 6(3), 29-64.

Moscovici, S. (1984). *Influencia y cambio de actitudes: individuos y grupo*. Psicología Social I. Barcelona: Paidós.

Pérez, R. y Porras, Y. (2005). La Complejidad en el Marco de una Propuesta Pluriparadigmática. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. 17, 104 -116.

Prieto, P. A. (2012). La energía neta de la solar fotovoltaica en España. Los límites del desarrollo renovable. *Mientras Tanto*, (117), 69-96.

Satriano, C. R., & Moscoloni, N. (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogadependientes. *Cinta de Moebio*, (9).

Solé, J., y Sardà, F. (2015). *Por qué la crisis no acabará nunca*. Laertes Editorial.

Umaña, S. A. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)*.

Las Causas del Plagio Académico en Estudiantes de Pedagogía

Causes of Academic Plagiarism in Pedagogy´s Students

Ana Mª Porto Castro
Mª Josefa Mosteiro García
Enelina Mª Gerpe Pérez

Universidad de Santiago de Compostela, España

El plagio académico es un tema de gran relevancia en el contexto universitario y se ha convertido en una práctica habitual en el alumnado debido, en parte, al avance de las nuevas tecnologías y la facilidad de acceso a la información. En este contexto, la finalidad del presente trabajo fue identificar y analizar las causas del plagio en estudiantes de Pedagogía y comprobar si existían diferencias en función del curso que estudian. Se aplicó a una muestra de 206 estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela el "Cuestionario de Atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos" (CUDECO) (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón & Muñoz-Cantero, 2017) en el que se solicitaba, entre otras cuestiones, la valoración en una escala de 1 a 7 de las causas que les llevan a cometer plagio. Los resultados obtenidos revelan que el alumnado alude principalmente a causas externas a la hora de plagiar, tales como la sobrecarga de trabajo y la facilidad que supone acceder a material vía internet. El análisis por curso muestra la existencia de diferencias entre el alumnado de los primeros y últimos cursos, mostrando el de cuarto curso una actitud más desfavorable hacia el plagio.

Descriptores: Plagio; Ética; Educación Superior; Alumnado; Curso.

Academic plagiarism is a topic of great relevance in the university´s context and has become a common practice in students due, in part, to the development of new technologies and the easily form for access to information. In this context, the purpose of this study is to identify and analyze the causes of plagiarism in students of Pedagogy and the existence of differences depending on the course. The "Attribution Questionnaire for the detection of coincidences in academic works" (CUDECO) (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón & Muñoz-Cantero, , 2017)) was applied to a sample of 206 students of the Degree of Pedagogy of the University of Santiago de Compostela. which requested, among other issues, the assessment on a scale of 1 to 7 of the causes that lead them to commit plagiarism. The results obtained reveal that the students refer manly to external causes when plagiarizing, such as the overload of work and the ease of accessing material via the Internet, among others. The analysis by course shows the existence of differences between the students in the first and in last courses, showing the fourth term students a more unfavorable attitude toward plagiarism.

Keywords: Plagiarism; Ethics; Higher Education; Students; Course.

Introducción

Por plagio se entiende la acción y efecto de plagiar (Diccionario de la lengua española, 2001), esto es, copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias. Por tanto, "el plagio se relaciona con las prácticas deshonestas, donde se produce la copia total o parcial de textos procedentes de fuentes impresas o digitales" (Ruiz, 2016, p. 217).

Aunque el plagio por parte del alumnado está documentado desde tiempos muy antiguos, no es hasta la década de los noventa del pasado siglo cuando este comienza a ser centro de interés en la investigación (McCabe y Trevino, 1993; Hexman, 1999).

Los estudios en esta área se han centrado principalmente en cuatro ejes: caracterización de los/as alumnos/as que realizan acciones de plagio, descripción de los tipos de ciberplagio, análisis e interpretación de las causas o atribuciones que lo producen y búsqueda de soluciones o medidas de detección, regulación y prevención del plagio (Comas y Sureda, 2007).

Con respecto a las causas del plagio, objeto estudio en este trabajo, se puede señalar, siguiendo a Sureda, Comas y Morey (2009) que es un fenómeno poliédrico que no tiene su explicación en una sola causa sino en múltiples factores que de un modo holístico determinan la realización de este tipo de prácticas deshonestas. Para estos autores los factores que explican el plagio se clasifican en intrasistema, propios del propio sistema educativo y externos. Entre los primeros se incluyen el empobrecimiento de la relación profesor-alumno (Underwood y Sxabo, 2003); la escasez de habilidades documentales (Sureda, Comas y Urbina, 2006); el profesorado que preescribe los mismos trabajos durante muchos cursos; la demanda excesiva de trabajos; la mala gestión y aprovechamiento del tiempo de estudio y trabajo de los alumnos; las evaluaciones superficiales; la inexistencia de normativa clara; el premiar el resultado por encima del proceso; el exceso de competitividad entre el alumnado; los problemas de coordinación y colaboración entre equipos docentes y la comodidad. Entre los factores externos se alude, sobre todo, a la idea de que todo lo que hay en la red se puede utilizar, compartir y difundir sin problema; y a la influencia de modelos sociales basados en la cultura de la reproducción más que en la reproducción y producción de la cultura.

Otros autores como Dias, Bastos, Gandra y Díaz-Pérez (2013) señalan que el plagio es una práctica común en el estudantado debido principalmente al contexto en el que vivimos, en el que gracias a las TIC es fácil acceder a la información y a material disponible en Internet.

Según Dordoy (2002) otras causas son: por obtener una buena calificación; por pereza o por no saber rentabilizar el tiempo de realización de los trabajos académicos; por comodidad e incluso por desconocimiento de aquellas normas que son consideradas básicas a seguir en la realización de dichas tareas. En esta misma línea Ruiz (2016) también indica como causas del plagio y del ciberplagio académico el grado de conocimiento del alumnado de las normas de citación y referencias bibliográficas, el tipo de trabajo solicitado y la valía y estima del mismo.

Así mismo, Devlin y Gray (2007) identifican cinco posibles causas de plagio entre el estudiantado: concebir de forma errónea el concepto, no tener destrezas en la elaboración de los trabajos académicos, factores de tipo personal, presiones externas y factores vinculados al propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Método

Objetivo

El objetivo de este estudio es, por un lado, identificar y analizar las causas que el alumnado del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela señala para cometer plagio en la elaboración de trabajos y, por otro, realizar un análisis comparativo por cursos.

Población y Muestra

La población objeto de estudio la conforma el alumnado matriculado en los Grados de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela en el curso 2017/2018. A partir de la población, se seleccionó a través de un muestreo intencional, una muestra de 206 alumnos/as del Grado de Pedagogía, mayoritariamente de sexo femenino (89,1% mujeres y 10,9% hombres), con una edad

media de 20.36 años y que se distribuyen en los cuatro cursos del siguiente modo: 1º curso (31.1%), 2º curso (29.1%), 3º curso (20.9%) y 4º curso (18.9%).

Instrumento de Recogida de Datos

Como instrumento de recogida de información se utilizó el "Cuestionario de Atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos" (CUDECO) (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón & Muñoz-Cantero, 2017), compuesto por 9 variables identificativas y 59 ítems, a valorar en escala tipo Likert con 7 alternativas de respuesta (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo), agrupados en cinco bloques de contenido: utilidad, carrera, causas, profesorado y compañeros.

La fiabilidad del instrumento calculada a través del coeficiente Alpha de Cronbach, es de .881, lo que denota una elevada fiabilidad.

El cuestionario fue aplicado de modo presencial en las aulas en el horario de clase durante el mes de abril del curso académico 2017-2018.

Análisis de Datos

Mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 24.0 se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos a través del cálculo de índices estadísticos básicos y un análisis inferencial, para comprobar la existencia de diferencias por curso, a partir de la aplicación de las pruebas no paramétricas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, debido al incumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas.

Se tomaron como referencia para el análisis los trece ítems correspondientes a la dimensión Causas: *Es un "atajo" aceptado por todos/as*; *Mis compañeros/as lo hacen*; *Lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad…*; *Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet*; *Me permite obtener mejores resultados académicos*; *Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice*; *Las sanciones no son graves*; *Desconocía que tenía que citar siempre*; *Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo*; *Falta de motivación*; *Falta de tiempo*; *Sobrecarga de trabajo* y *Lo que está en Internet es de propiedad común.*

Resultados

A continuación, se presentan los resultados derivados del análisis de los datos, haciendo referencia, en primer lugar, a la descripción de las causas que llevan al alumnado a cometer plagio para, posteriormente, presentar los resultados obtenidos al comparar los cuatro cursos del grado.

El análisis descriptivo de las posibles causas que llevan al alumnado a cometer plagio (cuadro 1) pone de manifiesto que, en general, la media de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems presenta una tendencia negativa, con valores que oscilan entre M=1.36 y M=4.20, a excepción de los ítems *Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet*, *Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo*, *Falta de tiempo* y *Sobrecarga de trabajo* que presentan valores iguales o por encima del valor medio de la escala y una alta variabilidad en las respuestas (cuadro 1).

Cuadro 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión "causas"

ÍTEMS	M	MD	DT
Es un "atajo" aceptado por todos/as	2.95	3.00	1.924
Mis compañeros/as lo hacen	2.40	2.00	1.667
Lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad…	1.36	1.00	1.044
Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet	4.36	5.00	2.009

Me permite obtener mejores resultados académicos	2.91	3.00	1.796
Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice	1.85	1.00	1.507
Las sanciones no son graves	1.51	1.00	1.016
Desconocía que tenía que citar siempre	2.67	2.00	1.986
Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo	3.52	4.00	2.059
Falta de motivación	3.29	3.00	1.968
Falta de tiempo	3.86	4.00	2.050
Sobrecarga de trabajo	4.20	4.00	2.108
Lo que está en Internet es de propiedad común	2.05	1.00	1.620

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al análisis de las causas del plagio por curso (cuadro 2), se comprueba que las valoraciones del alumnado de 4º son más bajas que las de 1º, 2º y 3º; tan sólo en los ítems *Lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad* y *Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice* este alumnado muestra una valoración más alta que el de 2º y 3º. Al comparar 2º y 3º curso, es el alumnado de tercero el que muestra mayor valoración en todos los ítems a excepción de *Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice*; *Las sanciones no son graves* y *Desconocía que tenía que citar* en los que el alumnado de 2º realiza una valoración más positiva.

Las valoraciones efectuadas son estadísticamente significativas en 8 de los 13 ítems que configuran la dimensión causas. Concretamente, el alumnado de 1º curso tiene más en cuenta a la hora de cometer plagio el *Desconocimiento de la existencia de normativa en la Universidad que lo penalice* que el de 2º (U= 1498.500; p=.017), 3º (U=1014.000; p=.010) y 4º (U=1014.000; p=.048) curso. Del mismo modo, es el alumnado de 1º curso, en comparación con el de 2º (U=974.500; p<.001), 3º (U=610.000; p<.001) y 4º (U=522.500; p<.001) el que en mayor medida comete plagio por *Desconocimiento de la necesidad de citar siempre.*

Asimismo, el alumnado de 1º curso frente al de 4º valora de forma más positiva la *Falta de tiempo* (U=838.000; p=.008), la *Facilidad y comodidad de acceder a material vía Internet* (U= 922.000; p=.025) y la *Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo* (U =864.000; p= .013) como causas para cometer plagio. Otros aspectos mejor valorados por el alumnado de 1º que de 4º curso son: *Es un "atajo" aceptado por todos/as* (U =710.000; p<.001), la *Falta de motivación* (U =954.500; p= .041) y la *Sobrecarga de trabajo* (U=822.000; p= .006).

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión "causas" por curso

	1º			**2º**			**3º**			**4º**		
	M	**md**	**DT**	**M**	**Md**	**DT**	**M**	**Md**	**DT**	**M**	**Md**	**DT**
Es un "atajo" aceptado por todos/as	3.38	3	1.87	2.84	2	1.92	3.30	3	2.08	1.83	1	1.34
Mis compañeros/as lo hacen	2.70	2	1.88	2.34	2	1.69	2.40	2	1.38	1.78	1	1.26
Lo considero un desafio al profesorado, a la autoridad	1.41	1	1.20	1.28	1	0.79	1.28	1	0.95	1.33	1	1.09
Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet	4.70	5	1.98	4.10	4	1.97	4.67	5	2.03	3.75	4	2.07

Me permite obtener mejores resultados académicos	2.92	3	1.79	2.84	2	1.66	3.16	3	1.95	2.47	1	1.82
Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice	2.37	1	1.92	1.64	1	1.13	1.49	1	1.03	1.72	1	1.42
Las sanciones no son graves	1.51	1	0.99	1.5	1	1.04	1.53	1	1.05	1.33	1	0.92
Desconocía que tenía que citar siempre	4.00	4	2.04	2.26	1	1.83	1.95	1	1.69	1.89	1	1.19
Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo	4.02	4	1.96	3.38	3.5	2.05	3.42	3	2.24	2.83	2	1.87
Falta de motivación	3.25	3	1.79	3.57	3	2.02	3.58	4	2.08	2.42	1	1.88
Falta de tiempo	4.22	4	1.88	3.84	4	2.19	3.91	4	2.09	3.03	3	1.93
Sobrecarga de trabajo	4.30	4	1.88	4.36	5	2.22	4.70	5	2.03	2.97	2	2.07
Lo que está en Internet es de propiedad común	1.89	1	1.50	2.33	1	1.91	2.16	1	1.63	1.72	1	1.23

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, el alumnado de 2º curso aduce en mayor medida que el de 4º como causas del plagio: *Es un atajo aceptado por todos/as* (U=863.500; p= .028), *Falta de motivación* (U=863.500; p= .009) y *Sobrecarga de trabajo* (U=767.500; p= .006), las mismas causas que obtienen una valoración más elevada por parte del alumnado de 3º frente al de 4º (U=546.000; p= .004; U=599.000; p= .022; U=478.500, p= .001).

Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto, la existencia de cierta heterogeneidad en las respuestas del alumnado del Grado de Pedagogía, así como una tendencia a valorar como algo negativo el cometer plagio.

En cuanto a las causas del plagio, la muestra del estudio señala como las más valoradas la facilidad de acceso al material vía Internet, la sobrecarga de trabajo, la falta de instrucciones precisas sobre como hacer el trabajo así como la falta de motivación y de tiempo, todas ellas extrínsecas al sujeto y en consonancia con los resultados obtenidos por Dias, Bastos, Gandra y Díaz-Pérez (2013) y Dordoy (2002).

No obstante, no son valoradas como causas relevantes el desconocimiento de la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice y la gravedad de las sanciones. En este sentido, las buenas prácticas de difusión de las consecuencias del plagio por parte de la institución universitaria pueden ser una medida oportuna para evitar la comisión de plagio por parte del alumnado.

El análisis realizado revela, asimismo, la existencia de diferencias entre el alumnado de los primeros y últimos cursos, siendo el alumnado de 4º el que muestra una actitud más desfavorable hacia el plagio. Las diferencias encontradas se refieren también a causas extrínsecas tales como el desconocimiento de la normativa y del sistema de citación; la falta de instrucciones para

realizar el trabajo, de motivación, el tiempo y la sobrecarga de trabajo, al igual que la creencia generalizada de que es una práctica comúnmente aceptada.

En síntesis, en este estudio se han identificado y analizado las causas que los discentes apuntan para cometer plagio; ahora es necesario seguir avanzando en la adopción de medidas de tipo preventivo que erradiquen este tipo de prácticas, en aras a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad de la educación superior.

Referencias

Comas, R. y Sureda, J. (2007). Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista Textos de la CiberSociedad*, 10, 1577-3760.

Devlin, M., & Gray. K. (2007). In Their Own Words: A Qualitative Study of the Reasons Australian University Students Plagiarize. *Higher Education Research and Development*, *26*(2), 181-198.

Dias, P. C., Bastos, A. S., Gandra, M., & Díaz-Pérez, J. (2013). Genius, ¿plagio o creatividad. Aportes para una discusión sobre las prácticas pedagógicas. *Bordon*, 65(3), 9-23.

Dordoy, A. (2002). *Cheating and Plagiarism: Student and Staff Perceptions at Northumbria*, Proceedings from the first Northumbria Conference 2002: Educating for the Future.

Hexman, I. (1999). *Academic Plagiarism Defined. Departament of Religious Student University of Calgary.* Recuperado de http://people.ucalgary.ca/~hexham/content/articles/plague-of-plagiarism.html

McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *Journal of Higher Education*, *64*(5), 522-538.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid: Autor.

Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bello, E. Mª. y Muñoz- Cantero, J.M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *Extr* (6), 192-196.

Ruiz Bejarano, A. Mª (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas. Prácticas letradas y plagio en el marco universitario. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 215-230.

Sureda, J., Comas, R. y Urbina, S. (2006). *Internet como fuente de documentación académica entre estudiantes universitarios: una aproximación a partir del alumnado de educación social de la Universitat de les Illes Balears (uib).* Palma: Xarxa Segura IB / Fundación Universitat-Empresa de les Illes Balears.

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. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037646

Underwood, J., & Szabo, A. (2003). Academic Offences and E-Learning: Individual Propensities in Cheating. *British Journal of Educational Technology*, *34* (4), 467-477.

Una Experiencia de B-Learning y su Influencia en el Rendimiento Académico de los Alumnos de Grado de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete (Estudio intra-sujetos)

An Experience of B-Learning and its Influence on the Academic Performance of the Students of the Master's Degree of the Faculty of Education of Albacete (Intra-subjects study)

Antonio Cebrián Martínez
Ascensión Palomares Ruiz
Ramón García Perales

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Describimos una experiencia de b-learning que se realizó en un grupo de alumnos de 2º del Grado de Maestro de Educación Primaria en una asignatura impartida en inglés en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM). El objetivo de nuestra investigación fue verificar, mediante un riguroso análisis estadístico inferencial, si puede ser rechazada la hipótesis nula de igualdad de medias muestrales de las calificaciones como medida del rendimiento académico entre las 2 partes de la asignatura impartidas ambas en inglés en la parte de Pedagogía usando una metodología que hace uso de las herramientas del campus virtual junto a otras herramientas TIC de la Web 2.0 como Padlet y Socrative y la otra parte de la asignatura impartida por otro profesor diferente del Departamento de Sociología. con una metodología más tradicional basada exclusivamente en las herramientas proporcionadas por el campus virtual de la UCLM. Los resultados de nuestra investigación deberán animar al profesorado a la inclusión, dentro de la virtualización de sus cursos de variadas herramientas TIC que permitan el cambio hacia metodologías de trabajo más colaborativas y participativas con mayor compromiso e implicación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Descriptores: enseñanza semipresencial 1; enseñanza virtual 2; aprendizaje electrónico 3; aprendizaje en red 4; aprendizaje colaborativo 5.

We describe a b-learning experience that was carried out in a group of 2nd grade students of Primary Education Teacher in a subject taught in English at the Faculty of Education of Albacete of the University of Castilla La Mancha (UCLM). The objective of our research was to verify, through a rigorous inferential statistical analysis, whether the null hypothesis of equal sample means of the grades can be rejected as a measure of academic performance between the two parts of the subject taught both in English in the part of Pedagogy using a methodology that makes use of virtual campus tools along with other ICT tools of Web 2.0 such as Padlet and Socrative and the other part of the subject taught by another professor different from the Department of Sociology. with a more traditional methodology based exclusively on the tools provided by the virtual campus of the UCLM. The results of our research should encourage teachers to include, within the virtualization of their courses, varied ICT tools that allow the shift towards more collaborative and participatory work methodologies with greater commitment and involvement of the students in the teaching-learning processes.

Keywords: blended learning 1; virtual teaching 2; e-learning 3; network learning 4; collaborative learning 5.

Introducción

En esta comunicación detallamos una experiencia que se realizó en un grupo de alumnos de 2ºB del Grado de Maestro de Educación Primaria de la asignatura impartida en inglés: Educación y Sociedad (Education and Society) en lo sucesivo EyS en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM) durante el curso 2016-17. El objetivo de nuestra investigación fue verificar, mediante un riguroso análisis estadístico inferencial, si puede ser rechazada la hipótesis nula de igualdad de medias muestrales de las calificaciones como medida del rendimiento académico entre una parte de la asignatura impartida por un profesor del departamento de Pedagogía con una metodología que hace uso de las herramientas del campus virtual junto a otras herramientas TIC de la Web 2.0 como Padlet y Socrative y que constituirá nuestro grupo experimental y la otra parte de la asignatura impartida por otro profesor diferente del Departamento de Sociología con una metodología más tradicional basada exclusivamente en las herramientas proporcionadas por el campus virtual de la UCLM y que constituirá nuestro grupo de control. El grupo estaba constituido por 34 alumnos/as, 23 mujeres y 11 hombres, con edades comprendidas entre los 19 y los 45 años. Debido a lo poco numeroso del grupo se pudo emplear una metodología de trabajo cooperativa/colaborativa que favoreció los trabajos grupales y las exposiciones de los propios alumnos/as.

Realizamos un contraste cuantitativo de los resultados de aprendizaje y pretendemos verificar mediante un riguroso análisis estadístico inferencial nuestra hipótesis de investigación ¿la introducción en el campus virtual de la UCLM de herramientas TIC de la Web 2.0 como Padlet y Socrative favorece el rendimiento académico del alumnado de 2º curso del Grado de Maestro de Primaria de la Facultad de Educación de Albacete, respecto al uso exclusivo de las herramientas tradicionales del campus virtual de la UCLM? y estableceremos algunas ventajas e inconvenientes del uso de estas nuevas tecnologías en la enseñanza de universitaria frente a otros métodos más tradicionales basados en el uso exclusivo del campus virtual, destacando que el grupo experimental PED que hace uso de metodologías de trabajo centradas en el uso de las herramientas TIC de la Web 2.0 como Padlet y Socrative muestra un interés y una motivación más elevada, observándose en los resultados de aprendizaje unas mejores calificaciones en el grupo experimental PED respecto al grupo de control SOC que utiliza únicamente el campus virtual.

Método

Dentro de un enfoque cuantitativo elegimos utilizar un método cuasi-experimental ya que pretendíamos establecer relaciones causales entre las variables implicadas, tratando de explicar hasta qué punto las variaciones observadas en las variables dependientes son efecto de la manipulación ejercida sobre la variable independiente, utilizando para ello la estadística inferencial. Además, queríamos que la investigación fuese lo más "ecológica" posible, es decir, que las condiciones en que se desarrollase fuesen similares a las que se pueden encontrar en la docencia universitaria habitual de la Facultad de Educación de Albacete, donde se llevó a cabo nuestra investigación. Por eso se eligió un grupo de alumnos ya formado, sin asignar aleatoriamente a los alumnos. Esta elección disminuye la validez externa de la investigación, con lo que no podemos asegurar que los resultados que se obtengan sean generalizables.

Por lo tanto, nuestra investigación se realizó utilizando un método cuasi-experimental con grupo de control no equivalente.

Variables

Vamos a identificar las variables involucradas en nuestro problema de investigación:

Variable independiente cualitativa dicotómica:

- Metodología de trabajo TIC que toma dos valores: S (inclusión de herramientas TIC de la web 2.0 Padlet y Socrative en el campus virtual de la UCLM) y N (uso exclusivo de las herramientas del campus virtual de la UCLM).

Otra variable independiente dicotómica que se ha tenido en cuenta en nuestra investigación:

- Género GEN que toma dos valores: hombre H y mujer M.

Variables dependientes cuantitativas continuas:

- Rendimiento académico del alumnado en el grupo de 2ºB medido a través de las calificaciones de las actas ordinarias de las dos partes de la asignatura Educación y Sociedad EyS. La parte de Pedagogía constituye nuestro grupo experimental y la parte de Sociología constituye nuestro grupo de control.

Población y muestra

Como puede verse en el cuadro 1 nuestra investigación se tomó como muestra los alumnos de 2ºB del Grado de Maestro de Educación Primaria durante el curso 2016-2017 con un tamaño de 35 alumnos y como población todos los alumnos de 2º curso con un tamaño de 128 alumnos. Los alumnos ya estaban asignados en 3 grupos distintos 2 del turno de mañana y 1 del turno de tarde previamente a la investigación, por lo que no se han podido asignar aleatoriamente y por lo tanto no son grupos equivalentes.

El grupo de control SOC y experimental PED están constituido por el mismo grupo de alumnos de 2ºB confrontando el rendimiento académico de los alumnos a través de las calificaciones finales en las actas ordinarias de las dos partes de la asignatura a través de técnicas estadísticas para muestras dependientes o pareadas o emparejadas o relacionadas o de medidas repetidas o intra-sujetos.

Cuadro 1 Población y muestra

Grupo	Curso	Población	Muestra	TOTAL
Experimental Control	2B	35	35	35
No participa	2A 2C	51 42		93
TOTALES		128	35	128

Fuente: Elaboración propia.

El rendimiento académico del alumnado fue medido a través de las calificaciones de las actas ordinarias de la asignatura Educación y Sociedad EyS en la parte. de pedagogía PED (grupo experimental) y SOC (grupo de control). En el grupo experimental PED se tuvo en cuenta en la calificación final la asistencia a clase 10%, la participación en los foros 10%, la elaboración de forma individual de un portfolio Digital 20%, los trabajos y presentaciones de los alumnos usando la herramienta Padlet 20% y una prueba final tipo test con 100 preguntas 50 de verdadero/falso y 50 de opción múltiple usando la herramienta Socrative.

Fiabilidad

Para calcular la fiabilidad, es decir la exactitud de los datos en el sentido de su estabilidad y precisión se ha optado por aplicar la fórmula Alfa de Cronbach. El cálculo de Alfa de Cronbach se ha hecho tomando los datos obtenidos al aplicar el cuestionario en la muestra estudiada. Como puede verse em el cuadro 2, el resultado.868, al ser superior a .80 puede considerarse con una fiabilidad alta o muy alta, por lo que se puede asumir la prueba como consistente internamente.

Cuadro 2 Alfa de Cronbach en la prueba del grupo experimental PED

Alfa de Cronbach en la pueba de PED

Resumen de procesamiento de casos		
Casos	N	%
Válidos	34	100.0
Excluidos	0	.0
Total	34	100.0

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.868	100

Fuente: Elaboración propia.

Intervención educativa

Se pretendió que la única diferencia fuese la introducción de herramientas TIC de la Web 2.0 como Padlet y Socrative en el campus virtual de la UCLM en el grupo experimental PED frente al uso exclusivo de las herramientas tradicionales del campus virtual de la UCLM en el grupo de control SOC. Nuestro propósito principal fue comparar dos metodologías de trabajo aplicando cada una de ellas en las 2 partes de una misma asignatura Educación y Sociedad EyS, impartida una parte por un profesor del Departamento de Pedagogía y que constituyó nuestro grupo experimental, y la otra parte por otro profesor distinto del Departamento de Sociología y que constituyó nuestro grupo de control. Una de estas metodologías, más tradicional, estuvo basada exclusivamente en las herramientas proporcionadas por el campus virtual de la UCLM; la otra metodología, haciendo uso también de dicho campus virtual, no se limitó a usar exclusivamente las herramientas proporcionadas por el mismo sino que incluyó otras herramientas TIC de la Web 2.0 tales como videos de YouTube y/o Padlet que nos permitieron crear posters o murales digitales incorporando textos, fotografías, dibujos, vídeos, audios, hipervínculos, etc. Además, junto a estas herramientas de la Web 2.0 señaladas, se añadió otra como Socrative. Tratando de aprovechar todas estas posibilidades creamos diferentes padlets o muros donde los alumnos/as podían bajarse los documentos preparados para cada tema, pudiendo al mismo tiempo subir sus presentaciones y documentos de trabajo tanto grupales como individuales (Catasús, Fontanillas y Pérez-Mateo, 2007).

Cuadro 3 Enlaces a los diferentes padlets creados del grupo experimental PED

T0 Introduction and presentation	https://padlet.com/acemar/zunlyto22uax
R0 ICT Resources	https://padlet.com/acemar/8z2qzqg4v5m8
P0 Digital Portfolio	https://padlet.com/acemar/6axwtiocyk3s
T1 Function and tutorial intervention in primary and families	https://padlet.com/acemar/n19w27nsmixa
T2 Informational Society and Education	https://padlet.com/acemar/qd4bbtbycx53
T3 ICT in the school context	https://padlet.com/acemar/fnnmbw28jzz7
T4 The influence of context in the classroom	https://padlet.com/acemar/sh0s649q8hx4

T5 Conflict resolution and school coexistence. The mediation	https://padlet.com/acemar/1xqrj1o5q3uj
T6 Family-school educational strategies. The participation	https://padlet.com/acemar/5u54g9bccrpt
T7 Innovation Research Project	https://padlet.com/acemar/2iqo8pi0lbw7

Fuente: Elaboración propia.

Cada alumno/a desarrolló de forma individual un portfolio digital en el que recogió todas sus producciones e incluyó sus propias reflexiones personales sobre lo aprendido en cada tema, recursos utilizados, etc. Además, cada alumno/a completó la rúbrica de evaluación de su portfolio y la incluyó en su propio portfolio.*Corrección por pares*: 1 compañero verificó que los enlaces funcionaban y completó la rúbrica de evaluación de otro portfolio aparte del suyo propio.

El portfolio final fue un enlace a una red pública (donde no era necesario instalar nada, registrar o recibir una invitación) que contenía los enlaces o rutas a los recursos propios y externos seleccionados por cada alumno/a. Cada alumno/a eligió una plataforma particular donde se sentía más cómodo para albergar su portfolio (Wiki, Blog, Google Docs, Evernote, etc.) y se incluyeron ejemplos de porfolios con Popplet, Thinglink y Glogster y tutoriales de uso de estas herramientas. Con Socrative se preparó para el grupo experimental GICE un test de 100 preguntas, 60 de verdadero/falso y 40 de opción múltiple. Se usó el Aula de Informática, cuenta con 25 puestos informáticos, aunque algunos alumnos tuvieron que usar su propio portátil debido a problemas técnicos en algún ordenador.

Resultados

En el cuadro 4 y em la figuras 1 realizamos un análisis descriptivo de las calificaciones obtenidas por los alumnos de los grupos experimental y control.

Cuadro 4 Estadísticos descriptivos en el grupo experimental PED y en el grupo de control SOC

	Válido		**Perdidos**		**Total**	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grupo experimental=PED	34	97.1%	1	2.9%	35	100.0%
Grupo de control=SOC	34	97.1%	1	2.9%	35	100.0%

			Estadístico	**Error estándar**
Grupo experimental=PED	Media		8.359	.1824
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	7.988	
		Límite superior	8.730	
	Media recortada al 5%		8.422	
	Mediana		8.400	
	Varianza		1.132	
	Desviación estándar		1.0638	
	Mínimo		5.2	
	Máximo		9.8	
	Rango		4.6	
	Rango intercuartil		1.9	
	Asimetría		-.799	.403
	Curtosis		.722	.788
Grupo de control=SOC	Media		7.215	.2500

95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	6.706	
	Límite superior	7.723	
Media recortada al 5%		7.192	
Mediana		7.150	
Varianza		2.125	
Desviación estándar		1.4577	
Mínimo		4.8	
Máximo		10.0	
Rango		5.2	
Rango intercuartil		2.6	
Asimetría		.233	.403
Curtosis		-.865	.788

Fuente: Elaboración propia.

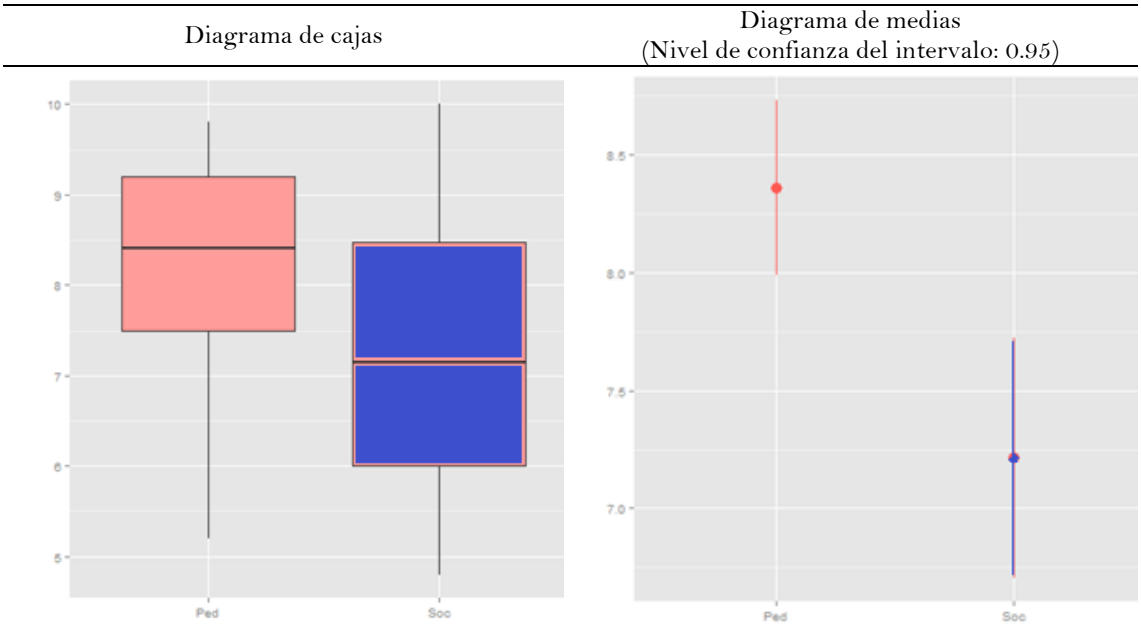


Figura 1. DE10-EyS-Diagramas en el grupo experimental PED y en el grupo de control SOC.
Fuente: Elaboración propia.

El grupo experimental PED tiene una media 1.144 puntos más alta que el grupo de control SOC con una dispersión menor y una mediana 1.25 puntos más alta que el grupo de control.

La mediana del grupo experimental PED es igual al tercer cuartil o percentil 75 del grupo de control SOC y la mediana del grupo de control SOC es inferior al primer cuartil o percentil 25 del grupo experimental PED.

En los diagramas de caja se observa que en general los alumnos del grupo experimental PED obtienen unas calificaciones más altas que los del grupo de control SOC con una menor dispersión.

Cuadro 5. Test T comparación medias muestras emparejadas gru experime PED y gru control SOC

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación Estándar	Err.Est.Media
Pareja 1	PED	8.36	34	1.06	.18
	SOC	7.21	34	1.46	.25

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sign.
Pareja 1	PED y SOC	34	.51	.002

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas							
					Intervalo de confianza 95% de la Diferencia				
		Media	Desviación Estándar	Error Est. Media	Inferior	Superior	t	df	Sign. (2-colas)
Pareja 1	PED – SOC	1.14	1.30	.22	.69	1.60	5.15	33	.000

Fuente: Elaboración propia.

La prueba T para la igualdad de medias entre muestras dependientes o pareadas o emparejadas o relacionadas o de medidas repetidas o intra-sujetos en el cuadro 5 como el nivel de significación .000 < .05 y además el cero no está contenido en el intervalo .69 y 1.60 no podemos considerar iguales esas medias para el nivel de confianza elegido 95% por lo que tenemos que rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias H0: Mc-Me=0 y escoger la hipótesis alternativa H1 de diferencia de medias entre el grupo experimental PED y de control SOC.

Discusión y conclusiones

El grupo experimental constituido por las calificaciones del grupo-clase 2ºB en la asignatura EyS en la parte de PED ha obtenido una media de 8.359 más alta que la del grupo de control 7.215, constituido por las calificaciones del grupo-clase 2ºB en la asignatura EyS en la parte de SOC, siendo esta diferencia estadísticamente significativa, lo que nos permite responder afirmativamente a nuestra pregunta de investigación.

Como conclusión, podemos destacar que el grupo de alumnos que hizo uso de esta segunda metodología de trabajo con herramientas TIC de la web 2.0, integradas en el campus virtual, mostró un interés y una motivación más elevada hacia la asignatura junto a una mayor carga de dedicación y esfuerzo, observándose en los resultados académicos unas mejores calificaciones en comparación al grupo de alumnos que utilizó únicamente la metodología más tradicional centrada en el uso exclusivo de las herramientas del campus virtual. Los resultados de nuestra investigación deberán animar al profesorado al uso e inclusión, dentro de la virtualización de sus cursos en los campus virtuales de las universidades, de diversas y variadas herramientas TIC de la Web 2.0 que permitan el cambio hacia metodologías de trabajo más colaborativas y participativas con mayor compromiso e implicación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Destacamos la necesidad de un cambio en la metodología de enseñanza con la inclusión de recursos TIC de la web 2.0 dentro de los campus virtuales de las universidades que permiten un trabajo más visual, intuitivo, colaborativo y con mayor compromiso e implicación de los alumnos, permitiendo una verdadera comunicación multidireccional entre los alumnos, ya que en la

mayoría de los casos la comunicación que permite el Moodle de los campos virtuales es bidireccional alumno-profesor restringiendo la comunicación entre los alumnos. (Cebrián., Palomares., y García, 2018).

Referencias

Catasús, M. G., Fontanillas, T. R., y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *4*(1), 1.Siga las normas APA (6ª edición) para las referencias.

Cebrián, A., Palomares, A., y García, R., (2018). Descripción de una experiencia de aprendizaje ubicuo o aula aumentada a través de la introducción de herramientas TIC de la web 2.0 en el campus virtual de la UCLM. (Estudio inter-sujetos del rendimiento académico). En Roig-Vila (Ed.), R. *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. (pp. 125-136). Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Educación Inclusiva, Desde la Idea a la Realidad

Inclusive Education, From the Idea to Reality

Margarita Rodríguez Gudiño
Cristina Jenaro Río

Universidad de Salamanca, España

Como señaló Echeita (2010, citado en Echeita y Ainscow, 2011) en España al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E), que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial. Esto ha generado preocupación sobre la insatisfactoria situación, en la que en muchos lugares y contextos, se encuentra este proceso. Por lo que el objetivo de esta comunicación es realizar una breve exposición de los avances y retos pendientes en relación a la inclusión educativa.

Descriptores: inclusión; alumnos con necesidades especiales; educación especial; política educativa; principios educativos.

According to Echeita (2010, cited in Echeita y Ainscow, 2011) in Spain, while the declarations and principles of inclusive education are supported at the highest level, procedures for schooling of children with special needs are being applied,which facilitate the segregation of some in special schools. This has generated concern about the unsatisfactory situation, in which, in many places and contexts, this process is found. Therefore, the objective of this communication is to make a brief exposition of the advances and challenges in relation to educational inclusion.

Keywords: inclusion; special needs students; special education; Educational policy; educational principles.

Introducción

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales, que se celebró en Salamanca en 1994, declaró que aunque los niños, jóvenes y adultos tienen diferentes características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje todos deben tener acceso a la educación ordinaria, a través de la pedagogía centrada en el niño, que es capaz de responder a sus necesidades educativas especiales (NEE). La Declaración de Salamanca reafirmó el derecho de todos a la educación. Derecho que se recogía en 1948 en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la que se animaba a todos los países a adoptar la educación inclusiva como materia de ley o política (UNESCO, 1994, citado en Nketsia, 2016).

Al mismo tiempo que ha ido evolucionando el sostén legislativo del sistema educativo actual, han ido tomando consistencia dos conceptos claves, que son los de necesidades educativas especiales y el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

El término de necesidades educativas especiales se utilizó por primera vez en España en la LOGSE de 1990 y consolidó a nivel mundial en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, de 1994, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994, citado en Toboso y col., 2012).

En el *Index* for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002, citado en Echeita y Simón, 2007) el concepto de "Necesidades Educativas Especiales" es sustituido por el término "barreras para el aprendizaje

y la participación". Así, al hablar de barreras, se hace referencia al conjunto de elementos formales, materiales, organizativos, funcionales, actitudinales, etc., que impiden el desarrollo de la inclusión educativa (Ávila, 2017).

Por tanto, esta comunicación tiene como objetivo exponer, si bien de forma no exhaustiva, el estado actual de la inclusión educativa en España, además de algunos de sus logros y los retos pendientes.

Implementación de la Educación Inclusiva en España

La integración llevó consigo recursos materiales y humanos como habilitación de espacios, eliminación de barreras físicas, creación de nuevos roles especializados como profesores de pedagogía terapéutica, logopedas, compensatoria, servicios y profesionales externos especializados. Hubo una suma de elementos yuxtapuestos, no cambios sustantivos en las regularidades culturales y prácticas preexistentes (Escudero y Martínez, 2011). Muchos alumnos con discapacidades entraron en los centros, pero ello no supuso la renovación organizativa, curricular y pedagógica consecuente, ni tampoco políticas más amplias de la Administración y los poderes públicos realmente inclusivas. Cuando no ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas cambian sustantivamente, sino que son relegadas, en el mejor de los casos, a espacios especiales, profesores especiales y medidas especiales. Ese es un fenómeno universalmente documentado (Petrou, Angelides y Leigh, 2009, citados en Escudero y Martínez, 2011), aunque ello no sirva de consuelo ni de pretexto.

En todo el territorio nacional, muchas familias con hijos e hijas con discapacidad en edad escolar, y ellos mismos, se ven abocadas a un dilema sin solución, pero con una tremenda repercusión sobre la calidad de vida de sus hijos y la suya propia. De un lado, defender una escolarización inclusiva como práctica deseable y como principio inalienable para la dignidad de aquellos, además de ser un derecho reconocido. Por otro, sufrir las consecuencias cotidianas de una escolarización inadecuada, a cuenta de un proceso complejo y dilemático por la intrínseca dificultad de la tarea en interacción con las barreras escolares existentes (Echeita y col., 2009).

Además es necesario enfatizar la creciente preocupación sobre la insatisfactoria situación en la que, en muchos lugares y contextos, se encuentra este proceso, que ha sido reconocido en varios eventos de importancia como la *Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva*, promovida por *Inclusion International* y desarrollada en octubre de 2009 en Salamanca, además de la *Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva. Vía para favorecer la cohesión social*, promovida por el Ministerio de Educación en el marco de la presidencia española de la Unión Europea y desarrollada en Madrid en marzo de 2010, o el *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*, promovido por Down España y desarrollado en Granada en mayo de 2010 (Echeita, 2010).

Estado actual de la educación inclusiva en España

En cuanto al estado actual de la educación inclusiva en España, podemos decir que la atención al alumnado que presenta NEE derivadas de discapacidad, constituye uno de los ejes fundamentales dentro de la política educativa del Ministerio de Educación, expresamente contemplado en la legislación educativa (BOE, 2010). En consonancia con el desarrollo legislativo sobre educación se creó por Orden EDU/2949/2010 el Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Este Foro es un órgano colegiado y de carácter consultivo que se constituye como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo (MECyD, 2017).

Igualmente en el apartado V del preámbulo, la LOMCE señala como Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020, aprobada por la Comisión Europea en 2010, la mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad a quienes habrá que garantizar una educación y formación inclusiva y de calidad (MECyD, 2017).

Asimismo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tiene suscritos convenios de colaboración con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y con la Confederación española de familias de personas sordas (FIAPAS) para atender al alumnado que presenta NEE derivadas de discapacidad auditiva (MECyD, 2017).

No obstante, con el objetivo de tener una perspectiva general del estado de la educación inclusiva en la actualidad, conviene tener en cuenta los datos referidos a los alumnos con NEE y la educación especial, que en su Informe anual recoge el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre el curso escolar que acaba de finalizar.

Datos relativos a alumnos con necesidades educativas especiales y la educación especial que se recogen en los Informes anuales del MECyD

El Informe sobre el Estado del Sistema Educativo constituye la ejecución del mandato legal establecido por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación y cuya elaboración con una periodicidad anual corresponde al Consejo Escolar del Estado (MECyD, 2015). A modo de ilustración sobre la tendencia en relación a la escolarización de alumnos con NEE, señalar los siguientes datos que se recogen en el Informe Anual del MECyD desde el curso 2012-13 hasta el momento actual.

Según los datos que proporciona la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia (EDAD-2008, citada en Informe MECD, 2012) publicada por el Instituto Nacional de Estadística, la escolarización de niños y niñas con discapacidad de edades comprendidas entre los 6 y los 15 años supera el 97%. No obstante, de esta misma encuesta se desprende que existen desigualdades en esta materia entre los grupos según sea su nivel de renta y entre el nivel de inclusión según las Comunidades Autónomas (MECyD, 2012). Durante el curso 2012-13 existieron 1.237 centros ordinarios con unidades de Educación Especial y 478 centros específicos. Así, entre los cursos 2003-2004 y 2012-2013 las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos han experimentado un crecimiento sostenido (MECyD, 2014).

En cuanto al nivel de inclusión de nuestro sistema educativo si se atiende a los datos de alumnado se muestra que en el año escolar 2012-2013, el porcentaje de alumnos que estaban en educación especial era un 5,3% del total de alumnos escolarizados (CERMI 2014). Sin embargo y con algunas salvedades si se toma como dato el total del alumnado con NEE con discapacidad, la realidad muestra que el 19,7% de los alumnos con discapacidad están en educación especial, por lo que puede afirmarse que aún queda un camino por recorrer para poder hablar de un modelo inclusivo (CERMI, 2014)

En la misma línea el Informe (2015) recoge que con objeto de favorecer la inclusión, la atención del alumno con NEE se realiza siempre que ello sea posible en centros ordinarios. No obstante, hay casos de alumnado con discapacidades físicas o psíquicas, que requieren una atención más especializada en centros específicos. Durante el curso 2013-14 hubo 1.314 centros ordinarios con unidades de Educación Especial y 470 centros específicos. Así, entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014 las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos experimentaron un crecimiento sostenido. En el curso 2013-2014 el alumnado con NEE escolarizado suponía un

total de 164.821 personas de las cuales 131.229 estaban integrados en centros ordinarios. Ello supone que el 79.6% de estos alumnos estaban escolarizados en entornos inclusivos y que el 20.4% restante estaban escolarizados en centros de Educación Especial (MECyD, 2015).

En cuanto a las políticas educativas de las Comunidades Autónomas (CCAA) el Anexo al Informe 2015 sobre el Estado del Sistema Educativo recoge una colección de experiencias y buenas prácticas en materia educativa realizadas en las CCAA. Sólo algunas de estas experiencias y prácticas incluyen al alumnado con NEE derivadas de discapacidad, y son las siguientes:

- La Comunidad de Aragón incluye la experiencia Centros de Atención Preferente a Alumnos con Trastorno del Espectro Autista (MECyD, 2015).
- Castilla-La Mancha recoge el Plan estratégico de comprensión lectora y fomento de la lectura, que incluye el programa para el alumnado de educación especial: leer para comunicarse e interactuar con el entorno (MECyD, 2015).
- La Comunidad Foral de Navarra implementó la experiencia Ir al médico dirigido a alumnos de aulas de educación especial de un colegio público (MECyD, 2015).
- El Plan Canario de Formación del Profesorado bienio 2013-2015 incluye el programa formativo de orientación educativa y profesorado de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (MECyD, 2015).

Continuando con el Informe del MECyD (2016) se recoge que entre los cursos 2005-2006 y 2014-15 las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos, continuando con la tendencia de los años anteriores, han experimentado un crecimiento sostenido.

Por otro lado, los datos recogidos en el Informe del MECyD (2017) sobre los alumnos con NEE, según el tipo de escolarización, nivel de enseñanza, titularidad del centro, y financiación de las enseñanzas se observa que el alumnado integrado en centros ordinarios durante el curso 2015-2016 fue muy superior al no integrado, tanto en la enseñanza pública (86,4%) como en la enseñanza privada, ya sea concertada (73,2%) como no concertada (97,3%).

Logros y retos pendientes

La mayor parte de las administraciones educativas de nuestro país no están suficientemente sensibilizadas para apostar por la escuela inclusiva. Sus responsables dicen con frecuencia que la inclusión educativa ya está en las escuelas, pero se confunde la integración con la inclusión (Verdugo et al., 2009, citados en Verdugo y Rodríguez, 2012). Diferentes investigaciones evaluativas sobre la escolarización del alumnado con NEE en España, muestran un panorama ambivalente, de avances notables y de estancamientos preocupantes (Echeita, 2011, citado en Toboso y col., 2012).

Entre los logros destaca el proceso de inclusión educativa en la etapa de educación infantil. Todos los indicadores apuntan a que las tasas de escolarización en centros ordinarios son muy altas, y también la valoración sobre la participación y el aprendizaje alcanzado en esta etapa. Más allá de la educación infantil surgen las dificultades, como consecuencia de las numerosas barreras educativas presentes en los colegios de educación primaria e institutos de educación secundaria obligatoria (Toboso y col., 2012).

Los resultados del informe del Comité Español Representante de Personas con Discapacidad (CERMI) (2010) sugieren que el proceso de inclusión educativa del alumnado con NEE en

España muestra signos claros de estancamiento y que existen grandes dificultades para generalizar la inclusión educativa, a pesar de que la Convención de la ONU sobre los Derechos de las personas con discapacidad obliga al Estado Español a acabar con ese estancamiento (Alonso y Araoz, 2011; Verdugo, 2011, citados en Toboso y col., 2012). Para ello, la perspectiva del derecho debería ser implementada decididamente en la educación, reconociendo que todos los alumnos vulnerables a los procesos de marginación o fracaso escolar por razones diversas, tienen derecho a que ello no sea así, y a una educación de calidad en el más amplio sentido del término (Echeita, 2011, citado en Toboso y col., 2012).

Según el informe del CERMI (2010, citado en Toboso y col., 2012), existe una sensación generalizada de que el problema de los recursos para la inclusión educativa no es tanto de inexistencia, como de aplicación poco eficaz. El sistema educativo dispone de recursos especializados que en ocasiones no se aplican por desconocimiento, falta de información o inflexibilidad burocrática.

En este sentido, el último informe que sobre nuestro país ha elaborado el CERMI para la Convención de la ONU sobre los Derechos Humanos y Personas con Discapacidad (CERMI, 2017, citado en Negrín y Marrero, 2018), ha puesto de manifiesto que a pesar del esfuerzo que se ha llevado a cabo en las últimas décadas en el sistema educativo español para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, la educación inclusiva no parece ser una realidad en España para el alumnado con diversidad funcional, concluyendo este comité que este alumnado se enfrenta *"a una educación degradada que no asegura sus derechos"* (CERMI, 2016, citado en Negrín y Marrero, 2018).

Quizás esta afirmación se deba a que inclusión es más que la escuela a la que asisten los niños. Es la calidad acerca de la experiencia en la escuela y acerca de en qué medida se les ayuda a aprender, lograr y participar plenamente en la vida de la escuela (DfES, 2004, citado en Whitehurst y Howells, 2006).

Referencias

Ávila, M. (2017). *Calidad y equidad educativa: La educación inclusiva como derecho. Relatividad y retos.*

Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. *Boletín Oficial del Estado núm. 279*, de 18 de noviembre de 2010, páginas 96387 a 96393. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/o/2010/11/16/edu2949

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2014). Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2014.

Echeita, G. (2010) Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.) *Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario (13 pp).* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo I. y González-Gil, *F.*(2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación, 349*,153-178

Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo Pérez Bueno (coords.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson y Aranzadi

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Informe sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010-2011.* Recuperado de www.mecd.gob.es/educacion/m/cee/pub

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2015-2016*. Recuperado de www.mecd.gob.es/educacion/m/cee/pub

Negrín, M.A., Marrero, J.J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 29 https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.596

Nketsia, W. (2016). Teacher educators´ views on inclusive education and teacher preparation in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 12 (2), 1-18. Recuperado de: http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/12-2%20Nkjetsia,%20Salovitta,%20&%20Gyimah.pdf

Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y Prácticas. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1) 269-297

Verdugo, M.A., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la Perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470

Whitehurst, T., y Howells, A. (2006). When something is different people fear it: children´s perceptions of an arts-based inclusion Project. *Support for Learning*, 21 (1).

Investigando sobre las Posibilidades de un Espacio web Compartido para la Transformación Social, Inclusionlab

Researching the Possibilities of a Shared Web Space for Social Transformation, Inclusionlab

Julia Ruiz-López
Teresa Susinos

Universidad de Cantabria, España

Esta contribución expone algunos resultados preliminares de un proyecto I+D+i que está en desarrollo. Este trabajo trata de describir y analizar un proyecto de participación social (artivismo social) con el objetivo de conocer en qué medida el espacio web diseñado e implementado para este Proyecto I+D+i es útil y adecuado para acompañar una investigación participativa. Se describe también el Proyecto de investigación para contextualizar la investigación y el trabajo en red desarrollado. Los resultados presentados en esta comunicación recogen el análisis de las comunicaciones registradas durante el proceso, de los recursos aportados por el grupo inclusionLab-CIS y del contenido publicado en el espacio web durante el desarrollo de la investigación. Estos resultados permiten reflexionar sobre la potencialidad del uso del espacio web como un medio propio para este proyecto de investigación en el que los participantes se pueden sentir reconocidos y también sobre la importancia de lo comunicativo para superar dificultades encontradas durante el proceso de investigación para conocer si este espacio web incide positiva o negativamente en el desarrollo de la investigación.

Descriptores: Participación; Inclusión; Activismo; Comunicación Audiovisual; Investigación participativa.

This contribution exposes some preliminary results of a R&D&i Project that is under development. This work tries to describe and analyze a social participation project (social artivism) with the objective of knowing what extent the web space designed and implemented for this R&D&i Project is useful and adequate to accompany a participatory research. It also describes the research project to contextualize the research and networking developed. The results presented in this communication include the analysis of the communications recorded during the process, the resources contributed by the inclusionLab-CIS group and the content published in the web space during the development of the research. These results allow us to reflect on the potential of the use of the web space as an own means for this research project in which the participants can feel recognized and also on the importance of the communicative to overcome difficulties encountered during the research process to know if this web space has a positive or negative impact on the development of the research.

Keywords: Participation; Inclusion; Activism; Audiovisual Communications; Participatory Research.

Introducción

El trabajo se enmarca en un proyecto de I+D+i[19] cuyo objetivo es estudiar los procesos de participación e inclusión social de colectivos sin voz que se desarrolla bajo un modelo de investigación participativa (Francés, Alaminos, Penalva y Santacreu, 2015; Nind y Vinha, 2014;

[19] Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Spain), titulado *"Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social. Co-laboratorio de Participación Inclusiva"* (Directora: Teresa Susinos. EDU 2015-68617-C4-4-R).

Rodriguez-Villasante, 1998), además se inscribe en un paradigma cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2014).

El trabajo investigador que se expone en esta comunicación se ha articulado como un estudio de caso (Simons, 2011). La puesta en marcha del espacio web[20] responde a una preocupación manifiesta del equipo investigador por la movilización del conocimiento, que busca atender, en el contexto actual globalizado e interconectado, a las exigencias éticas de la investigación con la devolución social en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades (Naidorf y Perrotta, 2015), crear redes para la transformación social.

El equipo de investigadoras e investigadores que forma parte del equipo inPar-ES se ocupa del trabajo investigador desarrollado con distintos colectivos, de diversas edades, dentro y fuera del contexto escolar, y dentro del proyecto I+D+i se han organizado en cuatro grupos de trabajo (Ceballos-López y Rodriguez-Hoyos, 2018; Fernández-Díaz y Calvo, 2018; Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2012; Saiz-Linares, Susinos Rada, y Ruiz-López, 2018).

En esta comunicación se presentan algunos resultados preliminares que permiten describir cómo se ha desarrollado esta investigación participativa desde el inclusionLab, en concreto, en lo referente al proyecto de participación social (artivismo social) desarrollado en el grupo de trabajo inclusionLab-CIS. Con el propósito de indagar sobre las posibilidades del inclusionLab atendiendo a su utilidad y a lo adecuado o no de este "dispositivo social virtual".

Este grupo de trabajo inclusionLab-CIS[21] ha supuesto un encuentro entre el mundo educativo de la Universidad y la institución penitenciaria, en este caso el CIS José Hierro.

En el desarrollo de este proyecto de investigación se ha cuidado y garantizado la confidencialidad de la información y la protección de su intimidad o anonimato (Grinyer, 2002) y el proyecto ha sido aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Cantabria.

Método

El método de investigación sobre el caso de estudio ha sido de tipo cualitativo. Por un lado, se ha desarrollado un registro sonoro de las distintas sesiones de trabajo realizadas por el grupo de inclusionLab-CIS que permitió analizar a posteriori el desarrollo de las sesiones para la mejora del proceso participativo. Además, se han registrado las comunicaciones realizadas con los participantes a través de diversos canales (correo electrónico, mensajería instantánea) y se han analizado los recursos de producción propia como fotos, audios o vídeos que aporta cada participante al proyecto audiovisual del grupo. Otro dato que se ha tenido en cuenta para el análisis es el estado final del apartado del grupo inclusionLab-CIS[22].

Resultados

El espacio web inclusionLab ha supuesto un aliciente para la exploración del medio para la movilización del conocimiento (Ruiz-López, Ceballos-López, y Saiz-Linares, 2017) y al mismo tiempo para reconocer a otros y reconocerse desde su expresión, su voz, en diversos formatos como se muestra en el cuadro 1. El trabajo colaborativo para el desarrollo de un audiovisual en

[20] http://inclusionlab.unican.es, en adelante: *inclusionLab*

[21] Se compone de seis jóvenes en un centro de inserción social, la trabajadora social y tres investigadoras de la Universidad de Cantabria.

[22] https://inclusionlab.unican.es/cis-josehierro

el que no pueden aparecer sus rostros exigía abrir el diálogo en el plano no verbal, hablar sin palabras, desde la alegoría y la metáfora recuperando lo visual (ambiente, gesto, ritmo, la escena teatralizada…) acompañando lo sonoro (sus voces y efectos sonoros: discurrir de agua, lluvia, viento, tren, ruido, etc).

Cuadro 1. La expresión en diversos formatos

TIPO DE RECURSO	CONSTRUIR JUNTOS: QUÉ QUIERES CONTAR Y CÓMO QUIERES CONTARLO
Recurso en formato sonoro	- Entrevistas de investigación a los participantes y familiares o amigos. - Comunicaciones informales: audios recibidos por mensajería instantánea o diálogos en taller o sesiones. - Grabaciones sonoras recuperadas de https://freesound.org - Grabaciones sonoras de producción propia grabadas con el móvil. - Registro sonoro de sesiones de trabajo o taller. - Selección de fragmentos para la presencia en web. - Selección de fragmentos para la creación del guión del audiovisual.
Recurso en formato fotográfico	- Taller de fotografía. - Recursos fotográficos de los participantes para el trabajo con el audiovisual o para el proyecto. Fotografías a sombras o selección de fotografías de su móvil para la comprensión de su idea. - Selección de fotografías sobre espacios similares al vis a vis.
Recurso en formato gráfico	- Dibujo de la disposición de la sala para comprender el vis a vis. - Creación insitu de los dibujos, a petición del participante que permiten reconstruir el mobiliario disponible en la sala y la disposición, ya que no está autorizado grabar la sala y contexto real.
Recurso en formato audiovisual	- Animación que incorpora los distintos elementos dibujados en la sala mientras describe el vis a vis familiar y el lugar donde lo ha vivido. - Recursos aportados por los participantes: imágenes de pies/manos, escenificación del juego, escenificación del niño que no puede abrir… - Recursos aportados para la propuesta en base a sus preferencias: grabaciones de las investigadoras en diversos contextos que encajaban con sus indicaciones o que eran acogidas positivamente por el interesado. Grabación de relleno para la parte de la normativa. Montaje de cortinillas título de cada sección. Títulos y animación final de créditos. - Recursos grabados en las propias sesiones para completar huecos: escenificación del encuentro, espacios de juego, entrevista a niña y paseo por el barrio. - Montaje colaborativo del audiovisual: aproximaciones sucesivas.

Fuente: Producción propia.

El cuadro 2 presenta las distintas interaciones que se han realizado dentro del contexto del grupo inclusionLab-CIS con la investigadora que ha estado presente en todas las acciones desarrolladas en este grupo, por mensajería instantánea, así como por correo electrónico. Se realizaron sesiones de grupo para el desarrollo de la investigación participativa y sesiones tipo taller individual para el montaje de los distintos fragmentos de cada participante que más tarde se ponían en común con todo el grupo. Los enlaces para la revisión de cada propuesta (fragmento audiovisual) se enviaba al interesado para contrastar su opinión antes de la puesta en común.

Cuadro 2. Interacciones entre los componentes del grupo inclusionLab-CIS

TIPO DE INTERACCIÓN	DESCRIPCIÓN
Propia de la evolución de la relación entre los participantes.	Comentarios sobre:

	- nuestro día a día, lo laboral, lo familiar, la salud o el bienestar personal, bromas. - el resultado final, la difusión del audiovisual, la celebración del éxito o feedbacks recibidos.
Propia de la gestión del grupo de trabajo.	- Avisos de fecha y hora de la siguiente sesión, confirmar asistencia y gestionar incidencias relacionadas con la asistencia (sesiones presenciales o videoconferencia).
Propia de la participación en el proyecto grupal.	- Envío de recursos en audio, vídeo, fotografía o texto. - Organización de la gestión de apoyo aliado, conocidos de los participantes que colaboran con el proyecto aportando algo expresivo: canción, musicalización y poema. - Los recursos están orientados a conectar con su cotidianidad, son realizados por los participantes solos o dirigiendo con apoyo. - Grabación de entrevistas (videoconferencia). - Sesiones de taller a distancia (videoconferencia).
Propia del trabajo dentro de este proyecto de investigación.	- Diálogo para aproximar la producción de recursos a su estilo propio. Compartir el análisis de su aportación y recibir su feedback para reajustar los montajes a su voz. Conectar lo que quieren decir con cómo lo quieren decir. - Envío de enlaces para la revisión de trabajos intermedios o propuestas para que puedan ser revisadas individualmente antes de la puesta en común. - Envío de su entrevista (audio) para la comprobación de la selección y ajuste del guión individual. - Difusión del audiovisual (invitación en formato imagen) entre personas de confianza (familiares, amigos, universidad y CIS).

Fuente: Producción propia.

En cuanto a las entradas que aparecen en el apartado web de inclusionLab, fueron realizadas con el objetivo de recoger el progreso del proyecto para que pueda ser seguido públicamente. Para ello, en cada sesión, les presentamos una propuesta a los participantes con el resumen de lo acontecido en la sesión anterior, para confirmar si aparecía en nuestra propuesta aquello que pensaban que debía aparecer y de la forma que deseaban que apareciese (por ejemplo: autorizar que aparecieran varios fragmentos con sus comentarios como audio). Este medio resultaba muy ajeno a la mayor parte de los participantes y para ellos su utilidad no resultaba fácilmente comprensible. No obstante, la última entrada sobre el corto fue bien recibida y el mismo audiovisual incluye momentos donde se reconoce el clima y tipo de aportaciones, permitiendo acceder al tono colaborativo de las sesiones.

Cuadro 3. Interacciones con inclusionLab

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO
Entrada: Portada inicial del CIS José Hierro.	Esquema de las fases de la investigación (acceso al resto de entradas).
Entrada: **Conociéndonos** ¿Qué queremos investigar? ¿porqué?	Datos sobre la primera sesión. Fragmentos sonoros sobre: - ¿Por qué elegimos este tema? - ¿Qué esperamos conseguir? - ¿Cómo son las comunicaciones? ¿cómo nos sentimos? ¿y nuestras familias?

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO
Entrada: **Organizándonos** Hacer fotos, investigar sobre nuestra realidad ¿qué vemos? ¿cómo miramos?	Visita a la exposición en la Universidad. Proceso de revisión de la entrada previa y publicación en inclusionLab. Desarrollo del **Taller de fotografía.**
Entrada: **Un guión individual** Entrevistas, fotos, poesía, dibujo, narración…	1) Diseñar la entrevista a los familiares. - Revisión de la entrada previa y publicación en inclusionLab. - Comentarios a su propia foto. - Cajón de recursos. - Diseño colaborativo de la entrevista a participantes y familiares (Video-animación) 2) Construir el guión inicial. - Revisión de la entrada de la sesión anterior y publicación en inclusionLab. - Taller grabación vídeo-animacion y salida de exploración fotográfica. - Organización para las entrevistas.
Entrada: **Por las ranuras de este espacio opaco. El vis a vis en prisión.**[23]	Difusión del trabajo colaborativo desarrollado: - Acceso al audiovisual. - Datos sobre el audiovisual (autoría, canción, poema, musicalización). - Formulario: Y tú, ¿qué opinas?

Fuente: Producción propia.

Discusión y conclusiones

Esta comunicación recoge el resultado preliminar del análisis del proceso de una investigación participativa en la que se hace presente la posibilidad de usar un espacio web, inclusionLab, para la transformación social. Un espacio compartido con otros grupos de trabajo en el mismo proyecto I+D+i pero que están desarrollando su trabajo con otros colectivos o instituciones (educativas o no) lo que permite el encuentro con otros públicos (contexto educativo, personas con discapacidad, colectivos de mujeres o jóvenes).

Se describen aquí las posibilidades expresivas que surgen en este contexto, influido por la existencia del inclusionLab. Lo visual, gráfico, sonoro y audiovisual han sido parte del registro comunicativo utilizado por participantes e investigadoras en el desarrollo de la investigación participativa que ha obtenido como producto final un audiovisual colaborativo. Claramente esta posibilidad ha supuesto un aliciente comunicativo para algunos participantes que se muestran más reticentes a usar medios más académicos (el texto escrito o la exposición oral) para expresarse con confianza y seguridad, sobre todo en aquellos casos en los que el nivel de destreza en lectura y escritura es bajo. Al mismo tiempo, inclusionLab, aprovecha las oportunidad de construir puentes entre distintas comunidades de conocimiento (Anderson y McLachlan, 2016) a través de la expresión en otros lenguajes con el objetivo de invitar a participar a personas con diversa posición política, sensibilidad e intereses, ajenas a esta investigación.

[23] https://inclusionlab.unican.es/espacio-opaco

Por otro lado, se apunta aquí la diversidad del tipo de interacciones entre los componentes del grupo inclusionLab-CIS que construyen la relación y se desarrollan apoyándose en otros canales comunicativos que rodean el trabajo de inclusionLab. Aquí se describe la funcionalidad de dichas interacciones entre los participantes y la investigadora que coordina al grupo con este tipo de comunicación más directo y menos invasivo, pero condicionado al acceso al terminal (dentro del CIS no se admite móvil). Además, esta vía, mediada a través del teléfono móvil personal (no siempre en buen estado o con WiFi) permitió un seguimiento individualizado, dando soporte en los momentos de producción y al diálogo sobre la aproximación a su estilo expresivo.

El espacio web como punto de encuentro nos sirve aquí para mantener una referencia pública compartida. Esto hace posible actualizar, elaborar sucesivas mejoras y reajustes que se adaptan a las necesidades del grupo o amplificar su alcance. En este caso para el equipo resultó significativo el poco interés que suscitaban las entradas explicativas sobre el desarrollo del proyecto en la web por lo que se abandonó este registro periódico. Sin embargo, para el grupo inclusionLab-CIS, que exista esta referencia quizá más adelante pueda generar en los participantes un nuevo interés por consultar el progreso realizado después de un tiempo, o para conocer las novedades relativas a la movilización del documento audiovisual del grupo inclusionLab-CIS, esto último está pendiente de comprobar. Se da el caso de que este colectivo tiende a disgregarse con facilidad y muchas veces no es sencillo volver a localizar a estas personas para informar sobre el impacto social de su trabajo por lo que la existencia de este punto de encuentro (inclusionLab) posibilita un seguimiento a distancia y les dá la posibilidad, a ellos y a sus familiares o allegados, de consultar el progreso, los comentarios, y todo lo relativo al impacto del trabajo en el que han participado.

Referencias

Anderson, C. R., & McLachlan, S. M. (2016). Transformative research as knowledge mobilization: Transmedia, bridges, and layers. *Action Research*, *14*(3), 295-317. https://doi.org/10.1177/1476750315616684

Ceballos-López, N., & Rodriguez-Hoyos, C. (2018). *Children's rights, participation and play. A research oriented to school improvement through Student Voice in Cantabria (Spain)*. Recuperado 27 de septiembre de 2018, a partir de https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43905/

Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como practica. En *Manual de investigación cualitativa. Volumen I el campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102).

Fernández-Díaz, E., & Calvo, A. (2018). *Recognizing Voices That Transform Educational Practice: A Participatory Research Project To Promote Professional Development*. Recuperado 27 de septiembre de 2018, a partir de https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43809/

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Francés, J. F., Alaminos, A., Penalva, C. y Santacreu, Ó. A. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas* (PYDLOS Edi). Recuperado a partir de https://goo.gl/hmhS1e

Grinyer, A. (2002). The Anonymity of Research Participants: Assumptions, Ethics and Practicalities. En *Social Research Update*. Recuperado a partir de http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU36.PDF

Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, *44*(174), 19-46. https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.05.001

Nind, M., & Vinha, H. (2014). Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, *42*(2), 102-109. https://doi.org/10.1111/bld.12013

Rodriguez-Villasante, T. (1998). *Cuatro redes para mejor-vivir*. Buenos Aires.

Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación. *Revista de Educación*, *359*, 81-101. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197

Ruiz-López, J., Ceballos-López, N., y Saiz-Linares, Á. (2017). Competencia digital y estrategia de movilización de los conocimientos: guía para elaborar productos audiovisuales. En A. Alonso-Ferreiro, A. Rodríguez-Groba y S. Dorado Gómez (Eds.), *Inclúye-T. Cuando la competencia digital favorece la inclusión social* (pp. 175-189). Santiago de Compostela, 13-14 de septiembre de 2017. Recuperado a partir de http://stellae.usc.es/incluyet/

Saiz-Linares, Á., Susinos Rada, T., & Ruiz-López, J. (2018). Researching through collaborative video with young prison inmates in Cantabria (Spain). New paths for inclusion and reeducation in prison. Recuperado 27 de septiembre de 2018, a partir de https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/44102/

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

El Clima de Aula como Base para la Inclusión Educativa

The Classroom Climate as a Basis for Educational Inclusion

Antonio Miñán Espigares [1]
Claudia Amanda Juárez Romero [2]

[1] Universidad de Granada, España
[2] Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México

El clima de aula es un aspecto fundamental para facilitar el aprendizaje y la inclusión de todo el alumnado. Es preciso definir en qué consiste un clima de aula inclusivo, y cómo se puede enseñar a los futuros profesores. Descubrimos que en muchos casos hay trayectorias positivas de inclusión vividos por los estudiantes universitarios pero en otras ocasiones estas experiencias son negativas por lo que se debe tomar conciencia de ellas y construir las que son favorecedoras de la inclusión. Se ha empleado un cuestionario en relación con los aspectos básicos de la inclusión educativa, analizando en este trabajo el relativo al clima de aula. Se constata cómo en cierta medida, es adecuado dicho clima pero que quedan muchos contextos que deben ser mejorados. Crear un clima adecuado lleno de valores inclusivos junto con la aplicación de los principios del Diseño Universal de aprendizaje mejoraría la inclusión en Secundaria. En este trabajo consideramos que al mismo tiempo que obtenemos información útil sobre el nivel de inclusión en las aulas de secundaria, colaboramos con la formación de los futuros docentes.

Descriptores: Educación inclusiva; Clima de aula; Interacción social; Igualdad de oportunidades; Formación del personal docente.

The classroom climate is a fundamental aspect to facilitate learning and inclusion of all students. What an inclusive classroom climate is, and how it can be taught to future teachers, needs to be defined. We discovered that in many cases there are positive trajectories of inclusion lived by university students, but on other occasions these experiences are negative, so it is necessary to become aware of them and build those that favour inclusion. A questionnaire has been used in relation to the basic aspects of educational inclusion, analyzing in this work the one related to the classroom climate. To a certain extent, this climate is adequate, but there are still many contexts that need to be improved. Creating a suitable climate full of inclusive values together with the application of the Universal Design principles of learning would improve inclusion in Secondary Education. In this work we consider that while we obtain useful information on the level of inclusion in secondary classrooms, we collaborate with the training of future teachers.

Keywords: Inclusive education; Classroom environment; Social interaction; Equal opportunities; Teacher training.

Introducción

La inclusión es un proceso de búsqueda continua para atender la diversidad (Moreno Tallón, 2010). Por ello se hace necesaria la investigación, de distintos aspectos y desde distintos enfoques, sobre inclusión educativa. Uno de los enfoques más apropiados es el de la formación de docentes, aprovechando los resultados de la investigación para realización de debates y toma de conciencia de las actitudes positivas para la inclusión, y de las consecuencias que tienen las actitudes y comportamientos docentes negativos para la inclusión. Planteamos una formación docente que se sitúe en el centro de la tensión que existe en la realidad entre planteamientos que excluyen y otros que incluyen, tal y como apunta Echeita (2008). Una Escuela Inclusiva intenta que todo el alumnado aprenda en el aula ordinaria, proporcionando apoyos, tanto al estudiante en su aprendizaje como a los profesores en los procesos de enseñanza. (Stainback y Stainback, 1999)

"En el concepto de ambiente del aula se puede identificar una dimensión estructural referida a la organización de roles y normas de conducta en el grupo, y una dimensión más afectiva que contempla la satisfacción de las necesidades de la personalidad de cada alumno/a". (Muntaner, 2014). No cabe duda que en función de la metodología que use el profesorado en su aula así se determinarán los roles, las normas, los sentimientos, la convivencia y el aprendizaje.

Consideramos que el clima de centro y de aula es uno de los principales aspectos a tener en cuenta para que sea posible una educación inclusiva. Un buen clima de aula inclusiva debe hacer que todo el alumnado "sienta que pertenece, que participa, que aprende y logra los máximos avances académicos según sus potencialidades" (Montero et al., 2017, p. 47). Se caracteriza porque se acoge a la diversidad, incluso podríamos decir que se celebra, y se destaca el valor que tiene la diversidad en el aula. También se fomenta el sentimiento de comunidad, de pertenencia al grupo. Un aula inclusiva transmite la idea de que todo el mundo aprende dentro de ella, así, el apoyo se ofrece dentro del aula y todo el alumnado recibe el apoyo que precisa con un sentimiento de pertenencia al aula en igualdad, aunque reciba diferentes apoyos. De manera resumida, el clima de un aula inclusiva se caracteriza por sentimientos de:

- Pertenencia al grupo.
- Participación en igualdad.
- Que se aprende.
- Respeto de todas las personas.
- Colaboración.

Aprender a crear climas de aula inclusivos constituye un reto para la formación de profesorado, por una parte, porque no es un aprendizaje explícito, concreto, es decir, no se trata de técnicas o procedimientos a aprender sino que se trata en gran medida de aprender a gestionar o contagiar sentimientos de valoración de las diferencias. En la formación del profesorado para la diversidad es necesario centrarse en conocimientos, técnicas y sensibilidad, de manera simultánea y coherente, siendo los aprendizajes más difíciles pero más importantes los relacionados con las actitudes, las concepciones, la voluntad o la gestión de sentimientos. Por otra parte consideramos que aprender a gestionar climas de aula inclusivos constituye un reto, porque el clima que se ha vivido a lo largo del sistema educativo, en muchas ocasiones, no es inclusivo, o no lo es en gran medida, y deberíamos plantearnos cómo desaprender estos patrones contrarios a la inclusión y al respeto de la diversidad.

En este trabajo nos planteamos, en primer lugar, averiguar cómo era el clima vivido en secundaria por los estudiantes universitarios de Magisterio. Creemos que esto es importante porque pensamos que este clima se ha interiorizado, se ha asimilado y probablemente, de no hacer algo, cabe la posibilidad de que lo repitan cuando ejerzan como docentes.

En segundo lugar, nos planteamos algunas estrategias que permitan al estudiante universitario que se prepara para ser docente, aprender a gestionar un aula inclusiva de manera adecuada. Para ello es importante tomar conciencia de cómo era ese clima vivido en secundaria con objeto de poder deconstruirlo y esbozar las ideas básicas de lo que debe ser un clima de aula inclusivo. Junto a este proceso de toma de conciencia y revisión del pasado escolar, es importante que el profesor/a universitario de ejemplo, generando un clima de aula universitario respetuoso, solidario e inclusivo. De esta manera estaremos propiciando que se produzca el aprendizaje

adecuado para que los estudiantes universitarios sean capaces de crear climas inclusivos en las aulas de la enseñanza no universitaria, donde tengan que desarrollar su docencia, en el futuro.

Y en tercer lugar, podremos reforzar los aprendizajes que se obtienen para ser capaces de crear climas de aula inclusivos, si propiciamos que se realicen prácticas dentro de la asignatura, en centros que ya tienen climas positivos de atención a la diversidad.

El proceso en la formación de profesorado sigue las siguientes etapas:

- Estimulación del recuerdo sobre cómo era el clima de aula vivido en secundaria.
- Deconstrucción del clima de aula vivido e interiorizado anteriormente descubriendo los elementos que lo componen.
- Construcción mediante debate de un clima positivo para atención a la diversidad.
- Vivir un clima positivo solidario en el aula universitaria.
- Reforzar lo aprendido mediante prácticas en aulas con climas positivos de atención a la diversidad.

Método

El instrumento empleado ha sido el cuestionario. Planteando varias cuestiones que creemos centrales para la inclusión educativa, seleccionando una de ellas por considerarla central para nuestro trabajo: la referida al clima de aula. Las dimensiones del cuestionario están referidas a: intervención del profesorado para que las relaciones entre el alumnado sean positivas y de colaboración, el respeto profesor-alumno, la metodología utilizada, la participación y el apoyo. El cuestionario fue pasado a una muestra de 192 alumnos, de una población total de 330 estudiantes de magisterio de la especialidad de educación infantil., lo que representa el 58,18% del total de alumnado de esta titulación. La técnica ha consistido en la estimulación del recuerdo de estudiantes de magisterio de los primeros cursos que aún tienen cercano su paso por la secundaria.

Resultados

La pregunta realizada es la siguiente:

"El clima de clase en la ESO, era de solidaridad entre compañeros/as (se ayudan entre sí").

Pudiendo responder en una escala Likert, en cinco categorías, desde totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo.

Los resultados obtenidos pueden comprobarse en la figura 1, que aparece a continuación.

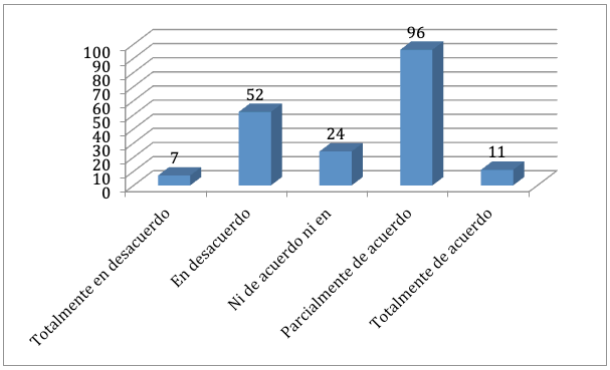


Figura 1. Frecuencias de las respuestas obtenidas al ítem
Fuente: Elaboración propia

Como puede comprobarse, el clima de aula de educación secundaria era bueno, obteniéndose como categorías positivas: 107. Siendo las respuestas negativas: 59. Esto quiere decir que el clima era adecuado, aunque tiene que mejorar bastante. En el ítem se incluye de manera explícita la colaboración entre compañeros de manera solidaria. En términos de porcentajes obtenemos la siguiente figura (figura 2)

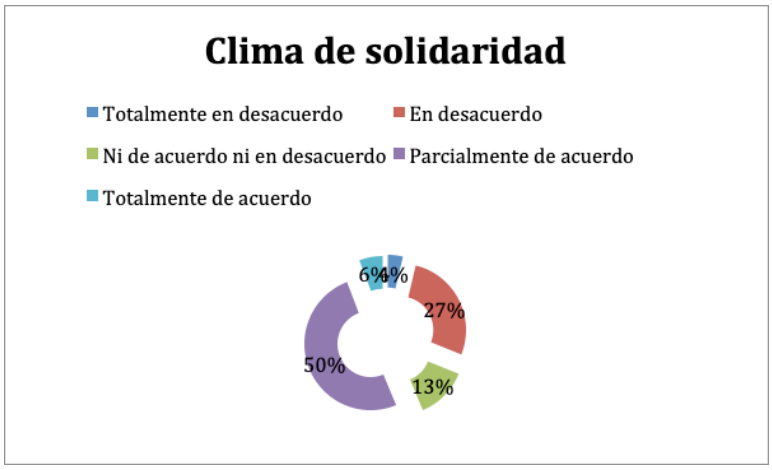


Figura 2. Porcentajes de las respuestas obtenidas al ítem
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico de porcentajes destacan en primer lugar la escasa puntuación recibida a los dos extremos: totalmente de acuerdo: 6%, y totalmente en desacuerdo: 4%. Lo que quiere decir que las aulas con un excelente clima inclusivo eran muy pocas. Y al mismo tiempo las aulas con un deficiente clima inclusivo también eran muy pocas. La lectura que hacemos de estos resultados nos hacen pensar en que es necesario aumentar las aulas con un excelente clima inclusivo. Esto es un fin deseable en los sistemas educativos, inclusivos y equitativos, de calidad. Y, por supuesto, deben reducirse aún más los ambientes discriminatorios y no solidarios.

Observando los resultados medios, podemos estar moderadamente satisfechos en tanto el 50% de las opiniones expresan una satisfacción adecuada. Y un 27% está en desacuerdo. Evidentemente la prioridad se encuentra en este 27% (en desacuerdo) y el 4% (totalmente en desacuerdo), y tal vez podríamos incluir el 13% (ni de acuerdo ni en desacuerdo), ya que podemos

suponer que una pregunta neutra como ésta, no es muy positiva que digamos. De esta manera al sumar todos estos porcentajes obtenemos 44%.

Si redondeamos podemos decir que hay un 60% bueno y un 40% malo, de manera muy aproximada. Estos porcentajes nos deben hacer reflexionar para poder actuar en los procesos de formación con objeto de conseguir profesorado capaz de generar climas educativos inclusivos y solidarios.

Discusión

López-Vélez (2018), concluye que:

> *siguen existiendo desde el ámbito de las culturas, políticas y prácticas del sistema y la Administración una tensión latente entre esta apuesta por la inclusión, por un lado, y por otro, el fomento de perspectivas tradicionales que ponen el énfasis en el individuo y en el déficit. (p. 39)*

En el clima de aula se pone de manifiesto esta tensión, la cual se evidencia en nuestro trabajo con el resultado obtenido de 60-40%. Algo más de la mitad se sitúan en una línea más inclusiva y algo menos de la mitad desarrollan aún comportamientos y actitudes que generan aulas no tan inclusivas.

De los valores que indican Booth y Ainscow (2015, p. 26) destacamos, junto a los ya tenidos en cuenta en nuestra investigación, como la solidaridad, los siguientes: igualdad, confianza, no violencia, comunidad, respeto a la diversidad, y honestidad. Entendiendo por igualdad que cada alumno sea tratado "como de igual valor". Muchos trabajos señalan que un denominador común de las aulas inclusivas es considerar la diversidad como riqueza y la promoción de la cooperación como principio metodológico (Martínez González y Gómez Gutiérrez, 2013). En este sentido podemos reconocer las experiencias que están proliferando sobre Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje por Contextos o Comunicades de Aprendizaje. Tener en cuenta los principios del aprendizaje dialógico, propios de las Comunidades de aprendizaje resulta central para crear climas de aula inclusivos. Así, junto al que señalamos en nuestro trabajo, referido a la solidaridad, también debemos añadir los principios de diálogo igualitario, transformación e igualdad de diferencias. Destacamos el diálogo igualitario que consiste en "valorar las aportaciones de cada participante en función de los argumentos que expone, sin que haya discriminaciones". (Miñán, 2018, p. 70)

La creación de un clima de aula inclusivo se verá favorecido por la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje, proporcionando múltiples medios de representación, de presentación del aprendizaje, de expresión y de compromiso. (Cast, 2013).

Como expusimos en la introducción, creemos que lo importante no es sólo averiguar cuál es la situación en torno a un tema de investigación, en este caso, el clima inclusivo de aula en secundaria, sino realizar una labor formativa, que suponga la deconstrucción de lo vivido, si es negativo, y la construcción de esquemas de aulas inclusivas.

Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid, España: OEI/FUHEM.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.

López-Vélez, A.L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa.* Bilbao, España: Universidad del País Vasco.

Martínez González, A. y Gómez Gutiérrez, J.L. (Coords.) (2013). *Escuelas inclusivas singulares.* Madrid, España: Grupo 5.

Miñán, A. (2018). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil.* Granada, España: Avicam.

Moreno Tallón, F. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión. Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, Nº 2.

Montero, D., Etxabe, E. y López, AL. (2017). *Educación Secundaria y discapacidad intelectual en Euskadi.* Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 87. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Muntaner, J. J. (2014), "Prácticas inclusivas en el aula ordinaria", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 63-79.

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

Un Camino Igual…con un Recorrido Desigual. El Empleo en las Personas con Diversidad Funcional

An Equal Path...with an Inequal Itinerary. Employment in People with Functional Diversity

Juan José Arjona Romero
Juan Carlos Tójar Hurtado

Universidad de Málaga, España

Uno de los avances más importantes de las sociedades modernas es el reconocimiento de los derechos de toda la ciudadanía y la obligación de los poderes públicos por velar y garantizar que estos se cumplan. Derechos como la educación, la salud, el empleo, la vivienda, etc. vienen a constituir los pilares básicos sobre los cuales se tienen que asentar los estados y para ello, se irán dictando diferentes leyes que vendrán a garantizar el crecimiento y la construcción del estado del bienestar social. Un conjunto de derechos y obligaciones que son para todas las personas, no sólo para unas pocas. Esta idea se debe tener presente en todo momento como protagonistas activos de una sociedad plural y diversa. A lo largo de este estudio nos vamos a centrar en las personas con diversidad funcional (Pdf) y concretamente en el derecho a desarrollar un empleo digno, integrador que facilite el desarrollo de su independencia y autonomía personal. Un camino igual para cualquier persona, pero como se va a mostrar, con un recorrido desigual.

Descriptores: Educación, Empleo, Discapacidad, Diversidad, Acompañamiento.

One of the most important advances in modern societies are the recognition of the rights of all citizens, and the obligation of public authorities to ensure and guarantee that these rights are fulfilled. Rights such as education, health, employment, housing, etc. are the basic pillars on which the states have to be based and for this, different laws will be dictated that will guarantee the growth and construction of the social welfare state. A set of rights and obligations that are for all people, not just for a few. This idea must be kept in mind at all times as active protagonists of a plural and diverse society. Throughout this study we are going to focus on people with functional diversity (Pfd) and specifically on the right to develop a dignified, integrating job that facilitates the development of their independence and personal autonomy. An equal path for any person, but as it is going to be shown, with an unequal path.

Keywords: Education, Employment, Disability, Diversity, Accompaniment.

Introducción. Mis derechos… que son los tuyos

Parece que los derechos van unidos los unos con los otros o cuando menos totalmente relacionados. Todas las personas tenemos el derecho a una educación, la cual nos vendrá dada a través de un sistema educativo, que como indica Fernández Enguita (1995) cuyas funciones serán prepararnos para el trabajo, formarnos como ciudadanos e integrarnos en la sociedad. Haciendo una primera aproximación, podemos comprobar como el derecho a la educación se vincula al derecho del trabajo, permitiéndonos la alimentación, la vivienda, etc., favoreciendo nuestra integración en la propia sociedad. De lo contrario, estaríamos avocados a la vulnerabilidad, la exclusión social y, por ende, a la pobreza.

El primer problema para las personas con diversidad funcional (Pdf), surge en el propio sistema educativo, cuando éste presenta dificultades en la promoción de la educación primaria a la educación secundaria y otros niveles educativos, que condicionan la cualificación profesional.

De lo anterior se puede desprender la importancia que adquiere el binomio educación-empleo. Por lo tanto, nos afirmamos en lo que insiste Pallisera (2011, p.191) el primer reto será garantizar el derecho a la educación con escuelas inclusivas, sobre todo en las etapas de la educación secundaria, ya que éstas tienen una gran importancia en el desarrollo de estrategias para mejorar las capacidades ocupacionales, favoreciendo su inclusión sociolaboral. Así estaremos construyendo puentes que facilitarán la incorporación a la vida activa de las Pdf. Todos conocemos bien el derecho a la educación, pero ¿Qué sabemos sobre el derecho al empleo?

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, establece en su art 27.1 Trabajo y empleo:

> *Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. (…)*

La Constitución española de 1978, el art. 35 del Capítulo segundo. Derechos y libertades:

> *Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, (…)*

Más concretamente según se señala en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. En el Capítulo VI el derecho al trabajo, concreta en su art. 35.1 "Las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo, en condiciones que garanticen la aplicación de principios de igualdad de trato y no discriminación", en los art. 37.1 y 37.2 se menciona las formas de acceder al empleo: empleos ordinarios, en empresas y administraciones incluyendo servicios de empleo con apoyo[24], empleos protegidos como los centros especiales de empleo (CEE)[25]y el propio emprendimiento.

Según lo anterior alcanzar un empleo sería fácil e un instrumento poderoso que facilitará a las Pd su crecimiento personal, mejorar la autoestima y sus relaciones personales Pallisera (2011a, pp.195-196). Un derecho, que genera la independencia personal y la participación social para conseguir una inclusión social.

Método

Se ha realizado un metaanálisis de estadísticas públicas, y análisis de contenido de documentos oficiales. El método de investigación empleado puede denominarse mixto. Por un lado se han analizado los datos de estadísticas públicas de manera descriptiva. Por otro, se ha realizado un análisis de contenido cualitativo, revisando los documentos oficiales y normativas sobre empleo que afectan a las Pdf.

Para este metaanálisis se han consultado diferentes fuentes como:

[24] Empleo con Apoyo, se trata de un conjunto de servicios y acciones centradas en la persona, de forma individualizada, concretamente para que las personas con discapacidad o con dificultades especiales puedan acceder, mantenerse y promocionar en una empresa ordinaria dentro del mercado de trabajo abierto con el apoyo de profesionales.

[25] Los Centros Especiales de Empleo, son entidades que desarrollan un trabajo productivo dentro del mercado y cuya finalidad es asegurar un empleo remunerado a las personas con discapacidad, amén de la prestación de unos servicios de ajuste personal y social que éstas requieran. La plantilla de los CEE debe estar formada por al menos un 70% de personas con discapacidad con un grado igual o superior al 33%. Y posteriormente deben facilitar la integración en el mercado ordinario de trabajo a dichas personas.

- La serie "El empleo de las personas con discapacidad" del Instituto Nacional de Estadística, que incorpora datos: estadísticos de la Encuesta de Población Activa (EPA), administrativos registrados en la Base de Datos Estatal de Personas con Discapacidad (BEPD), sobre medidas de fomento de empleo de la Tesorería General de la Seguridad Social (TGSS), de la percepción de prestaciones del Registro de Prestaciones Sociales Públicas del Instituto Nacional de Seguridad Social (INSS).
- El Informe Anual del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad, del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE).
- El informe de Eurostat, European Union Labour Survey. En concreto, los primeros datos del módulo ad hoc sobre el empleo de las personas con discapacidad, para 2011.

Resultados

Todas las personas tienen derecho a un empleo… pero "la cosa" no está igual para todas.

Según el Odismet[26] solo uno de cada cinco personas con discapacidad está actualmente trabajando. Los siguientes resultados que nos han permitido conocer mejor cuál es la situación de este colectivo en el mercado laboral actual:

- Alrededor de un millón doscientas mil Pdf son inactivas.
- Existe una tasa de paro del 26,2%.
- Las personas paradas de larga duración con discapacidad suponen el 56% del total del colectivo.
- El 80% de las contrataciones tienen carácter temporal.
- Se consolidan las contrataciones en sectores más elementales.
- El tercer sector ocupa la mayor parte de las Pdf.
- Tienen menor salario y van perdiendo poder adquisitivo.
- El emprendimiento supone un 10,9%.
- El 31,5% de las personas con discapacidad (Pd) se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social.
- Los jóvenes con discapacidad tienen bajos niveles de formación.
- El 43,2% abandonan prematuramente sus estudios.
- Las mujeres representan el 42.3% de las Pd.

En conclusión, podemos establecer que un gran número de Pdf abandonan muy pronto su formación, dificultando su acceso al mercado laboral. Cuando lo consiguen, acceden a través del

[26] Odismet, es el Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo que lleva a cabo investigaciones de gestión del conocimiento en materia de discapacidad y situación Laboral. Ésta desarrollada a través del Fondo Social Europeo y su información es abierta a todos los organismos y administraciones interesadas en la materia. http://www.odismet.es/es/

tercer sector de servicios y en sectores poco cualificados, con contratos a media jornada y bajos sueldos, configurando lo que se ha venido a llamar trabajadores pobres[27].

Se evidencia, por tanto, el binomio educación-empleo, así mismo, como la necesidad de establecer atenciones centradas en la persona para desarrollar la autonomía personal.

De la demanda a la oferta, una carrera de obstáculos

Primero, habrá que cursar una solicitud de trabajo ante la Oficina de Empleo de los Servicios Públicos de Empleo. Para ello hay que ir a la Oficina que nos corresponda por nuestro domicilio donde nos entregarán un justificante de inscripción[28]. En Andalucía, hay que solicitar una cita previa a través de la web del Servicio Andaluz de Empleo[29].

Según la normativa vigente, será necesario tener 16 años ya que es la edad laboral establecida. Ser españoles o miembros de algún país firmante del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo.

En el contenido de la demanda de empleo, rellenar las condiciones de trabajo (horario, jornada, etc.), zona geográfica donde buscamos empleo, datos formativos (formación reglada, certificados de formación ocupacional, idiomas, etc.), experiencia profesional y ocupaciones que solicitamos.

Segundo, aportar documentación (documento de identidad, tarjeta de la seguridad social, justificación académica, etc.)

Una vez realizados todos estos trámites renovar nuestra demanda cada tres meses y estar pendientes de cualquier comunicación del servicio público de empleo.

En esta aproximación, ya hemos encontrado las primeras dificultades y obstáculos para las Pdf, según la diversidad:

- Sensorial: Una persona ciega, deberá tener un ordenador adaptado para que pueda sintetizar, en voz, los contenidos e instrucciones.
- Una persona sorda, accederá sin problemas a internet, pero precisará de algún tipo de ayuda para la comprensión de los contenidos..
- Física, no tendrá problema en el manejo de internet, pero esto dependerá de su nivel de formación y afección.
- Intelectual o mental, seguramente no pueda realizar el trámite telemático por sí sola.

Las siguientes dificultades estarán en acudir a la propia oficina. Por sencillo que parezca encontramos barreras burocráticas, técnicas, arquitectónicas, etc. y precisarán de otras personas que los asistan.

Nos ha llamado la atención como:

---

[27] Trabajadores pobres, "Working poor" o "in -work poverty" son aquellas personas que estando ocupadas que teniendo un trabajo éste no les permite alcanzar su independencia y autonomía personal, en definitiva, cuya renta anual disponible se encuentra por debajo del umbral de la pobreza. El umbral de la pobreza está fijado en el 60% de los ingresos netos anuales (Aragón, et al., 2012, p.15).

[28] Esta información extraída del Ministerio de Empleo y Seguridad Social del Gobierno de España. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/Guia/texto/guia_1/contenidos/guia_1_1_1.htm

[29] Servicio Andaluz de Empleo Consejería de Empleo, Empresa y Comercio. Recuperado de https://ws054.juntadeandalucia.es/autenticacion/login?service=https%3A%2F%2Fws054.juntadeandalucia.es%2Fapdweb%2Fweb%2Fguest%2Fhome

- La web del Servicio Andaluz de Empleo no tiene un sintetizador de voz y presenta una navegación laboriosa. Las guías e instrucciones de los documentos resultan algo complicados para su comprensión.

- Textos, normativas, guías que no se adaptan a las Directrices Europeas para generar información de fácil lectura. Cuando en la norma 5 sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, establece que los gobiernos deben hacer accesible todos sus servicios públicos de información y documentación a las personas con discapacidad.

En definitiva, un derecho que inspira ilusión y que se torna en injusticia provocando desesperanza. Llegados hasta aquí, lo importante es que estamos inscritos siendo beneficiarios de actividades de formación e intermediación laboral e incluso candidatos a un empleo.

Una inserción laboral que requiere de la activación de todos los sistemas de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987) comenzando en la persona, continuando, en la familia, escuela, sociedad, cultura y estado.

Además, de forma transversal, precisará de acompañamientos sin los cuales sería muy difícil que las Pdf adquirirán su autodeterminación y empoderamiento.

Un proceso que conlleva la puesta en marcha de muchos mecanismos y recursos que se van a orientar y centrar en la persona. Y que están constituyendo actuaciones innovadoras ya que como dice Vilà et al. (2012, p.89) parten de las aspiraciones de las Pdf para llegar a conseguir una inclusión social y laboral.

Discusión y conclusiones

Un empleo integrador… un empleo inclusivo

Supongamos que hemos tenido éxito con nuestro proceso de acompañamiento y conseguimos un empleo. Ahora bien, dependiendo de la empresa que nos haya contratado nuestro empleo podrá ser "ordinario" o "protegido", como comentáramos anteriormente.

El mayor número de contrataciones de Pdf se produce en empresas que pertenecen al Tercer Sector[30] como las asociaciones, fundaciones, cooperativas, CEE, etc..

Entidades que engloban la economía social y colaborativa cuyos fines principales son: a) anteponer la persona y los fines sociales sobre los resultados económicos y financieros; b) desarrollar una gestión autónoma y transparente, democrática y participativa; c) favorecer la igualdad de oportunidades y de diversidad en la empresa. Con características comunes, ser sin ánimo de lucro[31] y tener calificación de interés social[32].

[30] Tercer Sector es un conjunto de organizaciones con personalidad jurídica de titularidad privada cuya característica principal es ser "no lucrativas" y se desenvuelven en el espacio público para satisfacer demandas no satisfechas ni por el Estado, ni por el Mercado. Si estas además trabajan para la promoción de la persona y la inclusión de los colectivos vulnerables, se consideran de Acción Social.

[31] El término no lucrativo ha generado mucha controversia. Nosotros nos vamos a referir a la acepción más actual definiéndolo como que las entidades podrán desarrollar las actividades necesarias para el cumplimiento de sus fines siempre que los beneficios de las actividades económicas realizadas se destinen, exclusivamente al cumplimiento de sus fines, sin que quepa en ningún caso su reparto entre los socios.

[32] Utilidad pública o interés social, está ligado al término anterior de "no lucrativo". Es cuando la actividad desarrollada se orienta a un beneficio real y directo de un colectivo genérico de personas que no pertenecen a las organizaciones en cuestión.

Otra cuestión a destacar, como comenta Pallisera (2011b, p.190) es que, de las investigaciones recientes sobre los procesos de inserción laboral de las Pdf en las empresas ordinarias, el escepticismo de los empresarios cambia significativamente cuando se dan cuenta que éstos desarrollan sus competencias como un trabajador más.

Descubrimos un sector, un modelo de economía y unos testimonios: de empresarios y profesionales, que nos hacen ser muy optimistas en cuanto a la consecución y la estabilidad del empleo.

Por lo tanto, según el tipo de empresa que contrate hablaremos de "empleo integrador" o "empleo inclusivo".

Independientemente del modelo, consideramos que debe existir como común denominador, el empleo con apoyo (Wehman y Kregel,1998, p.153): *El empleo con apoyo se centra en el trabajo, no en prepararse para él, poseer las habilidades necesarias antes de empezar, o cumplir los criterios de recursos humanos antes de entrar en el competitivo mundo laboral. La persona simplemente debe desear trabajar.*

Caminemos juntos

Porque estamos inmersos en un proceso de aprendizaje continuo, permanente y para toda la vida. Aprender a conocer (hablar y escuchar a la Pd es aprender a conocerla y conocernos), aprender a hacer (formar equipo es aprender a hacer), aprender a vivir juntos (aceptar y respetar la diversidad de cada uno es aprender a vivir/trabajar con los demás), aprender a ser (superar los obstáculos y las barreras es aprender a ser). En definitiva, los Cuatro pilares de la educación que definiera Delors (1996, pp. 91-103) que, ajustado a las Pd, los profesionales y la empresa proyectan inclusión laboral.

Para ello, será preciso desarrollar una intervención educativa y laboral orientada a favorecer el desarrollo de la autonomía de la persona y de la resolución de sus problemas. Como dicen Llena y Parcerisa (2008, pp. 44-45):

> *un acompañamiento en el que educador o la educadora sea capaz de reconocer las capacidades y potencialidades del educando o educanda, de escuchar sus demandas y necesidades, de dejarlo actuar y tomar decisiones, de mediar con el contexto, de facilitar contextos de desarrollo y escenarios donde las potencialidades del educando y la educanda puedan desarrollarse del mejor modo posible.*

Palabras que debemos leer en clave laboral, acompañamiento - empleo con apoyo, educador/a – profesionales-mediador/a laboral, educando/a - personas con necesidades formativas especiales, contextos – centros de trabajo/empresa, etc.

Un conjunto de acciones de mediación, ayuda, cooperación que definirán la inclusión laboral en la línea de acompañamiento de Majado (2001, p.14), como una estrategia formativa y laboral que estará basada en unas relaciones intencionales que permitirán la consecución de acuerdos/pactos/planes entre la persona, el orientador, y en nuestro, caso la empresa.

Pero es importante que la Pdf reconozca al profesional como referente y orientador temporal de su itinerario de empleo inclusivo y que hace su seguimiento individualizado, orientado en la adquisición de la autonomía personal y laboral.

El profesional debe entender el acompañamiento, como lo define Alonso et al. (2004, p. 37) "*no es importante saber qué queremos hacer por el otro, sino saber qué estamos dispuestos a hacer juntos con él".*

Estas ideas, reafirman el postulado de Pallisera (2011c, p.196) sobre la redefinición de los roles del educador/profesional para que las Pdf sean los protagonistas de sus propias vidas, se autodeterminen[33].

De esta forma, "*la persona con diversidad funcional* "se convierte en el sujeto, *"el profesional"* en el complemento, *"el acompañamiento, basado en la creación de los apoyos necesarios"*, en la acción y "*la autonomía personal*" en el fin.

Un acompañamiento que requiere caminar juntos y constituye el paradigma de la inclusión.

Referencias

Alonso, J. y otros (2004): Construint una pedagogía de l´acompanyament: acompanyar des de la didáctica per despertar vides. *Revista Catalana de Pedagogía, 2,* 35-45.

Aragón, et al., 2012, *Trabajadores pobres y empobrecimiento en España.* Colección Estudios, nº 56. Madrid: Fundación 1 de Mayo.

Bronfenbrenner, R.U. (1987). *La ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Barcelona: Paidós.

Delors, J. (1996.): *"Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Fernández, M. (1995). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores u otras personas interesadas.* Madrid: Pirámide.

Llena, A.; Parcerisa, A. (2008) *La acción socioeducativa en medio abierto.* Barcelona: Graó.

Majado, F. (coord.) (2001): *L´acció socioeducativa als serveis socials d´atenció primària de l´Ajuntament de Barcelona.* Ayuntamiento de Barcelona.

Pallisera, D. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 70,* 191.

Vilà, M. Pallisera, M. y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual: Un reto para la orientación psicopedagógica. *REOP. 23* (1).89.

Wehman, P., Kregel, J. (1998). *More Than a Job.* Baltimore: Paul Brookes.

Wehmeyer, M. (1998). "Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations". *JASH-Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 23*(1), 10-18.

[33] Autodeterminación según Wehmeyer (1998) que pasa por la adquisición de habilidades como: resolver problemas, marcar y conseguir objetivos, asumir riesgos, seguridad, autoconocimiento, independencia, etc.

Complementando la Clase de Lengua Extranjera con Aplicaciones Web: Estudio Caso en Colegios Rurales Vulnerables Colombianos

Complementing the Class Foreign Language with Web Applications: Case Study in Vulnerable Rural Colombian Schools

Geovanny Alexander Abaunza
Fernando Martínez Abad
María José Rodríguez Conde

Universidad de Salamanca, España

Este caso de estudio fue desarrollado con 66 estudiantes de grados sexto (n=34) y undécimo (n=32) de secundaria del suroccidente colombiano en contextos vulnerables. El objetivo fue implementar la aplicación web Duolingo (versión de escritorio) en metodologías b-Learning, como herramienta de complemento a las actividades de la clase presencial de inglés, y a través de un cuestionario, evidenciar si la intervención de ese tratamiento fue un elemento positivo en formación tradicional. Los resultados previos mostraron que más del 80% de los estudiantes de ambos grados manifestaron que la aplicación es de fácil de uso, tiene gran utilidad, y alto grado de disfrute para el aprendizaje de lengua extranjera. Además afirmaron que las actividades desarrolladas con la aplicación tecnológica fueron más motivadoras en comparación con las actividades desarrolladas con los elementos tradicionales de la clase. Se puede concluir que la intervención de estas metodologías b-learning y las aplicaciones web pueden contribuir a la formación del alumnado en contextos rurales vulnerables.

Descriptores: Aprendizaje virtual, Enseñanza de una lengua extranjera, Duolingo, TIC, Aprendizaje mixto.

This case study was developed with 66 students of sixth (n = 34) and eleventh grade (n = 32) of secondary school in southwestern Colombia in vulnerable contexts. The objective was to implement the Duolingo web application (desktop version) in b-Learning methodologies, as a tool to complement the activities of the face-to-face class of English, through a questionnaire, evidencing the intervention of that treatment was a positive element in traditional training. The previous results show that 80% of the students of both grades show that the application is easy to use, very useful, and highdegree of enjoyment for learning the foreign language. They also affirmed that the activities developed with the technological application were more motivating in comparison with the activities developed with the traditional elements of the class. It can be concluded that the intervention of these b-learning methodologies and web applications can contribute to the training of students in vulnerable rural contexts.

Keywords: Virtual learning, Second language instruction, Duolingo, ITC, B-Learning.

Introducción

Actualmente la tecnología e internet están transformando el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera; aportando al profesorado nuevos enfoques que pueden estimular el interés de sus alumnos (Stanley, 2013; Blake, 2015;). En este sentido, los estudiantes también se han visto beneficiados porque pueden aprovechar la aparición de estos recursos y aplicaciones web, para facilitar su proceso de adquisición de una segunda lengua (Walker & White, 2013). Del mismo modo, García (2011) menciona que, el uso de estas tecnologías puede mejorar las

experiencias de aprendizaje, el acceso al idioma de estudio y dar oportunidades para que los alumnos trabajen a su propio nivel y ritmo, y elijan cuándo y dónde aprender.

El aprendizaje mixto o B-Learning, se ha convertido en un modelo de formación con gran tendencia en muchos entornos educativos de lengua extranjera en los últimos años, específicamente en cursos que consideran la combinación del aprendizaje presencial y la utilización de recursos web para la consecución de los objetivos de aprendizaje (Bonk & Graham, 2012). En este sentido, en cuanto al modelo bimodal o mixto (Blended Learnind o B-Learning), Coll & Monereo (2010), difieren en que estos modelos de aprendizaje contribuyen en "alcanzar los objetivos educativos deseados a partir de las ventajas que ofrece cada entorno: a) presencial: interacción física, vinculación emocional, actividades de mayor complejidad cognitiva; y b) virtual: reducción de costes de desplazamiento, alojamiento, eliminación de barreras espaciales, flexibilidad temporal (p. 50)". Estos últimos elementos, son factores favorecedores para la adquisición de formación en idiomas para aquellos estudiantes que vivencian contextos rurales vulnerables desfavorables (Masaeli, & Heidari-Shahreza, 2016). De manera análoga, Lim & Wang (2016) han evidenciado que el acceso y calidad de instrucción de conocimientos en poblaciones con bajos niveles socioeconómicos en entornos B-Learning pueden fortalecerse adoptando esta metodología educacional.

Aunque estos procesos de instrucción de lenguas extranjeras en conjugación con la inserción de las Tecnologías de la información la comunicación (TIC) simbolizan un avance significativo en la era actual (Morchio,2014), la estructuración de las actividades asociadas al currículo tradicional en la adquisición de un idioma extranjero pueden ser obstáculo o factores que generen apatía por su aprehensión, que a su vez, les lleve a hacia un proceso desmotivante y a la falta de interés (Rodríguez-Pérez, 2012).

El presente estudio de caso incluye alumnos de secundaria de la zona rural y vulnerable del sur-occidente colombiano. Esta zona posee afectaciones de situación de desplazamiento, bajo nivel socioeconómico y presencia de extrema pobreza según la Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA). Por otro lado, los docentes en las áreas de idiomas pertenecientes estas zonas especialmente vulnerables, describen que sus estudiantes presentan una actitud y aptitud apática al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estos resultados se evidencian en las últimas pruebas semestrales del porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (ICFES).

De acuerdo las complejidades que presentan este tipo de zonas a nivel educativo, esta investigación tiene como objetivo evidenciar si el uso de la aplicación web Duolingo (aplicación web de uso gratuito para el aprendizaje de lengua extrajera), asociada con la metodología b-Learning en las clases de inglés de los grados sexto (11 a 13 años) y undécimo (15 a 17 años) de secundaria de Anganoy, puede ser una herramienta de complemento en las actividades del programa curricular tradicional. Esta aplicación web ha sido parte de investigaciones y procesos de formación de inglés como lengua extranjera en países con contextos similares a Colombia obteniendo resultados aceptables (Secretaría de Educación Pública de México (SEPM), Ministerio de Educación de Guatemala (MEG), Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP)).

La aplicación web Duolingo, creada en el año 2011, ofrece formación en 13 idiomas. Su objetivo y lema se enfoca en "Educación de idiomas gratuita para el mundo", con más de 170 millones de descargas y alrededor de 25 millones de usuarios activos en el mundo. Colombia es el cuarto en

número de usuarios, con 8,24 millones (Benites, 2017[34]). Además un estudio independiente realizado por profesores de la Universidad de la Ciudad de Nueva York y de la Universidad de Carolina del Sur, concluyó que 34 horas utilizando Duolingo es equivalente a un semestre de aprendizaje de idiomas a nivel universitario (Vesselinov & Grego,2012). Su versión de escritorio posee un árbol con diferentes habilidades, comprendiendo cada una de ellas aproximadamente 70 actividades gamificadas asociadas a animales, comidas, plurales. En total incluye casi 330 lecciones y más de 15000 palabras para fortalecer vocabulario (estas hacen parte de lista de las palabras que el usuario ha estudiado). "Cada palabra es acompañada de una barra de fuerza, que indica si la palabra sigue siendo fuerte en su memoria o si es hora de practicar de nuevo, de acuerdo con el algoritmo de Duolingo" (Munday & Espinoza, 2014, pág. 86). Sus actividades pueden ser visibles, se puede compartir el logro con otros usuarios (cuadros de clasificación) y tiene foros de discusión similares a un sitio de una red social. También tiene espacios para usuarios avanzados. Los usuarios juegan aprendiendo y reciben lingotes para abrir nuevos niveles de actividades. Por su simpleza de uso y fácil configuración de perfil, es posible asignar las actividades de acuerdo al nivel de aprehensión que tiene el usuario, el cual se conoce cuando se inicia el test de nivelación a la apertura del curso (Munday, 2016).

Método

Diseño

Cabe aclarar inicialmente que la metodología de enseñanza-aprendizaje con el programa curricular tradicional de la asignatura inglés en el colegio comprende 3 horas semanales (2 horas teóricas y 1 hora de taller de actividades). Se implementará la aplicación web Duolingo en las clases de los grupos de secundaria, pero integrándola con las herramientas normalmente usadas (revistas, grabadora, Tv). Se realizó inicialmente una capacitación previa con entornos b-Learning por un mes (alumnos y profesores), y después del proceso, se integró en sesiones de 1 hora de duración (45 minutos de plataforma y 15 minutos de prueba de retroalimentación) durante un periodo de tres meses. Los estudiantes optaron por comenzar el árbol de actividades de Duolingo desde nivel cero. Al finalizar el programa los sujetos debieron responder a un cuestionario que incluyó preguntas de satisfacción de uso y probabilidad de recomendación de la aplicación, este estudio fue implementado en el periodo lectivo desde agosto a noviembre 2016.

Instrumento

El instrumento consta de siete ítems, extraídos del trabajo de estudios previos (Munday, 2016; Vesselinov & Grego, 2012). Estos ítems fueron traducidos y contextualizados por cuatro profesores especializados en el área de instrucción de lengua extranjera. La escala final fue probada en una muestra piloto para verificar su pertinencia y adecuación (el cuestionario completo puede ser consultado en el anexo 1).

Población y Muestra

Los individuos asociados a esta investigación hacen parte de la zona rural de la ciudad de Pasto, de la Institución educativa Municipal, Vereda Anganoy del departamento de Nariño del país Colombiano. El plantel está constituido aproximadamente por 700 estudiantes, 28 profesores y

[34] Bonet, E. (1 de abril, 2017). "Colombia ya es el cuarto mercado de la aplicación gratuita Duolingo". La Republica. Recuperado de https://www.larepublica.co/internet-economy/colombia-ya-es-el-cuarto-mercado-de-la-aplicacion-gratuita-Duolingo-2491321

4 administrativos. Para el desarrollo de esta investigación se contó con la participación del rector, 2 docentes en las áreas de inglés e informática, 34 niños de sexto grado de secundaria; y 32 jóvenes del grado 11.

Trabajo de campo

Con el visto bueno por parte del rector, alumnos y profesores; se implementó la jornada de capacitación y verificó la viabilidad del tratamiento tecnológico (funcionalidad y uso de la aplicación web).

Análisis de datos

Se aplicaron fundamentalmente técnicas de estadística descriptiva para conocer la distribución de las variables (frecuencias y medias) con ayuda del software SPSS Statistics 20.

Resultados

Los cuadros 1 y 2, evidencian las respuestas a las preguntas de uso, ayuda, disfrute y satisfacción sobre la aplicación web Duolingo en los grados sexto y undécimo respectivamente.

Cuadro 1. Uso, ayuda, disfrute y satisfacción. Grado sexto

Grado 6 (N=34)	3. Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo (%)	4. De acuerdo (%)	5. Totalmente de acuerdo (%)
La aplicación web Duolingo, fue fácil de usar	8,82	47,06	44,11
La aplicación web Duolingo, me ayudó en mis clases de inglés	8,82	38,24	52,94
He disfrutado aprender inglés con la aplicación web Duolingo.	14,71	52,94	32,35
Estoy satisfecho con la aplicación web Duolingo	17,65	41,18	41,18

Fuente: Elaboración propia

Combinando las puntuaciones de los estudiantes del grado sexto en los niveles "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo", se observa que el 91.17% consideró a la aplicación web como fácil de usar, el 91.18 % la encontró útil, el 85.29% se posiciona en que disfrutó del aprendizaje y el 82.36% se mostraron satisfechos.

Cuadro 2. Uso, ayuda, disfrute y satisfacción. Grado undécimo

Grado 11 (N=32)	3. Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo (%)	4. De acuerdo (%)	5. Totalmente de acuerdo (%)
La aplicación web Duolingo, fue fácil de usar	8,82	47,06	38,24
La aplicación web Duolingo, me ayudó en mis clases de inglés	11,76	52,94	29,41
He disfrutado aprender inglés con la aplicación web Duolingo.	20,59	35,29	38,24
Estoy satisfecho con la aplicación web Duolingo	17,65	23,53	52,94

Fuente: Elaboración propia

De igual modo, se observa que en el grado undécimo, la tendencia tiene a ser positiva hacia el uso fácil con el 85.3% de la muestra con un nivel de acuerdo medio o alto. El 82.35% de los

sujetos afirma que la aplicación le ayudó en sus clases, un 73.53% afirma que disfrutó del aprendizaje y, en definitiva, el 76.47% se sintió satisfecho. A nivel general, los alumnos de sexto grado muestran niveles de satisfacción, facilidad de uso, utilidad percibida y disfrute más elevados que los de undécimo grado.

A la pregunta ¿La aplicación web Duolingo fue mejor que tu tarea tradicional?, Sí/No/Tal vez, los estudiantes de ambos grados mencionan (cuadro 3). La mayor parte de los estudiantes de ambos grados se mostraron favorables a Duolingo frente a la enseñanza tradicional de idiomas, con una ligera ventaja en el caso de los alumnos de sexto grado.

Cuadro 3. Comparación com metodologia tradicional. Grados sexto y undécimo

Grados	**1. Sí**	**2. No**	**3.Lo mismo**
Sexto	70,59	5,88	23,53
Undécimo	64,71	8,82	20,59

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes que declinaron su respuesta hacia el SÍ justificaron que es más fácil entender un tema jugando o practicando en el momento en comparación con la tarea tradicional, donde debían esperar al tutor o el espacio de taller para aclarar ciertas dudas de las actividades o temas de clases. Los estudiantes que mencionaron que su tarea NO fue mejor mencionaban que tendrían que depender del internet del computador y que no tenían dinero o computador para seguir practicando. Los alumnos que se inclinaban por IGUAL, mencionan que no todos saben manejar los equipos, y a veces se les dificultaba su uso, y esa situación se parecía al material de apoyo que dejaba su profesor y no sabían cómo interpretarlo o usarlo, así que decían que quedaban en la misma situación.

Cuadro 4. Usando la aplicación web Duolingo tras terminar el curso de lengua extranjera

		1. Sí	2. No
Grados	Sexto	91	9
	Undécimo	82	12

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la cuestión sobre si seguirían empleando Duolinguo (cuadro 4), la amplia mayoría indica que lo haría después de la terminación del curso.

Cuadro 5. ¿Con qué herramienta crees que aprendiste más en tu classe de inglés?

	Duolingo	Elementos tradicionales (Tv, grabadora, revista)
Sexto	88	19
Undécimo	81	19

Fuente: Elaboración propia

Más del 80% de los alumnos (Cuadro 5) convergieron en su aprecio por la aplicación. El resto de los estudiantes alega que es más fácil llevarse las fotocopias, o que por motivos económicos no es posible poder seguir con la práctica de la aplicación web.

Todos los alumnos de ambos grados, dijeron que solo accedieron a Duolingo por versión escritorio, su mayoría no dispone de dispositivos móviles o no poseen internet en sus casas.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que la aplicación web Duolingo, acompañado con la metodología b-Learning, puede complementar las actividades de la clase tradicional, por ser una herramienta de fácil de uso, con gran utilidad, y un alto grado de disfrute en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera por parte de los estudiantes. Esto lleva a pensar que estos tratamientos tecnológicos pueden ser una posible solución a la apatía y desmotivación existentes hacia la aprehensión de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que presenta los alumnos en clase de lengua extranjera en estos contextos rurales vulnerables. En este sentido, y a modo de comparación entre los grupos de estudio participantes, se evidencia que los niños pertenecientes al grado sexto muestran mayores niveles de facilidad de uso, utilidad percibida y disfrute en el aprendizaje que los jóvenes del grado undécimo.

Por otro lado, la mayoría de estudiantes afirmaron que las actividades desarrolladas con la aplicación fueron de mayor gusto en comparación con las actividades desarrolladas con los elementos tradicionales de la clase. Respecto a esto, el grado sexto tiende a ser más favorable que el grado undécimo. Contrariamente, la otra parte del alumnado que no estuvo de acuerdo, alegaban un descontento por no poseer computadores o internet en sus casas para desarrollar las actividades y que tenían que esperar hasta la próxima clase para seguir desarrollando su material de estudio, prefiriendo el material tradicional por su fácil adquisición y manejo. Otro aporte percibido por los estudiantes converge en la facilidad de practicar, repasar y aprender el vocabulario de una forma más amena y agradable que poseía el entorno gamificado de la aplicación web. Otro rasgo a mencionar es que el 80% de los estudiantes harían una recomendación de la aplicación web hacia sus compañeros y existe gran posibilidad de que sigan utilizando la aplicación web fuera de clases.

Respecto a los limitantes de la investigación, el perfil en competencias digitales es muy bajo, causando en algunos estudiantes confusión y estrés por no conocer el entorno de la aplicación web Duolingo y los elementos ofimáticos que les acompañaban. Al respecto, siempre mencionaban que necesitaban más capacitación para sentirse bien el proceso. Otro factor importante limitante percibido, son los bajos recursos socioeconómicos para poder desplazarse al plantel educativo y poder hacer uso del aula informática del colegio para complementar sus actividades. En cuanto a los aspectos limitantes asociados a la aplicación web, los estudiantes y profesorado observaron que algunos significados o traducciones eran diferentes en palabras conocidas y aprendidas con anticipación en su clase tradicional. Respecto al profesor acompañante, mencionaba que tenía que preparar más las clases, porque debía seleccionar el material acorde al contenido programático tradicional y esto dificultaba sus horarios en otras clases.

Para concluir, se considera necesario recopilar más experiencias sobre el uso de aplicaciones web en el aprendizaje de lenguas extrajeras en contextos similares. Cabe, a su vez, profundizar en estudios experimentales que puedan verificar si estos tratamientos tecnológicos en acompañamiento con metodologías mixtas de aprendizaje pueden favorecer estas poblaciones estudiantiles.

Agradecimientos

Al Grupos de investigación GE2O y Grial, pertenecientes al Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca. Proyecto TG2LA-2014-3089

Referencias

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.

Coll, C., & Monereo, C (Eds.). (2010). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.

Laborda, J. G. (2011). La integración de las TIC en la formación bilingüe: perspectivas en la formación del profesorado. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(3), 101-117.).

Lim, C. P., & Wang, L. (Eds.). (2016). *Blended learning for quality higher education :Selected case studies on implementation from asia-pacific*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Masaeli, B., & Heidari-Shahreza, M. A. (2016). Iranian efl learners'attitude towards the development of l2 writing through collaborative blogging. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(8), 153.

Morchio, M. (2014). El rol de las TIC en la clase de inglés. *In Documento presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Juan. Recuperado de: www. oei. es/historico/congreso2014/memoriactei/753. pdf (4/01/17).

Munday, P. (2016). The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, *19*(1), 83-101.

Munday, P., & Espinoza, A. (2014).*Contents of Duolingo's Spanish Tree*. Retrieved from: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xWgqFo6gxyBNGAKUO793KUGmIfZeRzH9QwojmCDqD4/edit?usp=sharing

Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. Didáctica (*Lengua y literatura*), (24), 381-410.

Stanley, G. (2013). *Language learning with technology: Ideas for integrating technology in the classroom*. Cambridge University Press.

Vesselinov, R., & Grego, J. (2012). *Duolingo effectiveness study. City University of New York*, USA, 28.

Walker, A., & White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: connecting theory and practice-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.

Anexos

La aplicación web Duolingo en mi clase de lengua extranjera ínglés			
¡Espero contar con tu permiso y ayuda sincera en la contestación del siguiente cuestionario. No te preocupes, esto es anónimo y la información recolectada solo será para fines científicos. Gracias por tu colaboración.			
1. Mi grado es:(Marca solo una opción)			
Sexto grado			
Undécimo grado			
2. Mi genero es: (Marca solo una opción)			
Hombre			
Mujer			
Otro:			
3. Estas de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones (Marca solo una respuesta por fila)			
	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
La aplicación web Duolingo, fue fácil de usar			
La aplicación web Duolingo, me ayudó en mis clases de inglés			
He disfrutado aprender inglés con la aplicación web Duolingo.			
Estoy satisfecho con la aplicación web Duolingo			
4. ¿Le recomendarías la aplicación web Duolingo a un compañero o amigo? (Marca solo una opción)			
Sí			
No			
Tal vez			
5. La aplicación web Duolingo fue mejor que tu tarea tradicional (Marca solo una opción)			
Sí, ¿Por qué?			
No, ¿Por qué?			
Lo mismo, ¿por que?			
6. ¿Continuarías usando la aplicación web Duolingo, después de que termine el curso de lengua extranjera? (Marca solo una opción)			
Sí			
No			
Tal vez			
7. ¿Por cuál dispositivo tecnológico ingresas a la aplicación web Duolingo? (Marca solo una opción)			
PC			
Célular			
Tablet			

A Intersetorialidade como Estratégia para a Gestão de Políticas de Educação em Tempo Integral: os Comitês de Educação Integral

Intersetoriality as a Strategy for the Management of Integral Education Policies: the Integral Education Committees

Carlos Antônio Diniz Júnior

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

O presente artigo objetiva analisar a gestão intersetorial, induzida pelo Ministério da Educação, através dos Comitês de Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação. Através de análise documental (Cellard, 2008) e referencial teórico metodológico do Policy Ciclo Approach (Bowe et al., 1992, Ball, 1994) o texto aponta que a intersetorialidade se fez presente já no ordenamento de criação do Mais Educação, tendo conquistado progressivo destaque no decorrer de sua implantação. A intersetorialidade se constituiu ação associada à gestão do Programa que possibilitou o estabelecimento de uma rede voltada para a integração de programas e políticas de diferentes setores, em favor da construção de políticas públicas de educação em tempo integral, por parte das instâncias subnacionais. Revela ainda que à medida que o PME foi se ampliando no território nacional, expandiu-se também a composição dos comitês, com representações de diversos setores das políticas públicas e da sociedade civil, apontando para a uma maior articulação intersetorial.

Palavras-chave: Política Educacional; Tempo Escolar; Programa de educação; Articulação Educativa; Educação Pública.

This paper aims to analyze the intersectoral management, induced by the Ministry of Education through the Committees of Integral Education within the scope of the More Education Program (PME). Through documentary analysis (Cellard, 2008) and the theoretical methodological framework of the Policy Cycle Approach (Bowe et al., 1992, Ball, 1994), the paper shows that the intersectoriality was already present in the creation of PME, receiving progressive prominence in the course of its implantation. Intersectoriality was an action associated with the management of the Program, which enabled the establishment of a network aimed at integrating programs and policies of different sectors in favor of the construction of full-time public education policies by the subnational agencies. It also reveals that as the PME spread throughout the national territory, the composition of the committees was expanded, with representations of several sectors of public policies and civil society, suggesting a greater inter-sectorial articulation.

Keywords: Educational Policy; School Time; Educational Program; Educational Articulation; Public schools.

Introdução

No contexto brasileiro e no âmbito das políticas públicas, a intersetorialidade emergiu como uma ação que – sobre os pilares da participação, da articulação entre setores e do controle, tendo a integração como condição primordial – possibilitaria uma reorganização da gestão pública (Junqueira & Inojosa, 1997) ao constituir-se como estratégia voltada para busca pela garantia dos direitos sociais, e em contraposição a um modelo gerencialista de Estado amplamente defendido no território latino-americano na década de 1990. Nesse âmbito a intersetorialidade possibilita a interação e a articulação de saberes setoriais, integrando objetivos comuns em uma agenda voltada para a melhoria das condições de vida da população (Nascimento, 2010).

A lógica setorializada, e muitas vezes desarticulada da gestão e da ação das políticas, não é capaz de lidar com a complexidade dos problemas vividos pela população (Nascimento, 2010). A intersetorialidade emerge, assim, como possibilidade de articulação de redes políticas, aqui compreendidas como "um conjunto de relações estáveis, de natureza não hierárquica e independente, que vinculam uma variedade de atores que compartilham interesses comuns e referência a uma política" (Börzel, 1997, p. 2)

É fundamental compreender que a intersetorialidade não exclui ou desconsidera os saberes e experiências específicas de cada setor, assim como não se propõe a retirar suas especificidades, ao contrário, valoriza-os (Junqueira, 2004). Desta forma, compreende-se a necessidade de articular saberes e experiências com vistas a promover uma maior qualidade de vida e garantia de direitos à população. Essa articulação vai além de uma carta de possibilidades e intenções com origem em setores específicos, para constituir-se em um movimento sinergético de aproximação de saberes isolados, gerando, assim, novas articulações, possibilidades e saberes (Inojosa, 2001).

No contexto do Programa Mais Educação [PME][35], a ação intersetorial fez-se presente já na sua criação, associada à Portaria Interministerial n° 17/2007. Durante toda a sua vigência, partindo da compreensão de que seu projeto educativo deveria ser constituído e efetivado a partir do esforço e compromisso coletivos (Moll, 2012), o PME atentou para a articulação com programas das políticas da assistência social, saúde e esporte, bem como da própria educação. A intersetorialidade emergiu, assim, como alternativa para a constituição de redes[36] colaborativas em prol da busca pela garantia do atendimento de estudantes na educação integral em tempo integral.

Os critérios para a adesão ao referido programa, que priorizavam as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [IDEB] e os estudantes pertencentes a grupos sociais vulneráveis, sinalizava que a busca pela a intersetorialidade na gestão poderia se constituir como estratégia para a diminuição dos indicadores negativos relacionados à educação, como as taxas de analfabetismo, reprovação e distorção idade-série (Monnerat & Souza, 2014) sendo estes um dos objetivos do PME.

Outra ação que sinaliza para a necessidade (e o incentivo) da implementação de uma gestão intersetorial no âmbito das instâncias subnacionais, é a constituição de comitês de educação integral. Esses comitês, foram concebidos como espaços de gestão das atividades desenvolvidas pelo PME, na perspectiva da articulação intersetorial e de fomento à constituição e consolidação de políticas públicas locais de educação integral em tempo integral (Diniz Júnior, 2017).

Metodologia

O estudo se desenvolveu a partir da análise documental (Cellard, 2008) no qual foram analisados documentos editados pela MEC, para a constituição dos Comitês de Educação Integral, quais sejam, os Manuais Operacionais da Educação Integral, a Nota Técnica nº 387/2015 e a Portaria nº 12/2016.

[35] De abrangência nacional, o PME tinha por finalidade "contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral" (Decreto nº 7.083, 2010). Em 2016, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, criado pelo Decreto n° 1.144, 2016.

[36] Aqui a ideia de "redes" remete à interação e articulação de pessoas e instituições em torno de um objetivo comum (Junqueira & Inojosa, 1997).

Como referencial teórico-metodológico foi utilizada a Abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Bowe et al. (1992) e Ball (1994), com foco no contexto da Produção do Texto. Esse contexto nos textos políticos produzidos, os quais tomam diversas formas, podendo ser desde textos legais a pronunciamentos oficiais. Nesse estudo, considerou-se os textos editados pelo MEC, conforme já anunciado.

Resultados

Como já evidenciado, o PME, através de documentos editados no período de 2008 a 2014, denominados Manuais Operacionais da Educação Integral, apontavam a necessidade e incentivavam a constituição de comitês de educação integral. Essas instâncias, inicialmente, estavam associadas às escolas contempladas pelo PME e, com a evolução do programa, os comitês foram ampliando a sua composição, abrangência e nomenclatura. O Quadro 1 nos apresenta a nomenclatura dos comitês, considerados os manuais de educação integral.

Quadro 1. Nomenclatura e abrangência dos comitês, de acordo com os manuais editados no período de 2008 a 2014

ANO	NOMENCLATURA
2008	Comitês Locais e Comitês Metropolitanos
2009	Comitês Locais e Comitês Metropolitanos
2010	Comitês Locais, Comitês Metropolitanos, Comitês Regionais e Comitês Estaduais
2011	Comitês Locais, Comitês Metropolitanos, Comitês Regionais e Comitês Estaduais
2012	Comitês Territoriais
2013	Comitês Territoriais
2014	Comitês Territoriais

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Diniz Júnior (2017).

Os Comitês Locais se constituem em cada escola que executa o PME, e essa organização é referendada, pelo MEC, em todas as edições dos Manuais de Educação Integral. Já os Comitês Metropolitanos, se constituem nas regiões metropolitanas das capitais as quais eram o foco de implementação do programa. Nos anos de 2010 e 2011, os critérios de adesão ao PME ampliaram a possibilidade de aderência por parte das escolas, implicando em uma necessária redefinição da nomenclatura dessas instâncias, uma vez que tais critérios deixam de se restringir às regiões metropolitanas. A partir do ano de 2012 emergiu uma nova organização de Comitês, os Territoriais, que está associada à ideia de território educativo.

A composição dos comitês no possibilita analisar a gestão intersetorial no âmbito destas instâncias. No que se refere à composição dos Comitês Locais propostos nos textos do MEC, chamamos a atenção para a ausência de parceiros locais como Organizações Não Governamentais [ONG´s], associações de bairros e clubes. Sabe-se que o texto político, por si só, não garante a implementação da política tal qual pensada pelos seus idealizadores (Bowe et al. 1992), todavia, a ausência de uma menção explícita sobre a articulação intersetorial nos textos sobre os Comitês Locais pode contribuir para que não seja, de fato, observada no âmbito local.

O Quadro 2, a seguir, revela que a composição dos Comitês Metropolitanos, Regionais, Estaduais e Territoriais, no decorrer do período de vigência do PME, avançou na perspectiva da articulação intersetorial.

Quadro 2. A Intersetorialidade na composição dos Comitês Metropolitanos, Regionais, Etsaduais e Territoriais de Educação Integral – 2008 a 2016

NOMENCLATURA DOS COMITÊS	**DOCUMENTOS**	**COMPOSIÇÃO DOS COMITÊS**
Metropolitanos	Manuais de Educação Integra (2008 – 2009)	Representantes das secretarias de educação e universidades
Metropolitanos, Estaduais e Regionais	Manuais de Educação Integra (2010 – 2014)	Representantes das secretarias de educação, das secretarias de Cultura, Esportes, Desenvolvimento Social e outras, atores sociais e instituições diversas que colaborem com as ações da educação integral, profissionais das escolas, entre outros.
Territoriais	Nota Técnica 387/2015	Representatividade das Secretarias de Educação Estadual, Municipal ou do Distrito Federal das áreas afetas à Educação Integral (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social, Saúde dentre outras), dos atores sociais e institucionais que colaboram com a implementação da Educação Integral e das Universidades parceiras.
Territoriais	Portaria nº 12/2016	Representantes das secretarias de educação estadual, municipal e distrital, de secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas afetas à educação integral (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social, Saúde, Justiça e outras), atores sociais e institucionais que colaboram para a implementação da educação integral e universidades parceiras.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Diniz Júnior (2017).

O Quadro II possibilita observar que, nos anos de 2008 e 2009, a composição dos comitês apontava apenas para uma articulação entre as secretarias de educação que executavam o PME e as universidades. Com a ampliação dos critérios de adesão ao programa nos próximos anos (2010 a 2014) o MEC apontou para uma ampliação de representações no âmbito dos comitês. Ao mesmo tempo em que o ministério traz no seu texto as secretarias que apresentam maior afinidade com o PME, a presença da palavra "outras" abre a possibilidade para que cada comitê venha a ser composto de acordo com as necessidades de articulação em favor de suas demandas e realidades.

Outro ponto a ser destacado é a presença da expressão "atores sociais e instituições diversas que colaborem com a educação integral" (Manual Operacional da Educação Integral, 2014). Aqui podemos observar a afinidade do PME com a perspectiva de que o território/cidade educa, presente na ideia da Cidades Educadoras.

Em relação à Nota Técnica nº 387/2015, podemos observar que ela reitera a importância da intersetorialidade, ao reconhecer os Comitês Territoriais de Educação Integral como "espaço para a consolidação da intersetorialidade entre a educação, cultura, saúde, esportes, meio ambiente, direitos humanos, assistência social e formação para a cidadania". Potencializar espaços nos quais essas relações acontecem é condição fundamental para que essas políticas se articulem, buscando modificar positivamente a vida dos cidadãos.

Em relação à Portaria nª 12/2016 já no seu preâmbulo apresenta a necessidade de aperfeiçoamento de práticas intersetoriais que fortaleçam a educação integral em tempo integral, como uma das causas justificadas para a sua publicação. A referida portaria reitera o reconhecimento dos comitês como espaços de articulação intersetorial apontada na Nota Técnica de 2015. Por fim, o documento define como uma das atribuições dos Comitês Territoriais a "articulação intersetorial das políticas e ações voltadas para a educação integral em todas as esferas do governo" (Nota Técnica nº 387, 2015).

Convém destacar, por fim, que a intersetorialidade se constitui com uma das principais estratégias de articulação no âmbito dos comitês. Conforme apontado por Oliveira (2009) no governo Lula, a educação desempenhou importante papel de catalizadora de políticas sociais, fazendo com que a a intersetorialidade se colocasse como desafio e necessidade.

Há que se considerar aqui a importância de se ter em mente que "a mera soma das partes, ou articulação entre elas, não propicia mudança qualitativa" (Pereira, 2014, p. 34). De tal modo, a indução da articulação intersetorial não pode se dar apenas no campo da normatização, tornando-se necessário que o Estado oportunize e valorize essas relações no campo do cotidiano, do significado para a vida. O que pretendemos aqui, com essa afirmação, é dizer que a menção à intersetorialidade nos documentos cumpre o importante papel de dar visibilidade a esse tema, porém não pode se constituir na única estratégia, uma vez que, conforme já discutido, a política não se faz apenas pelo texto político.

Conclusões

O histórico de políticas clientelistas faz com que a intersetorial seja um grande desafio para as políticas públicas brasileiras. O Estado, nesse sentido, tem um papel educativo fundamental, que é, entre outros aspectos, por meio de políticas indutoras, buscar imprimir nas políticas locais a constituição de espaços de articulação.

À luz dos resultados apresentados, pode-se afirmar que o MEC, por meio dos critérios para a adesão ao PME, através de seus textos e na indução à constituição dos Comitês de Educação Integral, em espacial os Comitês Territoriais, fomentou a articulação intersetorial como estratégia para a consolidação da educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral no território nacional. Destaca-se que, embora a menção à intersetorialidade nos documentos normativos cumpra um importante papel para dar visibilidade ao tema, esta não pode se constituir na única estratégia voltada para sua amplificação no campo da educação, uma vez que, embora a política tenha importante sustentação no texto político, é ultrapassada por este.

Em relação aos Comitês Locais, observa-se nos textos editados pelo MEC, a necessidade de se garantir uma articulação local, com vistas a constituir novas oportunidades educativas aos estudantes, por meio da união de esforços em busca desta ampliação de repertório educativo. Porém, foi identificado a ausência, nos textos, de menção aos parceiros locais como ONG´s, associações de bairros e clubes.

Por fim, as políticas que emergem de uma ação intersetorial local apresentam significativa probabilidade de se consolidarem, uma vez que sua origem reside em necessidades específicas próprias, além de já se constituírem em resultado de disputas internas. Tem-se, assim, uma política intersetorial construída no local e para o local, considerando suas especificidades, potencialidades e desafios. Nesse sentido, é importante observar aqui que o Estado, ao constituir

espaços de participação, articula também espaços educativos que possibilitam aprendizagens para a aquisição de procedimentos democráticos contexto da gestão pública.

Referências

Azevedo, S. (2003). Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In O. A. Santos, *Políticas públicas e gestão local*: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase.

Börzel, T. (1997). *Qué tienen de especial los policy networks?* Explorando el concepto y su utilidad para el estudio de la gobernación europea.

Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (2017). *Reforming education and changing schools*: Case studies in policy sociology. Routledge.

Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. (2010, 27 janeiro). Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília.

Manual Operacional da Educação Integral, no exercício de 2008. (2008). Brasília, DF.

Manual Operacional da Educação Integral, no exercício de 2014. (2014). Brasília, DF.

Nota Técnica nº 387, de 16 de outubro de 2015. (2015, 16 outubro). Comitês Territoriais de Educação Integral – Ação Intersetorial. Brasília, DF.

Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. (2016, 10 outubro). Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília.

Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007. (2007, 24 abril). Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Bronzo, C. (2007). Intersetorialidade como princípio e prática nas Políticas Públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. In *XX Concurso del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública "*¿Cómo enfrentar los desafíos de la transversalidad y de la intersectorialidad en la gestión pública?", Caracas.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In: J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Mayer, A. Pires, *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes.

Diniz Júnior, C. A. (2017). *Comitês Territoriais de Educação Integral:* das ideias ao texto. 2017. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro.

Ferreira, S. S. (2009). Intersetorialidade e Políticas Públicas. In.: *Educação Integral e Intersetorialidade.* Salto para o Futuro, Ano XIX – nº 13.

Inojosa, R. M. (2001). Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. *Cadernos Fundap*, n. 22.

Junqueira, L. A. P. (2004). A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Saúde e Sociedade*, v.13, n.1, jan-abr.

Junqueira, L. A. P., Inojosa, R. M. (1997). *Desenvolvimento social e intersetorialidade*: a cidade solidária. São Paulo: FUNDAP.

Moll, J. (2012). A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In J. Moll (Org). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

Monnerat, G. L., Souza, R. G. (2014). Intersetorialidade e Políticas Sociais: um Diálogo com a Literatura Atual. In G. L. Monnerat, N. L. T. Almeida, R. G. Souza. *A intersetorialidade na agenda das políticas sociais.* Campinas, SP: Papel Social.

Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessário à educação do futuro.* [2ª ed.] SP: Cortez.

Nascimento, S. (2010). Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 101, jan.-mar.

Oliveira, D. A. (2009) As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 25, n. 2.

Pereira, P. A. P. (2014). A intersetorialidade das Políticas Sociais na Perspectiva Dialética. In G. L. Monnerat, N. L. T. Almeida, R. G. Souza. *A intersetorialidade na agenda das políticas sociais.* Campinas, SP: Papel Social.

Nueva Pornografía y Cambios en las Relaciones Interpersonales de los Adolescentes y Jóvenes: Nuevos Retos Educativos

New Pornography and Changes in the Interpersonal Relationships of Adolescents and Young People: New Educational Challenges

Lluís Ballester Brage
Carmen Orte Socías
Rosario Pozo Gordaliza
Lluc Nevot Caldentey

Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca. España

Introducción. La nueva pornografía (internet) tiene un impacto cada vez más relevante en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. Su presencia se ha normalizado para la mayoría de la población, especialmente para la masculina, aumentando la oferta y la demanda. Su presencia no ha dejado de aumentar, generando efectos importantes en los consumidores habituales.Objetivos. Determinar las dimensiones y características de los impactos de la nueva pornografía sobre los adolescentes y jóvenes en España.Método. Encuesta, con una muestra probabilística representativa de la población (N = 2.457), realizada a lo largo de 2018 en siete comunidades del Estado, a partir de la red Jóvenes e Inclusión Social.Resultados. La familiaridad con las pantallas y con las búsquedas en internet han facilitado esta situación. Los hombres son los grandes consumidores de la pornografía. Los impactos son mucho más importantes en los hombres que en las mujeres, tanto por la frecuencia de uso como por los efectos buscados (masturbación) o por las consecuencias sobre las relaciones interpersonales. La pornografía produce impactos destacados sobre la imagen de los hombres y las mujeres, así como un aumento de la vulnerabilidad a las prácticas de riesgo.

Descriptores: Nueva pornografía. Sexualidad. Conductas de riesgo.

Introduction. The new pornography (internet) has an increasingly important impact on the interpersonal relationships of adolescents and young people. Its presence has been normalized for the majority of the population, especially for the male, increasing supply and demand. Its presence has not stopped growing, generating important effects on ordinary consumers.Objectives. Determine the dimensions and characteristics of the impacts of new pornography on adolescents and young people in Spain.Method Survey, with a representative probabilistic sample of the population (N = 2,457), carried out throughout 2018 in seven communities of the State, from the network Youth and Social Inclusion.Results. The familiarity with the screens and with the searches in Internet has facilitated this situation. Men are the great consumers of pornography. The impacts of pornography are much more important in men than in women, both because of the frequency of use and the effects sought (masturbation) or the consequences of interpersonal relationships. Consumption of pornography has an important impact on the image of men and women, as well as an increase in the vulnerability to risk practices.

Keywords: New pornography. Sexuality, Risk behaviors.

Introducción. La Nueva Pornografía.

No puede negarse el impacto de la «nueva pornografía» distribuida por Internet sobre las conductas sexuales, así como sobre las relaciones de género (Peter, Valkenburg, 2016). La familiaridad con prácticas de riesgo, la descontextualización de la sexualidad, la inmediatez, la

simplificación de las relaciones interpersonales, la convierten en un fenómeno de especial relevancia para la comprensión de las relaciones interpersonales (Döring, 2009; Weitzer, 2010).

La nueva pornografía modifica la distribución superando las limitaciones observadas (por ejemplo, pueden acceder adolescentes sin problema), pero también modifica los sistemas de producción y las consecuencias derivadas (Kor, 2014, p. 862). Se puede hablar de «nueva pornografía» a partir de cinco notas características:

1. **Calidad de imagen.** Se basa en filmaciones con mejoras constantes en los niveles de calidad, abandonando los soportes tradicionales (jpg);
2. **Asequible.** La oferta es mayoritariamente gratuita, aunque se vincule a empresas capitalistas de dimensiones variables;
3. **Accesible.** Las dimensiones de la oferta son aparentemente ilimitadas, con producción y distribución constante, en prácticamente todo el mundo;
4. **Sin límite.** Tampoco tienen límite las prácticas sexuales que se pueden observar, desde las más convencionales hasta prácticas de gran riesgo;
5. **Anónima** o con **intensa interactividad.** Se pueden encontrar diversos niveles de interactividad, desde la mínima interacción, hasta la relación cara a cara, pasando por modalidades de diversa implicación.

El estudio se centra en la comprobación de las dimensiones y características de los impactos de la nueva pornografía sobre los adolescentes y jóvenes en una selección de comunidades. Este objetivo se concreta en las siguientes hipótesis (Ballester, Orte, Pozo, 2015a y 2015b):

- **Hipótesis 1.** Prevalencia. Se espera mayor prevalencia del consumo de nueva pornografía entre los hombres (Sun, Bridges, Johnson, Ezzell, 2016). También se espera mayor consumo entre los grupos de edad que usan con más frecuencia y durante más tiempo Internet, especialmente entre jóvenes. (Paul, Kobach, 2014)
- **Hipótesis 2.** Impacto personal. El impacto es superior en los hombres, modificando sus esquemas perceptivos. Puede convertirse en la fuente principal de educación sexual para los adolescentes (Albury, 2014; Tallon-Hicks, 2016). Uno de los efectos es la amplificación de los estereotipos de género, la cosificación de la mujer.
- **Hipótesis 3.** Impacto interpersonal y social. La nueva pornografía modifica las prácticas sexuales de los grandes consumidores, en dos direcciones complementarias, la familiaridad con prácticas de riesgo y la demanda a sus parejas sexuales de estas prácticas o el consumo de prostitución para realizarlas. Peter y Valkenburg (2016), concluían que su revisión de 20 años permitía afirmar que hay fuertes evidencias en que el uso de la pornografía por parte de los adolescentes condiciona sus actitudes sexuales.
- **Hipótesis 4.** Escalada de conducta. La pornografía tiene una función de incitación a la conducta. Una parte de las prácticas implicadas pueden superar el marco de las relaciones igualitarias, consentidas y agradables. Se han identificado escaladas de conducta hacia la violencia en las relaciones interpersonales (Lim, Carrotte, Hellard, 2016).

Método

La contrastación de las hipótesis se ha realizado con una encuesta basada en una muestra probabilística, con elapoyo de la red Jóvenes e Inclusión Social (http://joveneseinclusion.org/).

Población y muestra.

Población joven, entre 16 y 29 años. Se han confirmado muestras representativas para siete comunidades, Andalucía, Aragón, Baleares, Castilla y León, Castilla la Mancha, Cataluña y Galicia. Las comunidades incluidas representan 25,526,018 h. (54,81% de la población del Estado). En total, se consiguió que 2.457 personas contestaran la encuesta.

Instrumento.

Se diseñó y aplicó una encuesta web. Se realizó el análisis basado en encuesta a jóvenes de dos grupos (siempre entre 16-29 años): estudiantes (bachillerato-FP, universitarios); jóvenes trabajadores. Para evitar el sesgo de selección de los sujetos, se trabajó con encuestadores de la red Jóvenes e Inclusión.

Trabajo de campo.

Se realizó en todo el Estado a lo largo de mayo y junio de 2018. **Procedimiento de análisis**. Se ha tratado la muestra con SPSS 25 para Mac OS.

Resultados

No se puede considerar universalizada la educación afectivo-sexual (cuadro 1): un 15,5% de los jóvenes reconocen no haberla recibido nunca. No hay diferencias significativas entre las siete comunidades.

Cuadro 1. Has recibido educación afectivo-sexual por comunidades autónomas

	Andalucía	**Aragón**	**Castilla y León**	**Castilla-La Mancha**	**Catalunya**	**Galicia**	**Illes Balears**	**TOTAL**	
Si	56,5%	69,5%	70,4%	67,0%	67,9%	72,3%	76,3%	69,9%	1.718
No	20,2%	12,5%	15,3%	16,5%	17,7%	16,5%	14,3%	15,5%	381
No contesta	23,3%	18,0%	14,3%	16,5%	14,3%	11,2%	9,4%	14,6%	358

Fuente: Elaboración propia

Sólo un 21,9% de todos los jóvenes contesta que ha recibido esta formación y que le fue satisfactoria. A un 42,2% sólo les sirvió en parte o no les sirvió para contestar sus preguntas, curiosidades e intereses. Esto significa que siguieron con dudas o expectativas que tenían que resolver de otra manera. Las diferencias entre las comunidades de comparación no son estadísticamente significativas (Chi-cuadrado de Pearson, p>0,05)

Cuadro 2. Respondieron a tus preguntas, curiosidad, intereses, por comunidades autónomas

	Andalucía	**Aragón**	**Castilla y León**	**Castilla-La Mancha**	**Catalunya**	**Galicia**	**Illes Balears**	**TOTAL**	
Si, plenamente	13,0%	22,9%	14,0%	41,2%	15,2%	21,6%	26,7%	21,9%	538

Solo en parte	25,4%	28,2%	35,5%	13,4%	40,9%	32,6%	35,0%	31,1 %	763
No	11,9%	12,9%	14,6%	12,4%	5,1%	11,0%	8,0%	11,1 %	272
No contesta	6,2%	5,5%	6,2%	0,0%	6,8%	7,1%	6,6%	5,9%	145
No aplicable	43,5%	30,5%	29,6%	33,0%	32,1%	27,7%	23,7%	30,1 %	739

Fuente: Elaboración propia

Las alternativas para resolver estas dudas (cuadro 3) son las amistades (72,8%) e Internet (69,1%), de manera muy similar en todas las comunidades. Internet se muestra como un agente nuevo y de una importancia indiscutible para los jóvenes.

Cuadro 3. Cómo has resuelto tus dudas (puedes contestar varias opciones), por comunidades autónomas

	Andalucía	**Aragón**	**Castilla y León**	**Castilla-La Mancha**	**Catalunya**	**Galicia**	**Illes Balears**	**TOTAL**	
Con mis padres	29,1%	20,8%	13,1%	13,6%	14,8%	28,4%	28,1%	22,2 %	465
Con el profesorado	6,1%	4,5%	3,5%	4,9%	18,7%	2,2%	4,2%	5,3%	111
Con otras personas adultas	12,8%	18,6%	27,6%	17,3%	29,1%	24,3%	30,8%	23,6 %	495
Con mis amistades	77,7%	79,2%	64,7%	46,9%	81,3%	74,6%	73,1%	72,8 %	1.525
Con libros	21,6%	21,6%	24,4%	8,6%	31,0%	19,9%	16,9%	20,8 %	435
En internet	73,0%	74,2%	74,6%	55,6%	69,5%	70,8%	59,5%	69,1 %	1.449
No contesta	0,0%	2,6%	2,1%	9,9%	3,9%	4,9%	4,8%	4,0%	83

En cuanto a los padres y profesorado, su presencia es reducida (27,5% en conjunto), aunque hay que considerar otros adultos (familiares, entrenadores, sanitarios y otros), con un 23,6%. El patrón de resolución de las dudas es algo diferente entre las identidades sexuales. Los chicos acuden a sus amistades en un 65,3%, mientras las chicas lo hacen en un 80,7% de los casos.

El 70,7% reconoce que en los últimos años ha mirado pornografía (cuadro 4). En este caso, es relevante la diferencia de género. Se confirma que hay una diferencia significativa entre hombres y mujeres (Chi-cuadrado de Pearson=41,189; p=0,000).

Cuadro 4. En los últimos 5 años has mirado pornografía, por comunidades autónomas

	Andalucía	**Aragón**	**Castilla y León**	**Castilla-La Mancha**	**Catalunya**	**Galicia**	**Illes Balears**	**TOTAL**	
Si	75,1%	65,5%	80,7%	78,4%	74,3%	68,3%	65,0%	70,7 %	1.737

No	7,8%	16,4%	8,1%	14,4%	16,0%	24,1%	29,2%	18,2 %	447
No contesta	17,1%	18,0%	11,2%	7,2%	9,7%	7,6%	5,8%	11,1 %	273

Fuente: Elaboración propia

Edad de inicio de la visualización de pornografía. La media de edad de inicio son 14,84 años (DE=2,376; CV=16,01%). La mayoría, un 59,7%, comienza antes de los 16 años (cuadro 5).

Cuadro 5. A qué edad empezaste a mirar pornografía, por comunidades autónomas

	Andalucía	**Aragón**	**Castilla y León**	**Castilla-La Mancha**	**Catalunya**	**Galicia**	**Illes Balears**	**TOTAL**	
Menor de 16 años	57,2%	51,4%	62,1%	70,8%	61,8%	57,9%	65,8%	59,7%	1.038
De 16 a 18 años	38,6%	40,8%	32,4%	20,1%	23,7%	32,3%	29,1%	32,3%	560
De 19 a 21 años	2,1%	6,9%	5,5%	3,5%	14,5%	9,3%	4,3%	7,0%	121
No contesta	2,1%	0,9%	0,0%	5,6%	0,0%	0,5%	0,9%	1,1%	18

Nota: en este cuadro solo se incluyen las 1.737 personas que han consumido pornografía.

Fuente: Elaboración propia

Motivos para ver pornografía (cuadro 6). Los jóvenes coinciden en dos principales: para masturbarse (43,9%) y por curiosidad (40,4%). Esta cuestión no era excluyente y no hay un patrón significativamente diferente entre las comunidades (p>0,05).

Cuadro 6. Por qué mirabas pornografía (puedes contestar varias opciones), por comunidades autónomas

	Andalucía	**Aragón**	**Castilla y León**	**Castilla-La Mancha**	**Catalunya**	**Galicia**	**Illes Balears**	**TOTAL**	
Para responder a la curiosidad	35,2%	36,1%	52,3%	34,0%	43,0%	41,8%	38,6%	40,4 %	992
Para aprender sobre sexo	22,8%	20,4%	35,2%	27,3%	30,8%	23,9%	24,0%	25,4 %	625
Para masturbarme	47,7%	42,5%	52,0%	39,7%	45,6%	40,6%	43,3%	43,9 %	1.078
Porque lo hacían mis amigos/as	20,2%	6,4%	11,8%	6,2%	8,9%	5,1%	12,9%	9,1%	223
No contesta	23,8%	25,5%	12,1%	21,1%	18,1%	10,9%	9,6%	16,7 %	411
No aplicable	7,8%	15,7%	8,1%	14,4%	16,0%	24,1%	29,2%	18,0 %	447

Fuente: Elaboración propia

Si se presta atención a las diferencias según identidad sexual, para los chicos la motivación principal es masturbarse en un 62,4%, mientras solo lo es para un 25,3% de las chicas. Además,

el aprendizaje sobre sexo y la influencia de los amigos es superior en ellos que en ellas (33,1%, 13,5% en ellos y 17,4%, 5,0% en ellas).

Un 58,8% dice que sólo la mira ocasionalmente o algunas veces a la semana (cuadro 7). Sólo un 7,6% de todos los jóvenes reconoce un uso frecuente (una o más veces al día). Este porcentaje aumenta hasta el 11,4% si sólo se consideran los jóvenes que declaran mirar pornografía. No hay diferencias significativas entre las comunidades (p>0,05), aunque hay variaciones en la opción de "no contesta": desde el 8,0% en Baleares hasta el 22,7% en Aragón.

Cuadro 7. Con qué frecuencia miras pornografía, por comunidades autónomas

	Andalucía	Aragón	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	Galicia	Illes Balears	TOTAL	
Alguna vez	46,1%	35,7%	46,4%	40,2%	35,9%	45,5%	32,8%	40,2%	988
Semanalmente	20,7%	17,9%	20,6%	17,0%	19,0%	16,8%	20,4%	18,6%	457
Diariamente	3,1%	5,9%	7,2%	9,3%	7,2%	3,2%	7,4%	5,8%	143
Varias veces al día	0,0%	1,4%	3,7%	2,1%	3,8%	0,3%	2,2%	1,8%	43
No contesta	22,3%	22,7%	14,0%	17,0%	18,1%	10,0%	8,0%	15,4%	379
No aplicable	7,8%	16,4%	8,1%	14,4%	16,0%	24,1%	29,2%	18,2%	447

Fuente: Elaboración propia

La frecuentación de la pornografía en internet, muestra niveles muy diferentes en chicos y chicas (cuadro 8): ellos hacen un consumo diario en un 14,4% de los casos, mientras ellas solo en un 0,8%.

Cuadro 8. Con qué frecuencia miras pornografía, por identidad sexual

	Masculina	Femenina	Otras o No determinado	TOTAL	
Alguna vez	37,1%	42,4%	64,7%	40,2%	988
Semanalmente	32,0%	6,2%	8,8%	18,6%	457
Diariamente	11,3%	0,5%	11,8%	5,8%	143
Varias veces al día	3,1%	0,3%	8,8%	1,8%	43
No contesta	8,7%	22,2%	0,0%	15,4%	379
No aplicable	7,8%	28,3%	5,9%	18,2%	447

Fuente: Elaboración propia

La encuesta permite realizar una aproximación al impacto sobre las conductas de riesgo (cambio en la conducta sexual, exposición al riesgo) (cuadro 9), pudiendo observar cómo se ha producido un incremento del riesgo en un 43,8%, además de observar un reducido grupo de jóvenes en los que se ha producido un mayor riesgo (2,8% de toda la muestra).

Cuadro 9. Incremento de las conductas de riesgo en los últimos años, relacionados con la pornografía, por comunidades autónomas

Andalucía	Aragón	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	Galicia	Illes Balears	TOTAL

No han aumentado las conductas de riesgo	25,4%	31,8%	25,5%	32,5%	23,6%	30,7%	38,3%	30,4 %	748
Sí, pero solo ocasionalmente	52,8%	39,5%	46,4%	53,1%	43,5%	44,7%	37,2%	43,8 %	1.076
Sí, tal vez he asumido mayores riesgos	2,6%	1,6%	9,0%	0,0%	3,8%	0,7%	3,3%	2,8%	68
No se dispone de datos	19,2%	27,1%	19,0%	14,4%	29,1%	23,9%	21,2%	23,0 %	565

Nota: en este cuadro se incluyen las 2.457 personas que han contestado la encuesta.

Fuente: Elaboración propia

Se observa también un patrón diferenciado entre comunidades autónomas (Chi-cuadrado=112,436; p=0,000), con un conjunto de comunidades en las que se han producido incrementos de las conductas de riesgo por encima del porcentaje de referencia (46,6% de los jóvenes, en las 7 comunidades); mientras por el otro lado se encuentran dos comunidades con niveles significativamente más bajos de jóvenes con incrementos de las conductas de riesgo: Aragón (41,1%) y las Baleares (40,5%).

Discusión y conclusiones

Se trata del primer estudio de estas dimensiones que intenta contrastar las hipótesis sobre la pornografía. Sabemos que las edades de inicio del consumo de pornografía son muy reducidas (8 años la edad mínima, en torno a los 14 la media de la edad de inicio del consumo). La familiaridad con las pantallas y con las búsquedas en Internet han facilitado esta situación.

- **Hipótesis 1.** Sabemos que los hombres son los grandes consumidores de la pornografía, con un perfil característico: conducta privada, acceso único a través de pantallas con incremento de la importancia de los móviles.
- **Hipótesis 2.** Se han mostrado las diferencias entre hombres y mujeres en la adolescencia y juventud. Los impactos de la pornografía son mucho más importantes en los hombres que en las mujeres, tanto por la frecuencia de uso, como por los efectos buscados (masturbación) o por las consecuencias sobre las relaciones interpersonales.
- **Hipótesis 3.** También se ha podido comprobar como el consumo de pornografía produce impactos destacados sobre la imagen de los hombres y las mujeres, así como un aumento de los impactos sobre las relaciones de pareja.
- **Hipótesis 4.** Se ha podido comprobar como el consumo de pornografía produce un aumento de la vulnerabilidad en relación a las prácticas no normativas o de riesgo (cambio en la conducta sexual, escalada de conducta).

En cuanto a la comparación que se ha hecho, a lo largo de esta presentación, muestra como los resultados de las siete comunidades no ofrecen resultados estadísticamente significativos. El debate sobre el impacto de la pornografía en las relaciones interpersonales de los adolescentes sigue siendo un reto para los investigadores y las organizaciones implicadas.

Referencias

Albury, K. (2014). Porn and sex education, porn as sex education. *Porn Studies*, *1*(1-2), 172-181.

Ballester, L. Orte, C. Pozo, R. (2015a). La pornografía en internet y la ritualización de las relaciones sexuales. In *Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género: V Congreso Universitario Internacional" Investigación y Género: Sevilla, 3 y 4 de julio de 2014* (pp. 845-858).

Ballester, L. Orte, C. Pozo, R. (2015b). Estudio de la nueva pornografía y relación sexual en jóvenes. *ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (13), 165-178.

Döring, N. M. (2009). The Internet's impact on sexuality: A critical review of 15years of research. *Computers in Human Behavior*, *25*(5), 1089-1101.

Kor, A., Zilcha-Mano, S., Fogel, Y. A., Mikulincer, M., Reid, R. C., y Potenza, M. N. (2014). Psychometric development of the Problematic Pornography Use Scale. *Addictive behaviors*, Vol. *39* (5), 861-868.

Lim, M. S., Carrotte, E. R., y Hellard, M. E. (2016). The impact of pornography on gender-based violence, sexual health and well-being: what do we know? *Journal Epidemiology Community Health*, *70*(1), 3-5.

Paul, B., y Kobach, M. J. (2014). Male–female reactions to variations in sexual explicitness in pornography: an empirical test of predictions of intra-and inter-gender differences. *Sexuality & Culture*, *18*(1), 56-75.

Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *The Journal of Sex Research*, *53*(4-5), 509-531.

Sun, C., Bridges, A., Johnson, J. A., y Ezzell, M. B. (2016). Pornography and the male sexual script: An analysis of consumption and sexual relations. *Archives of sexual behavior*, *45*(4), 983-994.

Tallon-Hicks, Y. (2016). Is the Porn Brain our new Sex Educator? https://www.youtube.com/watch?v=lxlGFtg4Z2c

Weitzer, R. (Ed.). (2010). *Sex for sale: Prostitution, pornography, and the sex industry*. Routledge. New York.

Competencias Socioemocionales: Una Alternativa para la Sociedad Colombiana del Posacuerdo

Socio-Emotional Competences: An Alternative for the Colombian Society of the Post-Agreement

Óscar Castañeda

Universidad Antonio Nariño, Colombia

Colombia durante más de 50 años ha vivido la barbarie de la violencia armada, con las lógicas consecuencias socioemocionales que la anterior realidad supone. Ante este exigente reto, diversos actores sociales en 2016[37] deciden aunar esfuerzos tendientes a trabajar con más de 19 mil integrantes de comunidades que han sufrido la atrocidad de la guerra. En esa iniciativa, se involucran más de 17 departamentos del territorio nacional y a partir de las competencias socioemocionales o también conocidas como habilidades blandas; se emprende el programa de habilidades para el futuro. En el marco de esta significativa experiencia, además de abordar aspectos relacionados con el liderazgo, la comunicación asertiva y la toma de decisiones, entre otros; se responde a la necesidad de la inclusión productiva. Dado lo anterior, desde la empleabilidad o el emprendimiento económico, se apunta a la generación de capacidad instalada en región.

Descriptores: Habilidades blandas; Posacuerdo; Inclusión social; Curricularización.

Colombia for more than 50 years has experienced the barbarism of armed violence, with the logical social-emotional consequences that the previous reality supposes. Faced with this demanding challenge, various social actors in 2016 decided to join efforts to work with more than 19 thousand members of communities that have suffered the atrocity of war. In this initiative, more than 17 departments of the national territory are involved and from socio-emotional competences or also known as soft skills; the skills program for the future is undertaken. Within the framework of this significant experience, in addition to addressing aspects related to leadership, assertive communication and decision making, among others; It responds to the need for productive inclusion. Given the above, from employability or economic entrepreneurship, it is aimed at the generation of installed capacity in the region.

Key words: Soft skills; Post-agreement; Social inclusion; Curricularization.

Introducción

Pese a ser considerado a través de la história como un elemento con sustantiva importancia en la educación, la formación y el desarrollo de aspectos asociados con la convivencia, han adquirido particular relevancia en las últimas décadas. En esa misma dinámica, las reflexiones y apuestas curriculares han orientado los esfuerzos para visibilizar su gestión y dar respuesta a dichas exhortaciones. Dado esto, se ha abierto la discusión sobre las implicaciones y retos que tiene curricularizar las categorías asociadas con las competencias socioemocionales o habilidades blandas; concebido este ejercicio más allá de la exposición de contenidos o la propuesta de actividades out-door.

[1] Departamento de Prosperidad Social, hoy denominado como Prosperidad Social http://www.dps.gov.co/; y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia https://www.unad.edu.*co/*

Desarrollo

Habilidades Blandas, ¿para qué?

En la actualidad no está en discusión la necesidad de fortalecer en los sujetos comportamientos sociales que aporten al bienestar colectivo; así mismo, se evidencia la importancia de prevenir acciones que atenten contra dicho propósito. Visto así, la gestión educativa no solo atiende a la prevención de comportamientos sino también al desarrollo y potenciación de otros; acción que permite aprendizajes centrados en las capacidades individuales, entendidas éstas como punto de partida para el desarrollo humano, social y colectivo (Nussbaum 2012). Dado lo anterior, el individuo como sistema que está en permanente interacción con el ambiente a través de relaciones recíprocas tiene la capacidad ser influido y de incidir en la transformación del medio en el que se desenvuelve.

En esa relación dialéctica que supone la coexistencia del medio y el individuo, surge la necesidad de estudiar y verificar el alcance de la autoeficacia (Bandura, 1999), como herramienta para ofrecer respuesta a las contingencias que demandan los nuevos contextos. Dado esto, la autoeficacia desde su componente afectivo le permite al individuo afrontar situaciones adversas; mientras que la autoeficacia interpersonal le ofrece herramientas para establecer acuerdos funcionales en escenarios colectivos.

El anterior panorama recoge el punto de partida para la reflexión alrededor de las Habilidades Blandas (HB en adelante), ya que interpreta al sujeto como sistema complejo, el cual, a través de procesos de reflexión personal y de formación cultural y social; elabora información, atribuye significados y persigue objetivos en función de criterios personales de valor, entendido éste como la creencia[38] sobre las prioridades y lo deseable en la vida.

Por otra parte, como referentes teóricos, emergen el Sistema de Valores (Schwartz 1992) y el modelo Big Five (Goldberg 1993). Este último describe los rasgos esenciales de las personas para garantizar la autoeficacia afectiva e interpersonal: i) Apertura a nuevas experiencias (innovación y creatividad), ii) Responsabilidad (eficiencia y organización), iii) Extraversión (sociabilidad), iv) Empatía (solidaridad) y, v) Neuroticismo (calma, seguridad). Así mismo, es necesario atender los grandes aportes hechos desde el Determinismo Recíproco Tríadico (Bandura 1990), el cual visibiliza de manera ordenada cómo los contextos inciden en el desarrollo de comportamientos deseados o no deseados.

Las anteriores variables, apreciadas como propuesta sistémica, permiten afirmar que las HB interpretan al ser humano desde el pensar, el sentir y el actuar; enfoque que expresa total sinergia con la intencionalidad de la complejidad y la necesidad de responder a su principio holístico. No obstante, lo anterior, ¿para el actual desarrollo curricular, son valoradas las creencias (y sus aportes a la convivencia), de las comunidades educativas frente a sus prioridades y lo deseable en sus vidas? Continuar con esta reflexión, supone crear nuevas categorías de pensamiento, en las que sea posible visibilizar y validar otras realidades como resultado de los inventarios de creencias, elaborados por todos los integrantes de nuestras comunidades educativas. Así mismo, demanda una ilación muy detallada para identificar la manera cómo estas creencias, participan en el discurso pedagógico y posteriormente inciden los códigos que median la convivencia. Lo anterior traerá consigo la necesidad de revisar las prácticas asociadas con la evaluación como

[38]Entendidas como un logro, ya que se traduce como una forma para afrontar los problemas cotidianos.

modelo de enjuiciamiento y exclusivo instrumento de medición, habilitando espacios de reflexión más complejos y abarcadores, los cuales son enmarcados dentro de la evaluación formativa y la evaluación formadora (Eisner 1981)

Así mismo, visibilizar la Investigación- Acción (McKernan 1996), en la realidad de la universidad, liderada por agentes pedagógicos, supone un gran esfuerzo por materializar prácticas esperanzadoras (Freire 1992), críticas y transformadoras de la realidad. La elaboración de nuevos constructos y el innegable esfuerzo por validarlos en la cotidianidad educativa se traducen en acciones que permitirán la superación de dificultades inmanentes a los contextos pedagógicos y por ende la emancipación del docente (Kemmis 1998)

Recientemente (2016), el otrora Departamento para la Prosperidad Social (DPS)[39], hoy Prosperidad Social, lideró en 17 departamentos del territorio nacional con el apoyo de EUROSOCIAL[40], el CIRMPA[41] y otros aliados estratégicos; un interesante estudio, cuyo centro era el desarrollo de HB en población vulnerable para la inclusión productiva: habilidades para el futuro. Dicha iniciativa responde a los lineamientos de la política activa (Roth 2010), en la que se busca trascender mecanismos asistencialistas y crear capacidad de gestión en las comunidades que viven realidad vulnerable. No obstante, el alcance de la política pública será limitado y su espíritu se perderá, si no se adecuan las subjetividades para su interpretación y apropiación. Lo anterior supone la formación de ciudadanía con perspectiva de derechos para un actuar protagónico en el libreto que propone la nueva política. Sin embargo, dicha participación no es espontánea, por lo contrario, demanda para su desarrollo, un liderazgo crítico y esperanzador de la universidad y sus distintos actores. De igual manera, la pertinencia de la política pública solo será válida en la medida que sea la expresión de un proceso de sistematización de experiencias locales-regionales, en las que las comunidades y sus integrantes, vean en ésta el reflejo de sus iniciativas y expectativas con amparo jurídico.

La metodología empleada fue de orden cualitativa-etnográfica, identificando población víctima del conflicto en las siguientes ciudades: Cali, Puerto Asís, Tumaco, Villavicencio, Jamundí, Riohacha, Florencia, Sincelejo, Popayán, Neiva, Girón, Tunja, Ibagué, Cartagena, Santa Marta, Pasto y Barranquilla. Según las dinámicas asociadas con los actores armados en el país, cada una de las ciudades mencionadas representaba en su momento un interés particular para los grupos ilegales, ya fuera por la presencia de cultivos ilícitos o la existencia de rutas para el tráfico de narcóticos o armamento. Hecha la georreferenciación, se focalizaron a hombres y mujeres mayores de 18 de años (sin límite de edad), que pudieran vincularse a las jornadas de capacitación relacionadas con las categorías de: i) comunicación asertiva, ii) liderazgo, iii) toma de decisiones, iv) trabajo en equipo, v) solución alternativa de conflictos y, vi) productividad.

A través de la base de datos del Departamento para la Prosperidad Social, se hizo la respectiva convocatoria, dando a conocer el alcance de la iniciativa y concertando los horarios de trabajo, en aras de garantizar la mayor participación posible.

Constituidas las categorías de formación, la Universidad conforma su equipo de facilitadores y adelanta su respectiva capacitación, garantizando así, el desarrollo de talleres pertinentes,

[39] Contrato 51DPS-FIP Programa de formación: Habilidades para el Futuro

[40] Programa para la Cohesión Social en América Latina. http://eurosocial-ii.eu/es

[41] Centro de Investigación Interuniversitario, conformado en Italia en 1991 con el ánimo de estudiar los factores y orígenes de los comportamientos sociales. En este equipo participan la Sapienza Universidad de Roma, la Universidad de Florencia, la Universidad de Padua, la Universidad Católica de Milán; entre otras.

dialogantes y participativos; fundamentados en el Enfoque Diferencial y la Acción sin Daño. Superada las etapas de planeación e inducción a los profesionales, se da inicio a la implementación de talleres in situ, con un fuerte componente lúdico experiencial, facilitando mediante escenarios vivenciales, la participación de la población beneficiada. El permanente acompañamiento a las comunidades por parte de las coordinaciones pedagógica y temática, permitió mediante evaluación formativa, adoptar las acciones correctivas que fueran necesarias para la materialización del propósito inicial.

Una vez se cumplen los espacios formativos, se lleva a cabo la caracterización de la población de acuerdo con sus capacidades e intereses. Derivado del anterior ejercicio, emergen las categorías de inclusión económica relacionadas con: i) la empleabilidad y, ii) el emprendimiento. Cada una de las anteriores, profundiza en estrategias que les permitirán a sus participantes, atender de manera más efectiva las demandas sociales, relacionadas con la inclusión económica.

Los resultados obtenidos en campo fueron rigurosamente sistematizados, interpretados y analizados por la coordinación pedagógica del proyecto, instancia que presentaría ante el DPS, los hallazgos identificados con sus respectivas recomendaciones. Dado lo anterior, el informe de gestión se convertiría en insumo para la construcción de política pública que busca mitigar los riesgos sociales asociados con la exclusión y la pobreza.

De acuerdo con lo anterior, es necesario un matching o emparejamiento entre la oferta del Estado a través de su política pública y las comunidades como grupo beneficiario de la anterior. La nivelación de estas dos variables supone rescatar la educación como praxis política y la formación de sujetos de derechos en contexto de ciudadanía, además de la significación mediadora que posee la universidad en cualquier contexto social.

La población beneficiada en la iniciativa habilidades para el futuro (2015), fue de 20 mil, quienes participaron en 17 sesiones de formación estructuradas a través de metodologías experienciales y andragógicas, con el ánimo de construir un plan de vida, pensado desde las HB. Los resultados de este ejercicio pueden leerse con tres perspectivas: i) La interpretación hecha desde el sector productivo, ii) Hallazgos y, iii) Las reflexiones que debe hacerse la academia desde su misión, su propuesta académica y las estrategias para potenciar la responsabilidad social.

Sector productivo

El desarrollo de HB en población vulnerable atiende al interés de superar las barreras que impiden la inclusión productiva y la garantía de ingresos sostenibles, ya sea a través de la empleabilidad o mediante el emprendimiento.

Los espacios de inclusión productiva solo tienen alcance cuando se construyen desde la demanda, es decir, se forma a la población con enfoque intersectorial, escenario al cual está convocado la universidad.

El Índice de Capital Humano[42] demanda fortalecer aspectos asociados con competencias comunicativas, cognitivas y socioafectivas.[43]

---

[42] Entendido como el nivel educativo, habilidades, aptitudes y competencias, del grupo de personas que intervienen en el proceso productivo de una sociedad. Dentro de esta categoría, además de los saberes específicos en un ámbito determinado (habilidades duras), están las competencias que le permiten a la persona, multiplicar el alcance de su especialidad para la solución de problemas cotidianos y estructurales (habilidades blandas).

[43] En este sentido, Colombia ocupó el puesto 62 entre más de 120 países que fueron estudiados en 2015, según cifras presentadas por la OIT y CINTERFOR. http://www.oitcinterfor.org/

Las competencias requeridas en los nuevos contextos laborales exigen nuevas maneras de pensar, nuevas maneras de trabajar y nuevas maneras de vivir en el contexto.

Hallazgos

Se evaluaron aspectos relacionados con *auto-reconocimiento, proyección y sentido de vida;* siendo posible identificar:

- Pese a la realidad vulnerable que vive la población, se ha logrado a través del acompañamiento institucional y/o sistematización individual-colectiva de experiencias, desarrollar habilidades que permiten el empoderamiento emocional para la construcción de un plan de vida.
- Dentro de las categorías constituidas para determinar el alcance del programa en relación con el Plan de Vida del participante, la asociada con la Proyección demostró los más bajos resultados en los rangos superiores (siempre-casi siempre), situación que exhorta al desarrollo y mantenimiento de iniciativas existentes relacionadas con el desarrollo de proyectos.
- La población beneficiada a través de la apropiación de sus historias, logran reflexionar alrededor de la necesidad imperiosa de modificar ciertos hábitos y darle así un curso diferente a su existencia, no obstante, lo anterior, en el momento de evidenciar metódicamente esa reflexión, los participantes hacen esfuerzos incipientes, que se traduce en un tácito llamado a la institucionalidad para preservar estos programas de política activa.
- Es necesario crear espacios de acompañamiento a las comunidades para que se erradique del paradigma colectivo la impresión esporádica y asistencialista que ha caracterizado algunos esfuerzos institucionales para garantizar el ejercicio de los derechos humanos.
- Las propuestas lúdico-vivenciales permiten crear escenarios de reflexión en los que los participantes entrar a ser protagonistas de la dinámica pedagógica y se valida de esta manera el diálogo de saberes.

Reflexiones que debe hacerse la universidad.

Esta concepción supone asumir un nuevo rol, reflexión que demanda un cambio en la narrativa pedagógica, fiel reflejo de un nuevo capital simbólico como bitácora de la acción docente. Sin embargo, pese a ser los escenarios de la educación inicial, primaria y secundaria, los objetos de esta reflexión, no se pueden excluir las implicaciones que tiene la concepción de la educación en el ámbito universitario a nivel de pre y posgrado.

Dado lo anterior, habilitar acciones tendientes para superar la curricularización de las prácticas pedagógicas, permite no solo rescatar la esencia dialogante de la pedagogía sino visibilizar esferas epistemológicas como la educación artística, que tradicionalmente han sido desvirtuadas por no cumplir con los cánones de las ciencias exactas. De igual manera, posibilitar la incursión de acciones instituyentes, como expresión de propuestas esperanzadoras, tales como la cartografía social, las mesas de diálogo infantil, juvenil e intergeneracionales; se convierte en una clara apuesta por el rescate de la Universidad Viva y las historias de sus actores.

Ahora bien, no se afirma que las reflexiones hechas alrededor del currículo carezcan de sentido, lo que se pretende argumentar es que, en el afán de instituir la práctica docente, se establecen rutas que por lo general son ajenas a las realidades de las comunidades educativas y sus integrantes. La exhortación es entonces, para iniciar prácticas que permitan que el currículo sea el resultado de procesos de investigación y acción, más que la sumatoria de contenidos ajenos a la realidad local y carentes de pertinencia (McKernan 1999).

La solución a la necesidad de formar ciudadanos resilientes, asertivos, tolerantes, críticos y propositivos, no se establece con la asignación de una hora más de clase o con la creación de una nueva asignatura. El currículo per sé no tiene el alcance para responder a esas demandas; es necesario que se habiliten escenarios que permitan revisar las estructuras verticales y poco democráticas que infortunadamente aún sobreviven en la universidad. Solo cuando se cuente con esas condiciones desmagistralizadas de la educación, existirá la posibilidad de formar ciudadanos desde sus capacidades para el desarrollo personal y social.

Conclusiones

- El abordaje, trabajo y evaluación de las HB, se traduce como una apuesta pedagógica que genera valor, ya que permite el reconocimiento de las intersubjetividades, las capacidades y las zonas de desarrollo de las personas; dado lo anterior, se traduce como alternativa para la construcción de proyectos de vida.
- La presencia de la universidad en contextos regionales, además de reconocer sus vocaciones y dinámicas productivas, enfrenta el reto de significar las creencias y las dinámicas de las comunidades en realidad vulnerable desde el enfoque diferencial y la acción sin daño.
- Apropiar los componentes de las HB en la estructura curricular, demanda en primera instancia, la unidad semántica y hermenéutica que existe desde los contextos culturales, alrededor de las mismas.
- La oferta educativa debe concebirse como estrategia de ilación entre las realidades locales-regionales, las iniciativas comunitarias y las respuestas del Estado a través de su política pública.

Referencias

Bandura, A. (1999) *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual.* Desclée De Brouwer

Eisner, E. (1977) On the uses of educational connoisseurship and criticism for evaluation classroom life, *Teachers College Record*, *78*(2), 345 – 358

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza.* Río de Janeiro: Siglo XXI editores.

Goldberg, L. (1993) Una alternativa "descripción de la personalidad ": La estructura de los factores Big-Five. *Journal of Personality and Social Psychology*

Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata

McKernan, J. (1996) *Investigación, acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos.* Madrid: Ediciones Morata.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano.* Barcelona: Editorial Paidós.

Schwartz, S. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology, 25*, 1-65. Doi: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6.

Construcción de Proyectos Profesionales en Estudiantes Universitarios Chilenos de Distintos Orígenes Sociales: Una Aproximación Cualitativa

Design of Professional Projets in Chilean University Student of Different Socioeconomic Status: a Qualitative Approch

Valentina Soto Hernández

Universidad Autónoma de Barcelona, España

El objetivo de esta investigación fue comparar la construcción de proyectos profesionales de estudiantes universitarios chilenos de distinto origen social. A través de una metodología cualitativa se entrevistó a 55 estudiantes que estaban finalizando su formación en distintas universidades. El análisis de datos se realizó en dos etapas, primero se construyeron grupos socio-económicos (SES). Segundo, se analizaron las entrevistas a partir de un doble enfoque: socialización (participación) y estrategias proyectadas al mundo laboral. Los resultados indican que la construcción de proyectos profesionales tiene una fuerte impronta del origen social. Los estudiantes "jugadores" de SES alto presentan disposiciones que les permiten acumular nuevos capitales, construyendo un proyecto profesional personalizado. Por su parte, los estudiantes "retraídos" de SES bajo no desarrollan estrategias ni participan en actividades universitarias; sus proyectos profesionales no presentan un perfil profesional definido y sus estrategias proyectadas son reducidas. Finalmente, se discuten las implicaciones de los hallazgos a nivel de reproducción de las desigualdades sociales.

Descriptores: Estudiantes universitarios; Estatus socio-económico; Socialización; Perfil profesional; Proyecto profesional.

The objective of this investigation was to compare the college experience and the construction of professional projects of chilean university students from different social backgrounds. Throughout a cualitative methodology there were intervewed 55 students who were finishing their educational formation at different universities. The data analysis was conducted in 2 steps. First, socioeconomic groups (SES) were built to create the contrast. Second, the interviews were analyzed through a double focus: socialization (participation) and strategies planned into employment. The results reflect that the construction of professional projects have an important social background role. The students called "players" from high SES show dispositions that allows them to accumulate new capital and they develop a personalized profesional project by managing their own profesional profile. For its part, the students called "withdrawn" from low SES neither develop strategies nor participate in college activities. Their professional projects do not present a defined professional profile and their projected strategies are limited. Finally, the implications of the results are discussed at the level of social inequality.

Keywords: University student; Socio-economic status; Socialization; Career profile; Professional project.

Introducción

La educación superior chilena ha experimentado significativas transformaciones desde hace 30 años, como el crecimiento explosivo de la matrícula y un creciente acceso de estudiantes de sectores socio-económicos bajos (Espinoza, 2015). A pesar de la fuerte masificación, las desigualdades son persistentes y se manifiestan en el acceso, la deserción y la probabilidad de obtener el título universitario (Urzúa, 2012). Las investigaciones se han centrado en

desigualdades de acceso, pero existen otros ámbitos donde pueden manifestarse las desigualdades como los proyectos profesionales.

El objetivo de esta investigación fue comparar los proyectos profesionales de estudiantes de distinto estatus socio-económico. Para aproximarse a estos proyectos, se propuso un modelo de análisis basado en el concepto de experiencia universitaria (Dubet, 1994) desde un doble enfoque: socialización y estrategias de aproximación al mundo laboral.

A nivel de socialización, el acceso a la universidad de clases populares presenta múltiples desafíos en la medida que se encuentran desprovistos de conocimientos sobre la cultura universitaria (Felouzis, 2008). La experiencia en la universidad no es igual para todos los estudiantes: mientras para algunos constituye una instancia de realización personal, para otros conlleva alienación y temor (Lehmann, 2012). Para el caso chileno, Leyton, Vasquez & Fuenzalida (2012) identifican un "sentimiento de desigualdad ante los compañeros" (p. 91).

Las estrategias para mejorar las posibilidades de ingresar al mercado laboral son un ámbito significativo de la construcción de proyectos profesionales. Los estudiantes de clase media tienen la capacidad de realizar un "juego" de manera activa, utilizando las ventajas de su clase para acceder a más capital (apoyo económico, redes). En cambio, los estudiantes de origen desfavorecido se encuentran en desventaja puesto que no están preparados para el "juego" de la misma forma que sus pares de clase media, lo que limita su predisposición a acumular capital adicional (Bathmaker, Ingram & Waller, 2013). Frente a las transformaciones del mercado laboral, las prácticas permiten la construcción y operacionalización del capital, de manera de "adquirir una ventaja" para ingresar al mercado laboral (Brooks & Everett, 2009). A pesar del ingreso de estudiantes de origen desfavorecido a niveles educativos más altos, es posible que las posiciones sociales continúen basadas en desiguales capacidades de generar y utilizar los capitales (Bathmaker et al, 2013).

Marco teórico

De acuerdo a Bourdieu y Passeron (1964) los estudiantes de clase alta deben a su origen social un conjunto de saberes y actitudes valoradas en el ámbito escolar. Para los hijos de clase alta, la herencia familiar implica los valores escolares, mientras que para los estudiantes de clases populares este aprendizaje puede ser un trabajo arduo. De esta forma, el sistema escolar reproduce las desiguales condiciones sociales de las cuales provienen sus estudiantes.

En la propuesta teórica de Bourdieu el concepto de habitus es central: "hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo" (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 166). Aplicado al sistema educativo, el concepto de habitus permite explicar las desigualdades de resultados: mientras más diferencias existan entre el habitus escolar y el habitus familiar, menos posibilidades de éxito escolar (Jourdain & Naulin, 2011).

Para explicar las desigualdades en los logros escolares, Bourdieu propone el concepto de "capital cultural", que se vincula no sólo con el conocimiento sino a la familiaridad con la "cultura erudita". Para Bourdieu (1980) este capital puede existir en tres formas: "estado incorporado" (disposiciones y saberes); "estado objetivado" (bienes culturales); y "estado institucionalizado" (títulos escolares).

La educación superior ha experimentado un crecimiento sin precedentes en las últimas décadas produciendo importantes transformaciones en los perfiles de estudiantes universitarios. François Dubet (1994) plantea que debido a la masificación, los estudiantes ya no pueden definirse según

sus orígenes sociales (Dubet, 1994a, p. 512). Por ello propone aproximarse a la experiencia universitaria mediante dos dimensiones: estrategia e integración, respectivamente (Dubet, 1994a; Dubet & Martuccelli, 1996). La estrategia o proyecto es "la representación subjetiva de la utilidad de los estudios, por un actor capaz de definir los objetivos, de evaluar las estrategias y sus costos" (Dubet, 1994a, p. 513). El concepto de integración apunta a procesos de socialización entre pares.

Respecto a los proyectos profesionales, Romero (2004) ha definido tres elementos centrales: definición de objetivos, creación de un plan de acción y carácter modificable. Su construcción es definida como:

> *"un proceso intencional en el que se tiene una actitud constante de cuestionamiento, gracias al cual se puede realizar un ejercicio de anticipación del futuro (intención), que se plasmará en un plan de acción que estará marcado por la constante evaluación de la validez de los objetivos a los que pudiera apuntar en un principio el proyecto (carácter no lineal del proyecto)." (Romero, 2004, p. 341).*

Método

En razón del objetivo dirigido a comparar la construcción de proyectos profesionales en estudiantes universitarios de distinto origen social, se escogió una metodología cualitativa, cuyo énfasis central es la perspectiva de los actores. La estrategia de investigación fue el método biográfico, mientras que los datos fueron recolectados mediante entrevistas en profundidad (Sautu, 2004; Vieytes, 2004).

La muestra de carreras fue realizada de acuerdo a criterios de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 1997) y se basó en características comparables: puntajes en prueba de selección, establecimiento escolar de origen, empleabilidad e ingresos. Durante el trabajo en terreno se entrevistó a 55 universitarios.

El análisis de datos se dividió en dos etapas. La primera consistió en construir grupos socio-económicos para comparar a los estudiantes de acuerdo a su origen social. Un primer ámbito fue la escolaridad de los padres como antecedente de capital cultural familiar, variable relevante para explicar el rendimiento escolar, expectativas de estudio y logros en la universidad (Jarpa & Rodriguez, 2017; Canales, Opazo & Camps, 2016; Spiegler & Bednarek, 2015).

Un segundo ámbito fue el capital económico con una visión de trayectoria respecto a los ingresos familiares, a través del tipo de establecimiento escolar de egreso de la enseñanza media; y el tipo de financiamiento de la universidad.

Cuadro 1. Criterios de construcción de grupos

TÍTULO EN VERSALES Y NEGRITA	ESCOLARIDAD DE LOS PADRES	ESTABLECIMIENTO ESCOLAR DE EGRESO	FINANCIAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD
SES bajo	Máximo 12 años de escolaridad	Municipal- Particular subvencionado	Gratuidad Becas
SES alto	17 años o más (posesión título universitario)	Particular privado	Pago de los padres

Fuente: Elaboración propia

En la segunda etapa se analizó el corpus de las entrevistas, indagando en las principales categorías y sub-categorías de análisis, a partir de la socialización y estrategia, antecedentes clave que permiten indagar en la construcción de los proyectos profesionales. Luego se realizó la comparación entre grupos.

Resultados

El análisis de datos permitió elaborar una tipología de estudiantes basada en dos ámbitos: socialización en la universidad, entendida a partir de la participación en actividades extra-curriculares vinculadas a la universidad; y las estrategias de aproximación al mundo laboral, referidas a prácticas, también voluntaria, que los estudiantes desarrollan con miras a la inserción laboral. La realización de una actividad relacionada a la socialización, la estrategia o ninguna de ellas determina la incorporación en alguno de los perfiles. De esta manera, es posible establecer cuatro perfiles:

- Perfil retraído, corresponde a estudiantes sin participación en actividades universitarias. La estrategia central consiste en la acumulación de capital escolar, es decir, estudiar para aprobar las asignaturas. Se destacan carreras de la salud y pedagogía diferencial, que tienen un enfoque práctico.
- Perfil participativo, corresponde a estudiantes cuya experiencia universitaria se concentra en actividades sociales en la universidad, como participación política, voluntariados, deporte, entre otros. La principal característica es la centralidad de estas actividades durante la carrera y la falta de estrategias dirigidas al mundo laboral. Una carrera donde se encuentra este perfil es pedagogía en historia y geografía.
- Perfil estratégico, se trata de estudiantes cuyas prácticas se concentran en estrategias para facilitar la inserción al mundo laboral y baja socialización. En este caso, se encuentran ayudantes de asignaturas y proyectos, y aquellos que realizan prácticas optativas; estas actividades les permiten definir un perfil profesional y obtener experiencia.
- Perfil jugador, presenta una socialización importante en la universidad y utiliza estrategias para enfrentar el mundo laboral. Se trata de estudiantes que son capaces de acumular capital y "jugar el juego", anticipándolo. A nivel de socialización, participan en centros de alumnos, deporte, voluntariado, entre otros; las redes de contactos juegan un papel importante. A nivel de estrategias, pueden colaborar en proyectos y/o realizar prácticas fuera de la universidad; la definición de intereses y perfiles profesionales son centrales. Se destacan estudiantes de este perfil en periodismo e ingeniería comercial.

Cuadro 2. Tipología de estudiantes

	RETRAÍDO	PARTICIPANTE	ESTRATÉGICO	JUGADOR
SOCIALIZACIÓN	-	+	-	+
ESTRATEEGIA	-	-	+	+

Fuente: Elaboración propia

Socialización

La tipología retraído y jugador poseen una socialización opuesta. Los estudiantes retraídos no participan en actividades universitarias de carácter voluntario, así su paso por la universidad está centrado en el cumplimiento de actividades formativas. Por su parte, los estudiantes jugadores

presentan una socialización estratégica, enfocada en sumar redes de contacto, especialmente los estudiantes de periodismo, para lo cual participan en distintas actividades, como voluntariados en el caso de SES alto.

Estrategias de aproximación al mundo laboral

Las estrategias fueron analizadas de acuerdo a la tipología de estudiantes. Los estudiantes retraídos y participantes no presentan actividades asociadas a una estrategia, de tal manera, su principal acción consiste en acumular capital escolar, dedicándose a aprobar las asignaturas. No obstante, proyectan una estrategia de "especialización" asociada a estudios postgrado (master), que constituye una opción generalizada.

Los estudiantes jugadores y estratégicos durante sus estudios universitarios han llevado a cabo una estrategia general de "distinción y creación de un CV". Los estudiantes jugadores, especialmente de carreras como ingeniería comercial y periodismo han realizado una sub-estrategia destinada a la "formación de un perfil profesional". De tal manera, han podido adquirir alguna ventaja para la inserción laboral, acumulando capital, especialmente capital social, que consideran relevante para conseguir empleo. Una vez titulados, proyectan la "gestión de su perfil profesional" como estrategia general, que implica dos sub-estrategias, el uso de capitales (social, económico, cultural) y la especialización (estudios de postgrado).

Proyectos profesionales

Los resultados revelan dos tipos de proyectos profesionales:

- "Modelo tradicional", corresponde a estudiantes sin un perfil profesional definido, que buscan trabajar rápidamente en una institución. Se encuentra en estudiantes de enfermería, medicina, educación diferencial y pedagogía en historia. Este perfil se concentra en estudiantes retraídos y participantes. El modelo tradicional se divide en dos:
    - ✓ Esperanzado: los estudiantes confían en encontrar un trabajo en poco tiempo luego de egresar y perciben que su ingreso al mundo laboral será fluido. Provienen de carreras con alta empleabilidad, como medicina y educación diferencial.
    - ✓ Pesimista: corresponde a estudiantes que proyectan una complicada inserción laboral y plantean buscar un empleo no relacionado con su profesión durante el primer año, limitando así sus expectativas laborales. Este tipo de proyecto se observa en pedagogía en historia y geografía.
- "Modelo camino propio", se refiere a la capacidad de los estudiantes de construir un proyecto profesional con énfasis en los intereses personales, gestionando su perfil profesional y tomando decisiones respecto a su trayectoria laboral. Los estudiantes jugadores son los principales exponentes de este modelo. Se proponen dos sub-proyectos:
    - ✓ Creativo: los estudiantes enfocan la carrera como una plataforma para desarrollar sus intereses personales mediante, por ejemplo, la formación de una empresa. Se observa este proyecto en ingeniería civil industrial y periodismo.
    - ✓ Ambicioso: los estudiantes buscan realizar un postgrado en el extranjero, especializándose prontamente en un ámbito de su interés para seguir una carrera

académica. Estudiantes de ingeniería civil e ingeniería comercial se presentan este tipo de proyecto.

Discusión y conclusiones

La principal conclusión indica que la construcción de proyectos profesionales tiene una fuerte impronta del origen social, que determina importantes diferencias según tipología. La tendencia indica que los estudiantes de SES bajo pertenecen a la tipología retraído, mientras que los estudiantes de SES alto tienen disposiciones de tipología jugador. Los estudiantes jugadores presentan disposiciones que les permiten acumular nuevos capitales, gracias las estrategias realizadas y proyectadas, logrando anticipar el juego de la inserción laboral y construyendo un proyecto profesional personalizado. Por su parte, los estudiantes retraídos no desarrollan estrategias ni participan en la universidad, viviendo una experiencia universitaria limitada a las actividades curriculares y proyectando escasas estrategias para la inserción laboral. Estas prácticas pueden actuar como un espacio de reproducción de desigualdades en la medida que las estrategias de los estudiantes reproducen las ventajas y desventajas de cada grupo (Allen et al 2013).

Las percepciones del mundo laboral y los proyectos profesionales revelan diferencias que pueden favorecer la reproducción de las posiciones sociales, a pesar de la posesión de un título universitario. El paso por la universidad podría implicar la adición de nuevas diferencias entre estudiantes de distinto estatus socio-económico, debido a prácticas de socialización y estrategia diferenciadas, que se pueden traducir en desigualdades en el mundo laboral. La búsqueda de movilidad social, expresada por estudiantes de SES bajo, podría estar comprometida.

Referencias

Allen, K., Quinn, J., Hollingworth, S. y Rose, A. (2013) Becoming employable students and 'ideal' creative workers: exclusion and inequality in higher education work placements. *British Journal of Sociology of Education*, 34 (3), 431-452, DOI: 10.1080/01425692.2012.714249

Bathmaker, A.M., Ingram, N. y Waller, R. (2013) Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5-6), 723-743. DOI: 10.1080/01425692.2013.816041

Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (1980). Les trois états du capital culturel. *Actes de recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris: Les Éditions de Minuit.

Brooks, R., y Everett. G. (2009). Post-graduation reflections on the value of a degree. *British Educational Research Journal*, 35 (3), 333–349.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). A *l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.* Paris: Seuil.

Dubet, F. (1994a). *Sociologie de l'expérience.* Paris: Seuil.

Dubet, F. (1994b) Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35 (4), 511-532.

Espinoza, O. (2015). Equidad en el sistema de educación superior en Chile desde la perspectiva de los resultados. *Propuesta educativa*, 43 (1), 46-64.

Felouzis, G. (2008). Des mondes incertains: les universités, les diplômés et l'emploi. *Formation emploi*, 101, 135-147.

Jarpa, C. G. y Rodríguez, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: el caso de los jóvenes primera generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.

Jourdain, A. y Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 166 (4), 6-14. DOI: 10.3917/idee.166.0006

Lehmann, W. (2012) Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (4), 527-546. DOI:10.1080/01425692.2012.668834

Leyton, D., Vasquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 61-97.

Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *REOP*, 15 (2), 337-354.

Sautu, R. (2004). *El Método Biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Belgrano.

Spiegler, T. y Bednarek, A. (2013) First-generation students: what we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research, *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 318-337, DOI: 10.1080/09620214.2013.815441

Urzúa, S. (2012). Rentabilidad de la educación superior en Chile. Revisión de las bases de 30 años de políticas públicas. *Estudios Públicos*, 125, 1-52.

Vieytes, V. (2004). *Metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Autoevaluación de Competencias Docentes para la Inclusión y la Excelencia en Educación Primaria y Secundaria

Self-Evaluation of Teaching Skills for Inclusion and Excellence in Primary and Secondary Education

Chantal Biencinto López
Mercedes García-García
Elvira Carpintero Molina
Patricia Villamor Manero
Sofía Torrecilla Manresa
María Huetos Domínguez

Universidad Complutense de Madrid, España

La mejora de la eficacia, la eficiencia y la equidad de la escolarización depende, en gran medida, de que se garantice que los docentes se formen competencialmente para la sociedad del siglo XXI, una sociedad que debe ser inclusiva, según promueve la agenda del Desarrollo Sostenible 2030 (UNESCO, 2017). El objetivo es presentar el nivel competencial del profesorado de Primaria y Secundaria del Sistema Educativo español. Se describe la rúbrica ProficiencyIn+E de autoevaluación de competencias docentes relacionadas con la inclusión y la excelencia educativa. Se aplica a una muestra de 390 docentes de 14 Comunidades Autónomas. Los resultados muestran un alto nivel competencial percibido en la mayoría de las competencias evaluadas. Perciben, por el contrario, la necesidad de mejora en las competencias de Investigación/Innovación y Adaptación Educativa. Las diferencias se asocian a la etapa, los años de experiencia docente y la Comunidad Autónoma de referencia.

Descriptores: Competencias docentes; Excelencia; Inclusión; Evaluación.

The improvement of educational effectiveness, efficiency and equity depends on ensuring that teachers are trained competently for the 21st century society, a society that must be inclusive (UNESCO, 2017). The aim is to present the competence level of primary and secondary teachers in the Spanish Educational System. The rubric ProficiencyIn+E of self-evaluation of teaching competences related to inclusion and educational excellence is described. It is applied to a sample of 390 teachers from 14 Autonomous Communities. The results show a high perceived level of competence in most of the competencies evaluated. They perceive the need for improvement in the competencies of Educational Research/Innovation and Educational Adaptation. The differences are associated with the level, the school experience and the Autonomous Community of reference.

Keywords: Teaching skills; Excellence; Inclusion; Evaluation.

Introducción [44]

Los procesos de innovación y los nuevos escenarios educativos plantean la necesidad de adaptar y actualizar el perfil docente, incorporando y mejorando las competencias profesionales adecuadas a los nuevos retos sociales. Un ciudadano competente, comprometido, crítico, colaborativo, que respete la diversidad y fomente la convivencia pacífica y sostenible, tiene que haberse formado en competencias profesionales pero también en competencias socio-personales

[44] Proyecto EDU2015-63844-R PROFICIENCyIn+E. Evaluación de Competencias Docentes para la Inclusión y la Excelencia. Financiado por El Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, Dirección General de Investigación Científica y Técnica Fondo Europeo de Desarrollo Regional (MINECO/FEDER).

y valores democráticos. La transformación empieza por la escuela. Solo una escuela que fomente la excelencia y la inclusión puede convertirse en un instrumento que promueva el cambio social.

Educar siempre supone uno de los grandes retos que toda sociedad debe atender y resolver en respuesta a los cambios que afectan al desarrollo de los ciudadanos. Mejorar la calidad educativa, será una realidad si se refuerza la competencia docente de su profesorado. Calidad educativa, en la sociedad actual, no puede relacionarse exclusivamente con excelencia, la eficacia tiene que ser inclusiva, tal como se promueve en la agenda del Desarrollo Sostenible 2030 (UNESCO, 2017). La escuela y sus docentes deben comprometerse en la formación de ciudadanos capaces de transformar la sociedad hacia estados de bienestar, más comprensivos, participativos, sostenibles y respetuosos haciéndoles partícipes de la comunidad y atendiéndoles en función de sus capacidades.

España necesita seguir reformando su modelo educativo y reforzar su compromiso con el aprendizaje permanente y la formación profesional docente, teniendo en cuenta que es uno de los estados europeos con una de las tasas más altas de abandono escolar. El abandono es un indicador de falta de inclusión. Si la calidad escolar debe asociarse a eficacia inclusiva y si utilizamos los criterios de la Educación Adaptativa (García-García, 2010), una escuela inclusiva se logrará en la medida que todos los estudiantes consigan los objetivos a un alto nivel de dominio independientemente de su diversidad de partida. Pero no se puede olvidar que para que los cambios se consoliden es importante, por un lado, que el profesorado sea consciente de su nivel de competencia docente, sus necesidades formativas y se sienta satisfecho.

El último informe de la OCDE (2018) asegura que el profesorado es el recurso más importante en los centros educativos. La mejora de la eficacia, la eficiencia y la equidad de la escolarización depende, en gran medida, de que se garantice que las personas competentes quieran trabajar como docentes y que se formen competencialmente para la sociedad del siglo XXI para que todos los estudiantes participen de modelos educativos transformadores y organizaciones versátiles (Martín y García-García, 2018). Un desempeño profesional eficaz tiene un impacto social directo en los resultados de los estudiantes y en el grado de satisfacción de los docentes, pero también en una mayor satisfacción de la comunidad educativa.

Por lo tanto, es necesario reflexionar acerca de las competencias que debe tener un docente del siglo XXI y proporcionar instrumentos que le ayuden a evaluarse y a reflexionar sobre su práctica educativa para dar una respuesta más adecuada que mejore, a su vez, las competencias de su alumnado en una escuela excelente e inclusiva.

La mayoría de instrumentos de evaluación docente parten de las competencias teóricas relacionadas con la calidad educativa, pero falta la visión de los implicados. La pregunta sigue siendo cómo evaluar las competencias docentes que transforman, con qué instrumentos y por medio de qué criterios (Guzmán y Marín, 2011). Según Tejedor (2012) su evaluación debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza para contribuir progresivamente a su mejora y para que repercuta tanto en el docente como en su entorno. La rúbrica puede aunar estos principios al identificar los criterios de logro en niveles progresivos de adquisición; aspecto que prioriza su desarrollo profesional y, sobre todo, su responsabilidad en la mejora continua si, además, se acompaña de recursos formativos centrados en sus necesidades.

La preocupación de cómo es y debe ser un buen docente para la escuela del siglo XXI sigue sin resolverse. Se trata de un colectivo diverso, heterogéneo y cambiante que juega un papel relevante en el desarrollo de las personas. Por ello, debe adquirir competencias profesionales

para tener éxito en la tarea de enseñar pero también continuar mejorando, observando, reflexionando y afrontando las nuevas exigencias sociales de la educación. Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014) identifican tres perfiles profesionales significativamente diferentes en función de la importancia otorgada a las competencias. En general, aprecian que siguen dando más relevancia a las que se relacionan con la transmisión tradicional de conocimientos, sobre todo los perfiles Medio y Bajo mientras que los de perfil Alto son más consciente de la importancia de múltiples competencias. También Díaz, Rodríguez y Fernández Cruz (2015) identifican perfiles diferentes en función del nivel competencial del profesorado en adaptación que reflejan necesidades formativas en materia de atención individualizada y afirman que es imprescindible que el profesorado reflexione sobre su formación.

Si el docente es uno de los factores con más peso en el desarrollo personal y académico de los estudiantes, futuros ciudadanos, ¿Qué competencias docentes percibe el profesorado que fomentan la excelencia y la inclusión? ¿Se sienten suficientemente competentes en reflexión para la mejora y atención a la diversidad? ¿Hay diferencias en función de variables contextuales que ayuden a precisar planes de formación?

Método

Se plantea un diseño *expostfacto* combinando metodologías de corte cualitativo y cuantitativo cuyo objetivo es analizar el nivel competencial del profesorado y su necesidad de mejora.

Tras la revisión bibliográfica de las competencias docentes, se organizan grupos de discusión de profesorado de primaria y secundaria en ejercicio, teniendo en cuenta dos perfiles: pertenecer a centros calificados como "excelentes" por obtener altas puntuaciones en la prueba de "conocimientos y destrezas indispensables" o como "inclusivos" por ser centros con alto porcentaje de diversidad en su alumnado y más del 90% titulados. El análisis de los grupos de discusión revela 11 competencias docentes (García-García, et al., 2017).

El resultado se traslada a lenguaje operativo y práctico y se diseña una rúbrica de autoevaluación de competencias docentes, ProficiencyIn+E, en formato electrónico, implementada en la plataforma HABILMIND (empresa colaboradora del proyecto) en formato abierto a los participantes en el estudio.

La rúbrica ProficiencuyIn+E final es un instrumento en formato digital con 17 dimensiones que se despliegan individualmente en tarjetas. En cada tarjeta aparece una frase contextual y se describen los 4 niveles de dominio. Una vez determinado el nivel se debe concretar el porcentaje de adquisición que considera tener (si ha conseguido el 100% de ese nivel, el 75%, el 50% o el 25%) (figura 1). En cada dimensión de competencia, el docente obtiene un valor de 1 a 16 puntos. Por último, responde a preguntas contextuales y valorativas sobre la utilidad del instrumento.

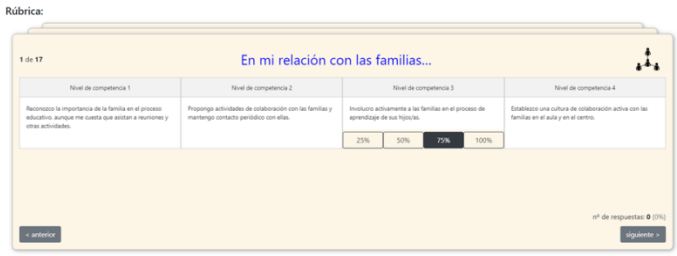


Figura 1: Ejemplo de la rúbrica de autoevaluación
Fuente: Elaboración propia

Al finalizar el docente recibe automáticamente un informe individual sobre su nivel competencial (García, et al., 2017).

La rúbrica ProficiencyIn+E se pilota y valida por expertos en medición y práctica docente con criterios técnicos, relevancia, claridad, brevedad y representatividad de conductas. Tras los ajustes pertinentes, se aplica a una muestra incidental de 390 docentes de primaria y secundaria de 14 CCAA entre los meses de septiembre y diciembre de 2018.

El 64,1% de la muestra son mujeres y el 35,9% hombres. El 56,4% profesorado de Secundaria y el 43,6% de Primaria. El 49% centros públicos, el 43,6% concertados y un 7,4% privados. El 61,6% cuenta con 10 o más años de experiencia docente. Casi la mitad pertenecen al ámbito socio-lingüístico (49,5%), el 27,2% al científico-técnico, y solo el 12,8% a educación física y artes y el 10,5% especialistas en atención a la diversidad- Por último, la mayor participación corresponde a profesorado de Madrid (38,5%) y Andalucía (25%).

Se realizan análisis descriptivos, psicométricos y Chi Cuadrado, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 22.

Resultados

Validación de la Rúbrica de Autoevaluación de Competencias Docentes

La rúbrica ProficiencyIn+E se valida por expertos en medición educativa de diferentes universidades y se pilota con 29 participantes. Los resultados (gráfico 1) muestran un valor de W=.153 de Kendall, significativa (p=.012), que indica concordancia entre jueces, y un valor de α de Cronbach de 0,819 considerado aceptable. Por consiguiente, podemos afirmar que la rúbrica es un instrumento fiable y válido para la autoevaluación de competencias docentes en todos los centros pero, principalmente, para los inclusivos y los inclusivos+excelentes (centros proficiencyIn+E).

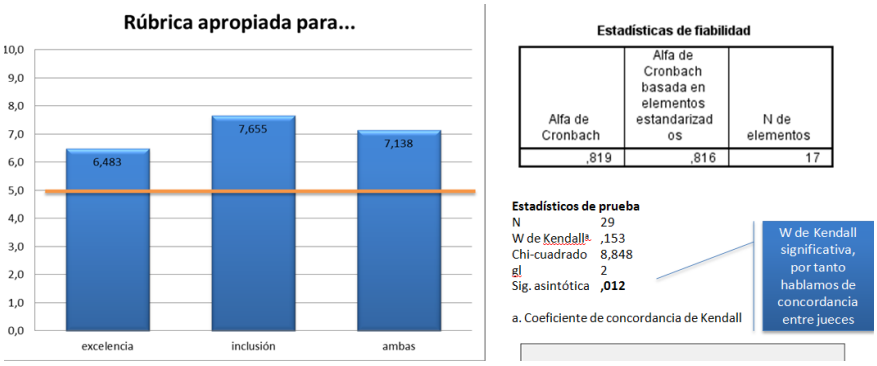


Gráfico 1: Resultados validez y fiabilidad
Fuente: Elaboración propia

Nivel competencial del profesorado

El profesorado de la muestra se percibe en un alto nivel de competencia según se representa en el gráfico 2. En general, dominan en las competencias emocional (12.73), comunicación (12.58), tecnología (12.37) y planificación (12.17), seguidas por liderazgo (11.68), dominio de la materia

(11.60), ética (11.58) y trabajo en equipo (11.49); y con mayor necesidad de mejora en las competencias: conexión con el entorno (10.94), adaptación a la diversidad (10.65) y, sobre todo, en investigación/innovación (8.9).

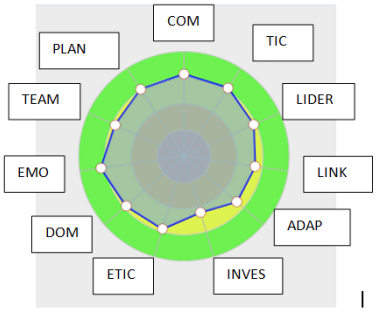


Gráfico 2: Nivel competencial muestra de estudio

Fuente: Elaboración propia

Se observa que, precisamente, en las competencias que consideran deben mejorar son las relacionadas con inclusión y transformación educativa, es decir, la de ajuste a los estudiantes y la de innovación o reflexión para el cambio. Además, los análisis de Chi Cuadrado muestran diferencias significativas relacionadas con variables contextuales.

Cuadro 1: Nivel Competencial de Investigación/Innovación en función de variables contextuales

	Área docente	**Experiencia**	**Titularidad**	**CCAA**	**Etapa docente**	**Tipo Centro**	**Sexo**
Inves.	χ^2=10.999	χ^2= 38.996	χ^2= 7.398	χ^2= 72.715	χ^2= 3.298	χ^2= 15.097	χ^2=1.540
	p= .276	p= .003	p= .286	p= .002	p= .348	p= .236	p= .673

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 1, se observan diferencias significativas en la competencia de investigación e innovación pedagógica en función de los años de experiencia como docentes (χ^2= 38.996, p=.003) y la Comunidad Autónoma en la que trabaja (χ^2= 72.715, p=0,02). Parece que son los docentes de primaria y secundaria con más años de experiencia quienes se perciben con un mayor nivel competencial en el análisis de la práctica diaria orientada hacia la mejora.

Cuadro 2: Nivel Competencial de Adaptación a las Diferencias en función de variables contextuales

	Área docente	**Experiencia**	**Titularidad**	**CCAA**	**Etapa docente**	**Tipo Centro**	**Sexo**
Conocimiento	χ^2= 8.947	χ^2=19.388	χ^2=4.038	χ^2=45.429	χ^2=14.915	χ^2=21.192	χ^2=4.037
	p= .442	p= .368	p= .672	p= .331	p= .002	p= .048	p=.258
Flexibilidad	χ^2=24.446	χ^2=24.306	χ^2=4.636	χ^2=52,976	χ^2=11.691	χ^2=24.092	χ^2=.851
	p=.004	p= .145	p= .591	p=.119	p=.009	p= .020	p=. 837

Fuente : Elaboración propia

En el cuadro 2, se observan diferencias significativas en las dos dimensiones de la competencia de adaptación a la diversidad en función de la etapa docente y el tipo de centro, es decir, en el conocimiento que tiene el docente de cada estudiante respecto a sus diferencias y necesidades educativas (χ^2=14.915, p=0,002 y χ^2=21.192, p=0,048, respectivamente) y en la flexibilidad del profesorado para adaptarse a los diferentes modos de aprender (χ^2=11.691, p=0,009 y χ^2=24.092, p=0,02, respectivamente). En general, es el profesorado de Primaria quien se percibe más competente en esta materia. En flexibilidad también hay diferencias estadísticamente significativas en función del área docente (χ^2=24.446, p=0,004) siendo los especialistas en atención a la diversidad quienes se perciben más competentes.

Conclusiones

Podemos concluir que la rúbrica ProficiencyIn+E es un instrumento de autoevaluación válido para analizar las competencias docentes del profesorado de Primaria y Secundaria que, según los propios implicados, es útil para mejorar la inclusión y la excelencia. Su aplicación online da un fácil acceso a la autoevaluación y permite el análisis y reflexión de las 11 competencias consideradas necesarias por la teoría y la práctica docente, facilitando al profesorado identificar sus puntos fuertes y aspectos de mejora.

En general, el profesorado se percibe competente en aspectos de dominio curricular y pedagógicas señaladas en la investigación especializada (Martinez, 2010). Llama la atención que sean precisamente las competencias de adaptación y de investigación las que consideren están en un nivel inferior de competencia cuando son básicas en la transformación inclusiva (Diaz, Mantilla y Cruz, 2016; Fernández-Batanero, 2013). La de adaptación porque es necesaria en los centros para afrontar con éxito la inclusión, implica cualquier acción educativa diseñada sistemáticamente para aquellos estudiantes que presentan dferencias individuales o grupales, con objeto de asegurar la equidad educativa. El profesorado de Educación Primaria se siente más competente que el de Secundaria, tanto en la dimension que se centra en el conocimiento del estudiante y sus diferencias, como en la dimensión que trata su flexiblidad teniendo en cuenta los modos de aprender. Que sean precisamente en los centros de Secundaria donde el profesorado se perciba con menor competencia de adaptación, debe ayudarnos a identificar necesidades formativas y comprender motivos de abandono y bajos resultados educativos del alumnado, precisamente aquel que puede pertenecer a colectivos más vulnerables.

La competencia de investigación porque está planteada como la capacidad que poseen los docentes para analizar su propia práctica, reflexionar y buscar soluciones alternativas para lograr los fines; y es la reflexión, precisamente, una competencia que potencia el desarrollo profesional docente (Martínez, Arteaga y García, 2016) y parece, según la muestra analizada, que son los docentes con más experiencia quienes piensan la han desarrollado a un mayor nivel.

En cualquier caso, los resultados nos permiten, por un lado, identificar las competencias que deben mejorarse y, por otro, orientar el desarrollo profesional docente de forma diferenciada según, en principio, de la etapa y la experiencia. Estrategias formativas para el profesorado en ejercicio apoyadas en el propio centro, bien por expertos, bien por comunidades de aprendizaje, bien por docentes mentores.

Aún a falta de analizar las competencias en función de la tipología de inclusión del centro y relacionarlas con los resultados educativos de los estudiantes así como la satisfacción del profesorado, comunidad educativa y agentes sociales, los resultados apuntan a la necesidad de reflexionar sobre esta problemática ya que tanto la investigación como la adaptación a las

diferencias son competencias prioritarias en el profesorado de Primaria y Secundaria para garantizar el desarrollo personal de los estudiantes y la transformación y progreso de la sociedad.

Referencias

Díaz, M.J.F., Mantilla, J.M.R. y Cruz, F.J.F. (2016). Evaluación de competencias docentes del

Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html

Ferrández, R. y Sánchez, L. (2014). Competencias docentes en Secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, v. 20 (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786

García, M. (2010). De cómo la teoría puede mejorar el conocimiento y dirigir la práctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 29-51. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/33620/articulo2.pdf;jsessionid=2F7A1EB96071E4913C29C6A85DDA8FFC?sequence=1

García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., Huetos, M., Núñez, C, Arias, J., Bravo, J.L, Caravantes, A., del Mazp, J.C., Martínez, S., Sánchez, J.A., González, D., Arias, J.M., Perez, H., Burguera, J., Arteaga, M., Manzanal, A., Perochena, P., Querol, M., Navaridas, F., Jiménez, M.A., Prieto, M., Chiva, I., Ramos, G. (2017). Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado. *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia.* (Salamanca, España, 28-30 de junio de 2017). Salamanca, España: AIDIPE.

Guzmán, I. y Marin, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163.

Martín, D. y García, M. (2018). Transformación del modelo educativo en el aprendizaje y desarrollo competencia. Estudio de caso. *Bordon*, 70 (4), 103-119.

Martínez, A., Martínez, B. y García, M. (2016). El eportfolio herramient de reflexión para el desarrollo profesional docente. Actas CIMIE16 de AMIE. Disponible en http://amieedu.org/actascimie16/

Martínez, J. (2010). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 127-139.

Tejedor, F.J. (2012). Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 318-327. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5- num1_e/art24.pdf

Visibilización del Lenguaje en la Enseñanza Superior de la Universidad de Málaga desde la Perspectiva Docente

Visibility of the Language in the Higher Education of the University of Malaga from the Teaching Perspective

Victoria del Rocío Gómez Carrillo [1]
Ligia Isabel Estrada Vidal [2]

[1]Universidad de Málaga, España
[2]Universidad de Granada, España

El lenguaje conforma el desarrollo cultural y personal de una persona, así como representa la realidad. Actualmente, podemos afirmar que el género femenino sólo designa mujeres, mientras que el género masculino tiene un doble uso: específico, referido a varones y genérico para referirse tanto a hombres como a mujeres. Por ello, suele ocurrir que normalmente no seamos conscientes de si el lenguaje que utilizamos es sexista o no y cómo éste puede influir en nuestra forma de construir realidades y pensamientos. En este sentido, las instituciones educativas juegan un papel importante en la transmisión de este lenguaje, y dado que el contexto universitario es punto neurálgico en el desarrollo profesional y personal del alumnado, es fundamental que tanto los contenidos como el lenguaje utilizado por el profesorado, sean desarrollados con lenguaje no sexista. En este estudio se pretende indagar en las actitudes y opiniones del profesorado de la Educción Superior haciendo hincapié en el uso del lenguaje durante el desarrollo del currículum. Participa profesorado de facultades de la Universidad de Málaga. El instrumento utilizado para dicha indagación es la entrevista semiestructurada, dirigida al profesorado de las Universidades que imparten docencia en distintas ramas de conocimiento.

Descriptores: Coeducación, Lenguaje sexista, Profesorado, Contexto universitario, Alumnado.

Language shapes the cultural and personal development of a person, as well as represents reality. Currently, we can affirm that the feminine gender only designates women, while the masculine gender has a double use: specific, referred to males and generic to refer to both men and women. For this reason, it usually happens that we are not normally aware of whether the language we use is sexist or not and how it can influence our way of constructing realities and thoughts. In this sense, educational institutions play an important role in the transmission of this language and given that the university context is a neuralgic point in the professional and personal development of students, it is fundamental that both the content and the language used by the teaching staff, be developed with non-sexist language. The purpose of this study is to investigate the attitudes and opinions of the Higher Education faculty, emphasizing the use of language during the development of the curriculum. Participates teachers from the faculties of the University of Malaga. The instrument used for this inquiry is the semi-structured interview, aimed at the faculty of the Universities that teach in different branches of knowledge.

Keywords: Coeducation, Sexist language, Teaching staff, University context, Students.

Introducción

Para poder comprender mejor esta investigación, es importante distinguir los conceptos de educación mixta y educación androcéntrica, entendida esta última como la visión de los avances o cambios en la sociedad desde una perspectiva puramente masculina. En primer lugar, la educación mixta, es el sistema cultural que predomina en el sistema educativo actualmente, el cual se limita a agrupar en las mismas aulas tanto a hombres como a mujeres, teniendo como

principio la "igualdad educativa de todos los individuos", por lo que la actuación curricular y pedagógica requiere que sea igualitaria tanto para ellos como para ellas. Por otra parte, el modelo coeducativo va más allá del modelo mixto, supone un proceso educativo intencionado que tiene por finalidad conseguir el pleno desarrollo integral de las personas independientemente de su género, favoreciendo que cada uno pueda construir su propia identidad social, sin roles ni obstáculos que lo impidan, a la vez que se promueve el respeto, aceptación mutua y consideración entre ambos sexos. Entre las teorías que abordan el tema de la coeducación, destacan los autores López y Encabo (2002), quienes hacen importantes valoraciones respecto a la influencia que el profesorado puede llegar a tener, dentro del ámbito educativo, ya que el lenguaje que utilizan puede transmitir los roles sexistas perpetuando las diferencias de género sin que realmente sean conscientes de cómo el uso de determinados códigos lingüísticos puede influir en la conciencia de su alumnado. Ante esta teoría Freixas (1995) considera que el profesorado tiene un papel fundamental en el proceso de socialización de la identidad de género del alumnado, no obstante, no suele ser consciente de que su forma de comunicación pueda resultar discriminatorio. Subirats (2010) afirma que "la asimetría entre la posición de hombres y mujeres se sigue manteniendo en la escuela mixta. El saber escolar sigue transmitiendo, una cultura androcéntrica [...] si algo ocurre en nuestra cultura es que sufrimos un exceso de masculinidad". (Subirats, 2010,156). La autora resalta cómo la coeducación plantea como objetivo principal la continua desaparición de los mecanismos discriminatorios, ya no sólo en la estructura formal de las instituciones educativas, sino también en la ideología y en las prácticas diarias del profesorado. Por lo tanto, el introducir en el contexto educativo un modelo coeducativo que ofrezca y permita, tanto a las ciudadanas como a los ciudadanos, desarrollarse personal y académicamente a través de una cultura equitativa para todos/as sin la utilización de mecanismos discriminatorios o estereotipados, conlleva un gran trabajo que no sólo implica un cambio en la estructura y organización formal de las instituciones educativas sino también un cambio de cultura que debe observarse en la práctica diaria. En todo este proceso el personal docente juega un papel importante para que esta cultura sea transmitida a su alumnado, favoreciendo una relación equitativa entre sí. No obstante, uno de los errores más significativos que pueden encontrarse en la aplicación del modelo coeducativo es considerar que es una medida netamente para las mujeres, ya que también influye en la visión y rol de los hombres, limitándoles en su desarrollo y experiencia personal-afectiva al relacionarlas con rasgos negativos. Así mismo, no se trata de reducir el lenguaje sexista mediante el uso de símbolos como o/a o @ en los textos, sino que el uso de un lenguaje no sexista implica una concienciación de equidad lingüística, en la que el papel o la figura de la mujer sea igual de reconocido que el papel o figura del hombre. Las interpretaciones erróneas sobre el concepto de coeducación, podrían deberse a la falta de formación o concienciación sobre los verdaderos principios en los que se basa el modelo coeducativo.

Ovejas (2012), señala tres principios que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar acciones de igualdad en los contextos educativos:

- Visibilidad que consiste en reconocer la desigualdad y discriminación que existe debido a las diferencias que se establecen por ser de un sexo u otro. Es necesario dar a conocer el papel que las mujeres han tenido en nuestra sociedad, así como su contribución para alcanzar la igualdad social mediante un lenguaje no sexista, en el cual se permita la reflexión del alumnado ante las injusticias por la discriminación de género.

- Transversalidad, la cual hace referencia a que los principios que se establecen para conseguir la igualdad entre los hombres y las mujeres deben estar presenten en las

acciones políticas tanto de las administraciones como de las instituciones educativas, dando un enfoque transversal con respecto a la inclusión de la perspectiva de género en las actuaciones que afecten directa o indirectamente a la comunidad.

- Inclusión, se basa en que todas las medidas y acciones pedagógicas deben incluir a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, una educación en igualdad necesita la intervención de ambos sexos con el fin de permitir fomentar relaciones de género más igualitarios

Analizando estos principios, las personas implicadas en orientar la educación del alumnado, desde nuestro estudio, el foco de análisis será el lenguaje utilizado por el profesorado universitario de la Universidad de Málaga. Debemos analizar que, si el lenguaje que utilizamos con mayor frecuencia normalmente alude al masculino, es un lenguaje sexista, puesto que las mujeres y hombres no están representados en condiciones de igualdad en el mensaje que queremos transmitir. Así pues, podemos afirmar que el lenguaje no tiene un uso netamente descriptivo, sino que abarca determinadas perspectivas que tenemos del mundo y ello puede conllevar a que se infravaloren o sobrevaloren determinadas situaciones según el género gramatical que se utilice. Por ello el lenguaje utilizado por el profesorado hacia su alumnado va a repercutir en la transmisión e interiorización de una determinada cultura y pensamiento en cuanto al uso del lenguaje. En este proceso la Universidad, entendida como la última etapa educativa de una persona, puede posibilitar e impulsar que los y las profesionales que educan desarrollen una cultura coeducativa que sea plasmada en sus trabajos, en sus actitudes hacia los demás y sobre todo en el uso de un lenguaje inclusivo e igualitario. En este aspecto, debemos ser conscientes de que el lenguaje tanto escrito como verbal constituye uno de los medios de comunicación de mayor relevancia en las relaciones sociales, puesto que se transmiten diversas formas de pensar y actuar configurando la cultura de la sociedad en la que vivimos. Entre las formas sexistas del lenguaje dentro del ámbito educativo, se puede observar en la práctica docente, el hecho de utilizar con mayor frecuencia y constancia el género masculino para referirse a circunstancias o colectivos que incluyen a personas de ambos sexos. Este hecho, o abuso continuo de la figura masculina conlleva a la ocultación o eliminación de la presencia de la identidad femenina contribuyendo a realzar la masculina. Por otra parte, también se deben tener en cuenta las cuestiones que mantengan una discriminación en la organización, currículum y espacios utilizados dentro un centro educativo. Por ello, es primordial que, en las instituciones educativas, se lleve a cabo un análisis del comportamiento lingüístico del profesorado y de las interacciones que tiene éste con la comunidad educativa, para a partir de aquí poder establecer las pautas necesarias para que sea modificado en el caso de que no sea el más adecuado. Todo ello en su conjunto permitirá alcanzar un verdadero modelo coeducativo. Como señala Calero Fernández (1999) las fases de todo proceso cognoscitivo y de cambio son conocer el problema, aprender a detectarlo, aprender a evidenciarlo e intentar resolverlo. Por lo tanto, para poder iniciarse una verdadera coeducación, es necesario que el profesorado comience a examinar su propio uso del lenguaje fijándose en las explicaciones que da, en el contenido del material didáctico que utiliza, la forma en la que se expresa con el alumnado, siendo hombre o mujer, para que en la medida de lo posible se pueda evitar la transmisión de estereotipos sexistas y la invisibilización femenina.

La Universidad en este caso, como contexto social y educativo de prestigio, cumple una función importante, al igual que el resto de los contextos educativos. Por ello, el profesorado debe estar atento tanto al lenguaje como al contenido del material didáctico que utiliza, para evitar la transmisión de una cultura sexista, es decir, como agentes educativos deben asumir la

responsabilidad de desarrollar una enseñanza que contenga esta visión de género, de manera que sean capaces de incorporar una actuación educativa adaptada al ámbito universitario y a las características de su alumnado. Es importante, que esta perspectiva de igualdad lingüística sea integrada en todos los aspectos del currículum universitario, es aquí donde el profesorado debe ser consciente de los contenidos y el lenguaje sexista que se proyectan en su práctica diaria, solventando aquellos aspectos que impidan un desarrollo igualitario y de manera permanente.

Objetivos

El objetivo general y principal de esta investigación es conocer la opinión del profesorado del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria respecto al modelo coeducativo, así como analizar si el profesorado utiliza o no el masculino como género universal para expresar ambos sexos en su práctica docente.

Objetivos específicos

- Analizar si en el profesorado universitario sigue predominando un lenguaje sexista y uso extendido del masculino genérico em su discurso docente.
- Verificar si las mujeres son más sensibles y receptivas que los hombres, en cuanto a la participación en el uso de lenguaje igualitario.
- Confirmar si existe diferencias entre las ramas de conocimiento en la que imparte docencia el profesorado.
- Corroborar la presencia de predisposición positiva al uso del lenguaje inclusivo.

Método

En este estudio se contó con la participación voluntaria de profesorado de La Universidad de Málaga de varias facultades (n = 22).

Para llevar a cabo esta investigación se ha elaborado una entrevista semiestructurada compuesta por 13 ítems, organizados por un lado desde la perspectiva profesional del profesorado, analizando su práctica docente, sus expectativas y uso del lenguaje sexista en el ámbito en el que lo desarrolla; por otro lado, su predisposición en cuanto a la incorporación de una cultura coeducativa en la misma y uso de lenguaje inclusivo.

Los datos fueron recogidos en los despachos ubicados en las diversas facultades de la Universidad de Málaga de forma individual, mediante cumplimentación por parte de la investigadora con el Google cuestionario, diseñado para este estudio. Antes de comenzar a cumplimentarla, se explicó al profesorado el motivo de la investigación, indicándoles que la participación era voluntaria y anónima. Se cumplimentaba sin límite de tiempo para su realización. El tiempo utilizado para la cumplimentación fue aproximadamente de 15-20 minutos. No obstante, en ciertos casos debido a la dificultad para coincidir con el profesorado en su horario de tutoría, fue enviado al correo institucional de cada participante, utilizando el mismo procedimiento de explicación de las instrucciones para su cumplimentación. La aplicación de este instrumento tuvo una duración de aproximadamente tres semanas, debido al desplazamiento hacia las diversas facultades, así como la dificultad para coincidir con el profesorado en su despacho.

Resultados

Los resultados se comentarán de manera cualitativa, señalando las observaciones del profesorado, así como realizando nubes de palabras con las verbalizaciones más recurrentes. Tras una breve reseña de las percepciones sobre la puesta en marcha de las entrevistas se recogen transcripciones literales.

Análisis general cualitativo tras las entrevistas.

Las personas entrevistadas son 22, profesorado de la Universidad de Málaga, con procedencia muy variada, desde la rama social-humanidades a la científica- tecnológica.

A continuación, se recogen las preguntas y respuestas de las entrevistas realizadas:

¿Cuándo se dirige al alumnado durante sus clases, cómo lo hace? (Por favor, ejemplifique brevemente)

Cuadro 1. Cómo se dirige al alumnado.

¿CÓMO SE DIRIGE A SU ALUMNADO?	EJEMPLOS
Segunda persona del plural	vosotros
Alumnos	alumnos o students (en un curso que doy en inglés)
Chicos/as, Alumnos /as	
Suelo utilizar el masculino genérico	vosotros
Siempre intento hablar en forma neutra y usar términos asexuados, pero en los casos en que esto es imposible uso bien la doble forma	Los ingenieros e ingenieras del software...) o el masculino genérico cuando se hace muy complicado el repetir tanto. Suelo usar el femenino en los ejemplos (ej. Si la ingeniera de pruebas planifica....) basado en lo que se hace en el Inglés (en el grado doy clases en Inglés).
Uso palabras genéricas	Alumnado
Cuando hablo en plural uso el término que en español engloba a los dos géneros	Alumnos
Alumnos	
"Tenéis que considerar...", "Observad...", "Vamos a hacer ahora...".	
Atención clase	Sheyla dime un ejemplo de....
Siempre intento hablar en forma neutra y usar términos asexuados pero en los casos en que esto es imposible uso bien la doble forma	
Con un castellano correcto	
Suelo tratar de tú	¿Qué preferís?
Como considero oportuno, según el día	Alumnos, estudiantes, chicos, damas y caballeros, goblins
Como sabéis	Vosotros
En masculino genérico	Alumnos
Me dirijo a ellos con respecto	

Habitualmente uso el pronombre vosotros como masculino genérico.	Si me dirijo a un grupo formado exclusivamente por alumnas, por ejemplo, un grupo reducido en una clase práctica, me dirijo a ella con vosotras.
Intento utilizar términos que no denoten género	Estudiante, alumnado, ingeniería...
En masculino genérico	Alumnos

Fuente: Elaboración propia.

Como se pude observar en el cuadro1, la mayoría del profesorado utiliza el masculino genérico, incluso uno de los entrevistados/as lo verbaliza como tal.

En la figura1, se muestra una nube de palabras sobre el uso de manera espontánea del masculino genérico. Se puede visualizar cómo se considera que su uso es totalmente natural y espontáneo; así lo considera el 100% del profesorado.



Figura1. Nube de palabras sobre masculino genérico.

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente cuestión (ítem 7) sobre si se considera que esta costumbre debería cambiar, el 75% manifiesta que no o le es indiferente y un 25 % que si debería de modificarse.

En el ítem 8 sobre: ¿cuándo le habla a su alumnado sobre la futura profesión a ejercer qué términos utiliza? (Por favor, ejemplifique) se recoge como norma extendida el uso el masculino genérico:

Cuadro 3. Uso del masculino genérico vs uso inclusivo.

FUTURA PROFESIÓN	**EJEMPLOS**
Seremos ingenieros	ingenieros
Le hablo en términos correctos	Profesionales de la Pedagogía
Ingenieria	Ingeniero /a

Cuando acabéis la carrera podréis trabajar en profesiones	consultor, informático, programador
Uso el masculino si hablo en general porque nuestro idioma es así.	Ingenieros
Hablo en términos positivos intentando animarles	Maestros /as
Genérico masculino	Ingenieros
Término genérico	Ingeniero, analista de datos
Uso el nombre de la disciplina	Profesional de la Ingeniería
Ingeniería Informática, Ingeniería.....	
Van ustedes a ser los ingenieros que sostendrán el país en el futuro.	
Ingenieros	
Uso habitualmente el masculino genérico	ingeniero, programador, analista, jefe de grupo, gestor de proyecto
Ingeniero	
Según a quién me dirija.	Informático o informática, ingeniero o ingeniera
Un licenciado en comercio exterior debe ser capaz de.....	
Científico de datos	Ingeniero

Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 9 sobre si Utilizaría palabras como estudiante, personas, dejando de lado "alumnos" u "hombres" existe una predisposición positiva, aunque también posturas muy arraigadas en el masculino genérico. Todo ello se recoge en el cuadro 3.

MASCULINO GENÉRICO	USO INCLUSIVO
7	15

Fuente: Elaboración propia

En los items 10 y 11 sobre los recursos y uso de fórmulas no sexistas en clase, existe consenso en cuidarlo desde el punto de vista coeducativo, aunque no es la prioridad.

En el ítem 12 se trata de valorar la visualización de la mujer en las áreas profesionales y se les pregunta sobre si cuando habla de autores/as si se destaca que se trata de una mujer (por ejemplo, indicando su nombre de pila). En el cuadro 4 se recogen los usos docentes en ese sentido.

Cuadro 3. Visualización de autores /as.

NO SE DESTACA	SI SE DESTACAN
14	8

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en el ítem 13 se recoge mediante una nube de palabras la predisposición positiva al uso del lenguaje inclusivo.

En la imagen 2 sobre las expectativas y el uso del lenguaje no sexista se observa predisposición, aunque como se ha recogido en datos anteriores, existe resistencia.

El profesorado refleja estar bastante de acuerdo con la coeducación, aunque hay un sector que mantiene reticencias sobre la importancia del uso del lenguaje no sexista. Por otra parte, el profesorado está algo de acuerdo respecto a llamar la atención de su alumnado cuando un libro o artículo contiene imágenes o expresiones sexistas; en cuanto a la utilización de un lenguaje no sexista en la elaboración de los proyectos en los que participa; y al hacer referencia al papel de la mujer y sus aportaciones a la sociedad en las asignaturas que imparte.

En conclusión, se puede afirmar que el profesorado participante, comparte ciertas opiniones sobre la coeducación, valorando positivamente la importancia que tiene este tema dentro del ámbito universitario y sobre todo en la formación del alumnado. A continuación, se llevará a cabo el análisis de las opiniones según la rama de conocimiento a la que pertenece. El profesorado proveniente del ámbito científico-tecnológico (Informática e ingeniería), manifiesta más resistencia con respecto al uso de lenguaje igualitario. Si además analizamos dentro de este grupo de resistencia, son la mayoría hombres y dos mujeres siendo una de ellas más proclive al inmovilismo y otro considerando prioritario el cambio desde el lenguaje. Por otra parte, en la rama socio-humanista (Educación), se observa en un porcentaje elevado de uso y predisposición coeducativa, partiendo desde un uso igualitario del mismo.

Discusión

La finalidad de esta investigación era conocer más a fondo lo que conlleva un modelo coeducativo en las instituciones educativas, y analizar la posición del profesorado frente a la cultura coeducativa. Como establecen Colás Bravo y Jiménez Cortés (2004, p.418): "La integración de la perspectiva de género en la educación y en el currículum escolar, así como en la formación del profesorado en cuestiones de género son retos y necesidades educativas importantes para lograr las transformaciones sociales deseables".

Tras el análisis de los resultados, podemos afirmar que a pesar de que, existe predisposición positiva a utilizar el lenguaje igualitario, el 98% de los sujetos analizados considera que utiliza el masculino genérico de manera espontánea. Estos datos nos muestran que se ha perpetuado el uso del masculino en la sociedad y se percibe como tal. Desde el feminismo, se ha evidenciado el papel del lenguaje en la reproducción y legitimación de las desigualdades de género (Cameron, 2005). En general, la mayoría del profesorado da por sentado que la igualdad entre ambos géneros ya ha sido alcanzada, por lo que no analiza otros aspectos que pueden seguir influenciando y manteniendo esa desigualdad de manera más sutil. Por ello, la importancia de progresar y pasar de una sociedad patriarcal a una verdadera sociedad igualitaria. Para ello, hemos de tener en cuenta que en el contexto de una sociedad patriarcal, el lenguaje reproduce las estructuras de pensamiento y de organización social androcéntricas y sexistas, situando a los hombres como único sujeto de acción y de referencia, y a las mujeres como dependientes y subordinadas (Emakunde, 1998).

Los resultados mostraron que la mayoría del profesorado se encuentra bastante de acuerdo en cuanto a la importancia de tratar la formación sobre el tema de la coeducación dentro del ámbito universitario, no sólo para el profesorado sino también para el alumnado. Además de ello, se ha de incidir en la importancia de la formación sobre dicho tema durante su ejercicio profesional, razón por lo cual, quizá se siga perpetuando el lenguaje sexista. En cuanto al uso del masculino universal como genérico el profesorado ha valorado estar poco de acuerdo en dicho uso, aunque

lo utiliza de manera espontánea. Se destaca también la falta de concienciación sobre la igualdad de género o el uso de un lenguaje no sexista dentro de la Universidad.

Por último, respecto a la rama de conocimiento a laque pertenece el profesorado, las valoraciones eran totalmente distintas cuando se analizaron los resultados, destacando las facultades de informática e ingeniería como quienes valoraban con un menor grado de acuerdo aquellos ítems referidos al modelo coeducativo o el uso del lenguaje no sexista en su práctica. Por otra parte, reseñar que profesorado que imparte en inglés, al usar como idioma principal es lengua, no suelen hacer uso del femenino y masculino en su comunicación, dado que en su gramática se utiliza el mismo pronombre para hacer referencia a ambos sexos. Sin embargo, la facultad más receptiva ante la coeducación es la de Educación, ya que valora positivamente aquellas afirmaciones positivas de la coeducación, y valora negativamente los aspectos negativos del lenguaje sexista.

Tener más información sobre la situación real en nuestra Universidad respecto al uso del lenguaje, por parte del profesorado y de la propia institución, nos abre la posibilidad de realizar planteamientos de acción e intervención dirigidos a incidir de manera específica en aquellos aspectos detectados en el estudio con vistas a su mejora. Teniendo en cuenta lo analizado, es fundamental que el lenguaje utilizado por los agentes educativos sea manejado de manera adecuada, analizando aquellos aspectos que puedan tener un contenido sexista y modificarlo para su uso. Se ha de aprovechar la versatilidad y la capacidad de adaptación que tiene nuestro lenguaje ante aquellas situaciones y necesidades a las que nos enfrentamos, debemos saber utilizarlo como un instrumento, adaptándolo a nuestras diversas formas de relacionarnos con los demás y con la realidad. El lograr un cambio o modificación en el uso del lenguaje, pese a que requiere tiempo, no supone romper con las reglas de la comunicación, sino saber utilizar y aprovechar la flexibilidad de las mismas para que realmente represente y se visibilice a ambos géneros.

Referencias

Calero, M. (1999). Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje. Madrid: Narcea.

Cameron, D. (2005). The Feminist Critique of Language. A reader. New York: Routledge.

Colás, P. y Jiménez, R (2004). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Emakunde/Instituto Vasco De La Mujer. (1998). El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

Freixas, L. (año). Todos llevan máscara. Diario 1995-1996. Ciudad: Errata Naturae

Jiménez, M., Román, M., y Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. Revista de Investigación en Educación, 9(2), 174-183.

López, A. y Encabo, E. (2002) Esencias de un pequeño príncipe. Didáctica de la lituratura y valores.

Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. Universidad de la Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Unidad de Igualdad. Informe resumen docencia con contenido relativos a género y gestión de conflictos 2011-2012. Universidad de la Laguna.

Equipamiento y Recursos de las Bibliotecas Escolares: la Visión de los/as Responsables de Biblioteca

Equipment and Resources of School Libraries: Perception of Library Managers

Beatriz García Antelo
Cristina Abeal Pereira

Universidad de Santiago de Compostela, España

Las bibliotecas escolares se configuran como un recurso esencial en los centros educativos para la consecución de las competencias básicas y el fomento de la lectura entre los/as niños y niñas. Por tanto, su dotación y la potenciación de su uso en el centro resultan fundamentales en el apoyo al desarrollo de las diferentes áreas del currículum. En este trabajo se presentan algunos de los resultados obtenidos en una investigación más amplia sobre las bibliotecas escolares en Galicia, concretamente aquellos que dan respuesta al objetivo de conocer la valoración de los/as responsables de las bibliotecas escolares en Galicia sobre las instalaciones, el equipamiento y los recursos documentales[45]. Participaron un total de 256 responsables de biblioteca procedentes de diferentes centros educativos, tanto de titularidad pública como privada, a los que se aplicó un cuestionario elaborado ad-hoc. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que este colectivo valora positivamente el espacio físico de la biblioteca y su equipamiento, destacando que favorece el trabajo en grupo. Además, consideran que los fondos documentales son suficientes, están actualizados y en general bien conservados.

Descriptores: Bibliotecas escolares; Equipamiento; Recursos; Profesorado; Centros educativos.

School libraries are configured as an essential resource in schools for the achievement of basic skills and the promotion of reading among children. Therefore, its endowment and the promotion of its use in the center are fundamental in supporting the development of the different areas of the curriculum. This paper presents the results of a research whose objective is to know the assessment of those responsible for school libraries in Galicia on facilities, equipment and documentary resources. A total of 256 library managers from different educational centers in Galicia participated, both public and private, to which a questionnaire ad-hoc was applied. The results obtained show that library managers value positively the physical space of the library and its equipment, highlighting that it favors group work. In addition, they consider that the documentary collections are sufficient, are updated and in general well preserved.

Keywords: School libraries; Equipment; Resources; Teachers; Schools.

Introducción

El fomento de la lectura y la importancia que en el desarrollo de los hábitos lectores cobran las bibliotecas escolares es un tema que ha sido ampliamente abordado por diferentes autores (Larrañaga y Yubero, 2005; Colomer, 2009; Jiménez-Fernández y Cremades-García, 2013; Miret y Baró, 2016; Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017). Las bibliotecas escolares han sufrido una importante transformación en los últimos años en relación a su función, organización y usos, tratando de dar respuesta a los nuevos retos de la sociedad actual. En efecto, la Comisión Técnica

[45] Esta investigación ha sido financiada por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, en el marco del Informe sobre las Bibliotecas Escolares de Galicia.

de Bibliotecas Escolares (2011, p. 11) establece que lo que se necesita en la actualidad "son centros de recursos de lectura, de información y de aprendizaje: entornos educativos específicos integrados en la vida de la institución escolar". Desde esta óptica, se entiende la biblioteca escolar como un eje dinamizador del centro y la piedra angular en el desarrollo de los hábitos lectores (Coronas-Cabrero, 2000).

A nivel legislativo se reconoce que la biblioteca juega un papel esencial para la implementación de planes, proyectos o programas dirigidos a la adquisición de competencias básicas y hábitos de lectura, tal y como recoge la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Esta nueva forma de entender las bibliotecas escolares conlleva la necesidad de plantearlas como un espacio para el aprendizaje y en continua colaboración con el desarrollo de las diferentes áreas curriculares. En efecto, en el contexto que nos ocupa, Galicia, podemos mencionar el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre por el que se establece el currículum de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, que dedica el artículo 18 a las bibliotecas escolares y la lectura, indicando que todos los centros docentes contarán con una biblioteca escolar y que esta será el principal instrumento para el desarrollo del programa de promoción de la lectura, como centro de referencia de recursos de información y aprendizaje y punto de encuentro entre alumnado, profesorado y familias. Del mismo modo, el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en esta misma comunidad establece, en su artículo 11, que:

> *Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículum, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que le permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. Para esto, se aprovecharán las posibilidades que ofrecen las metodologías de proyectos, entre otras, así como los recursos y las actividades de la biblioteca escolar.*

Además, este mismo Decreto indica en el artículo 38 que los centros deben incluir dentro de su proyecto educativo un programa de promoción de la lectura en el que integren las actuaciones destinadas al fomento de la lectura, la escritura y las habilidades en el uso, el tratamiento y la producción de la información, en apoyo a la adquisición de las competencias clave. En esta idea incide igualmente el Plan LÍA 2016-2020 de Bibliotecas Escolares de Galicia (Xunta de Galicia, 2016) que plantea una hoja de ruta para potenciar estos espacios y que incluye entre sus objetivos el de apoyar la adquisición de las competencias clave del alumnado y contribuir a un mayor logro académico, mejores resultados y actitudes de aprendizaje.

En este contexto, debemos considerar algunos aspectos clave en el trabajo de dinamización de las bibliotecas escolares bajo este prisma, entre ellos, la necesaria formación específica del profesorado y los/as responsables de la biblioteca, el compromiso del equipo directivo, el diseño de planes y proyectos concretos, la necesaria dotación de recursos, etc. Esta última dimensión es la que centra el presente trabajo, entendiendo que constituye el punto de partida para poder dar respuesta a los retos que se le demandan.

Método

Objetivo

Conocer la valoración de los/as responsables de las bibliotecas escolares en Galicia sobre las instalaciones, el equipamiento y los recursos documentales.

Muestra

Han participado en esta investigación 256 responsables de biblioteca procedentes de diferentes centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, mayoritariamente de titularidad pública (90.8%), pero también privada (9.2%). El 65,3% desarrolla su actividad profesional en centros que participan en el Plan de mejora de bibliotecas escolares. La distribución por provincias es la siguiente: A Coruña (40,6%), Pontevedra (36,3%), Lugo (13,5%) y Ourense (9,6%). La mayoría de los/as encuestados/as son mujeres (81,3%), frente a sólo el 18,7% de hombres. En cuanto a la antigüedad en el puesto, el 68,5% lleva en el cargo entre 1 y 5 años, seguido del 20,3% entre 6 y 10 y muy pocos, sólo el 7,6%, lleva más de 11 años.

Para la recogida de la información se ha utilizado un cuestionario elaborado ad-hoc. Está configurado mayoritariamente por preguntas cerradas de respuesta simple y múltiple pero también recoge alguna cuestión de carácter abierto. El instrumento se estructura en torno a doce bloques, siendo objeto de análisis en el presente trabajo tres de ellos, los referentes a los datos de identificación (bloque 1), las instalaciones y equipamiento (bloque 4) y los recursos documentales (bloque 5).

Resultados

La mayoría de los/as encuestados valora positivamente la ubicación de la biblioteca en el centro, el acceso a la misma y la señalización para llegar a este espacio (cuadro 1). Del mismo modo, en general consideran que la accesibilidad para las personas con diversidad funcional es óptima, aunque debemos tener en consideración que aproximadamente uno de cada cuatro responsables (24.3%) lo valora negativamente.

Ya en relación al espacio físico de la biblioteca y su distribución, también se valora mayoritariamente de forma positiva, al igual que la iluminación. El equipamiento también es considerado adecuado en términos generales, sobre todo en lo relativo al mobiliario disponible. El número de ordenadores genera una mayor discrepancia en las respuestas aportadas por los encuestados/as, de forma que mientras el 41.5% lo considera bastante (34.3%) o muy adecuado (7.2%), el 34.3% considera que la dotación de estos recursos en la biblioteca es insuficiente (6.4% señala nada y 27.9% poco). Finalmente, se muestran bastante (43.4%) y muy de acuerdo (28.3%) con el hecho de que existen espacios dentro de la biblioteca para el trabajo en grupo (cuadro 1).

Cuadro 1. Valoración sobre el equipamiento, las instalaciones y las tecnologías de la biblioteca

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO	NS/NC
Lugar donde está situada	2.0	8.4	11.6	42.6	34.7	0.8
El acceso	0.8	9.6	14.3	34.3	40.6	0.4
La señalización	1.2	6.0	17.9	45.0	29.1	0.8

Los espacios que hay para el trabajo en grupo	1.6	8.0	18.3	43.4	28.3	0.4
El número de ordenadores	6.4	27.9	23.1	34.3	7.2	1.2
El espacio	1.6	12.0	24.3	36.7	24.3	1.2
La distribución	1.6	7.6	17.9	47.0	25.1	0.8
El mobiliario	1.6	10.0	20.7	47.8	18.7	1.2
La accesibilidad para personas con diversidad funcional	12.7	11.6	13.5	26.7	34.7	0.8
La iluminación	0.8	2.8	10.0	41.8	44.2	0.4

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los recursos documentales, estos también son en general bien valorados (cuadro 2). Para la mayoría de los/as responsables de la biblioteca, los fondos son suficientes (65,7% indica bastante y 5,6% mucho), están actualizados (56,6% indica bastante y 19,1% mucho) y están bien conservados (74,9% señala bastante y 12,7% mucho). Respecto al registro de estos recursos, un elevado porcentaje señala que los fondos están informatizados (33,1% indica bastante y 51,4% mucho) y que los fondos registrados están disponibles en la sala de la biblioteca. Del mismo modo, la gran mayoría de encuestados/as considera que los fondos son adecuados al alumnado del centro y aunque en un porcentaje ligeramente menor, también opinan que están cubiertas las necesidades de todas las áreas curriculares. De hecho, un 89.3% (27,9% bastante y 61.4% mucho) afirma que en la selección de los fondos se tienen en cuenta las demandas de los/as profesores/as del equipo de apoyo. Finalmente, existe una mayor diversidad en las respuestas del responsable de biblioteca al preguntar sobre la adaptación de los materiales al alumnado con necesidades educativas específicas, de forma que un 19,9% afirma que son poco adecuados, un 39,8% algo, un 32,7% bastante y un 3,6% mucho (cuadro 2).

Cuadro 2. Valoración sobre los recursos documentales

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO	NS/NC
Los fondos son suficientes	1.2	6.4	20.7	65.7	5.6	0.4
Los fondos están actualizados	1.6	4.8	17.5	56.6	19.1	0.4
Los fondos están bien conservados	0.4	1.6	9.6	74.9	12.7	0.8
Los fondos son adecuados al alumnado del centro	0.8	2.8	11.2	63.3	21.5	0.4
Están cubiertas las necesidades de todas las áreas curriculares	0.8	5.6	23.1	61.8	8.0	0.8
En la selección de los fondos se tienen en cuenta las demandas de los/as profesores/as del equipo de apoyo	1.2	1.6	7.2	27.9	61.4	0.8
Cuenta con materiales adecuados para el alumnado con necesidades educativas específicas	3.6	19.9	39.8	32.7	3.6	0.4
Todos los fondos registrados están en sala de la biblioteca	4.8	8.4	19.1	50.2	16.3	1.2

Los fondos están informatizados	5.2	3.6	5.2	33.1	51.4	1.6

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Aunque son muchos los avances logrados en torno al rol que las bibliotecas escolares desempeñan, todavía se necesita un impulso mayor para que se le otorgue un protagonismo que supere el papel meramente organizativo que se le venía atribuyendo (Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, 2011).

Uno de los elementos clave para el buen funcionamiento de las bibliotecas escolares es la dotación de equipamiento y recursos, que constituye el punto de partida para conseguir una implicación más activa de la biblioteca en el desarrollo de las competencias básicas y de hábitos lectores, tal y como también han considerado otros autores (Williams, Waven y Morrison, 2013). Atendiendo a la valoración realizada por los responsables encuestados, en términos generales las bibliotecas escolares en Galicia cuentan con recursos documentales suficientes, adecuados y actualizados que atiendan y den respuesta a las diferentes áreas curriculares.

No obstante, muchos de estos/as responsables otorgan una valoración más negativa a la adecuación de los materiales para el alumnado con necesidades educativas específicas, por lo que parece necesario incidir en esta dotación, teniendo en cuenta además las recomendaciones realizadas al respecto (Xunta de Galicia, 2016). Del mismo modo, también se hace necesario mejorar otros aspectos referentes al equipamiento, tales como el número de ordenadores.

En cualquier caso, los recursos materiales se configuran como un elemento necesario, pero el análisis de la situación de las bibliotecas debe ir acompañado también de información y reflexión sobre la formación, el desarrollo de proyectos concretos, la vinculación con las materias, el compromiso del profesorado, etc. (Consello Escolar de Galicia, 2017).

Referencias

Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: Los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Barcelona: Gráo.

Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares (2011). *Marco de Referencia para las Bibliotecas Escolares*. Madrid: Ministerio de Educación.

Consello Escolar de Galicia (2017). *As bibliotecas escolares de Galicia*. Informe curso 2014-15.

Coronas, M. (2000). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el curriculum de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 9 de septiembre de 2014, núm. 171, pp. 37406-38087.

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el curriculum de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25434-27073.

Jiménez, C. y Cremades, R. (2013). *Bibliotecas escolares*. Barcelona: Editorial de la UOC.

Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 1, 43-60. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

Miret, I. y Baró, M. (2016). Bibliotecas escolares a pie de página. En J.A Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 125-138). Madrid: Federación de Gremios de Editores.

Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura, 16*(1), 18-49.

Williams, D., Wavell, C., y Morrison, K. (2013). Impact of school libraries on learning. Critical review of publish evidence to inform the Scottish education community. *OpenAIR@RGU.*

Xunta de Galicia (2016). *Plan LÍA 2016-2020 de Bibliotecas Escolares de Galicia.*

Demandas Formativas del Profesorado sobre el Proceso de Tutorización del Trabajo Fin de Grado

Teachers' Training Demands on the Tutoring Process of Undergraduate Dissertation

Beatriz García Antelo
Elisa Jato Seijas

Universidad de Santiago de Compostela, España

La incorporación de la materia de Trabajo Fin de Grado (TFG) en el último curso de las titulaciones de grado ha supuesto un reto para la coordinación docente, la gestión de estos trabajos y el proceso de tutorización, entre otros. Por ello, el profesorado debe estar formado y preparado para asumir las competencias que de él se demandan. En el presente trabajo se analiza la valoración del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela sobre la formación necesaria en el proceso de tutorización y seguimiento de los TFG. Para ello se ha desarrollado una investigación de carácter descriptivo en la que se aplicó un cuestionario elaborado ad-hoc al conjunto de profesorado de la USC, de los cuales han participado un total de 282, procedentes de las diferentes áreas de conocimiento y centros docentes. Los resultados obtenidos evidencian una gran diversidad de respuestas en las demandas de formación manifestadas por el profesorado. No obstante, destaca la necesidad que manifiestan de conocer buenas prácticas sobre el desarrollo del TFG y la elaboración de rúbricas para la evaluación.

Descriptores: Formación; Profesorado; Tutorización; Universidad; Trabajo fin de grado.

The incorporation of a subject of undergraduate dissertation (UD) in the last year of the degree programs has posed a challenge for the management of these works, the teaching coordination and the tutoring process, among others. Therefore, teachers must be trained and prepared to assume the competencies demanded of them. In this paper, teachers' assestment about the necessary training in the process of tutoring and follow-up of the undergraduate dissertation is analyzed. To this end, a descriptive investigation was carried out in which a questionnaire prepared ad-hoc was applied to the set of USC faculty, of which a total of 282 participated, coming from the different areas of knowledge and teaching centers. The results obtained show a great diversity of responses in the training demands expressed by the teaching staff. However, it highlights the need that they manifest to know good practices on the development of the UD and the preparation of rubrics for the evaluation.

Keywords: Training; Teachers; Tutoring; University; Undergraduate dissertation.

Introducción

La implantación del trabajo de fin de grado en los planes de estudio universitarios es fruto de la ordenación de las enseñanzas oficiales de grado como consecuencia del proceso de convergencia europea de Enseñanza Superior. El TFG se establece como una asignatura en el último curso de las titulaciones que se dirige a la elaboración y defensa de un trabajo cuyo objetivo es desarrollar diferentes competencias asociadas al título. El número de créditos de esta materia, así como otros elementos organizativos (normas de elaboración, proceso de evaluación, etc.) dependen de la normativa desarrollada desde cada universidad y concretada a su vez en los diferentes centros docentes. El resultado es, consecuentemente, un panorama en el que confluyen realidades muy diversas.

A excepción de las titulaciones del área de Enseñanzas Técnicas que ya contaban con la experiencia derivada de la elaboración y defensa de un Proyecto Fin de Carrera, la implantación de la materia de TFG ha supuesto para la mayoría de centros un proceso novedoso que llevó consigo la necesidad de delimitar el reparto de horas entre los docentes para la supervisión de estos estrabajos, la asignación de alumnado y temas, el desarrollo de instrumentos consensuados de evaluación, etc. La aproximación realizada en diferentes estudios así lo pone de manifiesto (Ávila y Luján, 2011; Civila, 2014; Martín, Renart y Puigcerver, 2013).

Entre las singularidades del trabajo de fin de grado destaca el rol activo que debe asumir el alumnado y el seguimiento y asesoramiento que asume el docente durante todo el proceso, lo que ha sido ampliamente analizado desde diversos contextos (Derounian, 2011; Feather, Anchor y Cowton, 2014; Serrano, Huertas, Osuna, Rosas, Sánchez, Sánchez, Pérez, Torres, Palacios y Murrillo, 2017; Vera y Briones, 2015; Gómez, Serrano, Amor y Huertas, 2018; Rekalde, Ruiz de Gauna y Bilbao, 2018).

Teniendo en consideración estas premisas, el rol de tutor que asume el profesorado se configura como un elemento clave en el asesoramiento sobre la temática, la búsqueda bibliográfica, la estructura del trabajo, la planificación de los tiempos, etc.

Actualmente la USC cuenta con el "Reglamento de matrícula, elaboración y defensa de los trabajos fin de grado y fin de máster en la Universidad de Santiago de Compostela" (aprobado por el Consello de Goberno de 10 de marzo de 2016), que define los TFG como:

> *la elaboración por parte del/la estudiante, de forma individual o en grupo, de un proyecto, trabajo, memoria o estudio original en el que se integren y desarrollen los conocimientos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante los estudios realizados en las titulaciones de grado o máster (Art. 2).*

Esta formulación es lo suficientemente amplia como para que en el marco de las directrices de cada centro se desarrollen diferentes modalidades de trabajo fin de grado. En efecto, este reglamento indica en su Art. 1 que los centros deben aprobar, a través de los órganos correspondientes, normativas propias, ajustándolas a las características propias de las titulaciones. Esta realidad podría suponer, a priori, nuevas demandas de formación para el profesorado y para la asunción con éxito de este cometido. En este contexto se sitúa el presente trabajo que parte de la importancia de identificar las necesidades formativas del profesorado a raíz de la incorporación de esta materia. A su vez, forma parte de una investigación más amplia cuya finalidad es aproximarse a la percepción del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela en torno al TFG.

Método

Objetivo

Conocer las demandas formativas del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela en el proceso de tutorización de los trabajos fin de grado.

Muestra

Han participado en esta investigación 282 docentes de la USC (53,9% hombres y 46,1% mujeres), procedentes de las diferentes áreas de conocimiento, con una presencia mayoritaria de Ciencias Sociales y Jurídicas (figura 1). Están además representados ambos Campus (Santiago y Lugo) y todos los centros docentes, aunque la presencia mayoritaria es de las Facultades de Filología, Ciencias de la Educación y Escuela Politécnica Superior.

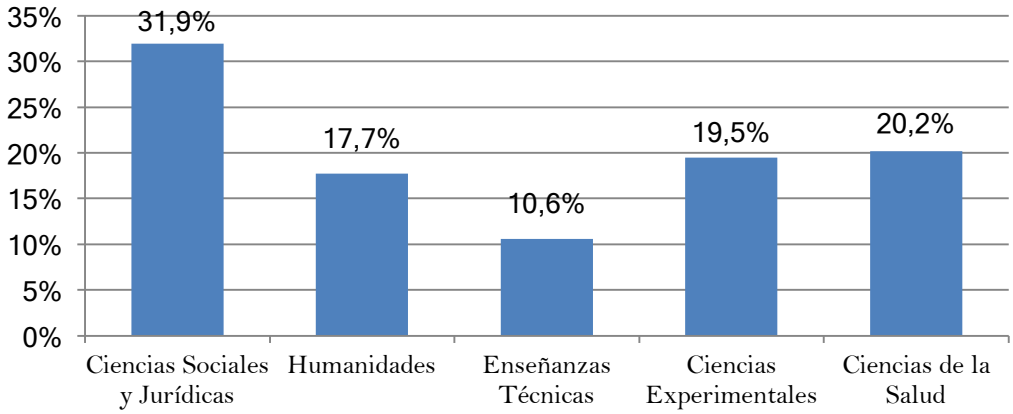


Figura 1. Distribución de la muestra por áreas de conocimiento
Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de profesorado encuestado (60,6%) indica que sólo tutoriza de 1 a 3 estudiantes de TFG, mientras que el 24,1% supervisa el trabajo de entre 4 y 6 alumnos. Las áreas de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales son aquellas con una menor ratio de alumnos/as tutorizados por docente. Por el contrario, el área de Ciencias Sociales y Jurídicas es el área cuyo profesorado supervisa el trabajo de fin de grado de un mayor número de alumnos/as, seguido de Humanidades.

Instrumento

Para la recogida de información se ha hecho uso de un cuestionario elaborado ad-hoc. Las preguntas son de diferente tipología: cerradas con una o varias opciones de respuesta e ítems de escala de construcción tipo Likert con 5 alternativas (de 1-nada a 5-mucho). El cálculo de la consistencia interna de las escalas del instrumento mediante el coeficiente alpha de Cronbach arroja un valor de 0,74. La forma de aplicación fue on-line al conjunto de profesorado de la USC a partir del envío a su correo electrónico.

De los ocho bloques que componen el cuestionario, en este trabajo se analiza uno de ellos, el referente a las demandas formativas del profesorado en torno al seguimiento de los trabajos fin de grado.

Resultados

El análisis de buenas prácticas sobre el desarrollo del TFG es la temática más demandada por el profesorado, de forma que más de la mitad lo considera bastante o muy necesario. Los/as encuestados también demandan, aunque en menor grado, formación en torno a la elaboración de rúbricas para la evaluación. A continuación, un 33,5 % también valoran como bastante o muy necesario participar en acciones formativas sobre la gestión de los tiempos y el uso de las TIC y el campus virtual para el desarrollo del TFG (cuadro 1). Con un porcentaje ligeramente menor, un 29,9% de docentes indica que sería bastante o muy necesario recibir formación sobre los procesos de coordinación y organización y un 26,3% respecto al proceso de tutorización.

Cuadro 1. Necesidad de recibir formación en relación al TFG

	MEDIA	DT	NADA O POCO	REGULAR	BASTANTE O MUCHO

El proceso de tutorización	2.68	1.104	46.9%	26.8%	26.3%
Los procesos de coordinación y organización.	2.76	1.146	42.4%	27.7%	29.9%
Trabajo cooperativo.	2.81	1.182	39.7%	28.8%	31.4%
Gestión de los tiempos.	2.84	1.170	39.3%	27.2%	33.5%
La elaboración de rúbricas para la evaluación.	2.88	1.269	39.0%	26.7%	34.2%
El uso de las TIC para el desarrollo del TFG.	2.83	1.229	40.8%	25.7%	33.5%
El uso del campus virtual para el desarrollo del TFG.	2.80	1.299	44.0%	22.6%	33.5%
Análisis de buenas prácticas.	3.28	1.265	26.6%	22.5%	51.0%

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en torno a la mitad del profesorado encuestado considera bastante o muy necesarias todas las estrategias expuestas para dar respuesta a las necesidades formativas en torno al TFG. En orden descendente, los/as encuestados sitúan en primer lugar los cursos y jornadas sobre temas específicos vinculados con el TFG, seguido de los proyectos de innovación y en último lugar, los grupos de trabajo de reflexión sobre la acción (cuadro 2).

Cuadro 2. Importancia de las estrategias formativas

	MEDIA	DT	NADA O POCO	REGULAR	BASTANTE O MUCHO
Cursos y jornadas sobre temas específicos vinculados con el TFG.	3,34	1,181	20.9%	28,2%	50.9%
Grupos de trabajo de reflexión sobre la acción.	3,09	1,290	31.7%	21,9%	46.4%
Proyectos de innovación	3,33	1,185	21.8%	27,1%	51.2%

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Pese al número de investigaciones que se han sucedido en los últimos años en torno a los trabajos fin de grado, son pocas las referencias específicas a las demandas formativas del profesorado para mejorar el desarrollo de los procesos de tutorización, coordinación y evaluación de los trabajos fin de grado.

En el estudio desarrollado se pone de manifiesto una amplia heterogeneidad en las respuestas, de forma que mientras casi la mitad de los/as encuestados consideran necesario mejorar su formación respecto a cuestiones vinculadas a la supervisión de los TFG, un porcentaje similar indica lo contrario. Las demandas se concentran sobre todo en el análisis de buenas prácticas y la elaboración de rúbricas para la evaluación. Estos resultados están en consonancia con otras investigaciones que han analizado los procesos de evaluación del TFG y que coinciden en señalar que todavía hay mucho trabajo por realizar en torno a los criterios e instrumentos de evaluación (Vera y Briones, 2015; Rekalde, Ruiz de Gauna y Bilbao, 2018).

Desde el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) de la USC se han venido organizando a lo largo de los últimos años algunas acciones formativas como el uso de Moodle para la gestión de los TFG o la elaboración de rúbricas para procesos de evaluación. Ante los resultados obtenidos, parece necesario ampliar esta oferta para dar respuesta a algunas de estas

demandas formativas, tales como el análisis de buenas prácticas y el desarrollo de proyectos de innovación sobre esta temática.

Referencias

Ávila, M. y Luján, A.L. (2011). Diseño de un sistema de coordinación para el desarrollo, integración y evaluación de competencias genéricas en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de Cuenca. En M. Marín, A. B. Morales y D. Delgado (Eds.), *Trabajos fin de Grado y Máster: La evaluación global*, pp. 183-190. Toledo: Universidad de Castilla La Mancha.

Civila, A. (2014). Gestión de unos 800 trabajos fin de grado en una Facultad de Ciencias de la Educación. En K. Pérez, B. Bilbao, E. Fernández de Larrea, B. Otero y P. Ruiz de Gauna (Coord.). *Retos y oportunidades del TFG para la sociedad del conocimiento (Libro de Actas del I Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado)*, pp. 356-365. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Derounian, J. (2011). Shall We Dance? The Importance of Staff-Student Relationships to Undergraduate Dissertation Preparation. *Active Learning in Higher Education*, *12*(2), 91-100. DOI: https://doi.org/10.1177/1469787411402437

Feather, D., Anchor, J.R. y Cowton, C.J. (2014). Supervisors´ perceptions of the value of the undergraduate dissertation. *The International Journal of Management Education*, *12*(1), 14-21. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.06.002

Gómez, M.E., Serrano, R., Amor, M.I. y Huertas, C. (2018). Los trabajos de fin de grado (TFG) como innovación en el EEES. Una propuesta de tarea colaborativa basada en la tutoría piramidal. *Educar*, *54*(2), 369-389. Recuperado de: https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/338177/429046

Martín, P.J., Renart, M.A. y Puigcerver, M.C. (2013). Los beneficios de la coordinación horizontal en la realización de los TFG para los alumnos del Grado en Administración y Dirección de Empresas. *Revista de Investigación en Educación*, *1*(11), 97-117. Recuperado de http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/164

Rekalde, I., Ruiz de Gauna, P. y Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *16*(2), 123-141. Recuperado de: https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185

Serrano, R., Huertas, C., Osuna, M., Rosas, M., Sánchez, A., Sánchez, M., Pérez, I., Torres, P., Palacios, D.F. y Murrillo, D. (2017). La tutoría piramidal como estrategia de aprendizaje para el diseño y desarrollo del trabajo final de grado en educación. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 3. DOI: https://doi.org/10.21071/ripadoc.v3i0.9966

USC. (2016). *Regulamento de matrícula, elaboración e defensa dos traballos fin de grao e fin de máster na Universidade de Santiago de Compostela.* Recuperado de: http://www.usc.es/gl/normativa/xestionacademica/index.html

Vera, J. y Briones, E. (2015). Perspectiva del alumnado de los procesos de tutorización y evaluación de los trabajos de fin de grado. *Cultura y Educación*, *27*(4), 726-765. DOI:10.1080/11356405.2015.1089391

Estudio acerca del Conocimiento de Profesores de las Carreras de Licenciatura en Historia y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Concepción. Chile. Hacia estudiantes en situación de Discapacidad Visual

Perception of Professors of the Degree Programs in History and Pedagogy in History and Geography of the Universidad de Concepción. Chile: Towards Students in a Situation of Visual Disability

Angélica Corrales Huenul
Gabriela Villafañe Hormazábal

Universidad de Concepción, Chile

En la Universidad de Concepción, Chile, cada año ingresan un alto porcentaje de estudiantes en situación de Discapacidad Visual (en adelante D.V.) y la Institución le brinda dos programas de apoyo al incorporarse a ella. Sin embargo, necesitamos saber de qué manera los profesores participan en el proceso de inclusión de estos estudiantes. El presente trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio acerca del conocimiento de los profesores de las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía y Licenciatura en Historia, de la Universidad de Concepción, Chile (en adelante UdeC) acerca de estudiantes en situación de D.V, para ello se consideró 6 indicadores presentes en el proceso de inclusión de estos estudiantes. Se utilizó como instrumento una encuesta con 41 preguntas cerradas y una pregunta abierta. Los resultados obtenidos muestran una actitud general positiva de los profesores hacia estos estudiantes en situación de D.V, aunque se contrasta con la percepción de la acción docente entorno a la inclusión y adecuaciones curriculares. Estos resultados se interpretan y analizan, para luego ofrecer propuestas de mejora.

Descriptores: Discapacidad Visual; Estudiantes; Profesor; Universidad; Apoyos.

At the University of Concepción, Chile, every year a high percentage of students in a situation of Visual Disability (hereinafter DV) enter and the Institution offers two support programs to join it. However, we need to know how the Teachers participate in the inclusion process of these students. The present work aims to present the results of a study about the knowledge of the professors of the Pedagogy in History and Geography and Bachelor of History courses, of the Universidad de Concepción, Chile (hereinafter UdeC) about students in a situation of DV, for this, 6 indicators were considered in the process of inclusion of these students. A survey with 41 closed questions and an open question was used as an instrument. The obtained results show a general positive attitude of the professors towards these students in situation of D.V, although it is contrasted with the perception of the teaching action around the inclusion and curricular adaptations. These results are interpreted and analyzed, to then offer proposals for improvement.

Keywords: Visual disability; Students; Teacher; University; Props.

Introducción

Desde hace unas cuantas décadas ha ido en aumento creciente el interés de personas en situación de discapacidad por acceder a la Educación Superior Chilena, desde el Estado Chileno una respuesta a este hecho es la promulgación de ley 21091(2018) que apoya y regula el acceso de

las personas en situación de discapacidad como también los procedimientos e instrumentos utilizados.

En su artículo 14, enfatiza que se deberán resguardar especialmente los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal. También se ha recalcado con vehemencia la importancia de la participación de todos los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque este es un factor que puede marcar la diferencia en la experiencia académica.

Ante esto, la UdeC, presenta dos programas que dan apoyo a estudiantes en situación de D.V.:1) Programa Interdisciplinario de Inclusión de la UdeC (en adelante INCLUDEC) y 2) Programa Aula de Recursos y Tiflotecnología de la UdeC (en adelante ARTIUC).

Sin embargo, a pesar de lo anteriormente descrito no hay estudios en la Universidad en relación al conocimiento de profesores de las carreras de Licenciatura en Historia y Pedagogía en Historia y Geografía de la UdeC. Chile: hacia estudiantes en situación de D.V.

Algunos estudios en Ecuador por Espinosa, Gómez, y Cañedo (2012), destaca la propuesta de un modelo para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes enseñanza superior en situación de Discapacidad desde una perspectiva pedagógica.

Los resultados de este estudio mostraron que sólo en dos universidades de las estudiadas había evidencias en relación a acciones de sustento al acceso pleno en tanto presentaron algunas adaptaciones curriculares y de las cuales se detectaron algunas barreras con: el profesorado, barreras preuniversitarias, barreras relacionadas con los medios didácticos y recursos de apoyo y barreras derivadas de modelos tradicionales y poco flexibles de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios relacionados con Chile, es importante mencionar una investigación sobre las políticas educativas nacionales de los países del Cono Sur, para finalmente comparar las políticas institucionales de la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina; la Universidad de Santiago de Chile, en Chile; y la Universidad de La República, en Uruguay. (2015)

El objetivo principal de esta investigación fue caracterizar e interpretar las políticas de educación superior en Argentina, Chile y Uruguay, determinando de esta manera aquellos factores que promovían o restringían una educación universitaria inclusiva para los estudiantes en situación de discapacidad.

En los resultados se encontró diferentes enfoques políticos:

- Argentina, con una política nacional articulada entendida como un enfoque de derechos.
- Chile presentó una política de educación superior acotada, con un enfoque biomédico y diferencial.
- Y Uruguay, se caracterizó por una política nacional que garantizaba y protegía la educación de las personas con discapacidad, a través de un enfoque social de la discapacidad.

Gracias a los resultados, se estableció que Argentina lideraba en el camino para lograr una política de educación superior inclusiva. En Chile, como en Uruguay, hay cambios en sus políticas institucionales, pero aún presentan limitaciones. En Chile los procesos de acceso están restringidos por altos costos y dificultades de financiamiento

Método

Este estudio posee un enfoque mixto, es decir cuantitativo y cualitativo, corresponde las características de un enfoque cuantitativo pues "usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías" (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: p.4) y también cualitativo porque "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación" (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: p.7). Como técnica de recolección de datos se utilizó una encuesta la que fue aplicada a profesores de las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía y Licenciatura en Historia de la UdeC- Chile, la que posteriormente fue analizada e interpretada, también se realizó una sección de pregunta abierta. Se encuestó a 18 profesores de un total de 19 que les han realizado clases a estudiantes en situación de D.V. entre los años 2010 y 2016. Este instrumento fue validado por un juicio de expertos, entre los cuales participaron profesionales chilenos y extranjeros.

Cuadro 1. Ejemplo de preguntas Encuesta sobre las actitudes que tienen los docentes hacia los estudiantes en situación de D.V de la UdeC. - Chile.

POLÍTICAS DE LA UNIVERSIDAD	SÍ Lo hace/lo tiene	NO Lo hace/lo tiene	DESCONOZCO
1.- La Universidad realiza campañas de sensibilización en el tema de inclusión de personas en situación de D.V.			
2.- La Universidad ofrece apoyos a estudiantes en situación de D.V.			
3.- La Universidad me informa con antelación, a través del/la Jefa de Carrera de que en mi asignatura va a asistir un estudiante en situación de D.V.			

Fuente: CADUCEDV (cuestionario a docentes universitarios con estudiantes con Discapacidad Visual), 2016.

Resultados

Se muestran los resultados mediante el análisis de respuestas a cuestionario aplicado a los 18 profesores de carreras de Pedagogía en Historia y Geografía y Licenciatura en Historia de la UdeC- Chile.

Cuadro 2. Conocimiento acerca de personas en situación de discapacidad.

¿CONOCE A ALGUNA PERSONA EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD?	N° PROFESORES	PORCENTAJE
Sí	18	100,00%
No	0	0.00%

Fuente: CADUCEDV (cuestionario a docentes universitarios con estudiantes con Discapacidad Visual), 2016.

En el cuadro 2, observamos que el 100% de los profesores encuestados responde que conoce a alguna persona en situación de discapacidad.

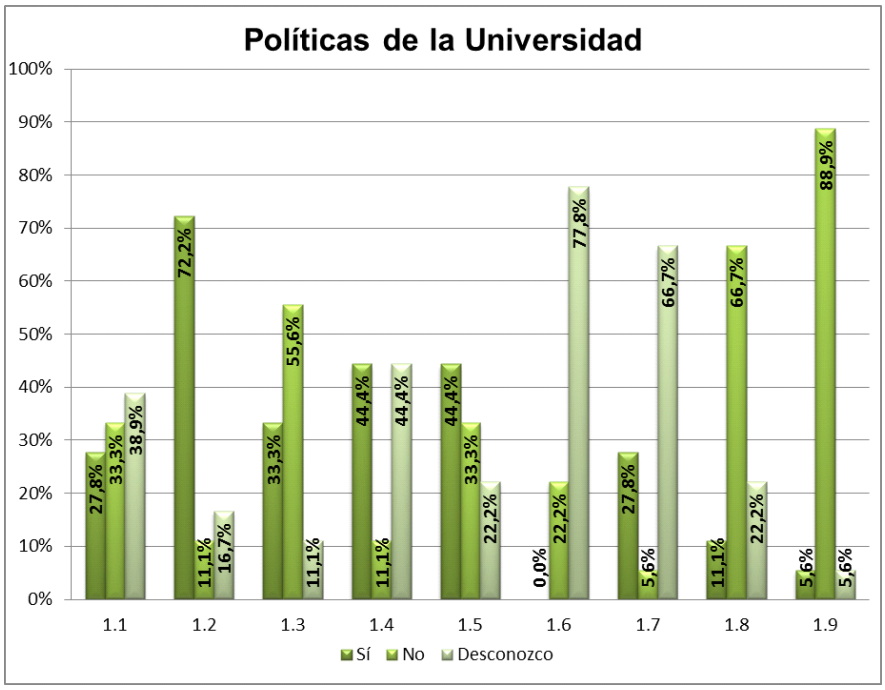


Figura 1. Políticas de la UdeC.
Fuente: CADUCEDV (cuestionario a docentes universitarios con estudiantes con Discapacidad Visual), 2016.

Análisis de los resultados de la Figura 1

Un 38.9% de los profesores dice que la Universidad no realiza campañas de sensibilización por la inclusión de estudiantes en situación de D.V. Un 72.2% de los profesores afirma que la Universidad ofrece apoyo a estudiantes en situación de D.V. Un 55.6% manifiesta no ser informados al momento de recibir en su clase a un estudiante en situación de D.V. Un 44% de los profesores afirma que sus Facultades autorizan y promueven las adecuaciones de acceso que el programa ARTIUC e INCLUDEC sugieren. Un 44% dice que ARTIUC les da a conocer los apoyos que los estudiantes necesitan. Un 77.8% desconoce los portales oficiales de la Universidad. Un 66,7% sostiene que la Universidad no promueve la incorporación de estudiantes en situación de D.V. Un 66.7% dice que no ha sido informado de las políticas nacionales que tienen relación con la inclusión de personas en situación de discapacidad en Educación Superior. Un 88.9% dice que no les asigna tiempo para dar apoyo a los estudiantes en situación de D.V.

Análisis de Indicador: Accesibilidad Universal.

Un 44% de los profesores indica que la Universidad no posee señaléticas adecuadas para la movilidad de los estudiantes en situación de D.V. Un 44% afirma que la Facultad de Educación cuenta con accesibilidad adecuada y. Un 38,9 % sostiene que los recursos de reproducción visual de las salas de clases son accesibles.

Análisis del Indicador: Conocimientos.

Un 77,8% de los profesores sostiene que nunca recibió formación profesional acerca de estudiantes en situación de D.V. Un 44,4% estaría dispuesto a capacitarse y. Un 77,8% apoya la inclusión de estudiantes en situación D.V. en el aula.

Análisis del Indicador: Recursos Didácticos.

Un 44,4% de los profesores dice que a veces tiene acceso a los recursos didácticos y. Un 55,6% señala que nunca ha adaptado los materiales utilizados en clases para dar apoyo a los estudiantes en situación de D.V.

Análisis del Indicador: Habilidades Socio Emocionales.

Un 44.4% de los profesores dice que los estudiantes están incluidos en su clase. Un 55.6% considera que el rendimiento de estos estudiantes es inferior al de sus compañeros y. Un 44.4% dice que se interesa por dar apoyo académico.

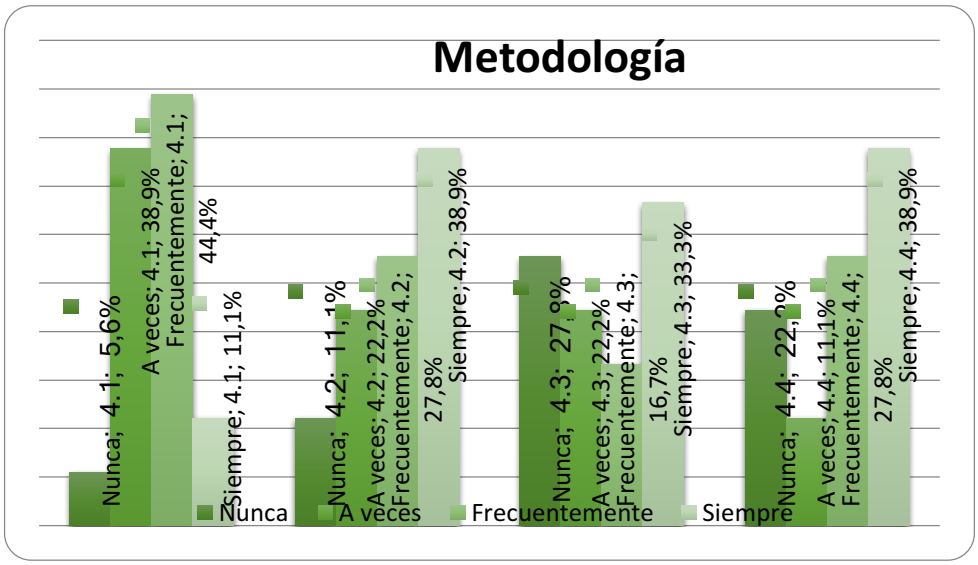


Figura 2: Metodología

Fuente: CADUCEDV (cuestionario a docentes universitarios con estudiantes con Discapacidad Visual), 2016.

Análisis del indicador: Metodología

Un 44,4% de los profesores realiza adaptaciones metodológicas. Un 38,9% siempre modifica las evaluaciones. Un 33.3% otorga más tiempo para la realización de trabajos y. Un 38.9% flexibiliza el tiempo en las evaluaciones escritas.

Análisis de la Pregunta Abierta: ¿Qué sugiere realizar para sensibilizar a la comunidad universitaria en el tema de D.V. u otra?

Un 61,1% accedió a responder a esta pregunta; manifestando que: 1) requieren de capacitación, 2) se debe involucrar activamente a los jefes de carrera y 3) deben conocer los apoyos que estos estudiantes necesitan.

Discusión y conclusiones

El análisis de los datos y de la pregunta abierta en este estudio, cuyo objetivo era identificar el conocimiento de los profesores de las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía y Licenciatura en Historia, de la UdeC que les han realizado clases a estudiantes en situación de D.V., respecto a 6 indicadores, se presenta a continuación:

En relación al indicador: Políticas de la Universidad se concluye que existe una brecha en la comunicación entre la Universidad y el profesorado. Falta promover los portales informativos de la Universidad y dar a conocer la incorporación de estudiantes en situación de D.V a los profesores de las carreras.

En relación al indicador: Accesibilidad Universal, la opinión de los profesores es que la Universidad no cuenta con un espacio físico adaptado para los estudiantes en situación de D.V., no obstante, dice que la Facultad de Educación cumple con esta condición de accesibilidad. También los profesores valoran y reconocen la ubicación de recursos visuales en lugares accesibles en las salas de clases.

En relación al indicador: Conocimiento, los resultados indican que los profesores en general manifiestan interés en conocer la situación de discapacidad de sus estudiantes, asimismo estarían dispuestos a capacitarse en este tema.

En relación al indicador: Recursos Didácticos utilizados en clases, los resultados señalan que los profesores a veces tienen acceso a los recursos didácticos pero que frecuentemente no los adaptan.

En relación al indicador: Habilidades Socioemocionales, los resultados nos indican que la relación socioemocional que se da entre docentes, estudiantes en situación de D.V. y sus compañeros, es cercana, sana y provechosa. Algunos profesores creen poseer estas habilidades para empatizar con sus estudiantes y frecuentemente se interesan en apoyarlos en el ámbito académico. Sin embargo, cabe mencionar que un porcentaje importante cree que el rendimiento de estos estudiantes es inferior al de sus compañeros.

En relación al indicador: Metodología, los profesores a veces adaptan su metodología de enseñanza y depende de las circunstancias para hacerlo. Respecto a las evaluaciones se observa que a veces otorgan mayor flexibilidad en el tempo que se les otorga.

En la sección de Pregunta Abierta, todos los profesores están de acuerdo en que es necesario sensibilizar más a la comunidad universitaria en el tema de la discapacidad, ya sea visual u otra.

Se ve que, principalmente, los profesores requieren de mayor información y les gustaría que se les informase sobre el estado presente y futuro de sus estudiantes con alguna situación de discapacidad y que también se ofreciesen talleres, cursos y/o capacitaciones para mejorar su desempeño académico y así poder dar apoyo según las necesidades educativas de los estudiantes con D.V.

Referencias

Alcántara, Z. y Navarrete, A. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*, 213-239.

Álvarez, A. y Rodríguez, M. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 86-102.

Álvarez M, Álvarez, H., Campo, M., Fueyo, G. y Castro, P. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, *20*, 56-61

Avramidis, E. y Norwich, B. (2005). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Revista Psicothema*, *17*(4), 601-606.

Béjar, R. (2006). Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, *54*(2).

Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. Glosario de Términos sobre Discapacidad.

Díaz, J. y Avendaño, C. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 45-64.

Espinosa, C. X., Gómez, V. G. y Cañedo, C. M. (2012). ¿Integración o inclusión? la educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, XXXVII, 255-273.

Hernández R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Lissi, M., Salinas, M. y Vásquez (2013). *En el camino hacia una educación superior inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora.* Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Asuntos Estudiantiles, Salud Estudiantil.

Polo, M. y López, M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *17*, 195-211.

Ministerio de Planificación (2010). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley N° 20422).

Pérez, J., De la Rosa, O., y Rodríguez, M. (2016). La Identificación Del Conocimiento Y Actitudes Del Profesorado Hacia Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. European Scientific Journal, 12(7), 64 -81.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (2009). Vol.3-1.

Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, *354*, 575-603.

Soto, R. (2007). Actitudes docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Educación*, *31*, 11-42.

Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, *27*, 353-372.

Yupanqui A., Aranda, A., Vásquez, C., y Verdugo, W. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, *XLIII (*3), 93-115.

Adaptación Cultural y Género: Comparando Cultura Dominante y no Dominante en Jóvenes Estudiantes

Cultural Adaptation and Gender: Comparing Dominant and no-Dominant Culture among Young Students

Teresa Pozo Llorente [1]
Lidia Cabrera Pérez [2]
Pedro Portes[3]
Diego Boada [3]

[1] Universidad de Granada, España
[2] Universidad de La Laguna, España
[3] Universidad de Georgia, USA

En este trabajo se aborda parte del estudio de validez cultural y concurrente de una escala (CADI) previamente validada con población estadounidense. Un instrumento multidimensional que permite examinar el papel del contexto social en la definición de las diferencias individuales y grupales en la adaptación cultural, teniendo en cuenta la adaptación de los grupos culturalmente no dominantes frente a los dominantes. Consta de 30 ítems escalares tipo Likert que informan sobre la percepción, sentimiento o experiencia relacionada con la adaptación cultural de los participantes. La muestra está conformada por 800 jóvenes estudiantes españoles. Las dos variables independientes analizadas a partir de las puntuaciones factoriales de la escala han sido el género y la dominancia cultural.

Descriptores: Adaptación social; Comportamiento colectivo; Educación y cultura; Valor cultural; Investigación pedagógica.

This paper deals part of the study of cultural and concurrent validity of a scale (CADI) previously validated with the american population. A multidimensional instrument that allows to examine the role of the social context in the definition of individual and group differences in cultural adaptation, Taking into account the adaptation of culturally non-dominant groups to dominant ones. It consists of 30 Likert scale items that inform about the perception, feeling or experience related to the cultural adaptation of the participants. The sample is made up of 800 students young spaniards. The two independent variables analysed from the factorial scores of the scale were gender and cultural dominance.

Keywords: Social adaptation; Collective behaviour; Education and Cculture; Cultural value; Pedagogical research.

Introducción

La investigación sobre adaptación socio-psicológica e intercultural es cada vez más importante para las sociedades multiculturales en términos de las relaciones que se establecen entre los diferentes grupos y las experiencias que se producen con la identidad y la adaptación. La adaptación cultural abarca un proceso semiótico con respecto a cualquier etnia, en el cual dos o más grupos pueden tener que cambiar ciertos aspectos de su cultura nativa para adaptarse a otra. Por otro lado, algunos estudios han asociado la salud mental (positiva y negativa) con la aculturación, a la vez que se sugieren beneficios positivos del biculturalismo o la aculturación tanto para los grupos receptores como para los que se integran (Nguyen & Benet-Martínez, 2013). Ese proceso de aculturación se produce de forma muy diferente entre las personas y los grupos. De hecho, algunos grupos no-dominantes son discriminados por otros y sienten que están muy integrados en la sociedad actual.

Una característica destacada de la literatura sobre adaptación cultural es la perspectiva sobre cómo los extranjeros, las minorías étnicas y los inmigrantes (como grupos) intentan integrarse en la sociedad de acogida dominante es ofrecida por el grupo que los acoge y no desde la perspectiva de los que se integran (Aranguren, 1993; Terrén, 2007). Por otro lado, el choque entre las perspectivas emic y etic ha ofrecido resultados de evaluación en los que se han confundido conceptos como competencia, salud mental e inteligencia con procesos de aculturación, como consecuencia del análisis unidireccional del grupo dominante.

En un intento de valorar o medir esa adaptación cultural y sus efectos en las trayectorias vitales se han construido modelos y escalas, pero siempre basados en estudios realizados con poblaciones inmigrantes o grupos no dominantes, y con preguntas (sobre personalidad, inteligencia, competencias interculturales, conocimiento y desempeño intercultural, eficacia de la capacitación y medidas relacionadas) diseñadas por el grupo dominante (Ward, Wilson & Fischer, 2011). Estos estudios no sólo son limitados porque se han llevado a cabo con grupos específicos que limitan su estandarización y generalización, sino porque privilegian a los grupos dominantes en el estudio de la adaptación cultural, que utilizan sus perspectivas culturales dejando fuera importantes aspectos del contexto y la cultura (Phinney, 2003).

Desde una perspectiva cultural histórica, las experiencias vividas por las personas moldean identidades sociales y étnicas que subyacen a la aculturación y la adaptación. La forma en la que la cultura afecta el desarrollo socio-psicológico es importante para comprender cómo se construyen socialmente los aspectos actitudinales, afectivos y cognitivos del desarrollo (Cole, 1996). La forma en que las personas se adaptan a la cultura en general, cómo los grupos no dominantes se adaptan a la cultura anfitriona y cómo varía esa adaptación entre los miembros del grupo dominante y no dominante ha sido objeto de estudio durante los últimos 10 años del Instituto de Educación de la Universidad de Georgia (USA) (Portes y Salas, 2011). El aporte principal ha sido la construcción de un instrumento psicométrico para la valoración de la adaptación cultural de jóvenes y adultos, el "inventario de Adaptación y Desarrollo Cultural" (Cultural Adaptation and Development Inventory - CADI), (Portes, González-Guanche, Boada, Mira, Sandhu, y Salas, 2016).

El CADI es una escala multidimensional que permite examinar el papel del contexto social en la definición de las diferencias individuales y grupales en la adaptación cultural, teniendo en cuenta la adaptación de los grupos no dominantes junto a las experiencias de los grupos dominantes. Consta de 30 ítems escalares tipo Likert que informan sobre la percepción, sentimiento o experiencia relacionada con la adaptación cultural de los participantes. Las investigaciones realizadas con el uso de este instrumento han permitido comparar los procesos de aculturación intergrupo e intragrupo, pero sobre todo entre personas pertenecientes a grupos culturalmente mayoritarios y culturalmente minoritarios.

Diferencias en la adaptación cultural: Estados Unidos y España

Las muestras utilizadas en sucesivos estudios de validación del CADI han sido grupos multiétnicos y multiculturales residentes en Estados Unidos. La secuencia de estudios ha mostrado una adecuada validez y fiabilidad en una estructura de cuatro factores: F1) Estrés intercultural, F2) Esfuerzo y optimismo, F3) Adaptación intercultural positiva y F4) Insensibilidad intercultural.

Con la intención de analizar cómo se producen las experiencias de aculturación en grupos mayoritarios en diferentes culturas se hizo un estudio comparativo entre Estados Unidos y

España en el que se analizó la adaptación cultural a través del CADI en relación a la pertenencia o no a grupo dominante, al género y a la cultura nacional. Las diferencias entre grupos dominantes revelaron importantes contrastes entre estos dos países (Portes, Boada, Cabrera, Pozo y Mira, 2017; Portes, Boada, Cabrera y Pozo, 2018). Se obtuvieron diferencias significativas entre los dos grupos dominantes en todos los factores de CADI, y en relación al género en el factor de Insensibilidad intercultural.

En Estados Unidos los cuatro factores del CADI varían bastante en relación a la pertenencia al grupo dominante o no dominante y el género, a la vez que se observan también diferencias entre los distintos grupos no dominantes (Portes et al, 2018). Los resultados también pueden reflejar el nivel de "desajuste" y la tensión percibida en algunos contextos sociales que históricamente han carecido de justicia social. Por todo ello nos planteamos la utilidad de este tipo de escalas para evaluar el nivel de riesgo o de alienación de las personas en sus procesos de adaptación cultural, por lo que decidimos hacer un estudio sólo con población española, para comprender las variaciones entre estos grupos en el contexto español.

Método

El propósito de este estudio fue explorar las diferencias culturales y de género en la adaptación y ajuste sociocultural de jóvenes en España. Además, los datos de validación del instrumento de medida (CADI) nos permitió entender mejor cómo la diversidad cultural determina o influye en la adaptación de estos jóvenes, en función de si pertenecen o no, a un grupo culturalmente mayoritario y dominante.

Han sido dos las cuestiones de investigación abordadas: cómo se comportan y agrupan los ítems del CADI con la muestra española y cómo se relaciona el género y la pertenencia a grupos dominantes / no dominantes con los distintos factores de la escala CADI

La escala fue contestada por 864 jóvenes con una edad media de 23,5 años, de los cuales el 62,73% (N=542) se consideran que forman parte de la Cultura Dominante (CD) frente al restante 37,27% (N=322) que representan a otras Culturas no Dominantes (CnD), entre las que se encuentran latinoamericanos, africanos, árabes, asiáticos y otras culturas minoritarias. En cuanto al género, el 73,38% son mujeres (N=634) y el restante 26,72% son hombres (N=230).

Se realizaron análisis de varianza multivariantes (MANOVA) para examinar el papel del género y la pertenencia a GD y DnD con respecto a la adaptación cultural.

Resultados

El instrumento obtiene una fiabilidad media-alta (alfa de Conbach de 0,79). Como anteriormente se indica, la validez de constructo del instrumento ha sido estimada en trabajos previos que arrojan de forma reiterada cuatro factores.

En el caso español, los cuatro factores explican el 47% de la varianza. Estos cuatro factores se confirman en la muestra española: 1) Estrés intercultural (26,94%), 2) Esfuerzo y optimismo (8,46%), 3) Adaptación intercultural positiva (6%) y 4) Insensibilidad intercultural (5,3%).

Como muestra el cuadro siguiente, el Factor 1 está integrado por variables que amenazan la identidad cultural no dominante. En él saturan el mayor número de variables de la escala, con cargas factoriales significativas positivas relativas a cuestiones como sentimiento de rechazo, desprecio, inutilidad, ciudadanía de segunda,… y cargas negativas como sentimiento de pertenencia a la comunidad, opciones de futuro, expectativas de integración,…; el Factor 2 se

refiere a cuestiones como identificación con la cultura dominante, sensación de pertenencia, expectativas laborales exitosas,…; el Factor 3 incluye aspectos de adaptación cultural; y el Factor 4 que aglutina ítems relativos a la insensibilidad intercultural y sus manifestaciones de rechazo, culpabilización y estigmatización discriminatoria.

Cuadro 1.

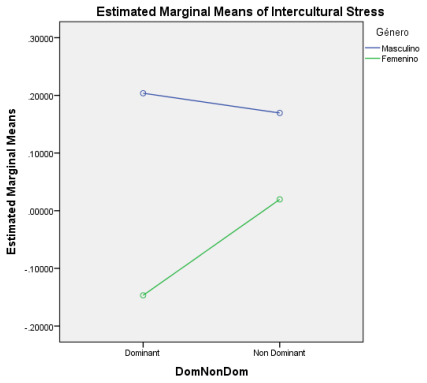
ITEMS CADI	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
5. Siento que algunas personas me rechazan	.886	-.163	-.101	.086
3. Siento que algunas personas me desprecian	.839	-.120	-.056	.104
9. He sufrido situaciones en las que los otros me discriminan o mostraron prejuicios hacia mi	.740	-.124	-.075	-.052
7. Algunas personas tratan de hacerme sentir diferente	.682	.012	.022	.074
6. Siento que aquí muchas veces me consideran menos hábil de lo que soy en realidad	.653	.077	-.010	-.048
4. Con frecuencia siento que la gente no me toma en serio	.607	.101	.029	-.020
21. En general la gente se comporta como si fueran mejores que yo	.489	.243	.096	-.039
19. A veces siento que me tratan como a un ciudadano de segunda clase	.456	.204	-.083	.013
10. Tengo que demostrar más que los otros mis habilidades para conseguir cosas	.452	.278	.095	-.076
16. Siento que no tengo tanto apoyo y ayuda como los demás	.385	.278	-.109	-.032
2. Mis posibilidades de éxito en la vida son limitadas	.064	.648	.031	-.002
27. Siento que a pesar de todos mis esfuerzos no lograré tener éxito en este país (lugar)	-.047	.605	-.125	-.002
1. Muchas oportunidades me son negadas	.075	.596	.108	-.059
13. Esforzarse para mejorar no funciona mucho para personas como yo	.073	.589	.035	.160
12. No tengo tantas opciones de progreso como otras personas a mí alrededor	.260	.566	.097	-.119
28. Siento que si trabajo duramente, tendré un buen futuro	.204	-.497	.246	-.074
8. Siento que se me han negado oportunidades que merezco	.306	.443	.079	-.082
20. Creo que puedo salir adelante en la vida, al igual que cualquier otra persona	.105	-.360	.253	-.088
29. Es útil tener expectativas en esta sociedad	.049	-.352	.259	-.058
15. Generalmente, no tengo mucho control sobre mi vida	.164	.323	-.160	.091
26. Me siento impaciente cuando no puedo entender un acento diferente	.056	.126	.085	.125
18. Me siento parte de esta cultura (este lugar)	-.111	.053	.776	.019
30. Siento que tengo raíces profundas en este país (lugar)	.076	-.072	.738	.164

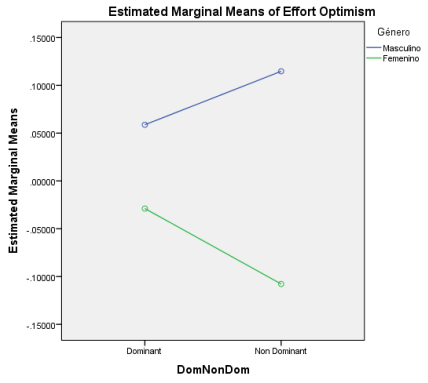
11. Me siento identificado con la cultura española	-.072	.143	.667	.034
17. Me siento en comunidad en el lugar en el que vivo	-.100	-.058	.511	-.001
14. Me manejo muy bien en este país (lugar)	-.008	-.088	.449	-.078
22. Creo que sí es justo echar la culpa a ciertos grupos étnicos por las dificultades que generan	.034	.035	.098	.588
25. No me molesta cuando otras personas usan palabras o frases discriminatorias hacia otras razas	.035	-.045	-.005	.513
24. Me parece divertido cuando se hacen chistes sobre las características y estereotipos culturales	.081	.013	.103	.372
23. Me molesta que la gente no sea sensible a los valores culturales de otros	.172	-.086	.117	-.346
% de Varianza explicado por cada factor	26.935	8.459	6,049	5,289

Extraction Method: Principal Axis Factoring,. Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization. El ítem 26 no tiene representatividad, arroja una comunidad muy baja y ha sido eliminadas de los análisis.

Fuente: Elaboración propia.

Se obtuvieron puntuaciones factoriales para las cuatro dimensiones (F1, F2, F3 y F4) y se emplearon para determinar las correspondientes correlaciones y llevar a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANOVA), cuyas medidas marginales se presentan en el Anexo 1. En los gráficos siguientes se muestra la interacción entre las variables género y dominancia:





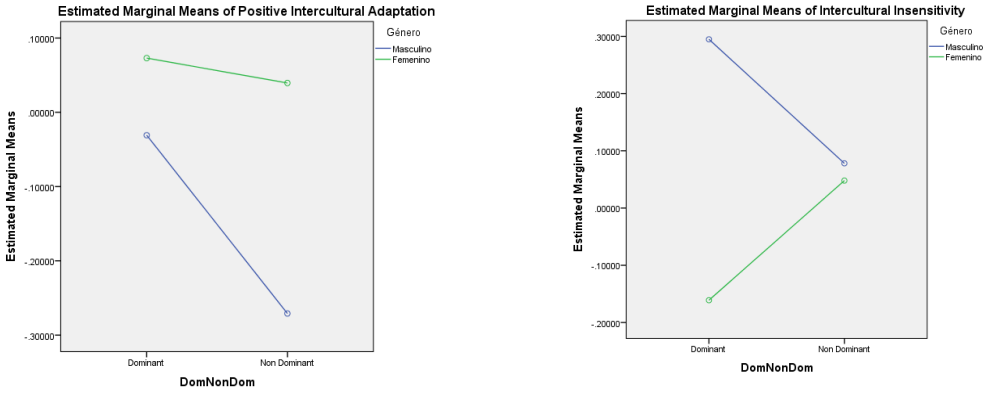


Figura 1. Interacción entre variables
Fuente: Elaboración propia.

Tres factores (F1, F3 y F4) muestran diferencias estadísticamente significativas según género:

- Los hombres del GD son más insensibles (puntúan más alto) que las mujeres, mostrando manifestaciones de rechazo, culpabilización y estigmatización discriminatoria; en el caso del GnD no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.
- Los hombres del GD se adaptan mejor que los del GnD, no apreciándose diferencias entre la adaptación de las mujeres de ambos grupos, mostrando valores por encima de los hombres en ambos casos.
- Las mujeres del grupo no dominante arrojan puntuaciones más altas que las de la dominante lo que implica mayor sensibilidad al estrés intercultural puntuando en ambos casos por debajo de los hombres cuya tendencia no arroja diferencias estadísticamente significativas.

Conclusiones

La muestra española aporta validez cultural, convergente y discriminante a la escala CADI confirmando los cuatro factores obtenidos en estudios españoles con un porcentaje de varianza explicada próximo al 50%.

Las mujeres de ambos grupos son más sensibles que los hombres a la adaptación cultural, identificándose con la cultura española. Con esto se ratifica las conclusiones alcanzadas en estudios previos. En futuros trabajos se continuará explorando la solución factorial en función de las variaciones en el grupo dominante.

Referencias

Aranguren, J. (1993). El yo, el sí mismo, el oro y el Otro. *Revista de Occidente*, 140.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nguyen, A., y Benet, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, *44*(1), 122-159.

Portes, P.; González, M.; Boada, D.; Mira, W. Sandhu, D. y Salas, S. (2016). Assessing migration and adaptation from two or more points of view: Cultural-historical theory and methods. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo humano*, *12*(2), 1-17.

Portes, P. Gonzalez, M.; Mira, W.; Boada, D.; Simmons, C. y Balderas, C. (2017). Cultural Adaptation, Self-Esteem, and Depression in College Students by Ethnicity and Gender.

Portes, P.; Boada, D.; Cabrera, L.; Pozo, T.; y Mira, W. (2017). Examining cultural adaptation across two cultural contexts: how different are Young adults in Spain and the United States? *Congreso INTED*, Valencia 2017.

Portes, P.; Boada, D.; Cabrera, L.; y Pozo, T. (2018). A Comparison of Cultural Adaptation, Self-Esteem, and Depression Scales Between Dominant Groups in the U.S and Spain. *AERA*, New York.

Phinney, J. (2003). Ethnic Identity and acculturation. En K.M. Chun, & P. Balls Organista, et al., (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, Measurement, and Applied Research* (pp. 63-81)., Washington D.C., US: American Psychological Association.

Terrén, E. (2007). Adolescencia, inmigración e identidade. En Cachón, L. y Salas, A.M. *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y para la integración.* Tenerife: Gobierno de Canarias.

Ward, C., Wilson, J., y Fischer, R. (2011). Assessing the predictive validity of cultural intelligence over time. *Personality And Individual Differences*, 51, 138-142.

Anexos

ANEXO I

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	NoncentParameter	Ob. Powere
Corrected Model	Intercultural Stress	13.256a	3	4.419	5.051	.002	.022	15.154	.918
	Effort Optimism	3.360b	3	1.120	1.321	.267	.006	3.962	.353
	Positive Intercultural Adaptation	7.691c	3	2.564	3.208	.023	.014	9.623	.740
	Intercultural Insensitivity	17.851d	3	5.950	10.615	.000	.045	31.846	.999
Intercept	Intercultural Stress	1.894	1	1.894	2.165	.142	.003	2.165	.312
	Effort Optimism	.042	1	.042	.050	.823	.000	.050	.056
	Positive Intercultural Adaptation	1.120	1	1.120	1.402	.237	.002	1.402	.219
	Intercultural Insensitivity	2.116	1	2.116	3.774	.052	.006	3.774	.492
DnD	Intercultural Stress	.547	1	.547	.625	.429	.001	.625	.124
	Effort Optimism	.017	1	.017	.019	.889	.000	.019	.052
	Positive Intercultural Adaptation	2.343	1	2.343	2.931	.087	.004	2.931	.401
	Intercultural Insensitivity	.002	1	.002	.003	.954	.000	.003	.050
Genero	Intercultural Stress	7.836	1	7.836	8.958	.003	.013	8.958	.848
	Effort Optimism	3.008	1	3.008	3.548	.060	.005	3.548	.469
	Positive Intercultural Adaptation	5.369	1	5.369	6.718	.010	.010	6.718	.735
	Intercultural Insensitivity	7.394	1	7.394	13.191	.000	.019	13.191	.952
DnD * Genero	Intercultural Stress	1.260	1	1.260	1.440	.231	.002	1.440	.224
	Effort Optimism	.568	1	.568	.670	.413	.001	.670	.129
	Positive Intercultural Adaptation	1.335	1	1.335	1.671	.197	.002	1.671	.252
	Intercultural Insensitivity	5.674	1	5.674	10.123	.002	.015	10.123	.888
Error	Intercultural Stress	587.835	672	.875					
	Effort Optimism	569.852	672	.848					
	Positive Intercultural Adaptation	537.051	672	.799					
	Intercultural Insensitivity	376.686	672	.561					
Total	Intercultural Stress	601.289	676						
	Effort Optimism	573.476	676						
	Positive Intercultural Adaptation	544.811	676						
	Intercultural Insensitivity	394.666	676						
Corrected Total	Intercultural Stress	601.091	675						
	Effort Optimism	573.212	675						

	Positive Intercultural Adaptation	544.742	675
	Intercultural Insensitivity	394.537	675

a. R Squared = ,022 (Adjusted R Squared = ,018)

b. R Squared = ,006 (Adjusted R Squared = ,001)

c. R Squared = ,014 (Adjusted R Squared = ,010)

d. R Squared = ,045 (Adjusted R Squared = ,041)

e. Computed using alpha = .05

Construcción de las Masculinidades a Partir del Fútbol en la Escuela

Construction of Masculinities through Soccer in School

Lindsay Martínez García
Carmen Rodríguez Menéndez

Universidad de Oviedo, España

La investigación que presentamos explora la construcción de las masculinidades a través del fútbol en un pequeño grupo de estudiantes de entre tres y cinco años dentro del contexto escolar. Para ello, la investigación toma un enfoque etnográfico y muestra los resultados obtenidos en una escuela situada en el Principado de Asturias. Para el análisis de resultados tomamos como herramienta analítica la teoría de la masculinidad hegemónica de Cannel porque nos ha permito estudiar la construcción de las masculinidades en plural y la lucha de poderes que se genera a partir del fútbol en la escuela. Los resultados indican que las concepciones sociales y culturales que giran en torno al fútbol sirven para crear un claro sistema jerárquico dentro de la escuela. De este modo, los niños futbolísticos disfrutan de una posición de privilegio mientras que los niños que se consideran menos hábiles para el desempeño de la actividad junto con las niñas ocupan una posición subordinada. Sin embargo, esta investigación también encontró un nuevo modelo de masculinidad al que hemos denominado "masculinidad flexible". Este nuevo patrón de masculinidad está representado por niños que combinan elementos hegemónicos de masculinidad con elementos no hegemónicos en la construcción de su masculinidad.

Descriptores: Género; Fútbol; Etnografía escolar; Masculinidad hegemónica; Masculinidad flexible.

The research we present explores the construction of masculinities through soccer in a small group of students between three and five years of age within the school context. For this, the research takes an ethnographic approach and shows the results obtained in a school located in the Principality of Asturias. For the analysis of results, we used Connell's theory of hegemonic masculinity as an analytical tool because it allowed us to study the construction of masculinities in the plural and the power struggle that is generated from football in school. The results indicate that the social and cultural conceptions that revolve around football serve to create a clear hierarchical system within the school. In this way, soccer children enjoy a privileged position while children who consider themselves less able to perform the activity together with girls occupy a subordinate position. However, this research also found a new model of masculinity that we have called "flexible masculinity". This new pattern of masculinity is represented by children who combine hegemonic elements of masculinity with non-hegemonic elements.

Keywords: Gender; Football; School ethnography; Hegemonic masculinity; Flexible masculinity.

Introducción

Un estudio reciente publicado por el Centro de Investigación Sociológica (2014) muestra que el 48% de los encuestados aseguraron tener algún interés en el fútbol a pesar de no practicarlo. Del mismo modo, el 67,4% mostró simpatía por algún equipo de fútbol profesional. Así, los niños observan este fenómeno social e incorporan los elementos de este deporte en su vida cotidiana también dentro de escuela. De este modo, en la escuela el fútbol juega un papel central y los niños confían en este deporte para desarrollar su masculinidad basada en elementos como la fuerza, la competitividad, la violencia u otras habilidades deportivas. En este sentido, es

importante señalar que existen diversas investigaciones que estudian la unión entre la masculinidad y el fútbol durante la etapa de educación primaria (Keddie, 2005, Paechter & Clark, 2007, Skelton, 1997). Sin embargo, hay poca investigación sobre la conexión entre el fútbol y la masculinidad hegemónica en niños más pequeños. Por esta razón, la investigación que presentamos tiene como objetivo explorar las relaciones de poder que se crean a partir del juego del fútbol, en un pequeño grupo de estudiantes de entre tres y cinco años en una escuela situada en el Principado de Asturias. Teniendo en cuenta este contexto social, y desde una perspectiva teórico-metodológica, utilizaremos la teoría de la masculinidad hegemónica de Connell (1995) como herramienta de análisis porque nos ha permitido estudiar la construcción de las masculinidades en plural en un contexto escolar específico.

Marco teórico

El concepto de masculinidad hegemónica fue formulado inicialmente por Connell (1995, 1998) para teorizar el patrón de prácticas que legitima el sistema patriarcal en la sociedad y que, por tanto, promueve el dominio de los hombres sobre las mujeres. La heterosexualidad, la destreza deportiva, la violencia o la competitividad son algunos de los componentes centrales en la regulación de esta masculinidad hegemónica, estableciendo los límites entre aquellas prácticas que se consideran masculinas y las que se alejan del modelo dominante. Con ello, en oposición a la masculinidad hegemónica, se encuentran otras masculinidades marginadas y subordinadas, así como las feminidades. Tomando como herramienta de análisis la teoría de las masculinidades de Connell (1995, 1998) el papel que toma el deporte en la construcción de una masculinidad dominante ha sido ampliamente estudiado. En este sentido, diversos investigadores e investigadoras sostienen que la escuela actúa como terreno privilegiado para la construcción de esta masculinidad dominante porque permite mostrar frente al grupo de pares las habilidades y destrezas deportivas. De este modo, practicar deportes en la escuela sirve para separar a aquellos que no demuestran tener los recursos necesarios dentro del campo de juego, dando como resultado una segregación de espacios (Epstein, Kehily, Mac AnGhaill & Redman, 2001; Karsten, 2003; Renold, 2004). Así, numerosos estudios (ver, por ejemplo, Fagrell, Larsson y Redelius, 2012, Paechter, 2006, Renold, 1997) han indicado que las niñas suelen ser excluidas del fútbol y que, cuando se unen a la actividad, por lo general toman un papel marginal. Al mismo tiempo, las concepciones socioculturales que existen alrededor del fútbol no solo sirven para excluir a las niñas, sino que provocan una jerarquía entre las diferentes masculinidades, dependiendo de las habilidades futbolísticas que cada niño demuestre tener en el campo de juego (Hickey, 2008; Martino, 1999; Renold, 1997; Swain, 2000).

Sin embargo, Bartholomaeus (2012) también señaló, de forma acertada, que la teoría de Connell no contempla de forma explícita cómo los niños adoptan las prácticas hegemónicas de la masculinidad. En este sentido, Bartholomaeus (2012) señala que, si bien la mayor parte de la investigación sobre la construcción de la masculinidad dentro de la escuela ha adoptado la teoría de Connell como herramienta analítica; Connell no llega a contemplar en su teoría inicial la forma en que los niños pequeños pueden adoptar la hegemonía masculina en su vida diaria. De esta manera, entendemos que la teoría de las masculinidades de Connell requiere un ajuste que permita su aplicación en niños pequeños. En este sentido, en nuestra investigación, proponemos un nuevo modelo de masculinidad, al que hemos denominado "masculinidad flexible" (Martínez-García y Rodríguez-Menéndez, 2019). Esta "masculinidad flexible" está representada por niños que incorporan diversos elementos, tanto hegemónicos como no hegemónicos, en la construcción de su masculinidad. (Martínez-García y Rodríguez-Menéndez, 2019)

Método

La investigación adopta un enfoque etnográfico y para ella se han realizado un total de 300 horas de observación participante en tres escuelas situadas en el norte de España, con niños y niñas de entre tres y cinco años. La principal característica del método etnográfico es que permite estudiar en un contexto local, en este caso una escuela, la vida cotidiana de las personas participantes durante un periodo de tiempo prolongado (Hammersley y Atkinson, 1994). De esta manera, nuestro objetivo no es extrapolar los resultados a toda la población. Más bien, nuestro objetivo es explorar cómo los niños pequeños negocian la masculinidad a través del deporte, basándonos en datos cualitativos de un contexto local específico. Por esta razón, hemos prestado especial atención a las contradicciones y ambivalencias en el proceso de construcción de la identidad de género.

Durante el tiempo que duró el trabajo de campo, la investigadora fue presentada como observadora participante, tomando notas de campo. Los datos que mostramos en esta comunicación incluyen los resultados de la última escuela visitada, a la que hemos llamado "Rosario Acuña" (tanto el nombre de la escuela como los nombres de los participantes son ficticios). Esta escuela ha sido elegida porque en ella la construcción de la masculinidad estaba muy vinculada al fútbol. En ella se realizaron 60 horas de observación participante durante los meses de mayo y junio de 2017. En total, en la escuela había 40 estudiantes que cursaban la educación preescolar (3-5 años) y educación primaria (6-12 años). Las observaciones se realizaron en un aula de preescolar con 10 alumnos. Específicamente, en el aula había dos estudiantes de cinco años (Rosario y Simón), cuatro estudiantes de cuatro años (Asley, Alfonso, Tomás y Asier) y cuatro estudiantes de tres años (Jana, Carlos, Dani y Mateo).

Resultados

Los resultados de nuestro estudio respaldan investigaciones anteriores que indican que el fútbol juega un papel importante en las escuelas, ya que ayuda a los niños futbolísticos a reforzar su posición masculina frente al grupo de pares (Martino, 1999; Renold, 1997; Swain, 2000). De esta manera, se produjo un doble sistema de exclusión: por un lado, las niñas fueron excluidas del juego del fútbol y, por el otro, los niños mayores encontraron estrategias que permitieron la exclusión de los niños de tres años. Además, entre los niños que jugaban al fútbol observamos varias versiones de la masculinidad, dependiendo de sus habilidades deportivas. Sin embargo, en nuestra investigación también encontramos que no todos los niños se mantuvieron dentro de un patrón de masculinidad determinado. En este sentido, algunos de los niños no futbolísticos reforzaron su posición masculina a través de "conversaciones futbolísticas" en el aula. Al mismo tiempo, los niños que jugaban al fútbol durante el recreo en ocasiones también disfrutaron de otros juegos acompañados por las niñas en el aula. De esta manera, el fútbol servía para que algunos niños disfrutasen de una posición privilegiada dentro del aula, pero también permitía avanzar hacia una "masculinidad flexible" (Martínez -García y Rodríguez-Menéndez, 2019) que incorporaba otros elementos no necesariamente hegemónicos.

La mayoría de los estudios sobre la influencia del deporte en la construcción de la masculinidad hegemónica se han desarrollado con estudiantes en las etapas primaria y secundaria, lo que confirma que en estas edades el deporte sirve para reforzar la hegemonía masculina. Sin embargo, nuestro estudio se ha realizado con estudiantes de cinco años y es posible que la "masculinidad flexible" a la que hacemos referencia esté determinada por la edad de los estudiantes. En este sentido, una posible línea de investigación futura puede ser analizar el

comportamiento de un grupo de estudiantes desde sus primeros años hasta la adolescencia para ver si la hegemonía masculina se consolida con el paso del tiempo.

Discusión

La intervención coeducativa en los primeros años de vida es una prioridad para evitar la encapsulación de formas hegemónicas de masculinidad. Debe fomentarse la distribución equitativa de los espacios, especialmente en el patio de recreo, promoviendo la práctica de otros juegos y deportes que son una alternativa al fútbol (Garay et al., 2017). Asimismo, se debe alentar a las niñas y niños que no exhiben las características asociadas con la masculinidad hegemónica a participar activamente en el fútbol, dándoles la oportunidad de ocupar una posición privilegiada en el desarrollo del juego. Naturalmente, para esto necesitamos una actitud de enseñanza a favor de la coeducación. Los maestros y maestras deben ser capaces de entender que el género está estructurado social y culturalmente y que la escuela es un agente importante en la socialización. Por esta razón, deben comprender que las desigualdades de género deben comenzar a resolverse en las escuelas y que desempeñan un papel activo en este proceso porque son modelos para sus alumnos. Por esta razón, no pueden adoptar una actitud pasiva, de no intervención, hacia la dinámica de la relación que se genera entre los estudiantes a través del fútbol. Esta actitud refuerza los estereotipos del contexto sociocultural en el que se inserta la escuela, evitando que el estatus quo cambie.

Referencias

Bartholomaeus, C. (2012). 'I'm not allowed wrestling stuff': Hegemonic masculinity and primary school boys. *Journal of Sociology*, *48*(3), 227-247.

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2014). Barómetro de junio 2014. Estudio n° 3029. Madrid: Author

Connell, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity

Connell, R. (1998). Masculinities and globalization. *Men and Masculinities*, *1*(1), 3–23

Epstein, D., Kehily, M., Mac An Ghaill, M., y Redman, P. (2001). Boys and girls come out to play: Making masculinities and femininities in school playgrounds. *Men and masculinities*, *4*(2), 158-172.

Fagrell, B., Larsson, H., y Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, *24*(1), 101-118.

Hearn, J. (2004). From hegemonic masculinity to the hegemony of men. *Feminist theory*, *5*(1), 49-72.

Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and society*, *13*(2), 147-161.

Karsten, L. (2003). Children's use of public space: the gendered world of the playground. Childhood, 10(4), 457-473.

Keddie, A. (2005). On fighting and football: gender justice and theories of identity construction. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *18*(4), 425-444.

Martínez, M. y Rodríguez, C. (2019). 'I can try it': negotiating masculinity through football in the playground. *Sport, Education and Society*, 1-14.

Martino, W. (1999). 'Cool boys','party animals', 'squids' and'poofters': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, *20*(2), 239-263.

Paechter, C., y Clark, S. (2007). Learning gender in primary school playgrounds: findings from the Tomboy Identities Study. *Pedagogy, Culture & Society, 15*(3), 317-331.

Paechter, C. (2006). Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and education, 18*(2), 121-135.

Renold, E. (2004). 'Other'boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and education, 16*(2), 247-265.

Renold, E. (1997). 'All They've Got on Their Brains is Football. 'Sport, Masculinity and the Gendered Practices of Playground Relations. *Sport, Education and Society, 2*(1), 5-23.

Skelton, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education, 18*(3), 349-369.

Swain, J. (2000). 'The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good': The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education, 21*(1), 95-109.

Talbot, K., y Quayle, M. (2010). The perils of being a nice guy: Contextual variation in five young women's constructions of acceptable hegemonic and alternative masculinities. *Men and Masculinities, 13*(2), 255-278.

El Currículo Escolar, la Familia y el Proyecto de Vida en los Estudiantes de 5° Año de Secundaria de la I.E. 80728 San Miguel del Caserío de Coina, Usquil, Provincia de Otuzco, Departamento de La Libertad, Perú en el Año 2015

The School Curriculum, the Family and the Life Project in the 5th Year Students of Secondary of the I.E. 80728 San Miguel of the Caserío of Coina, Usquil, province of Otuzco, Department of La Libertad, Peru in the Year 2015

Argenis Rodríguez Ávila

Arturo Itzkovich Johnsson Lescano Espinoza

Universidad Nacional de Trujillo, Colombia

La educación básica regular busca formar personas con valores, conocimientos y de alta productividad para su comunidad (Marco del buen desempeño docente, 2012). En este proceso dos de los pilares que se toman en consideración son los roles que cumplen tanto la escuela como la familia, pues durante los últimos años de escuela los estudiantes empiezan a formar un proyecto de vida que depende en gran medida de herramientas y conocimientos que deben ir adquiriendo en los ámbitos antes mencionados (Demetrio y Ochoa, 2006). La investigación se realizó en Coina, un caserío de zona rural y andina de Perú. El objetivo principal de esta investigación fue determinar si existe relación significativa entre el grado de definición del proyecto de vida, que pueden o no tener los estudiantes, la percepción que tienen sobre la funcionalidad familiar, y el nivel de eficacia del currículo escolar de educación secundaria, para lo que se realizó una observación directa y una encuesta. La conclusión principal a la que se llegó fue que no existía relación significativa entre los elementos mencionados en estudiantes del 5to año de nivel secundaria de la única escuela de este nivel que allí funciona.

Descriptores: Currículo; Familia; Escuela; Proyecto de vida.

Regular basic education seeks to train people with values, knowledge and high productivity for their community (Framework of good teaching performance, 2012). In this process, two of the pillars that are taken into consideration are the roles played by both the school and the family, since during the last years of school the students begin to form a life project that depends to a large extent on tools and knowledge that they must be acquiring in the aforementioned areas (Demetrio and Ochoa, 2006). The research was conducted in Coina, a village in the rural and Andean area of Peru. The main objective of this research was to determine if there is a significant relationship between the degree of definition of the life project, what students may or may not have, their perception of family functionality, and the level of effectiveness of the secondary school curriculum., for which a direct observation and a survey was made. The main conclusion reached was that there was no significant relationship between the elements mentioned in 5th grade students of the only school of this level that works there.

Keywords: Curriculum; Family; School; Life project.

Introducción

La educación básica en el Perú ha ido adaptándose a los nuevos requerimientos de la sociedad, acorde a sus necesidades y problemáticas, con lo cual se han observado cambios en las políticas educativas que buscan formar ciudadanos que cumplan con esas expectativas y busquen una inclusión basándose en el respeto a la diversidad cultural. (Diseño Curricular Nacional, 2008).

Sin embargo, aún tenemos muchas dificultades frente a lograr dichos objetivos, la gran diversidad que nos caracteriza también hace necesaria una educación que desarrolle las potencialidades de los estudiantes para poder contribuir con su comunidad (Marco Curricular, 2014). En este proceso se hace muy necesaria la presencia del currículo escolar que genere en los estudiantes ideas de cómo lograr sus objetivos a través de un proyecto de vida capaz de abarcar su perspectiva académica y las oportunidades de desarrollo que tienen a su alcance.

Otro de los pilares necesarios para complementar la educación es la familia y su rol para con el estudiante pues en ésta se da gran parte de la educación no formal además que proporciona no solo modelos a través de los padres, sino que permite que muchos otros factores puedan influir tanto en el futuro profesional como personal de los hijos, a través del contexto en el que se desarrolle (Coria et al, 2012). Además, la familia brinda el primer espacio en el que los niños se desenvuelven, desarrollan sus potencialidades y enfrentan las primeras dificultades, dándole así un sentido a su vida que luego se verá reflejado en su propio proyecto de vida idealizado en los últimos años de educación básica. Siendo en gran medida las dificultades afrontadas y el uso de sus habilidades para sobrellevarlas uno de los factores influyentes para determinar su proyecto de vida (Flores, 2008). Por todo esto, el estudio que se presenta analiza la percepción que tienen los estudiantes con respecto a los factores de currículo escolar, familia, y la relación con su proyecto de vida en el caserío de Coina, ubicado en una zona rural de los Andes peruanos.

Método

El estudio es cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional y el diseño de investigación es básicamente transaccional o transversal de correlaciones y se empleó el cuestionario Escala de Evaluación del Proyecto de Vida cuya autora es Orfelinda García Camacho (García, 2002), el cuestionario APGAR Familiar de Smilkstein del Dr. Smilkstein (Coria et al. 2012). y el Cuestionario de Eficacia del Currículo Escolar cuyo autor es Saúl Vidales Rodarte (Vidales, 2010). Se aplicó a un total de 30 estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I.E. 80728 San Miguel del caserío de Coina del distrito de Usquil, provincia de Otuzco, en el año 2015.

En este estudio, se midió y sometió a comparación, en un único momento las variables, currículo, familia y proyecto de vida; así como se someten a correlación tales variables, en una muestra de estudiantes de ambos sexos en educación secundaria, no con la finalidad de establecer relaciones por causalidad, sino con la de establecer relaciones funcionales significativas entre el proyecto de vida, familia y currículo dado que la correlación es el primer paso de la explicación. Los datos se procesaron con el software IBM SPSS Statistics 23 para Windows, haciendo uso de la estadística descriptiva (media aritmética, desviación estándar, análisis de frecuencias, porcentajes y gráficos de barras) e inferencial (coeficiente de correlación de Pearson, la prueba Ji cuadrado de homogeneidad y la prueba Ji cuadrado de independencia; el coeficiente de contingencia; el coeficiente rho de Spearman); así como del análisis porcentual y de frecuencias. El nivel de significación para el análisis estadístico de los instrumentos de investigación y para la prueba de hipótesis fue de $p<0.05$.

Resultados

Para el análisis de resultados las respuestas de las encuestas se categorizaron en Alto, Medio Alto, Medio, Medio bajo y Bajo. Con respecto al currículo escolar, el 76.7% de los estudiantes considera que el nivel preponderante de eficacia del currículo es el Alto. Con respecto a la familia,

el 70% de estudiantes considera que la percepción de la funcionalidad familiar es Alto. Con respecto al proyecto de vida, un 53.3% de estudiantes presenta el nivel preponderante de definición de proyecto de vida en Medio Alto y un 40% en Alto.

Por otro lado, se identificó que no existe relación significativa entre la percepción del nivel de eficacia del currículo escolar y el grado de definición proyecto de vida de los estudiantes; de igual manera no existe relación significativa entre la percepción de la funcionalidad familiar con el grado de definición del proyecto de vida.

Discusión y conclusiones

La investigación realizada dio como resultado que no existe relación significativa entre el nivel de eficacia del currículo escolar y el grado de definición del proyecto de vida en la muestra total de estudiantes. Si bien es cierto que los estudiantes perciben que las áreas del currículo escolar le son de mucha ayuda, esta solo es para el momento, o sea, solo recepcionan los conocimientos y los repiten al momento del examen y únicamente dentro del colegio, más no los utilizan para idear estrategias que les ayuden a alcanzar sus metas a futuro.

Tampoco existe relación significativa entre el nivel de percepción de la funcionalidad familiar y el grado de definición del proyecto de vida en la muestra total de estudiantes. La mayoría considera que el nivel de funcionalidad familiar es alto, en otras palabras, se llevan bien con sus padres, sin embargo, tampoco estos influyen de manera significativa en su proyecto de vida, esto puede que se deba a que no consideran a sus familiares como ejemplos a seguir o en todo caso la familia no ha logrado repercutir significativamente en la idea de futuro de sus hijos. A esto se le suma el que gran parte de los jóvenes forman familia a muy temprana edad y eso conlleva a que empiecen a trabajar a muy temprana edad, sin posibilidades de seguir estudios o conseguir trabajos adecuados.

El estudio también muestra que la mayoría de los estudiantes tienen una idea muy clara y definida de su proyecto de vida. Gracias a entrevistas con ellos se pudo aclarar que para la mayoría lo relacionan solamente con tener una profesión a futuro y una actividad económica que los sustente, dejando de lado la realidad de su comunidad y las potencialidades que allí existen para un desarrollo comunitario que involucre a sus compañeros, amigos y familiares.

Una de las observaciones que también resaltó fue la presencia de un proyecto de vida mejor definido en los varones que en las mujeres, esto se debe a que en el varón existe una mayor presión de su entorno familiar para pensar en el futuro y su posición en el mercado laboral ya que se asume aún que será el jefe de familia y el encargado de mantenerla, mientras que la mujer se dedicará principalmente al cuidado de los hijos y la casa. Esto demuestra que aún está presente el machismo y por consiguiente se debe trabajar muy intensamente el tema de igual de género desde la escuela y en la comunidad a través de programas impulsados y gestionados por sus autoridades.

Por último, tras la investigación realizada se debe acotar que, aunque en muchos casos la educación ha mejorado en aspectos teóricos y prácticos dentro de las aulas, aún hace falta integrar a la familia y a la comunidad en el proceso educativo, y establecer relaciones multilaterales entre estas, para poder asegurar que el proyecto de vida de los estudiantes se base en las potencialidades de sus comunidades y en el desarrollo tanto personal como comunitario. De esta forma se estaría impulsando un desarrollo sostenible y social que, sobretodo en comunidades rurales, asegure el bienestar de toda la población.

Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial a la Universidad Nacional de Trujillo por la financiación del Proyecto de Investigación Científica: "Promoción del Desarrollo Humano Sostenible desde la Revaloración de los Sistemas de Producción en el Valle de Coina, Chuquizongo, San Carlos, Alto Chicama- Distrito De Usquil.", del cual fue parte la presente investigación, a su director y coordinador el Dr. José Fernando Elías Minaya por la oportunidad de ser parte del equipo de investigación y al Dr. Ángel Ignacio La Cruz Torres por su asesoría y constante apoyo.

Referencias

Coria, A., Ibargüengoitia , B., Paz, E. y Nájera, P.(2012). El entorno familiar y su influencia en el plan de vida de los jóvenes. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, *6*(2), 175-190.

Demetrio, N. y Ochoa, J. (2006). *La construcción del proyecto de vida en los adolescentes de 3° grado de secundaria* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Flores, M. (2008*). Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

García, O. (2002). *Calidad de soporte social y proyecto de vida en madres adolescentes del "Hospital Materno Infantil San Bartolomé" de Lima* (Tesis de posgrado). Universidad San Martín de Porres, Perú.

MINEDU. (2008). *Diseño Curricular Nacional.*

MINEDU (2014). *Marco Curricular Nacional: Propuesta para el diálogo.*

Vidales, S. (2010). Evaluación de la calidad del currículo escolar a partir de la eficacia. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, *53*(6), 1-34.

Recuperación de la Autoestima en Adolescentes víctimas de Violencia de Género: Lecciones para la Educación

Recovering of Adolescent' Self-Esteem survivors of Dating Violence: Lessons for Education

Patricia de los Santos Martínez
Ángeles Rebollo Catalán
Rocío Jiménez Cortés

Universidad de Sevilla, España

Presentamos un estudio sobre el proceso de recuperación de adolescentes víctimas de violencia de género con el fin de identificar los factores que inciden positivamente en este proceso. Nuestro propósito es analizar los recursos socio-educativos que intervienen en la recuperación de la autoestima de las chicas. Para ello, realizamos una investigación cualitativa basada en entrevistas autobiográficas a siete adolescentes que han sufrido una relación de maltrato y se han recuperado de ella. Los resultados muestran el importante papel que juega la educación en la recuperación de la autoestima. Familia y amistades, especialmente madres, hermanas, amigas participan en el proceso de recuperación, pero se detecta falta de formación en estrategias de ayuda efectiva. El profesorado no aparece como referencia en su recuperación. Se debaten implicaciones educativas de estos resultados.

Descriptores: Violencia de género; Adolescencia; Emociones; Autoestima; Identidad.

We present a study about the recovery process of adolescent survivors of dating violence in order to identify the positively influencing factors in the process. Our purpose is to analyse the social-educative resources that takes part in the recovery of the girls' self-esteem. To that end, we conducted a qualitative research based on an autobiographical interview with seven adolescents that have suffered an abusive relationship and have recovered from it. The results show the important role played by education and leisure in their self-esteem recovery. Family and friends, especially mothers, sisters, female friends, participate in the recovery process, but lack of training is detected in effective assistance strategies. Teachers don´t appear as a reference in their recovery. Educational involvement in these results is discussed.

Keywords: Violence; Adolescents; Emotion development; Self-esteem; Identity.

Introducción

Esta comunicación presenta algunos resultados preliminares de una investigación sobre el proceso de recuperación de adolescentes que han vivido una situación de violencia de género. Concretamente nos centramos en cómo reconstruyen su identidad y autoestima desde la perspectiva de género.

La violencia de género en adolescentes ha aumentado en los últimos años. La Macroencuesta Española de Violencia contra la Mujer (2015) contempla como un 21% de mujeres menores de 25 años que han mantenido relaciones de pareja han sufrido violencia de género. Por ello, el Real Decreto ley 9/2019 en relación al Pacto de Estado en materia de violencia de género ha incorporado una serie de medidas para sensibilizar y prevenir desde el ámbito educativo en etapas tempranas.

Como señala, Parkes (2016), parece importante analizar y comprender esta problemática con el fin de dar una solución coherente a las necesidades reales de chicas y chicos durante la

adolescencia. Por ello, creemos necesario indagar en los recursos y estrategias utilizados para recuperarse de la violencia de género y crear pautas educativas de prevención e intervención.

Durante la adolescencia se producen cambios a nivel personal y social que inciden en la reconstrucción de la identidad. Entre esos cambios aparecen los primeros acercamientos interpersonales y relaciones de pareja bajo la influencia del ideal de amor romántico e ideas sexistas respecto a las relaciones hombre-mujer (Ferrer y Bosch, 2013). Atendiendo a esta idea, la exposición a la violencia de género en esta etapa afecta negativamente al desarrollo personal, social y académico y a la construcción de la identidad de la víctima (Ruiz-Repullo, 2016). Según Fernández y Paz (2014), la continúa exposición a conductas de control, la vergüenza sentida y otras características de la violencia de género, hacen que las adolescentes presenten un gran deterioro de su autoestima. Por ello, con este estudio nos planteamos como objetivo principal profundizar en los factores de las esferas educativas, social y familiar que inciden en la reconstrucción de la autoestima de adolescentes expuestas a una relación de violencia de género. Y el papel de estas instancias al inicio, durante y el final de la relación.

Método

La metodología que seguimos es cualitativa, concretamente el método biográfico-narrativo. Aplicamos un diseño de relatos paralelos mediante entrevistas autobiográficas semiestructuradas.

Las participantes son 7 chicas de 16 – 25 años recuperadas de una relación de maltrato durante su adolescencia. La edad de comienzo del noviazgo es de 12 a 18 años y la media de duración es de dos años. Nos apoyamos en el concepto de mujer recuperada utilizado por Cala (2012) y Roca y Massip (2011) quienes afirman que la recuperación implica no solo haber puesto fin a la relación sino haber recuperado el control de su vida personal, social y familiar, es decir, haber rehecho su vida. La selección se ha hecho mediante un muestreo teórico de casos típicos combinado con muestreo en bola de nieve. Para su localización y acceso hemos contado con la colaboración del equipo responsable del programa de atención a adolescentes víctimas de violencia de género de Andalucía.

Se aplica una entrevista semiestructurada de carácter autobiográfico con preguntas basadas en la revisión de la literatura, incluyendo aspectos como el inicio de la relación, el inicio del maltrato, pensamiento y primeras reacciones; decisión de ruptura y obstáculos encontrados; proceso de recuperación, recursos y apoyos; entre otros. Las entrevistas se realizan en el centro provincial de la mujer previa información y consentimiento de las propias adolescentes y de sus tutores legales, garantizando la confidencialidad y medidas de seguridad en la grabación, custodia y trascripción de la información. Estas se realizan durante los meses de octubre de 2018 a enero 2019 y son grabadas en audio. Para asegurar la confidencialidad, privacidad y seguridad de las chicas, se utilizan pseudónimos en la grabación y trascripción. También se eliminan aspectos personales para evitar su identificación o localización.

Se aplica la teoría fundamentada para el análisis de la información siguiendo a Strauss y Corbin (1998). El método de comparación constante permite asegurar la fiabilidad de la codificación y el método de comprobación cruzada apoya la generación de hipótesis. Se codifican un total de 751 enunciados. Utilizamos el momento en el proceso de recuperación de la relación (inicio, transición y recuperación) como categoría contextual. Se contemplan categorías vinculadas a diferentes esferas: educativa, social, familiar. Se consideran las expresiones y voces sobre su

forma de verse (identidad) y de valorarse (autoestima) con implicaciones emocionales. Los resultados que presentamos proceden de las coocurrencias entre categorías.

Resultados

De acuerdo con los objetivos establecemos tres momentos en el análisis de la información: inicio de la relación, transición y recuperación de la violencia de género.

Autoestima al inicio de la relación

Las participantes se conciben como personas inocentes y confiadas, como afirma una de ellas "era una niña muy inocente, porque yo era muy chica". Incluso se considera esta inocencia como uno de los motivos por los que comienza a salir con su pareja: "nunca había tenido pareja ni relaciones con hombres", "era muy confiada de los demás y muy niña, sobre todo niña". Esta visión denota una autopercepción anclada a la falta de experiencia en relaciones amorosas como factor desencadenante de la situación de violencia posterior. Por otro lado, describen sus inicios sin criterios claros y falta de toma de decisiones iniciales con respecto a la relación amorosa, así reconocen, "él me hablaba, me mandaba textos súper grandes diciéndome las buenas noches (...) y yo que sé, me impresionó", "me hacía ver como que alguien se había fijado en mí". Los estereotipos de género guían los primeros pasos de la relación y se convierten en los principales criterios de decisión sobre la relación amorosa. Así, reconocen que, al estar en pareja, él le aporta seguridad y confianza; el sentimiento de protección es la respuesta emocional ante el estereotipo "me sentía como que nadie me iba a hacer nada, como que estaba protegida".

El papel de la esfera educativa en la autoestima de las chicas jóvenes al inicio de la relación se encuentra caracterizado por repercusiones en la disminución de su rendimiento académico, como afirman "yo pasaba con notas, no sacaba ningún suspenso, pasando limpia y de repente pegué el bajón". El centro educativo aparece como el espacio donde se conocen y surge la relación amorosa: "íbamos al mismo instituto" y donde comienzan las conductas de control: "me decía sal del instituto".

Discusión y conclusiones

Los resultados indican el profundo impacto que una relación de maltrato tiene en la autoestima de adolescentes como afirman Fernández y Paz (2014). Un concepto de sí mismas como inocentes y confiadas, buscando seguridad en un chico, influye en que inicien una relación de pareja anclada en estereotipos y creencias sobre el amor romántico como elemento reforzador de su identidad (Ferrer y Bosch, 2013; Torregrosa-Ruiz, Molpecederes y Tomás, 2017).

Nuestro estudio también revela como el aislamiento junto con el matrato psicológico y verbal fortalece el vínculo con el agresor, creando una fuerte dependencia emocional que hace que toda su vida gire en torno a él. El deterioro de la autoestima se aprecia en las desvalorizaciones continuas hacia sí mismas y el sentimiento de culpa, aspectos reforzados por el chico. Estos resultados coinciden con las aportaciones de Santandreu, Torrents, Roquero e Iborra (2014) sobre autoestima en mujeres adultas expuestas a violencia de género.

Las esferas educativas, familiar y social son claves en el proceso de recuperación. (Ruiz-Repullo, 2016). Los resultados desvelan la necesidad de formación para las familias y amistades ante estas situaciones. Atendiendo a la Guía de madres y padres con hijas adolescentes que sufren violencia de género de Paz y Fernández (2014) es importante enseñar pautas para mantener el vínculo y

comunicación con la chica, contrarrestar el mensaje desvalorizador del agresor y animarlas a que continúen aquellas actividades que más le motivan.

La necesidad de formación en materia de violencia de género se evidencia urgente. Teniendo en cuenta la importancia del contexto educativo, las participantes consideran la falta de formación recibida (Cantera, Estébanez y Vázquez, 2009), no apareciendo el profesorado como figura de apoyo. Se muestra así la necesidad de incrementar las acciones educativas que mejoren esta situación.

Referencias

Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 17*(1), 105-122.

Cala, M., (Coord.) (2012). *Recuperando el control de nuestras vidas: reconstrucción de identidades y empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género.* España: Ministerio de Sanidad, Servicios.

Cantera, I., Estébanez, I. y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo.* Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

De Miguel, V. (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer.* Madrid: Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones.

Parkes, J. (2016). The Evolution of Policy Enactment on Gender-Based Violence in Schools. *Prospect: Quarterly Review of Comparative Education, 46(1)*, 93-107.

Paz, J. y Fernández, P. (2014). *Guía para madres y padres con hijas adolescents que sufren violencia de género.* España: Instituto Andaluz de la Mujer.

Real Decreto-ley 9/2018 de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género. Boletin Oficial del Estado, num. 188, de 4 de agosto de 2018.

Roca, N. y Masip, J. (2011). *Intervención grupal en Violencia Sexista.* Barcelona: Ed. Herder.

Ruiz, C. (2016). *Voces tras los datos: una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Santandreu, O., Torrens, L., Roquero, R. e Iborra, A. (2014). Violencia de género y autoestima: efectividad de una intervención grupal. *Apuntes de Psicología, 32(1)*, 57-63

Sánchez, N., Ortega, O y Vall-llovera, M. (2012) Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica. *Athenea Digital, 12(3)*, 115-128.

Strauss, A. y Cordin J. (1998). *Basic of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory.* London: Sage.

Torregosa, M., Molpeceres, M. y Tomás, J. (2017) The relationship of sexism and gender ideology to self-concept and self-esteem in persons with spinal cord injury. *Anales de psicologia, 33(2)*, 225-234.

Perfil del Profesorado de Educación Primaria y Secundaria en la Competencia "Planificación": Análisis de Disonancias en las Valoraciones recogidas mediante Rúbrica

Primary and Secondary Teachers Profile in "planning" Competence: Analysis of Dissonances in the Evaluations collected by Rubric

José Miguel Arias Blanco
Joaquín Lorenzo Burguera Condon
María del Henar Pérez Herrero
Natalia Rodríguez Muñiz

Universidad de Oviedo, España

Esta comunicación se centra en el análisis y estudio preliminar de la competencia de planificación y organización del trabajo en docentes de educación primaria y secundaria, entendida como la capacidad para establecer objetivos de trabajo y seleccionar o diseñar actividades y recursos eficaces para alcanzarlos y evaluarlos. Esta competencia debe permitir disponer de una visión de conjunto del proceso formativo a desarrollar y proporcionarle estructura y coherencia, adaptándolo a la etapa educativa, sujetos e institución en la que se trabaja. Se ha realizado en el contexto de una investigación evaluativa centrada en la identificación y evaluación de las competencias docentes del profesorado de educación primaria y secundaria español, mediante una rúbrica diseñada "ad hoc" que permite la autoevaluación del nivel competencial. La rúbrica ha permitido conocer las autovaloraciones de 390 docentes que han sido analizadas desde un punto de vista descriptivo-comparativo. El nivel de competencia percibido por el profesorado es alto y el análisis comparativo de los datos considerando variables como género, experiencia, etapa y tipo de centro no aporta, en un primer análisis, diferencias significativas lo que dificulta definir un perfil competencial determinado cuya identificación requiere análisis adicionales.

Descriptores: Competencias del docente; Perfil del docente; Planificación de la educación; Evaluación del docente; rúbrica.

This communication focuses on the analysis and preliminary study of "planning and organization of work" competence in teachers of primary and secondary education. Having this competence means being able to establish work objectives and select or design effective activities and resources to achieve and evaluate them. This competence must allow to take an overall vision of the training process to be developed and to provide structure and coherence, adapting it to the educational stage, subjects and institution in which teacher works. The research has been carried out in the context of a broader evaluation research focused on the identification and evaluation of the teaching competences of Spanish primary and secondary education teachers, through an "ad hoc" designed rubric that allows the self-assessment of the competence level. The rubric allowed to know the self-evaluations of 390 teachers. Their answers have been analyzed from a descriptive-comparative point of view. The competence level perceived by the teaching staff is high. The comparative data analysis considering variables such as gender, experience, stage and type of center does not provide, in a first analysis, significant differences. This makes it difficult to define a specific competence profile whose identification requires additional analysis.

Keywords: Teacher qualifications; Teacher profile; Educational planning; Teacher evaluation; rubric.

Introducción

Los retos y desafíos a los que se enfrenta la educación y la escuela del siglo XXI, en el marco de los objetivos planteados por la OCDE y la Unión Europea para la transformación social, exigen

la revisión de los procesos educativos y, en especial, de la función y competencias docentes (García García et al., 2017; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

El cambio educativo, en términos de calidad y equidad, pasa por la reflexión acerca de la formación del profesorado y de sus competencias, especialmente para dar una respuesta ajustada a las necesidades de todo el alumnado (UNESCO, 2008; Echeita, 2012).

Hablar de competencias docentes implica considerar los cuatro pilares de la educación identificados por Delors (1996), haciendo referencia al conjunto de conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales necesarios para el desempeño de una profesión y la vida en sociedad: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En el marco del ejercicio docente, la preocupación por el estudio, análisis y reflexión sobre las competencias profesionales está presente en numerosas investigaciones con distintas perspectivas: cognitivas, contextuales, sociales y emocionales (Juanas, Ezquerra, Martín y Pesquero, 2012; Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez de Eulate y Villardón-Gallego, 2018). De forma que el estudio sobre las competencias docentes se ha vuelto muy complejo en las últimas décadas (Consejo Escolar del Estado, 2015).

Además de la valoración del nivel de conocimientos sobre una materia o área, en el profesorado se identifican competencias relacionadas con la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Sarramona, 2007); la adaptación a la diversidad del alumnado (Fernández Batanero, 2013); la comunicación, habilidades sociales o la colaboración y el trabajo en equipo (Perrenoud, 2004); la competencia emocional y el compromiso ético (Bisquerra, 2005); la reflexión e investigación sobre la propia práctica educativa y el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (OCDE, 2010).

Esta comunicación se centra en el análisis y estudio de la competencia "planificación y organización del trabajo" (capacidad para establecer unos objetivos de trabajo y elegir los medios más eficaces para alcanzarlos). Se refiere a tener visión de conjunto del proceso formativo, darle estructura y coherencia y adaptarlo a la etapa educativa, al alumnado y a la institución (Castaño Perea, 2009; Zabalza, 2012). Así, la toma de decisiones en relación con la formulación de los objetivos, la organización de las actividades y tareas y la evaluación del aprendizaje, dimensiones abordadas en el presente estudio, resultan esenciales para el desarrollo de esta competencia en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

En ellas, el enfoque basado en competencias impregna los procesos educativos para abordar las nuevas exigencias y necesidades sociales planteadas desde la normativa vigente, para la atención a la diversidad del alumnado (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008). Ello implica la necesidad de considerar las diferencias en el diseño, elaboración y estructuración del proceso de enseñanza (Arteaga y García, 2008). Así, es necesario que el profesorado avance en la organización, secuenciación y diseño del proceso formativo, yendo más allá de lo establecido en los libros de texto, para la adaptación y adecuación a la realidad de su aula y su alumnado.

Método

En esta comunicación se presenta una parte de una investigación centrada en la identificación y evaluación de las competencias docentes de los profesionales en ejercicio en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (García García et al., 2017) que ha utilizado un diseño mixto con metodología cualitativa y cuantitativa para profundizar en el nivel

competencial y su necesidad de mejora. Se han identificado y definido once competencias que aportan respuestas eficaces a los requerimientos de la práctica docente.

Se ha desarrollado y validado una rúbrica de autoevaluación electrónica implementada en la plataforma HABILMIND (sistema online de medición, intervención y mejora de los factores de aprendizaje). El análisis de validez con expertos de diferentes universidades y la prueba piloto permiten afirmar que la rúbrica es fiable y válida para la autoevaluación de competencias docentes. En la rúbrica definitiva se han utilizado diecisiete tarjetas con cuatro opciones de respuesta en función del nivel de dominio. Cada tarjeta de la rúbrica presenta la información siguiente: nombre de la competencia, un número variable de descriptores y los indicadores de nivel de dominio.

Mediante un muestreo intencional y por conveniencia cada equipo participante en la investigación desplegó una estrategia adecuada a las circunstancias específicas de su entorno hasta obtener una muestra final de 390 personas.

En este trabajo se estudia la valoración del nivel competencial en *Planificación y organización del trabajo* (Cuadro 1).

Cuadro 1. Competencia Planificación y organización del trabajo.

DEFINICIÓN				
La competencia planificación y organización del trabajo hace referencia a la capacidad de establecer unos objetivos de trabajo y elegir los medios más eficaces para alcanzarlos. Se refiere a saber hacerse una visión de conjunto del proceso formativo a desarrollar, dándole estructura y coherencia y sabiendo adaptarlo a la etapa educativa a los sujetos y a la institución en que se trabaja				
DESCRIPTORES	**NIVEL DE COMPETENCIA 4**	**NIVEL DE COMPETENCIA 3**	**NIVEL DE COMPETENCIA 2**	**NIVEL DE COMPETENCIA 1**
Establecimiento de objetivos de aprendizaje	Formulo objetivos precisos, operativos y correctamente secuenciados de acuerdo a la normativa vigente adaptados al contexto (centro, aula, estudiante)	Formulo objetivos precisos, operativos y correctamente secuenciados de acuerdo a la normativa vigente	Formulo objetivos a partir de la información recogida en el libro de texto del profesor	Utilizo como objetivos lo recogido en el libro de texto del profesor
Organización de actividades y tareas	Organizo, secuencio y ajusto, tareas, actividades y recursos, adaptándolos a la planificación establecida y a las características personales y sociales del alumnado	Organizo, secuencio y ajusto, tareas, actividades y recursos, adaptándolos a la planificación establecida	Organizo, tareas, actividades y recursos, adaptando lo recogido en el libro de texto	Utilizo como guía para la organización de actividades y tareas lo recogido en el libro de texto del profesor
Evaluación del aprendizaje	Diseño el proceso de evaluación y las herramientas adaptándolas a los objetivos propuestos y a las características personales y sociales del alumnado	Diseño el proceso de evaluación y las herramientas adaptándolas a los objetivos propuestos	Construyo herramientas de evaluación a partir de la información recogida en el libro de texto del profesor	Utilizo como guía para la evaluación del aprendizaje lo recogido en el libro de texto del profesor

Fuente: Elaboración propia.

La recogida de datos de la autovaloración de los docentes incluyó variables de clasificación personales y profesionales (Cuadro 2).

Cuadro 2. Variables de clasificación.

VARIABLE	CATEGORÍAS

Sexo	1: Varón 2: Mujer
Etapa	1: Educación Primaria 2: Educación Secundaria
Titularidad del centro	1: Privado 2: Concertado 3: Público
Años de experiencia docente	1: Cinco o menos años 2: Entre seis y veinte años 3: Más de veinte años

Fuente: Elaboración propia.

Se presenta un primer análisis de los resultados cuantitativos de acuerdo con los objetivos planteados en el proyecto global. En primer lugar, el análisis de cada uno de los descriptores y de las diferencias en las autovaloraciones en función de las variables de clasificación. En segundo lugar, los resultados después de una recodificación de las respuestas a cada uno de los tres descriptores de la competencia con objeto de tener una valoración global de personas que se autovaloran con los niveles más bajos (escasamente competentes en materia de planificación en cuanto a la formulación de objetivos de aprendizaje, organización de actividades y tareas y evaluación del aprendizaje), con los niveles más altos (muy competentes en esos descriptores). Se ha considerado necesario tener en cuenta la coherencia en las respuestas. Por ello, se ha adoptado como criterio que se clasificarían como autovaloraciones discordantes aquellas en las que existiera una diferencia de 2 niveles entre alguno de los descriptores y agrupar, por tanto, aquel profesorado que se valora de manera menos homogénea en cada descriptor. Se ha creado, así mismo, otra variable en la que se han clasificado los participantes en función de la coherencia en su nivel de competencia auto-percibida. Finalmente, la tercera variable únicamente recoge la concordancia o no en la respuesta. La información de estas variables se recoge en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Variables recodificadas.

VARIABLE	CATEGORÍAS
Nivel de competencia auto-percibido	1: Bajo 2: Medio 3: Alto 4: No concordante
Nivel de concordancia1	1: Mismo o similar nivel en los tres criterios 2: Mínima discordancia 3: Máxima discordancia
Nivel de concordancia 2	1: Mismo o similar nivel en los tres criterios 2: Discordancia

Fuente: Elaboración propia.

Se han realizado análisis descriptivos y tablas de contingencia con las variables de clasificación utilizando el estadístico chi-cuadrado para comprobar si existe o no asociación entre las variables. Previamente se ha comprobado, en la autovaloración en cada uno de los tres criterios, si existe normalidad mediante la prueba de Kolmogorv-Smirnov. Para los análisis se ha utilizado el programa IBM SPSS para Windows V.24.

Resultados

En el Cuadro 4 se presenta la distribución de frecuencias de las variables de clasificación. La distribución por sexo, por experiencia y por tipología de centros, a pesar de tratarse de una

muestra intencional no aleatoria no presenta desajustes relevantes con la distribución de estas variables de la población de referencia.

Cuadro 4. Distribución de las variables de clasificación.

VARIABLE		N	%
Sexo	Varón	140	35,9
	Mujer	250	64,1
Etapa	Educación Primaria	170	43,6
	Educación Secundaria	220	56,4
Titularidad del centro	Privado	29	7,4
	Concertado	170	43,6
	Público	191	49,0
Años de experiencia docente	Cinco o menos años	68	17,4
	Entre seis y veinte años	176	45,1
	Más de veinte años.	146	37,4
	TOTAL	390	

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se presentan los resultados en los tres descriptores y en el Cuadro 5 los resultados de la prueba Kolmogorov-Smirnov. Se observa un modelo de tendencia creciente en las autovaloraciones que indica un perfil docente que puede caracterizarse como alto, dado que tienden a situarse entre el tercer y cuarto nivel de logro y que, claramente, como confirma la prueba realizada, no se ajusta a la normalidad.

Cuadro 5. Prueba de Kolmogorov-Smirnov

VARIABLE	ESTADÍSTICO K-S	p
Establecimiento de objetivos de aprendizaje	0,282	0,0
Organización de actividades y tareas	0,272	0,0
Evaluación del aprendizaje	0,323	0,0

Fuente: Elaboración propia.

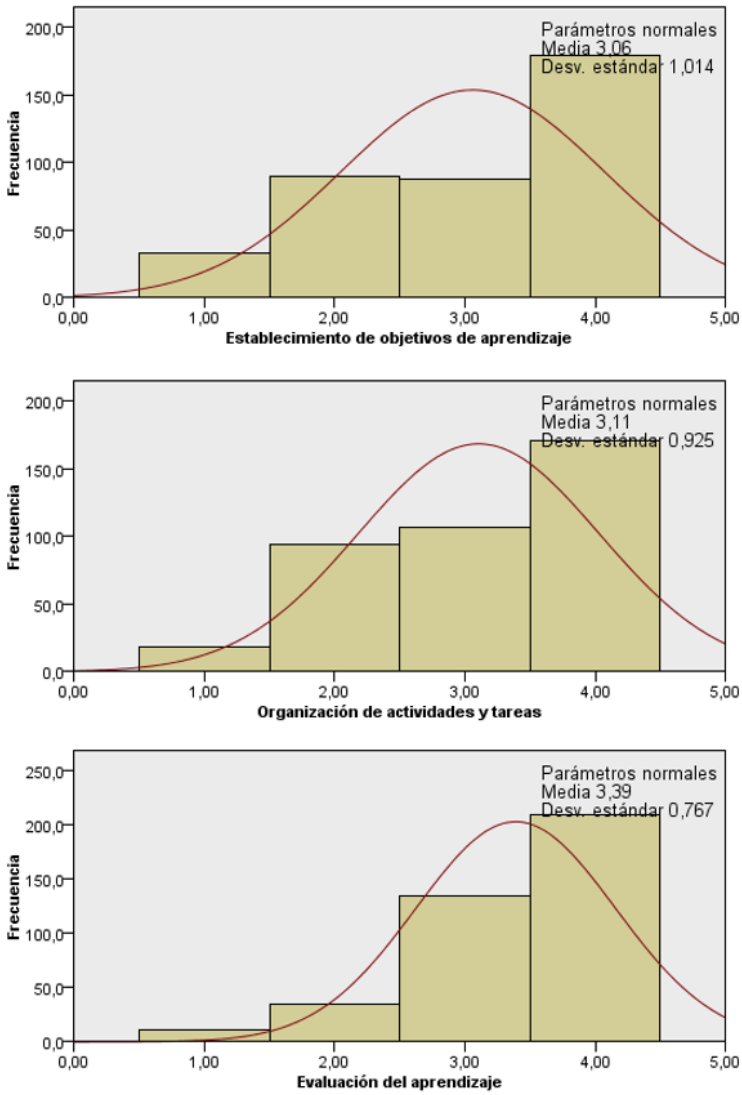


Figura 1. Resultados en cada descriptor de la competencia.
Fuente: Elaboración propia.

El análisis de estas distribuciones en función de cada una de las cuatro variables de clasificación (sexo, etapa, titularidad del centro y experiencia) ha mostrado pocas asociaciones entre ellas (Cuadro 6), por lo que no pueden establecerse perfiles de profesorado de mayor o menor competencia auto-percibida.

Cuadro 6. Valores de chi-cuadrado.

DESCRIPTOR COMPETENCIA	VARIABLE	CHI-2	%
Establecimiento de objetivos de aprendizaje	Sexo	6,370	0,095
	Etapa	2,749	0,432
	Titularidad del centro	2,550	0,863
	Años de experiencia docente	4,967	0,548
Organización de actividades y tareas	Sexo	3,009	0,390
	Etapa	9,025	**0,029** *
	Titularidad del centro	8,485	0,205

	Años de experiencia docente	9,200	0,163
Evaluación del aprendizaje	Sexo	4,735	0,192
	Etapa	9,064	**0,028 ***
	Titularidad del centro	6,454	0,374
	Años de experiencia docente	2,985	0,811

Fuente: Elaboración propia.

Las únicas asociaciones encontradas han sido entre la organización de actividades y tareas y la evaluación de aprendizajes con respecto a la etapa educativa en la que trabaja el docente. En ambos casos hay una proporción superior de docentes de Educación Primaria que valoran su nivel de competencia en el nivel inferior.

Esos resultados nos han inducido a plantear un enfoque diferente, centrado en la posible identificación de perfiles a partir de la consideración tanto del nivel como del grado de similitud en los tres descriptores de la competencia. Para ello se han efectuado las recodificaciones que ya se han explicado en el apartado anterior. En el Cuadro 7 se muestra la distribución de cada una de estas variables.

Cuadro 7. Distribución de frecuencias de las variables recodificadas.

VARIABLE		**N**	**%**
Nivel de competencia auto-percibido	Bajo	21	5,4
	Medio	49	12,6
	Alto	208	53,3
	No concordante	112	28,7
Nivel de concordancia1	Mismo o similar nivel en los tres criterios	278	71,3
	Mínima discordancia	96	24,6
	Máxima discordancia	16	4,1
Nivel de concordancia 2	Mismo o similar nivel en los tres criterios	278	71,3
	Discordancia	112	28,7
	TOTAL	390	

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 8 se muestran los resultados del cálculo del estadístico chi-cuadrado para cada una estas nuevas variables y las variables de clasificación consideradas.

Cuadro 8. Valores de chi-cuadrado.

DESCRIPTOR COMPETENCIA	**VARIABLE**	**CHI-2**	**%**
Nivel de competencia auto-percibido	Sexo	3,998	0,262
	Etapa	4,643	0,200
	Titularidad del centro	3,251	0,777
	Años de experiencia docente	11,592	0,072
Nivel de concordancia1	Sexo	2,360	0,307
	Etapa	1,433	0,489
	Titularidad del centro	5,070	0,280
	Años de experiencia docente	13,244	**0,010 ***
Nivel de concordancia 2	Sexo	0,158	0,691
	Etapa	0,024	0,878
	Titularidad del centro	2,905	0,234
	Años de experiencia docente	8,968	**0,011 ***

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, la asociación se establece entre el nivel de concordancia u homogeneidad de las respuestas y los años de experiencia docente. La consideración de las dos formas de recodificar el nivel de concordancia en las autovaloraciones contribuye a reforzar la misma conclusión: el profesorado novel percibe un mayor desajuste en su nivel entre los descriptores de la competencia *Planificación y organización del trabajo*. La Figura 2 muestra una representación gráfica en la que se puede observar el resultado indicado.

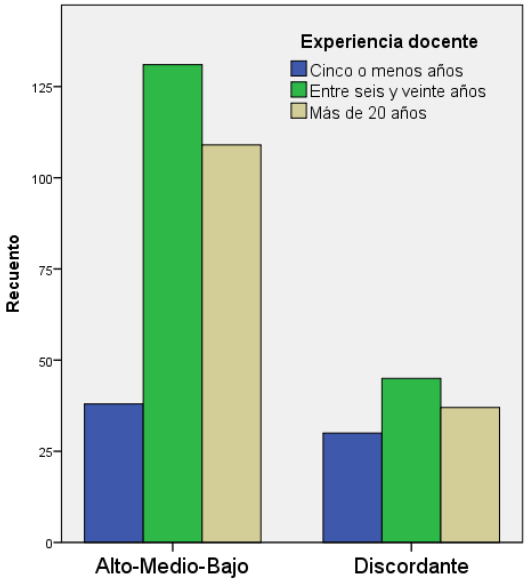


Figura 1. Nivel de competencia y experiencia docente.
Fuente: Elaboración propia.

Discusión/Conclusiones

Los resultados alcanzados conducen a plantear algunas cuestiones que consideramos pertinente analizar. Los resultados muestran una cierta uniformidad en las respuestas. Por un lado, la mayor parte del profesorado se autovalora en niveles altos en los tres descriptores de la competencia. En segundo lugar, únicamente se han encontrado diferencias en dos de los descriptores (organización y evaluación) en función de una de las variables de clasificación (etapa educativa) ya que entre el profesorado que se autovalora en los niveles bajos existen más profesores de Educación Primaria. Por último, en un segundo análisis teniendo en cuenta el nivel de homogeneidad en las autovaloraciones también se ha encontrado una diferencia, en este caso entre el profesorado novel y el profesorado con experiencia, ya que los primeros manifiestan tener unos niveles descompensados en los tres descriptores de la competencia.

En definitiva, aunque la valoración que el profesorado realiza de su propio nivel de competencia es elevada y no se aprecian perfiles claros con las variables de clasificación consideradas, se han encontrado algunas asociaciones que invitan a profundizar en los análisis.

Referencias

Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A. y Suárez Álvarez, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia y Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.

Arteaga Martínez, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, *19*(2), 253-274.

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, *19*(3), 95-114.

Castaño Perea, E. (2009). Planificación y gestión del trabajo. En A. Blanco Fernández (Coord.), *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior* (pp. 35-48). Madrid, España: Narcea.

Consejo Escolar del Estado (2015). *El profesorado del siglo XXI*. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Echeita Sarrionandia, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. *Revista de Tendencias Pedagógicas*, *19*, 7-23. DOI: 10.15366/tp.

Fernández Batanero, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*(2), 82-99. DOI: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528263006.

García García, M.M., Biencinto López, M.C., Carpintero Molina, E., Villamor Manero, P., Camilli Trujillo, C., Pastor Gil, L., … Ramos Santana, G. (2017). Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado. En M.J. Rodríguez Conde et al. (Comp.), *Interdisciplinariedad y transferencia*: Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa, Salamanca, España.

Juanas Oliva, A., Ezquerra Martínez, A., Martín del Pozo, R. y Pesquero Franco, E. (2012). Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. *Investigación en la escuela*, *78*, 43-54. DOI: http://hdl.handle.net/11441/59940.

Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C., y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED Revista de Educación a Distancia*, *56*, 1-31. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10

OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Madrid: INTEF.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Socioeducativa*, *6*(15), 437-454.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, *12*, 31-40. DOI: http://hdl.handle.net/10171/8992.

UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO.

Promovendo Acessibilidade e Inclusão através das Novas Tecnologias

Promoting Accessibility and Inclusion through New Technologies

Júlia Rosa de Matos
Roberta Bühler Martins
Anelise Lemke Kologeski

IFRS Campus Osório, Brasil

Nosso projeto propõe o uso de novas tecnologias para promover a acessibilidade e inclusão de alunos surdos no ambiente escolar. O desenvolvimento do trabalho se dá através da plataforma de prototipação de hardware Arduino, combinando o uso da programação e a pesquisa sobre surdez, principalmente com relação à educação. Assim, o projeto visa a elaboração de um sistema capaz de indicar visualmente o toque do sinal sonoro, normalmente utilizado nas escolas para sinalizar a troca de períodos e intervalos. Além do protótipo de hardware, desenvolvemos um aplicativo que faz o *smartphone* do aluno surdo vibrar cada vez que o sinal sonoro é ativado, combinado com o alerta visual. Parte do protótipo já foi desenvolvida, e o protótipo foi apresentado para pessoas da Comunidade Surda da cidade de Osório/RS (Brasil), composta por intérpretes de Libras, alunos surdos e professores. Os resultados demonstraram uma boa aceitação do protótipo, e nos trouxeram várias ideias de melhorias para serem implementadas.

Palavras-chave: Deficiências; Educação; Tecnologia.

Our project proposes the use of new technologies to promote the accessibility and inclusion of deaf students in the school environment. The development of the work occurs through the Arduino hardware prototyping platform, combining the use of programming and research on deafness, mainly in relation to education. Thus, the project aims at the elaboration of a system capable of visually indicating the ringing of the sound signal, normally used in schools to signal the change of class and intervals. In addition to the hardware prototype, we developed an application that makes the deaf student's smartphone vibrate each time the beep is activated, combined with the visual alert. Part of the prototype has already been developed, and the prototype has been presented to people from the Deaf Community of the city of Osório/RS (Brazil), made up of Libras interpreters, deaf students and teachers. The results showed a good acceptance of the prototype and brought us several ideas for improvements to be implemented.

Keywords: Disabilities; Education; Technology.

Introdução

A tecnologia tem-se mostrado essencial nas mais diferentes áreas do conhecimento e está completamente empregada no nosso dia a dia. Cada vez mais está crescendo o número de aplicativos e novas tecnologias voltadas para pessoas com algum tipo de deficiência, com o intuito de trazer mais acessibilidades e facilidades para suas vidas, auxiliando-as no cotidiano e atuando como uma forma de transformação social.

O tema direcionado aos desafios encontrados por surdos durante o processo de aprendizagem foi também pauta da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017, confirmando a necessidade da ampla discussão e conscientização a respeito desse assunto.

No Brasil, a língua brasileira de sinais (LIBRAS) já é reconhecida por lei como a segunda língua oficial do país através do Decreto 5.626 de 2005, no entanto grande parte da população não possui contato com a mesma, o que acaba dificultando a inserção dos membros da comunidade

surda nos ambientes sociais e principalmente no meio acadêmico. Portanto, formas alternativas de comunicação para um educador ministrar uma aula são necessárias, não se limitando apenas a um intérprete de LIBRAS. Com isso, propomos o uso de novas tecnologias para desenvolver um alerta visual, controlado via Arduíno (Arduíno, 2019), conforme Figura 1, e também a construção de um aplicativo que permite vibrar o *smartphone* do aluno cada vez que o sinal luminoso é ativado, conforme Figura 2, a fim de permitir uma maior inclusão ao aluno surdo em âmbito escolar, promovendo acessibilidade.

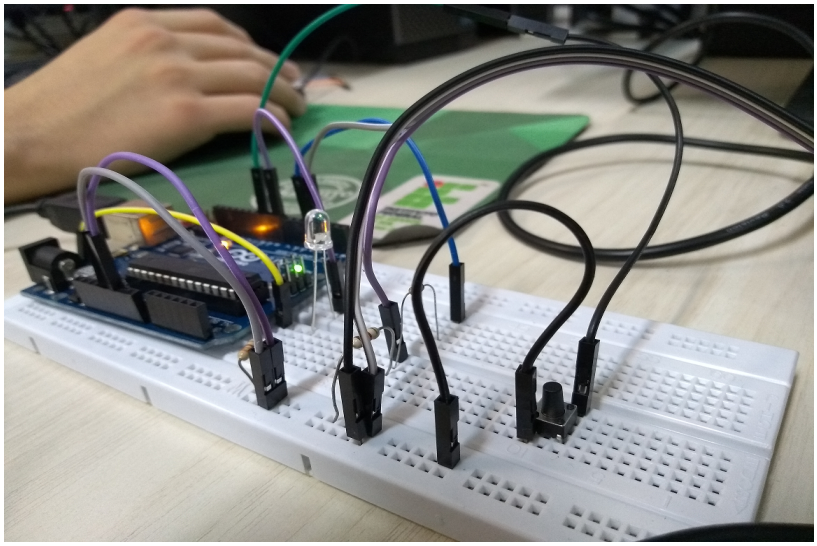


Figura 1. Protótipo inicial do alerta luminoso.
Fonte: Autoria própria.

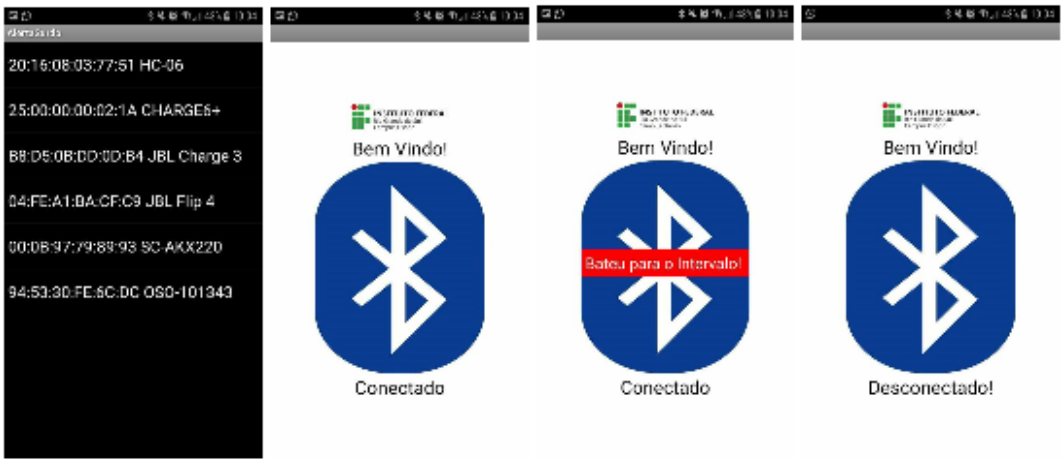


Figura 2. Interface experimental do nosso aplicativo, mostrando a lista de conexões Bluetooth disponíveis
Fonte: Autoria própria.

Métodos e Materiais

O desenvolvimento deste trabalho se dá pelo uso da plataforma de prototipagem eletrônica de hardware Arduíno (Arduíno, 2019), englobando uma placa única projetada com um microcontrolador Atmel AVR, que conta com suporte de entrada/saída embutido, além de uma linguagem de programação padrão, como ilustra a Figura 3. O protótipo também combina o uso da programação, desenvolvida através da plataforma MIT App Inventor (MIT, 2019), conforme Figura 4, que conciste em uma ferramenta gratuita e acessível para criação de aplicativos de software para o sistema operacional Android de um Smartphone, proporcionando o desenvolvimento de aplicativos escolares. Juntamente com todos estes recursos, também realizamos uma pesquisa sobre surdez na educação e as respetivas necessidades encontradas pelos alunos surdos em âmbito escolar, nos motivando para o desenvolvimento deste trabalho.

Os métodos que utilizamos no decorrer de nosso projeto, podem ser listados da seguinte maneira:

- Pesquisa sobre surdez na educação;
- Instrumentos para criação de um protótipo de hardware na plataforma Arduíno (Arduíno, 2019);
- O cenário onde o protótipo pode ser aplicado;
- Formas de integração entre o hardware e software, produzindo um aplicativo;
- Montagem e programação do protótipo.

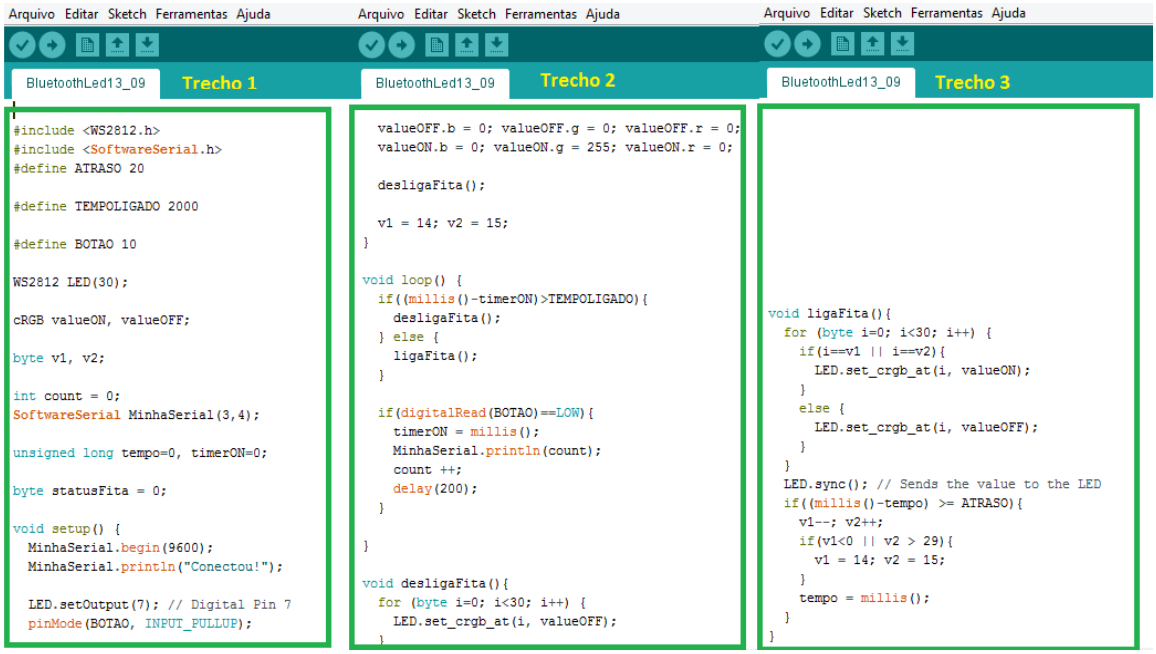


Figura 3. Código desenvolvido para rodar no Arduíno, dividido em 3 blocos.
Fonte: Autoria própria.

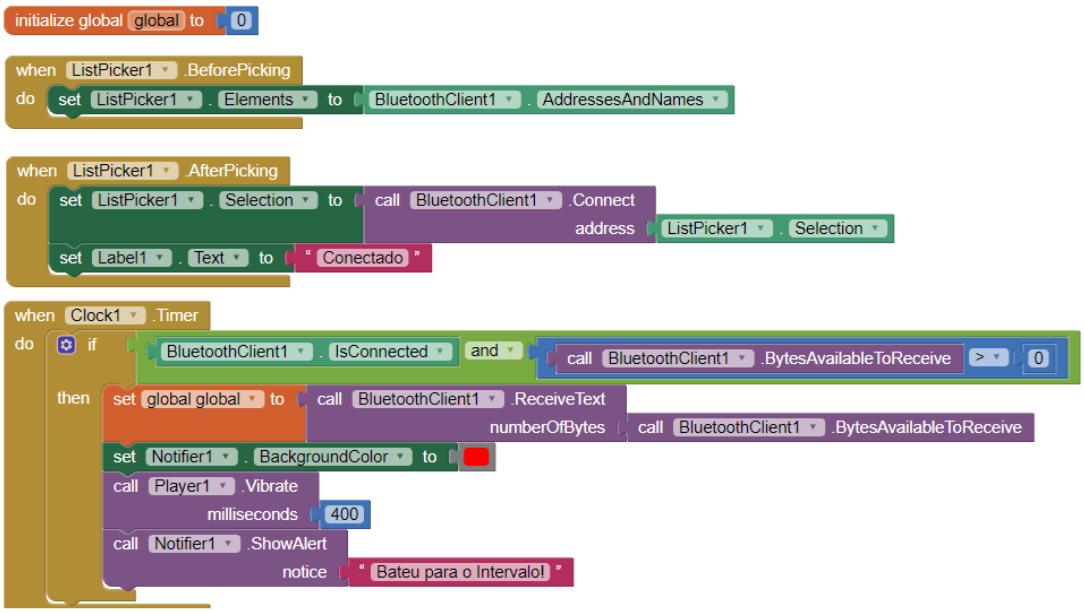


Figura 4. Programação realizada no MIT App Inventor, permitindo a vibração do telefone celular cada vez que a campainha luminosa é acionada.
Fonte: Autoria própria.

Para o desenvolvimento do protótipo, também utilizamos um protoboard, leds, resistores, jumpers para as conexões, um botão e um módulo Bluetooth HC06. Para testar nosso protótipo, antes de desenvolver o nosso protocolo de comunicação próprio com o dispositivo, nós também utilizamos o aplicativo Bluetooth SPP (Secure Simple Pairing) (SSP, 2019), a fim de parear a comunicação entre o dispositivo do aluno e o hardware do Arduino. Com este aplicativo, trocamos mensagens entre o protótipo e o aplicativo, validando nosso sistema para dar continuidade ao projeto.

Futuramente pretendemos aperfeiçoar nosso aplicativo, migrando-o para a plataforma Android Studio (Android Studio, 2019), que é um ambiente de desenvolvimento integrado para a criação de aplicativos também para a plataforma Android, baseando-se na linguagem JAVA, proporcionando auxílio para os programadores de forma a tornar o ambiente de código interativo e produtivo. Além de um editor de código, o Android Studio, proporciona uma interface visual explicativa, com inúmeros recursos e adaptações conforme o desejo do usuário, bem como um emulador que é capaz de realizar os testes das aplicações.

Resultados

Com a inserção dos mais novos recursos tecnológicos no cotidiano das pessoas e dentro da escola, desenvolvemos através de um método integrador um dispositivo capaz de reduzir a desigualdade dentro da escola. Como principal resultado, observamos a possibilidade de utilizar a tecnologia como meio de transformação social, oportunizando uma relação de igualdade entre os estudantes, promovendo uma conscientização social sobre tópicos tão importantes que estão sutilmente presentes em nosso cotidiano, como é o caso da inclusão e da acessibilidade.

Após a identificação da necessidade de melhorias no que se refere a infraestrutura oferecida aos alunos surdos no ambiente escolar, colocamos em prática a construção do nosso protótipo, apresentado na Figura 5, incluindo suas funcionalidades através de sugestões que recebemos de pessoas voluntárias como alunos surdos, intérpretes de LIBRAS, professores e participantes de feiras e eventos das quais participamos. Nosso protótipo visa ser uma ferramenta de inclusão social dentro do próprio ambiente escolar, transformando a vida dos seus usuários, promovendo a acessibilidade e a inclusão dentro da escola.

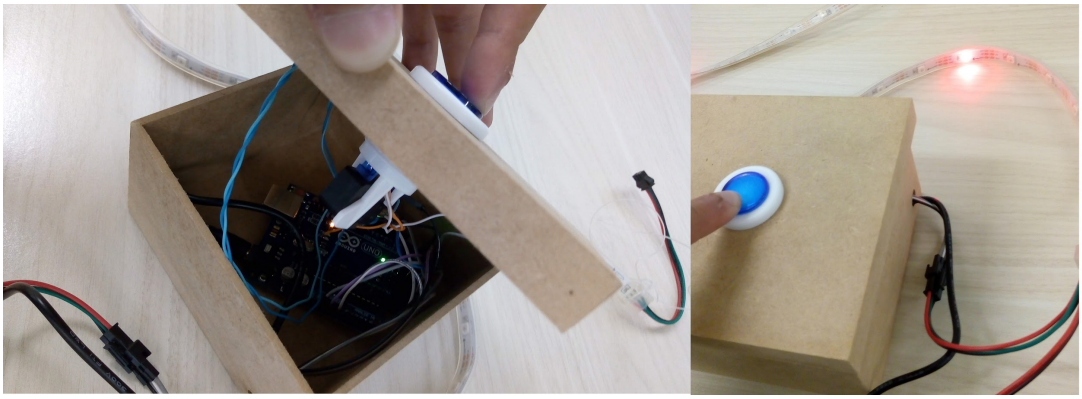


Figura 5. Protótipo final.
Fonte: Autoria própria.

Até o presente momento, temos uma campainha que aciona um sinal luminoso e, através de um aplicativo, o *smartphone* do aluno surdo é acionado, gerando uma vibração e o envio de uma mensagem já programada. Essa ideia foi inspirada no trabalho dous autores Diógenes e Luca (2016) que desenvolveram uma campainha que apresenta uma proposta similar, onde o celular aciona um buzzer sonoro, fazendo com que o protótipo implementado vibre. Em nossa proposta substituimos esse buzzer por uma fita led e cada vez que o sinal sonoro é acionado, uma luz (no caso, uma fita de led) irá acender, além de, através de um aplicativo, vibrar o *smartphone* de quem estiver conectado ao protótipo.

Durante a construção do protótipo obtivemos a oportunidade de trabalhar com a tecnologia da plataforma Arduíno (Arduíno, 2019), sistema que é disponibilizado em nossa instituição de ensino, mas não é utilizado durante as aulas no curso técnico de Informática, fator que nos gerou um incômodo, proporcionando curiosidade, resultando na busca pelo conhecimento e aplicabilidade deste sistema. Combinado a esta ferramenta, utilizamos a plataforma de criação de aplicativos MIT App Inventor (MIT, 2019), que permite a programação de aplicativos de forma gratuita e acessível. O aplicativo que desenvolvemos roda no sistema operacional Android e disponibiliza uma conexão com o *Smartphone* do aluno com o Arduíno (Arduíno,2019), através do Bluetooth. Basicamente o aluno conecta-se ao aplicativo e cada vez que o botão é pressionado no protótipo, como se faz com uma campainha, uma mensagem pré-programada é disparada para o *smarphone*, como por exemplo, "bateu para o intervalo", e o dispositivo vibra.

Com o intuito de validar o sistema desenvolvido, realizamos entrevistas com a comunidade surda da cidade de Osório/RS (Brasil). No total foram 14 pessoas entrevistadas, dentre elas: 5 alunos que cursam o Ensino Médio, da classe especial para alunos surdos da Escola Estadual de Educação Básica Prudente de Moraes; 4 alunos surdos de um curso superior, no IFRS Campus Osório, 2 intérpretes de Libras que trabalham diretamente com eles, e outros 3 professores que também lecionam para estes estudantes surdos. Como resultado, a maior parte dos entrevistados

(11 pessoas) concordou que a ideia do projeto é valida, contribuindo com sugestões de demandas que a comunidade surda necessita. Os outros 3 entrevistados que não concordaram com o protótipo, argumentaram que já utilizam o *smartphone* para acompanhar a troca de períodos e o intervalo.

Até o momento, nosso trabalho já foi divulgado em 6 eventos no ano de 2018, nas cidades de Canoas/RS, Osório/RS, Criciúma/SC, Sapucaia do Sul/RS, Porto Alegre/RS e Bento Gonçalves/RS, sendo que todas estas cidades estão localizadas no sul do Brasil.

Convém enfatizar que o nosso projeto recebeu o destaque na 8ª MoExP, em Osório/RS, na modalidade de Pesquisa, na categoria de Ciências Exatas e da Terra. Além disso, também recebemos a premiação de 1º lugar na categoria Linguagens e Códigos, da SaberTec em Sapucaia do Sul/RS. A participação em eventos tem sido muito positiva e estimulante para todos os participantes do projeto, onde podemos trocar e compartilhar ideias, conhecendo outros olhares, e aprendendo sobre os mais diversos assuntos que podemos utilizar e incluir em nosso protótipo. Com a participação nestes eventos, estamos tendo a oportunidade de aprimorar ainda mais o projeto, enriquecendo nossas experiências e apresentado para a sociedade a nossa preocupação e nosso trabalho para promover a acessibilidade e a inclusão dentro da nossa comunidade, visando uma educação de qualidade e um futuro melhor para todos, nos comprometendo em usar as novas tecnologias para a transformação social que nossa comunidade necessita.

Discussão e conclusões

Como conclusão, o principal objetivo do trabalho é promover o estudo das mais novas tecnologias inseridas em nosso contexto social, e aplicá-las em demandas que possam transformar a realidade da nossa escola e da nossa comunidade. Contudo, o grupo de trabalho decidiu enfatizar dentro deste projeto a busca por uma solução para acessibilidade aos alunos surdos, proporcionando inclusão e autonomia a eles, dentro do ambiente escolar, fazendo o uso de recursos tecnológicos para promover acessibilidade. Através do uso de novas tecnologias buscamos contribuir para a redução da desigualdade e o aumento da inclusão em sala de aula. Nosso protótipo foi pensado para ser algo acessível e de fácil manutenção, para que desta forma mais escolas possam contar com essa ferramenta e assim contribuir para a inclusão da comunidade surda nos ambientes acadêmicos, transformando assim de forma positiva a vida daqueles que possuem determinadas deficiências, como é o caso da surdez.

Como objetivo secundário, este trabalho oportuniza aos participantes do projeto o aprendizado sobre a plataforma Arduíno, bem como outros assuntos relacionados, como linguagens de programação, ferramentas para a criação de aplicativos, conceitos de tensão e elétrica, junto ao aprofundamento do conhecimento sobre a surdez na educação, visando transformar o conhecimento obtido em soluções inovadoras e transformadores para os problemas da nossa comunidade que estão ao nosso alcance. Por enquanto, a nossa ideia é começar promovendo a inclusão e a redução da desigualdade dentro do nosso ambiente escolar, para possivelmente expandir nosso alcance dentro da comunidade, atingindo estabelecimentos comerciais e hotéis, bem como demais estabelecimentos interessados no protótipo.

Como trabalhos futuros, pretendemos sincronizar nosso protótipo com o relógio da escola, a fim de automatizá-lo, evitando que seja necessário apertar um botão para acender o sinal luminoso. Além disso, também pretendemos aperfeiçoar o nosso protótipo e incluir o uso de um roteador sem fio, para assim permitir múltiplas conexões simultâneas e permitindo um alcance maior do que o Bluetooth. Também planejamos possibilitar a mudança da coloração da fita de leds de

acordo com o tema a ser sinalizado, como por exemplo: hora do intervalo, sinalização verde; troca de períodos, sinalização amarelo; atenção, cor vermelha; entre outros. Também pretendemos implementar uma funcionalidade onde o professor possa editar um mensagem diretamente para o aluno. Outra ideia de trabalho futuro consiste em migrar nosso aplicativo para a plataforma Android Studio, a fim de aumentar a produtividade do nosso desenvolvimento.

Referências

Arduino (2019). *Plataforma de prototipagem de Hardware Arduíno.*

Android Studio (2019). *Ferramenta Android Studio.*

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS, e o art. 18 da lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28.

ENEM (2017). Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2017.

MIT (2019). Plataforma MIT App Inventor.

Souza Freitas, D. e Moraes da Silva, L. A. (2016). Campainha para Pessoas com Deficiência Auditiva.

SPP (2019). Aplicativo Bluetooth SPP.

Predictores del Aprendizaje de la Lengua escrita en Escuelas Urbanas y Escuelas vulneradas de Mendoza, Argentina

Analysis of Predictors of written Language learning in Urban Schools and vulnerable Schools

Ana Torre
Susana Ortega

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Este trabajo comunica los resultados de la investigación 2016-2018, *Educación: ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores y facilitadores del aprendizaje de la lengua escrita en estudiantes mendocinos de educación inicial y primaria.* Consistió en el estudio de los predictores de adquisición de la lengua escrita, particularmente de la conciencia fonológica (CF), la velocidad en denominación (VN), la conciencia grafémica (CG) y la movilidad enunciativa (ME). Se realizó un pre test con estudiantes de cuatro escuelas (dos urbanas y dos de contextos urbano-marginales). En el grupo experimental, constituido por estudiantes de una escuela urbana y una perteneciente a un contexto vulnerable, se aplicó un programa específico de desarrollo de tales predictores. El grupo control siguió con el plan curricular oficial. Al finalizar, ambos grupos fueron sometidos a un pos test. Se utilizó un diseño cuasi experimental de pre y pos test. Si bien se esperaba que los resultados demostrasen, en los grupos experimentales, un mayor desarrollo en relación con los grupos no experimentales, se evidenció una brecha entre los estudiantes de escuelas urbanas y vulneradas. La escuela urbana experimental mostró avances más significativos que la vulnerada, incluso el grupo en el que no se aplicó el programa de estimulación.

Descriptores: predictores; lectura; escritura; alfabetización; inicial

This work communicates the results of the research 2016-2018, *Education: inequality or inclusion? Analysis of the predictors and facilitators of the learning of the written language in Mendoza students of initial and primary education.* It consisted in the study of predictors of written language acquisition, particularly phonological awareness (CF), speed in denomination (VN), graphemic awareness (CG) and enunciative mobility (ME). A pre-test was carried out with students of four schools (two urban and two from urban-marginal contexts). In the experimental group, constituted by students of an urban school and one belonging to a vulnerable context, a specific program of development of those predictors was applied. The control group continued with the official curricular plan. At the end, both groups were submitted to a post test. A quasi experimental pre and post test design was used. Although, it was expected that the results showed, in the experimental groups, a greater development in relation to the non-experimental groups, a gap was found between the students of urban and damaged schools. The experimental urban school showed more significant advances than the vulnerable one, even the group in which the stimulation program was not applied.

Keywords: predictors; reading; writing; literacy; initial

Introducción

Actualmente coexisten diversos conceptos referidos a las habilidades que debería haber desarrollado un estudiante para aprender la lengua escrita. Desde 1920, cuando aparece el tema en la literatura especializada, han ido surgiendo nuevos enfoques. Entre los más relevantes están el neuropsicológico, el cognitivo y el sociocultural.

Los primeros estudios se centraban en aspectos biológicos relacionados con la edad y el adecuado desarrollo de la maduración. Luego la Neuropsicología realizó aportes sobre memoria visual y auditiva, coordinación visomotora, desarrollo motor, ritmo y lenguaje como predictores del aprendizaje.

Posteriormente, la Psicología cognitiva incorpora "procesos mentales" necesarios para leer y escribir y resalta el papel del desarrollo del lenguaje en el aprendizaje del código escrito. Surgen así como predictores del aprendizaje la CF, la CG y la VN. Dentro de la Psicología Cognitiva y la Semiótica Cognitiva, a través de Iván Darrault (2000), surgió un concepto revelador: la "movilidad enunciativa" (ME), como capacidad necesaria para aprender el código escrito.

Por su parte, desde el enfoque sociocultural se conciben indispensables la motivación personal y el entorno socioeconómico-cultural. La familia y el contexto del estudiante influyen en el aprendizaje; igualmente, en el aula, la figura del docente y la "zona de desarrollo próximo" (Vigotsky, 1992).

Mientras que en las primeras décadas del siglo pasado se consideraba como prerrequisitos a los aspectos neurológicos, perceptivos y motores, en las últimas se menciona al lenguaje y se profundiza en enfoques cognitivos y socioculturales de la lectura, entendiéndola como un fenómeno social de comunicación con el otro.

Desde entonces se distingue entre prerrequisitos, predictores y facilitadores. Gallego (2006) demuestra qué factores inciden positivamente en la adquisición lectora para hablar de predictores de la lectura y, por otra parte, de una serie de habilidades que facilitan su desarrollo.

Por todo lo mencionado, adoptamos un enfoque multidimensional que recoge aportes de diversas disciplinas. Asimismo, distinguiremos tres categorías: prerrequisitos obligatorios y predictores, que tienen que correlacionar directamente con los avances en el aprendizaje de la lectura y escritura; y facilitadores o favorecedores, que si bien influyen no correlacionan directamente. Sobre el prerrequisito obligado encontramos, junto con los estudios anteriores, que el logro de la función simbólica sería un requisito sin el cual los estudiantes no pueden aprender a leer y escribir (Cuetos Vegas, 1996; Darrault, 2000, entre otros).

Ahora, para distinguir entre predictores y facilitadores tomamos las referencias de Nohales y Martínez Gimenez (2008) quienes afirman que las características de un predictor son:

- los que están directamente relacionados,

- los que se consolidan en los buenos lectores a través del tiempo y

- los que con su entrenamiento producen mejoras en el desempeño.

Estos serían el CF, el CG y la VN.

Las características de las habilidades facilitadoras son:

- que no predicen resultados en el aprendizaje lector/escritor y

- favorecen la adquisición y desarrollo.

Estos serían el nivel de desarrollo del lenguaje oral, los procesos cognitivos básicos y el conocimiento metalingüístico.

Los aportes de la investigación de Suárez Coalla, García y Cuetos (2013), indican que "el procesamiento fonológico es el mejor predictor de la exactitud en lectura y escritura en los primeros años de experiencia con el sistema ortográfico. Por el contrario la denominación rápida

resultó ser la tarea más relacionada con la velocidad lectora, lo que indica que para leer de forma fluida [...] también es importante la velocidad en el acceso al léxico" (p. 85).

Por su parte, estudios longitudinales realizados en diversas comunidades con diferentes lenguas han demostrado relación sustancial entre las medidas de CF y la lectura (De Jong y Van der Leij, 2002; Georgiou, Parrila y Liao, 2008, entre otros). Consideramos también el estudio de Aguilar Villagrán (España, 2010) para conocer la influencia de la CF, la VN y la CG sobre la lectura.

Método

El presente proyecto corresponde a una investigación aplicada y descriptiva. Se trabajó con un diseño cuasi experimental de pre y pos test. Nuestra hipótesis es que el fracaso escolar de los estudiantes se debe en buena parte a un desarrollo lingüístico lento e imperfecto que no es tenido en cuenta por los docentes ni por el material didáctico usado en su educación. Consideramos que la CF, la VN, la CG y la ME son precursores importantes del desarrollo de la lengua escrita y que su trabajo en el aula lo favorece y evita el fracaso escolar.

- Nuestros objetivos generales fueron corroborar si los predictores y facilitadores tempranos del aprendizaje de la lectura y escritura identificados en otras poblaciones de América y España se cumplen de igual forma en poblaciones mendocinas, y cotejar la acción de los predictores y facilitadores en poblaciones de contextos vulnerables y urbanos.
- Localización: Argentina. Mendoza. Establecimientos de Nivel Inicial y primario.
- Población: estudiantes de Sala de 5 pertenecientes a dos escuelas urbanas de escolaridad común y dos escuelas de contextos vulnerables.
- Muestra:

Dos grupos experimentales:

a) estudiantes de una escuela urbana (UE)
b) estudiantes de una escuela vulnerada (VE)

Dos grupos control:

c) estudiantes de una escuela urbana (UC)
d) estudiantes de una escuela vulnerada (VC)

Para la aplicación del programa de intervención se trabajó con un curso experimental de cada uno de los tipos de escuelas.

- Instrumentos:

En el pre y pos test, se usaron instrumentos para evaluar los predictores seleccionados.

Observación participante.

Entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos.

Por otra parte, el análisis de los datos fue de tipo cuanti y cualitativo.

Descripción de los instrumentos

Subprueba 1: CF

"Todos los niveles de conciencia fonológica son importantes, pero las habilidades de conciencia fonémica son el predictor más consistente del aprendizaje de la lectura" (Defior y Serrano, 2011; Hulme et al., 2002).

La propuesta incluyó las sub pruebas de: conciencia léxica, cantidad de sílabas, identificación de sílaba inicial, identificación de sílaba final, reconocimiento de rimas, identificación de sonido inicial, identificación de sonido final, análisis fonémico y síntesis fonémica.

Subprueba 2: CG

El sistema lingüístico posee un conjunto de signos gráficos estables que pueden representar fonemas y otros que indican pausas, entonación, etc. y los organiza con una determinada diagramación gráfico espacial (Ortega de Hocevar, 2014). En nuestras investigaciones hablamos de "conciencia grafémica" ya que es también una habilidad metalingüística.

Subprueba 3: VN

Tal como apuntamos, para leer fluidamente no solo es necesario tener una buena capacidad para manipular fonemas y conocer el código alfabético, sino que también es importante la velocidad en el acceso al léxico (Suárez Coalla et al, 2013). Se realizó una adaptación de la prueba Rapid Automatized Naming test (RAN) de Denckla y Rudel, 1976.

Subprueba 4: ME

Entendemos por "movilidad enunciativa" la capacidad de crear mensajes adaptados a la situación de enunciación, variando los parámetros lingüísticos (Darrault, 2000). Está ligada al origen sociocultural y resulta fundamental al asumir la especificidad de la escritura.

El niño puesto en la situación de interacción tiene que elegir uno de los dos grandes modos de la enunciación: el de *proximidad*, característico de la lengua oral o el de *a distancia*, propio de la lengua escrita. Muchos estudiantes pequeños, que solo dominan el de *proximidad*, tienen dificultades cuando se les pide que recurran al modo *a distancia*. Estos alumnos están en riesgo de fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Ortega de Hocevar, 2006).

Fases de la prueba:

1. El niño cuenta el relato icónico, transformándolo en relato verbal y siguiendo las imágenes en su orden secuencial. Aquí se solicita al examinador que no entable diálogo.
2. El niño ha terminado su trabajo de verbalización. Esta fase sí es dialógica.
3. Fase de evaluación.

Seguidamente se dividieron las respuestas obtenidas en cuatro subgrupos:

A- Estudiantes que no tienen problemas en dominar la competencia enunciativa. Estos movilizaron de inmediato las formas lingüísticas de proximidad a las de distancia. Emplearon formas plenas, sin deícticos ni señalamientos.

B- Estudiantes con dificultades en la producción de un relato coherente y completo pero que con ayuda del evaluador evidencian un comportamiento diferente.

C- Estudiantes que emplean frases inapropiadas acompañadas de movimientos del dedo, señalando algo sobre la imagen.

D- Estudiantes en los cuales la situación de evaluación provoca un bloqueo de toda expresión.

En la instancia de la aplicación del pos test el equipo sumó dos pruebas que permitieron evaluar si los estudiantes habían superado la etapa de alfabetización temprana y comenzado la convencional: una de lectura y otra de escritura.

Subprueba 5: lectura de palabras y oraciones

El encuadre teórico para el diseño de esta se enmarca en los insumos de la psicología cognitiva y de la psicolingüística. Se realizó una adaptación de la prueba de lectura de palabras y frases del Test LEE, test de Lectura y Escritura del Español (Defior Citoler, 2006).

Subprueba 6: escritura de palabras y oraciones

Contempla 3 ítems:

1. Escritura del nombre y apellido.
2. Autodictado: se incluyeron 8 dibujos cuyos nombres están constituidos por palabras de dos a cuatro sílabas, con sílabas directas simples (v/c) y compuestas (c/v/c) y con grafemas unívocos y no unívocos (b, ll, que, j, z).
3. Escritura de una oración: se incluyó un dibujo de estudiantes y niñas jugando a la pelota.

Para el análisis cualitativo se tuvieron en cuenta la cantidad de palabras empleadas por cada oración, el empleo de punto final y la presencia o no de hipo e híper segmentación.

Resultados

Dentro de las pruebas de CF la prueba de segmentación léxica fue la que arrojó resultados más desfavorables. Gran parte de los estudiantes tuvo problemas para reconocer la cantidad de palabras que pronunciaba en voz alta y pausada el evaluador.

La prueba de segmentación silábica, en cambio, arrojó muy buenos resultados. Para los estudiantes el silabeo es una actividad natural que realizan sin mayor esfuerzo. El reconocimiento de la sílaba inicial resultó más simple que el de la sílaba final.

Las pruebas de análisis y síntesis fonémica dieron resultados poco favorables pero esperables por la edad de los estudiantes.

La prueba de CG dio resultados muy bajos en el pre test. Muchos estudiantes no conocían las letras, ni por su nombre ni por su sonido. Esto se corroboró en la prueba de VN, que tiene los porcentajes más bajos en la denominación de letras y los más altos en la de números. Aquí hubo buenos resultados en denominación de imágenes y, en menor porcentaje, de colores.

Las primeras sistematizaciones de los datos indican que las mayores diferencias en las pruebas aplicadas se dan en la de ME. Varios estudiantes tienen dificultades a la hora de movilizar sus enunciados, tal como preveíamos al inicio de la investigación.

Finalizado el análisis del pre test, uno de los datos más significativos es que los estudiantes de la escuela urbana pueden movilizar sus enunciados con ayuda del docente (55%), ubicados en el grupo B según el psicosemiótico francés, mientras que los estudiantes de la escuela vulnerada tienen mayores dificultades.

Otro dato altamente significativo es que ningún estudiante de la escuela vulnerada se ubicó en el grupo A, es decir, en el grupo que puede movilizar enunciados sin la ayuda del docente, mientras que en la escuela urbana sí lo pudo hacer un 15% en un grupo y un 24% en el otro.

Se advierte en los resultados que en las pruebas de lectura y escritura los estudiantes de la escuela urbana han finalizado la alfabetización temprana e iniciado con éxito la alfabetización convencional. No sucede lo mismo con los estudiantes de las escuelas vulnerables, con una diferencia a favor de la escuela experimental en la que, aunque muchos no han finalizado la fase de alfabetización temprana, se encuentran en proceso de lograrla, hecho que no sucede con la misma intensidad en la escuela control. Resulta alarmante que al finalizar el primer grado, solo el 27% de los alumnos domina la fase de alfabetización temprana e inicia la alfabetización convencional.

Discusión y conclusiones

Es imprescindible que el gobierno escolar propicie la enseñanza de estas macrohabilidades con programas que atiendan en conjunto el entrenamiento de la CF, el CG, la VN, la ME y del lenguaje oral. Ambos desarrollos demostraron que la interacción en el aula y la reflexión conjunta acerca de lo que se está haciendo favorecen el aprendizaje de la lectoescritura.

Asimismo, es necesario que se tenga en cuenta la estimulación ambiental en este proceso de aprendizaje. Los predictores que hemos señalado están vinculados también a lo contextual; así, el gobierno escolar debe implementar, tanto en los jardines maternales como en las salas de cuatro y cinco años, programas que atiendan a la alfabetización temprana con propuestas diferenciadas para aquellas escuelas cuya población no ha vivido tal experiencia en el hogar. Lograr esto es prevenir el fracaso escolar.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción sobre las variables CF, CG, VN y ME mejora significativamente el proceso de adquisición de la lectoescritura, tal como se aprecia en los resultados obtenidos en la escuela vulnerada experimental.

Para finalizar, consideramos que no es posible comparar la acción de predictores y facilitadores en poblaciones de contextos vulnerables y urbanos, porque es necesario un análisis más exhahustivo de variables que no radican exclusivamente en diferencias económicas o culturales sino también de las que hacen a lo intrainstitucional: rol de directivos y docentes, perspectiva adoptada para la alfabetización, porcentaje de asistencia estudiantil, cantidad de horas de clase, continuidad docente frente al curso, etc.

Referencias

Aguilar Villagrán, M. et al (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. En *Psicothema*, 22, 3, 436-442.

Darrault, I. (2000) *Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito*. Documento inédito. Trad. por M. V. Gómez de Erice. Mendoza: FEEyE.

Defior Citoler, S.; Fonseca, L. y Gotteheil, B. (2006). *LEE Test de Lectura y Escritura en Español.* Paidós: Buenos Aires.

Defior, S. y Serrano, F. (2011) Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. En Revista *Neuropsicología, Neuropsiquiatría, Neurociencias*, 11, 79-94.

Denckla, M. y Rudel, R. (1976) Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. En *Neuropsychologia*, 14, 471-479.

Gallego, C. (2006) *Los prerrequisitos lectores.* Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura, marzo de 2006. Morelia, México.

González, R. M. et al. (2015) Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. En *Aula Abierta*, 43, 1- 8.

González, R. M. et al. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. En *Revista de investigación en educación*, 11(2), 98-110.

López –Escribano, C. et al. (2014) Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. En *Universitas Psychológica, 13*(2), 757-769.

Ortega de Hocevar, S. (2014) *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial.* Mendoza: EFE.

Rabazo Méndez, M.; García López, M. y Sánchez Herrera, S. (2016) Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3º educación infantil y 1º de educación primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. En *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1,1, 83-94.

Sellés Nohales, P. (2006) Estado actual de la evaluación de predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. En *Aula Abierta*, 88, 53-72.

Suárez-Coalla, P.; García-de-Castro, M. & Cuetos, F. (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36,1, 77-89.

Vigotsky, L. (1992) *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: Fausto.

Inclusión en el Sistema de la Universidad Boliviana de Procesos de Validación de Aprendizajes Previos para la obtención de Grado

Inclusion in the Bolivian University System of Processes of Validation of Previous Learning to obtain a Degree

Alejandra Martínez Barrientos [1,2]
Joaquín Gairín [2]

[1] Universidad Católica Boliviana San Pablo, Bolivia

[2]Universidad Autónoma de Barcelona

La presente investigación busca dar respuesta desde los avances teóricos y el estudio de campo, a preguntas tales como ¿Cuáles son las percepciones que tienen los actores miembros de las Instituciones de Educación Superior (IES) hacia la inclusión en el Sistema Universitario Boliviano para la obtención de grado a través de la validación de aprendizajes previos informales y no formales en la ciudad de La Paz? y ¿Cuál es la viabilidad para desarrollar procesos de validación de aprendizajes previos (VAP) en las IES del Sistema Universitario Boliviano? En este sentido, hace un análisis de las opiniones de los actores vinculados a la VAP, el conocimiento respecto a conceptos como aprendizaje a lo largo de la vida como derecho y el rol de la universidad respecto al mismo, además del análisis de viabilidad a partir de la existencia o no de políticas gubernamentales o institucionales y las herramientas que facilitan o dificultan procesos de VAP en las universidades de la ciudad de La Paz, pertenecientes al sistema de la universidad boliviana, para la inclusión de poblaciones no tradiciones en itinerarios formativos profesionales de grado.

Descriptores: Educación permanente; evaluación de conocimientos anteriores; Política educacional; Democratización de la educación.

This research seeks to answer, considering the theoretical approaches, the following research questions: What are the members' perceptions of the Higher Education Institutions (HEI) in city of La Paz, towards the inclusion in the Bolivian University System of forms of validation of previous informal and non-formal learning for obtaining a degree? And, what is the feasibility of developing a validation of prior learning (VPL) processes in the HEI of the Bolivian University System? In this regard, the article introduces an analysis of the actors' opinions linked to VPL and their knowledge about lifelong learning as a human right and the role of what universities have in this matter. It also considers the viability of this process starting by the State or Institutional Policies and the tools that address or prejudice VPL process into the universities of La Paz city which belong to the Bolivian university system, towards the inclusion of non-traditional population in alternative professional training pathways for getting a university degree.

Keywords: Lifelong Education; Prior learning assessment; Educational policy; Democratization of education.

Introducción

El mundo ha ingresado en un proceso histórico de cambios profundos en tiempos reducidos en todas las actividades de los seres humanos, incluyendo la educación superior y sus instituciones. Estos cambios, requieren una transformación de las posturas personales; por lo tanto, están supeditados, entre otros factores, a las actitudes de estos actores.

De estas preocupaciones surge en 1976 en Nairobi el planteamiento de que la educación debía acompañar a la persona durante toda su vida: *Lifelong learning* (Dávila, 2013). Así, surge la

necesidad de pensar realmente en las implicancias del aprendizaje a lo largo de la vida en todos los niveles educativos, incluyendo a la educación superior. Esto desde la consideración de que el ser humano aprende más allá de los espacios formales, por ello, es preciso hablar también de los aprendizajes no formales (aquél que se logra de manera consciente en un espacio con una relativa estructura curricular) e informales (desarrollado en el espacio del trabajo, el ocio o la recreación, muchas veces de manera inconsciente) (Fernández, 2014).

En Latinoamérica en general y en Bolivia en particular, la relación de estos aprendizajes, con lo que es valorado o reconocido en los recursos humanos de una institución, está poco clara. Las instituciones distan mucho de considerar aquellos aprendizajes no formales e informales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han planteado la necesidad de modificar esta situación y así lo han propuesto en varias oportunidades y documentos. Los mismos que han tenido eco sobre todo en la Unión Europea, que ha dado pasos significativos para revertir y modificar una estructura educativa que sólo visibiliza lo formal. La creación del *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP) responde a esta demanda, así como el "Marco Europeo de Calificaciones para el Aprendizaje Permanente" (EQF-MEC)[46] (Unión Europea, 2009) y el planteamiento de procesos de validación de aprendizajes previos (VAP), los países en vías de desarrollo aún tienen que luchar para lograr que toda su población adulta logre la alfabetización.

Todo lo anteriormente mencionado debe abrir la posibilidad de considerar a nuevos beneficiarios de la educación superior y a nuevas formas de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta apertura requiere de un cambio de actitudes, tanto en los beneficiarios como en los decisores y ejecutores de los procesos de VAP para llegar a generar la inclusión de estas poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación terciaria.

Entre los aspectos que ya han logrado consolidarse está la aceptación respecto a que la educación superior debe basarse en el enfoque de formación basada en competencias. Este enfoque nace de la necesidad de adecuar de manera más pertinente los procesos de formación profesional a las demandas del contexto y a una pedagogía acorde al desarrollo del conocimiento en el siglo XXI (Tobón, 2008). Así lo plantea también la UNESCO en la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París (2009) donde se pone en relevancia la necesidad de formar competencias sólidas para enfrentar el mundo de hoy y el del mañana.

Aunque países de Europa, Norte América y el Asia ya han consolidado este enfoque, en Latinoamérica el cambio aún no concluye (Tobón, 2008). Entre las causas están los costos que implican las investigaciones de contexto en las que deben basarse las decisiones curriculares que se asuman; la capacitación docente, la evaluación y el seguimiento al logro de aprendizajes y otros factores que conllevan un cambio en la cultura universitaria. Muchos de éstos pasan por las actitudes de los actores involucrados en la toma de decisiones.

En países como Bolivia, la VAP es algo totalmente nuevo. Pese a la existencia del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC) que certifica justamente esos aprendizajes no formales o informales, no ha incursionado aún en la certificación de competencias

[46] En él se señalan 8 niveles de conocimientos, destrezas y competencias que van desde un nivel muy básico hasta un nivel de doctorado, los niveles 5-8 se corresponden con los descriptores de educación superior acordados en el Proceso de Bolonia.

para la incorporación de las personas en el sistema formal de educación en ninguno de sus niveles.

El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) recientemente ha incluido dentro de su Modelo Académico, la Formación Basada en Competencias (FBC) como el enfoque pedagógico el sistema de la Universidad Boliviana (SUB) debe seguir (CEUB, 2013). Paradójicamente, su reglamentación no permite el reconocimiento de títulos de Técnico Superior, por lo que la transitabilidad entre subsistemas es inexistente (CEUB, 2009). Asimismo, se ha definido a través de la Resolución N°25/09 la atribución de las universidades públicas de vincularse con organizaciones culturales y sociales y la necesidad de reconocer desde el nivel universitario las habilidades, destrezas y competencias laborales; se instruye a todas las universidades públicas a vincularse con organizaciones del entorno social y cultural para el reconocimiento de habilidades y destrezas a través de la certificación por competencias laborales (CEUB, 2014).

En la ciudad de La Paz, principal ciudad de Bolivia, existen tres universidades pertenecientes al CEUB: Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Escuela Militar de Ingeniería (EMI) y Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB). Estas universidades aún no han desarrollado ninguna experiencia concreta en VAP. Es posible que este vacío esté vinculado al conocimiento de los actores y los decisores del sistema y de las universidades para la implementación de la VAP.

En función de todo lo anterior, la presente investigación plantea la necesidad de determinar los factores relevantes vinculados a procedimientos de VAP desde la percepción de los decisores del SUB que existe respecto a los procedimientos y estrategias para validar aprendizajes informales:

- Determinar la factibilidad normativa actual y las posibilidades que ésta abre para la aplicación del RVA de aprendizajes previos para su inclusión en el SUB desde la percepción de las autoridades involucradas.
- Determinar la necesidad percibida desde los actores del SUB de las distintas disciplinas potencialmente interesadas en el RVA
- Determinar la percepción de los miembros del SUB respecto a la aplicación del RVA como factor de desarrollo social.

Método

La presente investigación utilizó un procedimiento que combina instrumentos cualitativos como la entrevista en profundidad e instrumentos cuantitativos como la encuesta. Las etapas, instrumentos y fuentes de información se describen en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Diseño y organización del estudio de campo: Categorías, subcategorías, Participantes, Instrumentos/Técnicas

	INSTRUMENTOS	ENCUESTA DE OPINIÓN	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

	PARTICIPANTES	Directores/ Jefes Estudio de carreras de las tres universidades	Autoridades gubernamentales (2 nacionales/ 2 Municipales)	Autoridades Universitarias (2 CEUB/ Vicerrectores de: UMSA, EMI, UCB)
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**			
Aprendizaje a lo largo de la vida	Derecho	■	■	■
	Desarrollo Social	■	■	■
	El rol de la universidad en el aprendizaje a lo largo de la vida	■	■	■
Validación de Aprendizajes Previos	Apertura		■	■
	Transitabilidad entre subsistemas		■	■
	Conocimiento sobre Marcos de Cualificación		■	■
	Carreras potenciales	■	■	■
	Experiencias		■	■
Viabilidad de RVA en el SUB	Normativa		■	■
	Recursos Humanos	■		
	Recursos Técnicos	■		
	Recursos Económicos	■		
Evaluación de Aprendizajes previos			■	■

Fuente: Elaboración propia

En el siguiente cuadro se definen operacionalmente las categorías de análisis:

Cuadro 2. Definición de las categorías de la investigación

CATEGORÍA
Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto multidimensional que integra el aprendizaje formal, el no formal y el informal sin importar la fuente a través de la cual se logra.
. Proceso que reconoce, valida y acredita competencias laborales, para incorporarse como estudiante regular a nivel de licenciatura, de poblaciones sin antecedentes académicos formales o a las que actualmente no son reconocidas por nuestras universidades.

Fuente: Elaboración propia

A partir de estas definiciones, se definen las etapas de trabajo:

Etapa A: Autoridades gubernamentales ((Nacional / Municipal / SPCC / EGPP) y Autoridades Universitarias (CEUB/ Vicerrectores de: UMSA, EMI, UCB). Para esta primera etapa, los criterios que guían las preguntas que se realizaron a las autoridades gubernamentales, municipales e institucionales seleccionadas como informantes clave fueron las siguientes:

- Concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Fuentes de información respecto al concepto aprendizaje a lo largo de la vida
- Opinión sobre transitabilidad entre subsistemas, específicamente entre Institutos Técnicos Superiores y Universidad. Disponibilidad para facilitar
- Conocimiento respecto a que en otros países se han desarrollado procedimientos para la validación de aprendizajes previos a través de los Marcos de Cualificación. Posibilidad de facilitar estos procesos. Consideraciones para su implementación. Razones de su respuesta
- Opinión sobre validación de aprendizajes previos en la Universidad boliviana. Aceptación y compromiso con el proceso
- Carreras potenciales para la validación de aprendizajes previos. Consideración sobre la aceptación de parte de los actores para implementar este proceso. Consideración sobre la necesidad de contar con profesionales que obtengan certificación por este procedimiento. Posibilidad de apoyar estas iniciativas
- Experiencias concretas sobre RVA. Características de estas experiencias. Razones sobre los resultados

Para el segundo momento, correspondiente a la Etapa 2 del estudio, los criterios que guían las preguntas que se realizaron también a las autoridades gubernamentales, municipales e institucionales seleccionadas como informantes clave fueron las siguientes (Anexo B) pero esta vez con el objetivo de establecer con ellos la viabilidad de incluir procedimientos de VAP en la Universidad Boliviana. Los criterios son los siguientes:

- Factibilidad Normativa, en términos del conocimiento de los reglamentos que podrían permitir incluir este procedimiento en la Universidad y de aquellos que deberían crearse en caso de inexistencias:
    - Desde el Ministerio de Educación
    - Desde el CEUB
    - Desde cada IES
- Factibilidad Económica, en cuanto a la previsión que se pueda realizar tanto respecto a los gastos que este proceso incluiría como respecto a las potenciales ganancias del mismo:
    - Desde las IES

- Factibilidad técnica, considerando que este proceso requiere la preparación tanto de recursos humanos formados específicamente en este proceso, como de instrumentos que lo viabilicen de manera rigurosa y garanticen la calidad del proceso:
    - Existencia de procesos de formación y certificación para guías y evaluadores
    - Capacitación de guías y evaluadores del proceso de validación de competencias
    - Herramientas concretas de trabajo tales como los protocolos de registro, manuales de procedimiento, instrumentos de evaluación y otros.
- Factibilidad social, se trata de identificar la percepción de necesidad, tanto desde los posibles beneficiarios y empleadores, hasta los posibles actores del sistema universitario:
    - Percepción por disciplinas de la posibilidad de incluir procesos de RVA
    - Aceptación del compromiso de un proceso RVA
- Posibilidad de desarrollo social, finalmente, se trata de determinar con los informantes clave su opinión sobre el impacto de procesos de RVA en el contexto social y productivo que puedan tener procesos de RVA en el contexto:
    - Percepción sobre la necesidad de procesos RVA para el desarrollo social
    - Percepción de desarrollo social

Resultados

Los resultados se concentran en el análisis de las entrevistas en profundidad y a partir de las mismas se logra ver cómo se relacionan las categorías de análisis desde la percepción de los decisores gubernamentales, municipales e institucionales. La vinculación entre Aprendizaje a lo largo de la vida, Desarrollo Social y el rol de la Universidad respecto al concepto de Validación de Aprendizajes Previos.

Se puede observar que los factores que surgen de estas tres categorías denotan una realidad existente, el desconocimiento respecto a ésta y, por lo tanto, la falta de políticas que abran la posibilidad del VAP. Ello redunda en la falta de capacidades técnica y en la falta de herramientas que permitan esa aplicación.

A continuación, se presenta un primer análisis de contenido.

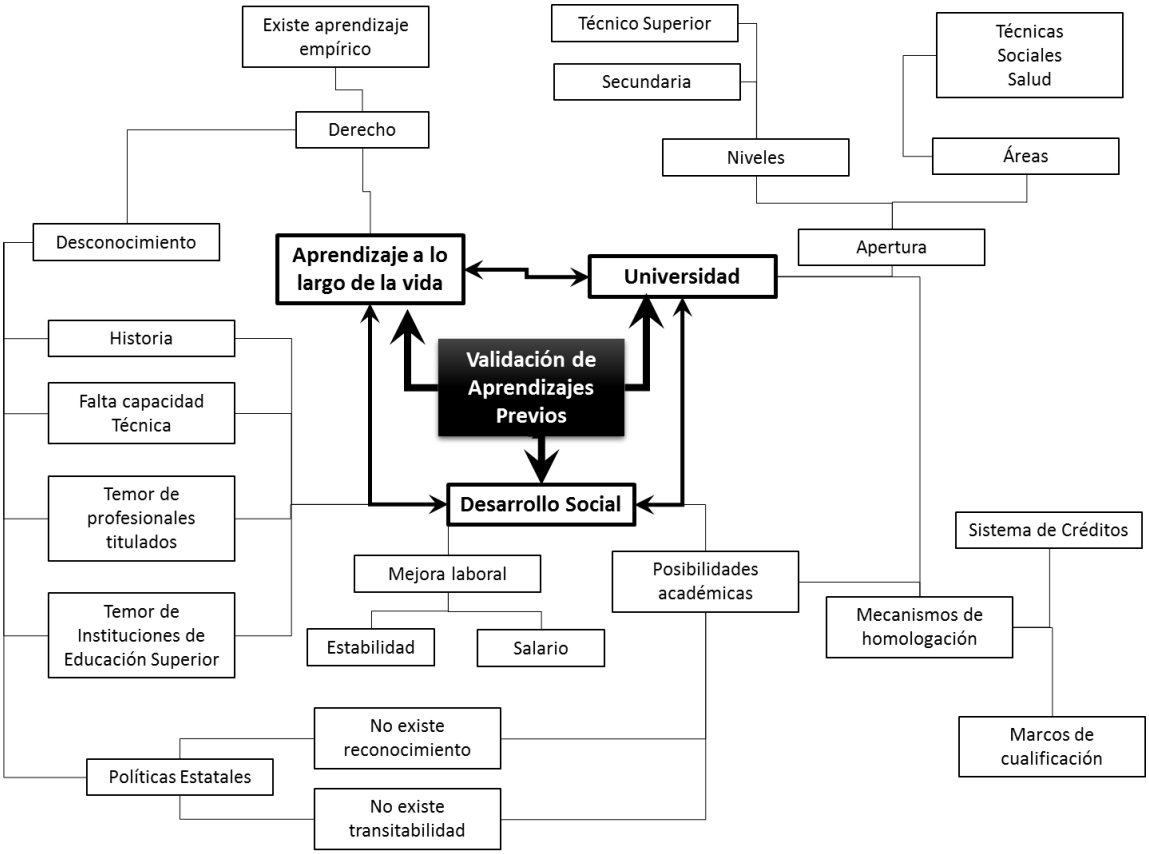


Figura 1. Análisis inicial de las entrevistas en profundidad
Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se han analizado, a partir de la encuesta de opinión, la totalidad de las carreras de dos de las universidades y se seleccionó aquellas que cumpliesen ciertos criterios, identificando una variable que permita seleccionar a las carreras en las que se aplicó el Cuestionario de estimación directa, se consideraron las preguntas establecidas a directores o jefes de carrera en el Cuestionario sobre Sondeo de Opinión. Se tomó organizaron tres grupos de preguntas: Grupo P1 P4: relativa a en del currículo académico, Grupo P2 P3: relativa a la consideración formal y expresa de aplicar el VAP y Grupo P5, P6, P7: relativa a la viabilidad. Esto permitió identificar las siguientes carreras como potenciales para participar en procesos de VAP:

Cuadro 3. Carreras seleccionadas

UCB	UMSA
Administración de Empresas	Comunicación Social
Comunicación Social	Electrónica y Comunicaciones
Derecho	Electricidad
Diseño Gráfico	Estadística
Ingeniería de Sistemas	Lingüística e Idiomas
Psicopedagogía	Psicología

Fuente: Aplicación de la encuesta de opinión

Conclusiones

La información obtenida a partir de las entrevistas evidencia la brecha existente en el sistema de la Universidad Boliviana respecto a los procesos de VAP, sobre el conocimiento de los actores/decisores involucrados. Se reconoce la existencia de un aprendizaje que va más allá de lo formal; sin embargo, se desconoce la posibilidad de abrir las instituciones de formación y las herramientas que lo permitirían, de forma que se pueda lograr la inclusión de estudiantes no tradicionales y democratizar la educación superior.

La información obtenida con la encuesta de opinión evidencia que las carreras que podrían incorporar procesos de VLP en ambas universidades, son pocas y aún menores en la UMSA proporcionalmente en relación con el total (UCB: 5/20; UMSA: 5/50). Estos resultados son consecuencia de los modelos pedagógicos incorporados en cada una de las universidades. La UCB se encuentra trabajando el enfoque de formación basado en competencias desde hace varios años; en cambio la UMSA recién está iniciando este proceso.

A partir de estos resultados se puede iniciar procesos de sensibilización e información sobre la temática para proponer pasos concretos que permitan a las carreras que están más listas, el comenzar a pensar seriamente en la incorporación de procesos de VPL para la incorporación de poblaciones no tradicionales a la formación universitaria a nivel de licenciatura. Esta es la tarea que se abre a continuación.

Referencias

Comisión Europea, (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC).* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2009) XI Congreso del Sistema de la Universidad Boliviana. La Paz, Bolivia: el autor.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2013). *I Foro Nacional de Desarrollo Curricular. Sucre: Bolivia*. La Paz, Bolivia: el autor.

Dávila, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Revista Ciencia y Cultura, 17*(30), 87-101.

European Centre for the Development of Vocational Training (2009). European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning. Office. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fernández, M. (2014) *El aprendizaje informal en comunidades de práctica virtuales en la administración pública: evaluación y acreditación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009c). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.

Sulbarán, D. (2009). *Medición de actitudes.* Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación.

Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias.* Bogotá: ECOE.

Abordaje de Bajos Logros de Aprendizaje. Una Oportunidad de la Escuela para Contribuir a la Inclusión y la Equidad

Approach of Low Learning Achievements in School. An Opportunity for the School to Contribute to Inclusion and Equity

Corina Lusquiños

Universidad Autónoma de Madrid, España

El abordaje que se hace en las escuelas de los bajos niveles de logro de los alumnos resulta una de las vías por las que esta logra atender en forma diferenciada a distintos procesos de aprendizaje o profundizar desventajas legitimando situaciones de inequidad. Al respecto, se lleva a cabo un breve análisis exploratorio a partir de datos secundarios de los cuestionarios a directores y docentes asociados a las pruebas nacionales de desempeño escolar Aprender (2016), y se selecciona específicamente la población de una de las jurisdicciones que logró más alto nivel de desempeño. Los resultados muestran una alta coherencia entre directivos y docentes en sus concepciones sobre las causas y modalidades de abordaje de los bajos logros, que en general las ubican fuera del aula y de la escuela, más allá del sector de gestión de la escuela, pero con incipientes tendencias de cambio.

Descriptores: Prácticas escolares; Liderazgo escolar; Aprendizaje; Equidad; Inclusión.

The approach that is made in schools about students low levels of achievement is itself a way in which the school either adresses different forms of learning or emphazises disadvantages situations of inequity. In this regard, a brief exploratory analysis is carried out based on data from the questionnaires to the directors and teachers associated with the national tests of school performance Aprender (2016), and a population is selected from the jurisdictions that achieved the highest levels of performance. The results show a high coherence between principals and teachers in their conceptions about the causes and the practices of approaching the students' low achievements, which in general they located outside the classroom and the school, beyond the school management sector, but with incipient tendencies of change.

Keywords: School practices; School leadership; Learning; Equity; Inclusion.

Contexto y motivación de la investigación

Este breve estudio se lleva a cabo a partir de otro previo focalizado en el abordaje de los bajos logros de aprendizaje en las escuelas según las manifestaciones realizadas por los propios directores en el marco de la prueba de evaluación de desempeño escolar nacional de Argentina (Lusquiños, 2019). En esta oportunidad, se avanza en el análisis incluyendo las manifestaciones de los docentes sobre el tema, la correspondencia entre sus afirmaciones y las de los directores, y las tendencias que se observan sobre las oportunidades de aprendizaje que se concretan en la escuela para los alumnos que más las necesitan.

El análisis resulta relevante porque una enseñanza de calidad que atienda en forma planificada a la diversidad de procesos de aprendizaje y sus niveles de logro es el medio por el cual la escuela puede avanzar en una educación inclusiva y comenzar a superar sus propios mecanismos de generación, reproducción y legitimación de desigualdades. Para ello, desentrañar las concepciones y prácticas corrientes con que se abordan los bajos logros, no sólo a nivel de micropolítica escolar sino de macrotendencias a nivel sistema (Hopkins, 2017:17), se vuelve central por ser uno de los factores más frecuentes de fracaso escolar.

Estado de la cuestión

Murillo afirma que una escuela es eficaz cuando "promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus estudiantes más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias (Murillo, 2005:25); y (también cuando hace que) todos los alumnos avancen el máximo posible intentando, incluso, compensar las diferencias de partida (Murillo, 2007:85). Esta definición encierra una concepción de calidad e inclusión de la educación, como caras de una misma moneda, que es aplicable al proceso de escolarización en general.

Para concretar una escolarización de estas características, son múltiples los factores y condiciones que se ponen en juego diariamente. Pero en una última instancia, son las prácticas de directores y docentes las que se constituyen en medios y catalizadores centrales de la concreción de procesos de formación inclusivos (Murillo e Hidalgo, 2018).

Se conoce que estas prácticas son resultado, no sólo del propio capital profesional de cada director y de cada docente (Hargreaves y Fullan, 2014), sino también de la cultura escolar en su conjunto, y de cómo se insertan en ella ciertas prácticas promovidas a nivel sistema. La cultura escolar es una especie de mapa mental, compartido por todos los miembros de la organización, ... que refiere al conjunto de normas, valores, creencias y asunciones, que -fruto de la interacción y negociación entre los miembros- dan lugar al modo como se hacen las cosas en un centro organizativo (Bolívar, 2000:133). Las prácticas standarizadas a nivel sistema son modalidades de trabajo que han quedado cristalizadas y abroqueladas a partir de restos solapados de distintas políticas educativas a lo largo del tiempo (Lusquiños, 2006). En conjunto, prácticas propias y modalidades standarizadas a nivel sistema integradas a la cultura escolar, constituyen el abanico de opciones de respuesta al que los actores escolares recurren ante el surgimiento de ciertas demandas o problemas asociados. Esto sucede en una realidad cotidiana que los interpela en forma constante, y en la que con frecuencia, no abunda la anticipación sino la solución del problema instalado, y su abordaje a un nivel operativo, sin demasiado tiempo y recursos para un análisis de su complejidad y de los factores que en él se conjugan.

Para abordar los bajos logros de aprendizaje, las prácticas más comunes en el sistema educativo son: las instancias evaluativas adicionales al cierre del ciclo lectivo para aquellos que no aprobaron en las regulares; las adaptaciones curriculares que implican una disminución del nivel de exigencia para alcanzar la aprobación y promoción; y la repitencia. También surgieron otras opciones como clases a contraturno, actividades integradoras, o atención en gabinete psicopedagógico, entre otras. Las primeras son comunes a todas las escuelas, mientras que las segundas, sólo se hallan disponibles en algunos casos. Lo común en todas ellas es que se implementan como compensatorias de un problema instalado. Las modalidades anticipatorias básicas como la planificación con actividades diferenciadas que le permitan a los alumnos avanzar en la construcción de su propia experticia adaptativa, el aprendizaje cooperativo , y la evaluación formativa (Dumont, Istance y Benavides, 2010) aún no se han instalado como prácticas comunes. Las primeras, como prácticas estandarizadas terminan excluyendo a los estudiantes que se hayan en condiciones de mayor desventaja (Darling-Hammond, 2010), mientras que las segundas apuntan a un proceso de aprendizaje adaptado a distintas necesidades y por tanto, brindan oportunidades genuinas para concretarlo, especialmente cuando se llevan a cabo en un marco de trabajo colaborativo entre los docentes (Murillo y Krichesky, 2014).

Objetivos de la investigación

El objetivo de la ponencia es indagar en el abordaje que hacen las escuelas de los bajos logros de aprendizaje, a partir de las manifestaciones de sus propios directores y docentes.

Específicamente interesa:

- Conocer las concepciones de los directores y docentes sobre los factores de origen del bajo logro de aprendizaje de sus alumnos.
- Identificar las modalidades de acción que según ellos se concretan para abordarlos.
- Observar la existencia de potenciales diferencias según el sector de gestión de la escuela.

Método

Se trata de un breve estudio exploratorio a partir de datos secundarios correspondientes a los cuestionarios a directores y docentes (6º gr) aplicados en forma asociada a la evaluación nacional de desempeño escolar Aprender 2016 (Nivel Primario) en una de las jurisdicciones de más alto nivel de logro.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Atendiendo a estos objetivos, se analiza en primer lugar, la opinión de directivos y docentes sobre los factores que identifican como principales causas de bajos logros de aprendizaje en sus alumnos y en segundo lugar, se avanza en la revisión de estas modalidades de abordaje, bajo el supuesto que estas debieran apuntar a la causa de origen.

Cuando se les consulta a los directivos sobre cuáles son los factores que identifican como las principales causas de que los alumnos tengan bajos logros de aprendizaje en sus escuelas, las respuestas más frecuentes se concentran en cuatro de las nueve opciones posibles. Estas son: ´Que los alumnos no han alcanzado el desarrollo madurativo adecuado´; ´Que los padres no se preocupan por ellos`; ´Que necesitan un apoyo adicional que el maestro no puede darles`, y `Porque no han aprendido los contenidos previos necesarios` haciendo referencia a un efecto acumulativo donde los bajos logros de aprendizaje iniciales impiden el logro de los aprendizajes siguientes (Cuadro 1). Aunque con distinta frecuencia de mención, directores y docentes coinciden en el tema, con algunas diferencias por sector de gestión.

Estas respuestas reflejan las concepciones que ambos ponen en juego en la escuela a la hora de identificar el origen de los bajos logros de aprendizaje de sus alumnos, y lo común entre ellas es que ninguna los deja involucrado. Se hallan fuera de su propia aula, en el caso de los docentes, y también de la escuela, en el caso de los directores; y las ubican principalmente en atributos individuales del alumno y su familia.

Por otro lado, y en línea con los fundamentos teóricos presentados, son escasos los casos en que los bajos logros de aprendizaje son atribuidos a una modalidad de enseñanza inadecuada o a la falta de trabajo en equipo para su atención (Cuadro 1).

Cuadro 1: Opinión de directivos y docentes sobre las principales causas de que los alumnos tengan bajos logros de aprendizaje por Sector de Gestión de la Escuela (En % de respuestas)

PRINCIPALES CAUSAS DE QUE LOS ALUMNOS TENGAN BAJOS LOGROS DE APRENDIZAJE	S. ESTATAL	S.PRIVADO	TOTAL DIR.	TOTAL DOC.

	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Rtas.	%	Rtas.	%
Necesitan apoyo adicional que el maestro no puede darle	17,8	9,9	20,4	8,1	344	19,1	255	11,2
Sus padres no se preocupan por ellos	23,4	24,9	18,7	26,4	376	20,9	643	23,7
En la escuela falta trabajo en equipo para su atención	4,4	6,2	3,7	6,4	72	4,0	160	6,0
Viven en condiciones de pobreza	10,5	6,5	1,8	10,5	106	5,9	167	3,3
Tienen dificultades en la relación con compañeros	2,4	4,0	3,9	4,7	57	3,2	103	3,4
Porque propuestas de enseñanza no transmiten entusiasmo	2,9	8,0	9,4	4,2	114	6,3	206	10,9
Porque no han aprendido los contenidos previos necesarios	13,6	22,2	13,5	22,8	244	13,6	573	21,7
Porque la modalidad de enseñanza es inadecuada	5,3	4,1	3,1	3,5	74	4,1	106	4,6
Porque aún no han alcanzado el desarrollo madurativo adecuado	19,8	14,4	25,6	13,4	411	22,9	372	15,2
Respondentes (N)	317	1.186	351	1.250	668		2436	

Fuente: Elaboración propia

Cuando se indaga a directores y docentes sobre las modalidades de abordaje de los bajos logros en las escuelas, la coincidencia de respuesta entre ellos no es tan alta como en la identificación de las causas que los producen.

Según los directivos, ante estos casos, las dos acciones más frecuente son solicitar ayuda al gabinete psicopedagógico (27,0%) y solicitarle a cada maestro que implemente nuevas estrategias en su grado (21,7%), con diferencias leves por sector de gestión. Los docentes, por su parte, coinciden con recurrir al gabinete psicopedagógico (25,0%), principalmente en el sector privado (33,6%); pero su prioridad es solicitarle apoyo a los padres (26,1%), sin mayores diferencias por sector de gestión, que en los directores es una tercera opción (15,2%) (Cuadro 2).

Recurrir al gabinete psicopedagógico resulta intuitivamente coherente con la concepción de ´Escaso nivel madurativo´ atribuido a los alumnos que presentan bajos logros; pero las otras modalidades llaman la atención, porque al hacer referencia a las causas, los directivos y docentes habían afirmado que los padres no mostraban preocupación por el aprendizaje de sus hijos, y, a su vez, los directivos afirmaron que estos casos necesitaban un apoyo que el docente no podía darles (Cuadro 1).

Una modalidad de abordaje, importante desde los fundamentos de este análisis, es que ´Maestros de distintos grados planifiquen juntos acciones para esos alumnos` (18,9%). Esta opción resulta más frecuente en el sector estatal, como prioridad para los docentes (23,4%), y como tercera opción entre los directores (16,9%) (Cuadro 2).

Cuadro 2: Manifestaciones de directores y docentes sobre acciones que llevan a cabo para abordar casos de bajo nivel de logro por Sector de Gestión de la Escuela (Respuesta Múltiple - En % de respuestas)

ACCIONES QUE SE LLEVAN A CABO PARA ABORDAR CASOS DE BAJO NIVEL DE LOGRO	**S. ESTATAL**		**S. PRIVADO**		**RTAS. DIREC-TORES**	**RTAS. DO-CENTES**
	Direc-tores	Do-centes	Direc-tores	Do-centes		

Se solicita la intervención del gabinete psicopedagógico	23,3	16,0	30,7	33,6	469 (27,0)	610 (25,0)
Se le solicita a cada maestro que implemente nuevas estrategias en su grado	22,2	12,9	21,2	7,1	377 (21,7)	242 (9,9)
Se cita a los padres y se solicita que refuercen el aprendizaje con apoyo en el hogar	11,8	23,3	18,6	28,7	264 (15,2)	635 (26,1)
Maestros de distintos grados planifican juntos acciones para esos alumnos	16,9	23,4	9,2	14,6	227 (13,1)	460 (18,9)
Se hace un seguimiento personalizado con el maestro del grado siguiente	8,4	5,0	8,7	3,0	148 (8,5)	97 (4,0)
Cada docente desarrolla su estrategia de intervención individual	7,7	10,6	6,4	10,3	122 (7,0)	255 (10,5)
Se solicita la intervención de un docente integrador	8,6	7,1	4,7	2,4	116 (6,7)	114 (4,7)
Se evalúa la derivación del estudiante a otra escuela	1,1	1,7	0,5	0,3	13 (0,7)	23 (0,9)
Respondentes (N)	317	1.186	351	1.250	668	2.436

Fuente: Elaboración propia

Dada la importancia del trabajo colaborativo en la escuela, interesó indagar algunas características de este grupo de docentes que considera la opción de abordar los bajos logros de aprendizaje a partir de la ´Planificación conjunta de acciones´. En esa exploración, no se identificaron diferencias por edad, antigüedad en la docencia, o título habilitante respecto de la distribución general. Sólo se halló que la frecuencia de esta respuesta varía al interior de cada sector de gestión según las características del contexto en el que se inserta la escuela. En el sector estatal, pareciera ser que la planificación conjunta de acciones aumenta cuando las condiciones contextuales son menos aventajadas, mientras que en el sector privado sucede lo contrario (Cuadro 3). Esto indicaría que ciertas condiciones del contexto llevan a los docentes a generar este tipo de acciones, que en el sector estatal se posicionan como genuinas oportunidades de aprendizaje.

Cuadro 3: Docentes que mencionaron como estrategia para abordar casos de bajo nivel de logro `Los maestros de distintos grados planifican juntos acciones para esos alumnos´ por Sector de Gestión y Contexto de localización de la Escuela

Sector de Gestión de la Escuela	**Contexto escolar**				**Totales N** (%)
	G1	G2	G3	G4	
Estatal	76.0	67.3	51.7	41.6	254 (60,3)
Privado	24.0	32.7	48.3	58.4	167 (39,7)
Totales N (%)	121 (29,0)	110 (26,0)	89 (21,0)	101 (24,0)	421 (100%)

Fuente: Elaboración propia. Coef. De Correlación de Pearson: .267 Sig:.000

Discusión y conclusiones

Directivos y docentes tienen una concepción homogénea y coincidente sobre las principales causas de bajos logros. Cuatro opciones concentran la mayor parte de las respuestas al respecto, y ninguna de ellas los involucra directamente. Algo semejante ocurre con las modalidades de abordaje posibles. Así como directivos y docentes no creen que los bajos logros se generan por algún factor de enseñanza, tampoco creen que prioritariamente se puedan resolver allí.

Ambos consideran que una de las causas más frecuente de bajos logros proviene de la despreocupación de los padres por sus hijos, pero es también en ellos donde hacen recaer la principal fuente de resolución. Y con ello se legitima el círculo de la inequidad, porque las familias en situación menos aventajadas son las que menos apoyo pueden brindar, y viceversa.

Clasificar un problema de aprendizaje, rotularlo y activar la modalidad de abordaje acostumbrada, se constituye en un patrón o rutina profesional que en los sectores más desaventajados consigue el efecto contrario al que persigue. Sin embargo, en este marco es posible identificar docentes que implementan modalidades genuinas de abordaje de los bajos logros a partir de planificar acciones en forma conjunta, y estas acciones, en el sector estatal, son más frecuentes en contextos vulnerables. Quizás esto refleje que ante la ausencia de otros medios a su alcance, estos docentes comenzaron a concretar nuevas oportunidades de aprendizaje para los alumnos que más lo necesitan.

Aún así, la contundencia monolítica de las prácticas organizacionales para abordar los bajos logros marca una vez más el poder de las culturas institucionales y lo difícil que resulta introducir condiciones para que las escuelas comiencen a darse cuenta de que pueden quebrar los circuitos de inequidad.

Referencias

Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (2001). The Nature of learning. Using research to inspire practice. Centre for Educational Research and Innovation, OCDE. L. Darling Hammond (Eds.) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.

Hopkins, D. (2017). Mejora escolar liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.) *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas.* Santiago de Chile:-CEDLE.

Lusquiños, C. (2006). Prácticas de gestión escolar en las escuelas argentinas de fin de siglo. La visión de los directivos. Tesis de Maestría.

Lusquiños, C. (2019). Conducción escolar y equidad: Abordaje de casos de bajos logros de aprendizaje en escuelas primarias. CILME 2019.

Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(1), 69-102.

Decolonializando La Investigación. Abonando Caminos, Construyendo Agentes De Transformación Social

Decolonializing the investigation. Subscribing Paths, Building Social Transformation Agents

Ana María Núñez Henao
Alejandro Enrique Moreno Andrade

Universidad de la Salle, España

El proceso de descubrimiento del estudiante a la investigación debe propiciarse en espacios libertarios que promuevan el despertar de su interés como constructor y transformador de la realidad. De ahí que las estrategias implementadas en el aula deben estar orientadas a generar las competencias críticas requeridas para generar conocimiento científico anclado al contexto y apartado de la lógica positivista como criterio hegemónico que orienta la investigación en la educación superior. El presente documento, pretende reflexionar a partir de la Metodología de la Sistematización de experiencias en el aula, ¿Cómo la estimulación previa a partir de la exploración empírica de los contextos genera en el estudiante de pregrado de Educación superior una mayor comprensión de los procesos investigativos hegemónicos? Concluyendo que, los enfoques contemporáneos demandan una permanente reflexión sobre la Transmodernidad, la colonialidad y decolonialidad en contraste con la realidad educativa, cultural y política latinoamericana, especialmente en el campo de la educación superior, a fin de fomentar e impulsar acciones reflexivas - propositivas de los estudiantes a través del empoderamiento local, que garanticen a nivel de sistema la importancia de la significación de la identidad de los estudiantes.

Descriptores: Investigación, Decolonialización, Transformación Social, Aprendizaje, Empoderamiento.

The process of discovery from the student to the research must be propitiated in libertarian spaces that promote the awakening of his interest as a constructor and transformer of reality. Hence, the strategies implemented in the classroom should be oriented to generate the critical competencies required to generate scientific knowledge anchored to the context and away from positivist logic as the hegemonic criterion guiding research in higher education. How does prior stimulation, based on the empirical exploration of contexts, generate a ggreater understanding of hegemonic research processes in the undergraduate student of Higher Education? Concluding that contemporary approaches demand a permanent reflection on Transmodernity, coloniality and decoloniality in contrast with the Latin American educational, cultural and political reality, especially in the field of higher education, in order to foster and promote reflective and propositional actions of students through local empowerment, that guarantee at the system level the importance of the meaning of the identity of the students.

Descriptors: Research, Decolonialization, Social Transformation, Learning, Empowerment.

Introducción

En primera medida, resulta pertinente dar una mirada retrospectiva sobre las condiciones de formación de las naciones en América Latina, buscando generar un paneo general de la condición del concepto de Calidad educativa en Colombia. En términos de Wilkinson & Pickett (2009) referente a la disfuncionalidad social, se manifiesta como la pérdida de la dimensión del ser societatis frente la dominancia del ser individual no sólo en el plano estructural sino en la cotidianidad. Por lo tanto, Se puede deducir que partiendo de los mecanismos de imposición de

las instituciones que las conforman, se originan en el ideario colectivo sensaciones de desesperanza y de inercia política, fundadas en la idea común de que la desigualdad es la dueña de todos los males de una sociedad. Es entonces la premisa obligada para concebir la disfuncionalidad social atada a la dominancia del ser social.

Ante el claroscuro del panorama descrito, en el colectivo se gesta el concepto en el que se atribuye a la educación, la característica de ser el proceso que más influye en el desarrollo social de un país, ya que a través de ella, se permite que las personas mejoren sus condiciones de vida y, a su vez logren avances significativos en el fortalecimiento del tejido social por medio del enriquecimiento de la cultura, los valores, el espíritu y todo aquello que hace parte del ser humano.

En relación con éste imaginario, la educación se erige como principal instrumento de desarrollo social en comunidades pertenecientes a economías estables y con grandes ingresos. Sin embargo, si nos remontamos a los orígenes de la América prehispánica y, posteriormente con el derecho como instrumento de reproducción del discurso hegemónico del colonialismo contemporáneo, surge el interrogante sobre la veracidad de ésta premisa, cuando se observa en todos los escenarios el desarreglo o alteración en el funcionamiento del sistema, caso observable en Latinoamérica y en el caso que nos atañe, Colombia, donde la construcción social deviene de la imposición inicialmente de facto, por herencia social y económica.

Contexto

De acuerdo con lo señalado en los instrumentos internacionales, debe concebirse la educación como un Derecho-deber orientado a garantizar la sobrevivencia de una colectividad a través de proceso de re-significación bien sea por transmisión, reproducción o reconstrucción de sus usos, conocimientos, saberes y costumbres.

Hay que mencionar además que, en materia educativa en el contexto latinoamericano, según Villata (2016), en su artículo de resultados de investigación mediante el cual analiza la diversidad de propuestas políticas y de resolución de la diferencia cultural, denominado Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región, afirma que ésta puede enmarcarse en tres momentos específicos de ocurrencia lineal.

El primero de ellos, lo reconoce como político pues, le otorga a la educación la característica homogeneizadora en el proceso de afianzamiento de los Estados; en segundo lugar y, en respuesta a los requerimientos propios de la Revolución Industrial, surge un momento llamado por el autor como económico en el cual, la educación adquiere el carácter de formador de recurso humano a fin de cumplir con los requerimientos de mano de obra calificada y, por último, describe el momento actual llamándolo cultural, bajo el cual se le impone a ésta la carga de responder a las demandas sociales de equidad e inclusión social. Aunado a lo anterior, Villata (2016) concluyendo que:

> *Los procesos de Educación Intercultural suponen la interacción de culturas diferentes. Las dimensiones en los cuales se organizaron las investigaciones revisadas delimitan cuatro campos que son objeto de estudio de la educación intercultural para la producción de conocimiento y propuestas de acción educativa. Estas son resistencia, reconocimiento, autonomía y diversidad. (p.141-142)*

En el mismo Sentido, cumple traer a colación lo afirmado por Leal, en la investigación fundada en el análisis de las dinámicas de construcción de identidades en la educación intercultural

bilingüe a partir del acercamiento etnográfico a escuelas de Maracaibo-Venezuela (Leal, 2016), manifestó que:

> *La interculturalidad en la escuela sigue siendo una tarea pendiente en toda América Latina a pesar de la profusión de estudios y diversas experiencias alrededor de estas temáticas en todas las universidades, centros de estudios y organismos internacionales. (p.805)*

Partiendo de la perspectiva anterior, las vivencias hacen parte fundamental en la estructuración del pensamiento crítico, tal como lo afirma autores como Hannah Arendt "No es posible pensar sin experiencia personal, es decir, la palabra y el acto nos insertan en el mundo humano como un segundo nacimiento" (Comesaña Santalices & Cure De Montiel, 2006 pág 3), resulta conveniente manifestar que esta máxima fue un factor determinante en la construcción de este documento, pues, en la dinámica de su composición nos obligó a desprendernos de la comodidad que otorgar el manejo de los de saberes previos, y nos impulsó a observar elementos comunes que permitieran un diálogo colectivo y reflexivo con el propósito de estructurar aportes significativos en esta discusión y, por consiguiente, explorar algunos nuevos campos de conocimiento que no teníamos como referente.

Desarrollo de la experiencia

De acuerdo con el panorama anterior, se plantea la posibilidad de fortalecer la participación activa de los estudiantes de educación superior en la construcción y análisis de la realidad social, que tienda a la posterior producción de programas y proyectos de transformación del territorio, a partir de su comprensión como entramado de relaciones complejas, a través de procesos de investigación, con lo cual no solo se genera la producción de conocimiento sobre el entorno próximo, sino que además se potencian las competencias relacionadas con la investigación como proyecto de vida en los estudiantes.

No obstante la necesidad planteada en párrafos antecedentes, estas competencias no suelen fortalecerse sino hasta semestres avanzados de formación profesional, desaprovechando vitales espacios de aprendizaje inicial; prueba de ello se desprende del análisis y deconstrucción de los resultados de las pruebas Saber Pro aplicadas en los años 2013 al 2019, en los que se deduce que para el elemento denominado lectura crítica, la mayor incidencia de error está asociada al bajo rendimiento del componente de lectura con contextualización local, regional y, a la redacción y argumentación; frente a los resultados obtenidos en el componente Razonamiento cuantitativo se registran las afirmaciones erradas relacionadas con la comprensión y transformación de la información cuantitativa y esquemática presentada en distintos formatos, el planteamiento de estrategias que lleven a soluciones adecuadas cuando la formulación de un problema involucra información cuantitativa, así como su posterior validación de los procedimientos matemáticos utilizados.

Finalmente, respecto a los resultados obtenidos para el componente específico denominado Intervención en procesos sociales, se presenta un aumento en el puntaje frente al promedio obtenido por el grupo de referencia; sin embargo, a pesar de que el programa de Trabajo Social se encuentra muy por encima del promedio del grupo de contraste, éste no se encuentra muy cerca de la media y¸ por ende, a fin de aumentar resultados a posteriori se deben fortalecer al interior de la prácticas y didácticas pedagógicas en el aula componentes tales como la emisión de juicios argumentados acerca de los procesos de transformación social.

De ahí que se imponga en la comunidad académica el imaginario relacionado con la investigación como un proceso casi exclusivo de ciertos docentes y estudiantes con capacidades excepcionales, que no suelen ser integrados por la gran mayoría de estudiantes, al respecto, existen prácticas que buscan romper con el paradigma anterior y fortalecer la investigación en el aula que, en palabras de Morán (2015) logre un cambio de actitud de los docentes y estudiantes hacia la investigación a partir de la integración de estrategias básicas de indagación con las capacidades intelectuales, que impliquen que el estudiante se analice, se cuestione y se reflexione, con el propósito de promover la crítica y la construcción de conocimiento innovador para el contexto social (pp. 20 - 21).

En aras de socializar la investigación como un proceso inherente y propio del ser humano, se formuló como objetivo de la práctica pedagógica llevada a cabo con los grupos de estudiantes de Trabajo Social de los cursos de Lenguajes Globales y Antropología de segundo y tercer semestre respectivamente, durante el periodo 2017 - 60 a 2018 – 10 y de Negociación pública de Negocios internacionales periodo 2019-1; comprender desde una visión holística los diferentes procesos socioculturales, reconociendo las particularidades de cada grupo empleando principalmente las herramientas metodológicas y técnicas provenientes del quehacer científico como estrategia para la obtención de datos, la caracterización y el análisis de la realidad social, facilitando la identificación y el acercamiento a la construcción de la realidad con la cual interactúa.

En este orden de ideas, se planteó como estrategia educativa el aprendizaje de la investigación de manera didáctica, que en palabras de Morán (2015) implica:

1) abandonar la idea de la investigación científica como un acto monolítico y como resultado de un golpe único de la imaginación creadora; 2) abandonar cualquier intento de concebir el proceso de la generación de conocimientos a la manera del positivismo lógico que, con apoyo en la teoría general de sistemas, fragmenta y divide el proceso de la construcción científica en etapas fases, eventos, con un orden y una secuencia rígidos y lógicamente preestablecidos; 3) emprender, por el contrario, el quehacer científico como una totalidad concreta cuya complejidad se presta a abordajes distintos.

Por consiguiente, resulta viable que desde los primeros semestres se desarrollen procesos de investigación lejos del positivismo, basados en la experimentación intuitiva del estudiante y el estímulo del interés investigativo innato, sin corromperlo con postulados teóricos que en esta etapa inicial de aprendizaje tienden a desestimular la posterior producción de la investigación como proceso formativo, pero dejando en claro la naturaleza concatenada del conocimiento y su importancia como proceso básico reconocible, que se puede profundizar en semestres posteriores.

Para llevar a cabo lo anterior, se implementaron técnicas de exploración del contexto en triadas, para identificar temas de interés; una vez realizada la acción anterior, se escoge la problemática, los estudiantes elaboraron un documento corto que la describa y la argumente no sólo como situación problémica sino como eje de interés profesional.

Posteriormente, fundado en la teoría constructivista, se generaban discusiones en grupo, retroalimentaciones públicas y generales, en las que los estudiantes construyen las reflexiones sobre sus procesos y los proyectos de los demás grupos. Aunado a lo anterior, partiendo de la reflexión crítica que surge de la revisión documental en bases de datos, se promueve un acercamiento a la construcción del marco teórico y del estado del arte, culminando el proceso

con una propuesta de artículo de reflexión que engloba el proceso de aprendizaje realizado en el semestre.

Ahora bien, durante el desarrollo de las sesiones los estudiantes realizaron ejercicios de cartografía social que tuvieron como objetivo propiciar el empoderamiento de su lugar en la comunidad académica, y a partir de este reconocer los mecanismos y lugares institucionales para el cumplimiento de sus derechos, y para el reconocimiento de su corresponsabilidad en la garantía de estos.

Los ejercicios desarrollados en los cursos, permitieron que los estudiantes identificaron diversas problemáticas y relaciones en el municipio y en su entorno universitario. De estos procesos de investigación "intuitiva" se evidenciaron unas categorías transversales, entre las que se encuentran; 1) Cultura y lenguaje, 2) Desarrollo regional y, por último 3) Inclusión social, donde el primero de estos, tiene una mayor presencia en los procesos investigativos con un 48,6 % de las temáticas inmersas en esta, la segunda categoría "Desarrollo regional" con una presencia de un 24,3 % y la tercera categoría, "Inclusión social" con un 27 % de las temáticas, con una totalidad de 60 propuestas investigativas.

Aunado a lo anterior, al aplicar al aplicar herramientas como la cartografía social y y, el mapeo territorial en estudiantes de negociación pública pertenecientes al programa de negocios internacionales se observa qué es tos presentan una desconexión con el entorno del claustro universitario situación por demás preocupante pero, también brinda la oportunidad de transversalidad zar estos hallazgos en la construcción curricular contextualizada de ahí que surja la necesidad de incentivar la investigación situada en el contexto del aula pero referida especialmente al lograr la sensibilización del estudiante con sus problemáticas cotidianas.

La identificación de las problemáticas sin las competencias tradicionalmente establecidas, mediante procesos de investigación constructivista en el que los estudiantes lideran y se involucran de manera activa, permitiéndoles no solo adquirir las competencias necesarias para posteriores procesos de investigación, sino que los hace conscientes y lectores críticos de su realidad, convirtiéndolos en agentes de transformación social. En este sentido, cabe citar a Mateos, Dietz, & Mendoza, (2016) cuando afirman que.

> *Al acercar la universidad a la vida cotidiana y a los saberes comunitarios, este tipo de institución genera potencialmente nuevos saberes, haceres y poderes, contextualizados, pertinentes y colaborativos, además de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad (...) Boaventura de Sousa Santos denomina esto como -conocimiento pluriuniversitario -, un tipo de conocimiento que supera las fronteras no solamente disciplinarias, sino también sociales que separan el ámbito universitario del comunitario. (p.830)*

A partir de la aplicación de la metodología expuesta, puede concluirse que esta amplía el campo de la actividad docente, ya que potencializa el eje sustantivo universitario de proyección social, al convertirla en potencial ente consultor, impactando así su ámbito espacial, pues transforma la comunidad educativa en actor mediador de generación de soluciones concertadas a las problemáticas del contexto. Sumado a lo expuesto, es de tener en cuenta que las características sui generis y de vulnerabilidad de la población que a tiende la Universidad Colombiana, requiere de la intervención colectiva y, no solo institucional para fortalecer el acercamiento comunitario, que promueva el ejercicio de competencias ciudadanas y motive la construcción intersubjetiva de políticas públicas decoloniales, que tiendan al mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. De ahí que las estrategias, enfoques y herramientas dadas a conocer permiten realizar

e impulsar acciones reflexivas - propositivas de los estudiantes a través del empoderamiento local.

Conclusiones

Por lo tanto y, a pesar del musculoso andamiaje jurídico que busca su protección y/o reconstrucción, está resulta insuficiente pues, a pesar de las precisiones descritas en párrafos anteriores, no debe pasarse por alto que el ser humano de acuerdo con su entorno y la fase de desarrollo en la que se encuentre, tendrá una forma de diferente de aprehender el mundo y sus experiencias y, por ende, su forma de aprendizaje será disímil no solo entre fases sino también entre individuos.

En consecuencia, el proceso de descubrimiento del estudiante a la investigación debe propiciarse en espacios libertarios que promuevan el despertar de su interés como constructor y transformador de la realidad. De ahí que las estrategias implementadas en el aula deben estar orientadas a generar las competencias críticas requeridas para generar conocimiento científico anclado al contexto y apartado de la lógica positivista como criterio hegemónico que orienta la investigación en la educación superior.

Referencias

Mateos Cortés, L. S., Dietz, G., y Mendoza Zuany, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 809-835. Obtenido de Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.: http://www.redalyc.org/pdf/140/14046162007.pdf

Morán, P. (Comp.). (2015). Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Recuperado de http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/docencia-e-investigación-en-el-aula-una-relación-imprescindible.pdf

Silva, K. (2017). Imaginarios y prácticas del desplazamiento forzado en familias del centro educativo para la primera infancia aeioTU El Altico de Soacha. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

El Uso de Sociogramas para Indagar Práticas Relacionales Dentro del Aula

The use of Sociograms to Investigate Relational Practices in the Classroom

Carolina Urbina Hurtado [1]
Verónica López Leiva [2]
Juan Pablo Cárdenas Villalobos [3]...

[1] Universidad Andrés Bello, Chile
[2] Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
[3] Net-Works, Chile

En esta investigación se indaga el uso de los sociogramas para la comprensión de las prácticas relacionales en el aula, lo cual puede orientar positivamente la toma de decisiones estratégicas para mejorar la convivencia y el aprendizaje en el aula. Los sociogramas, como fotografías de un momento particular de las relaciones entre pares, aparecen como una herramienta posible para la descripción, análisis y reflexión de las prácticas relacionales en el aula. De esta forma, se aplicaron sociogramas en 12 cursos de enseñanza primaria, a partir de los cuales se logró caracterizar la estructura de la red social del aula desde la teoría de redes. Luego, a través de entrevistas al profesorado y otros profesionales de la escuela, se indagó acerca de los facilitadores y obstaculzadores en el uso de esta herramientas sociométrica. Dado que el análisis del entramado social a través de la teoría de redes proporciona información que no es percibida a simple vista, los sociogramas aparecieron como una útil herramienta para la comprensión de las prácticas relacionales en el aula y para la programación estratégica de acciones de mejora de la convivencia. También aparecen como una oportunidad de desafiar creencias docentes estereotipadas sobre las dinámicas relacionales en el aula.

Descriptores: Red social; Relaciones interpersonales; Relaciones entre pares.

This research explores the use of sociograms for the understanding of relational practices in the classroom. These social networks can positively guide strategic decision making to improve relationships and learning in the classroom. Sociograms, as photographs of a particular moment in the relationships between students, are tools for the description, analysis and reflection of relational practices in the classroom. In this way, sociograms were applied in 12 primary school courses, from which the structure of the social network of the classroom was characterized. Then, through interviews with teachers and other school professionals, we inquired about facilitators and hindering the use of these sociometric tools. Due to the fact that the analysis of the social networks provides information that is not intuitive, the sociograms are useful tools for the understanding of relational practices in the classroom and for the strategic programming of improvement actions of school coexistence. Sociograms also appear as an opportunity to challenge stereotyped teaching beliefs about relational dynamics in the classroom.

Keywords: Social network; Relationships; Relationships between peers

Introducción

La convivencia escolar es un proceso social y se forma a partir de las interacciones cotidianas entre las personas por lo que es una "vivencia compartida en el encuentro y diálogo entre las personas, la cual puede ser narrada con base en los propios significados de cada sujeto" (Chaparro *et al.*, 2015: 22). Para Maturana (1990), por su parte, la convivencia implica un encuentro con el otro que es central en el proceso de educar. La educación ocurre todo el tiempo, de manera

recíproca; los educandos confirman, en su vivir el mundo, lo que vivieron en su educación. Desde estas perspectivas, las prácticas relacionales, como las relaciones e interacciones interpersonales entre estudiantes en la escuela, conforman la esencia de la experiencia educativa (Urbina, López y Cárdenas, 2018).

Las dinámicas de convivencia en las escuelas pueden ser entendidas como dinámicas colectivas que obedecen a las particularidades del sistema que las cobija; es en ese sistema donde se tejen las relaciones que operan dentro de él (Urbina y López, 2014).

Dentro de los ámbitos de mejora de convivencia escolar, las relaciones interpersonales entre estudiantes ha sido uno de principales focos para la mejora educativa. Hargreaves (1978) enunció la importancia de las relaciones interpersonales en la escuela para la construcción de un clima favorable de convivencia. Estas relaciones se construyen dentro y fuera del aula, a través de las relaciones cotidianas entre los estudiantes y los docentes. López et al., (2012) coinciden en analizar el plano intergrupal, y sugieren que la intervención sobre los climas de aula puede disminuir los niveles de violencia (Urbina, López y Cárdenas, 2018).

En esta investigación se plantea un análisis que permite identificar cómo la comprensión de las dinámicas relacionales entre pares dentro del aula —consideradas a partir de herramientas sociométricas— puede facilitar la puesta en marcha de mejoras en la convivencia. De esta forma, tal como plantea Neal (2007), se reconoce que las relaciones entre estudiantes pueden conformar una estructura social definida por el patrón de conexiones entre estudiantes dentro de un contexto relacional, como lo es la escuela.

Esta investigación se realizó desde la perspectiva de la teoría de las redes, de manera que se priorizan las relaciones entre los nodos (estudiantes) por sobre sus atributos individuales (McCormick y Cappella, 2015), y el foco se coloca en la estructura de la red. De esta forma, a través de sociogramas se puede acceder a la estructura de la red social en un momento específico, tal como si se le tomara una fotografía.

Conviene mencionar que, en el plano contextual, la teoría de redes aporta una visión completa de la estructura de la red y, en el plano individual, las redes permiten atender a la posición de un individuo dentro de su contexto relacional (Neal, 2007).

En el ámbito de las redes sociales entre estudiantes, las relaciones de preferencia entre pares se ha utilizado para conocer las conexiones entre estudiantes con base en sistemas de nominación (McCormick y Cappella, 2015; Neal *et al.*, 2011; Velásquez *et al.*, 2013). Dado que los estudiantes pasan gran parte del día juntos, en la escuela, pueden reportar (nominar) fácilmente a quiénes prefieren para realizar distintas actividades. Los sistemas de nominación forman parte del análisis de redes sociales (SNA por sus siglas en inglés: *social network analysis*) (Rizzuto *et al.*, 2009) y aprovechan la riqueza del conocimiento que existe dentro de la red de pares (Velásquez *et al.*, 2013).

Para el análisis de las redes sociales en el aula, en esta investigación (Urbina, López y Cárdenas, 2018) se identificarán al menos tres índices estructurales que permiten caracterizarlas: 1) popularidad, número de nominaciones de preferencia que recibe un estudiante; 2) *betweenness*, número de veces en que un nodo (estudiante) permite comunicar a otros dos nodos de la red; 3) comunidades dentro de la red social, las cuales se conforman por un grupo de nodos (estudiantes) con una densidad de enlaces entre ellos superior a la que existe desde ellos hacia el resto de la red.

Por lo anteriormente expuesto, en esta investigación los objetivos fueron: a) analizar elementos de la estructura de las redes sociales construidas en cada curso (popularidad, *betweenness*, comunidades); b) identificar los núcleos temáticos emergentes en el análisis de la red social del aula para la mejora de la convivencia escolar por parte del profesorado y profesionales de apoyo; y c) analizar las potencialidades y limitaciones del uso de los sociogramas para el mejoramiento de la convivencia escolar.

Método

Esta investigación corresponde a un estudio descriptivo con un diseño mixto de investigación.

Se utilizó una de las variantes más simples para la aplicación de cuestionario sociométrico: los cuestionarios por nominación de preferencias, en el cual se preguntaba sobre los compañeros(as) preferidos para jugar en el recreo. Participaron 280 estudiantes distribuidos en 12 cursos y tres escuelas primarias de la región de Valparaíso, Chile.

Luego de haber obtenido y visualizado los sociogramas, se realizaron entrevistas en profundidad a los 12 profesores jefes (profesor tutor) de los cursos participantes. Adicionalmente, en dos escuelas participaron otros profesionales: el encargado de convivencia escolar (escuela 2) y el equipo de convivencia escolar, compuesto por la encargada de convivencia escolar y el psicólogo (escuela 3).

Esta investigación se realizó en dos etapas: la primera incluyó la confección y aplicación del cuestionario sociométrico a los estudiantes de cada curso. La segunda etapa contempló el desarrollo de entrevistas.

Método de análisis de la información

Análisis cuantitativo.

Los sociogramas se visualizaron utilizando los *softwares* Gephi (versión 0.9.1) y Cytoescape (versión 3.2.0), que abstraen la información a un grafo G=(N,E), donde N corresponde al conjunto de estudiantes y E al conjunto de enlaces entre éstos. Para cada grafo G existe una representación A(G) denominada matriz de adyacencia de los N x N estudiantes de un curso. Cuando el estudiante *i* prefiere al estudiante *j*, existe un enlace de *i* a *j*, por lo que $A_{ij}=1$. Si dicha preferencia no existe para con el estudiante *j*, entonces $A_{ij}=0$. Estas matrices de adyacencia A(G) también se utilizaron para detectar comunidades, índice de *betweenness* y popularidad.

Análisis cualitativo.

Para la construcción de las categorías se consideraron los elementos convergentes, emergentes y complementarios que se identificaron en las entrevistas, a través de un análisis de contenido categorial temático (Vásquez, 1994). Dicho análisis fue facilitado por el uso del programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (versión 1.5.3).

El sistema de categorías elaborado fue revisado por un juez externo, sólo fueron consideradas las categorías con más de 85 por ciento de acuerdo para presentar en el apartado de resultados.

Resultados

Descripción de la estructura de las redes sociales

Para el análisis y caracterización de las redes sociales se identificaron tres índices estructurales de la red: popularidad, *betweenness* y comunidades. Los dos primeros son índices de carácter individual, mientras el tercero (las comunidades) es de carácter social.

El índice de popularidad permitió identificar a los estudiantes más destacados en la red, según el número de nominaciones (preferencias) recibidas por parte de sus compañeros de curso. El *betweenness* es una medida de centralidad que se basa en el número de veces que un nodo opera como "puente" para unir a todos los pares de nodos de la red (Figura 1).

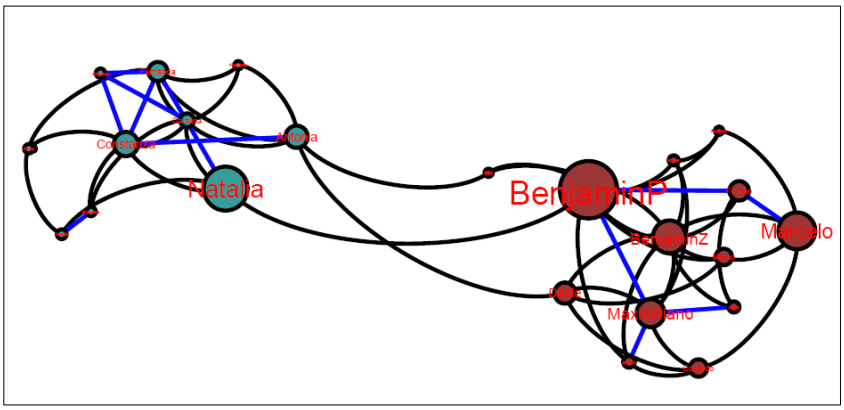


Figura 1. Ejemplo de red de preferencia de estudiantes de primer año básico.

Fuente: Urbina, López y Cárdenas, 2018.

Una comunidad representa un grupo de nodos que tiene una densidad de enlaces entre ellos superior a la que tiene con el resto de la red. No todas las redes tienen este tipo de estructuras, por lo que su presencia indica que en la red analizada efectivamente existe cierto orden (Barabási, 2016).

Categorías temáticas

Se identificaron contenidos que se organizaron en dos categorías temáticas, rrsumidas en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Categorías temáticas y contenidos

CATEGORÍA TEMÁTICA	CONTENIDOS EMREGENTES
Comprensión y valoración de los sociogramas para la mejora	- Sociograma permite conocer la dinâmica relacional del curso desde el punto de vista de todo el estudiantado. - Sociograma aporta información no necesariamente conocida o acorde a la opinión del profesor. - La nueva información aportada permite la planificación estratégica de mejoras.
Elementos mediadores en la comprensión del sociograma	- Etiquetado como mediador de la comprensión de la herramienta - Facilitadores para la vinculación entre pares: tiempo de permanencia en el curso y género.

	- Barreras para la vinculación entre pares: características individuales de los estudiantes e inasistencia a clases.

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Se exploró la oportunidad de utilizar herramientas sociométricas para la mejora de la convivencia en la escuela. Si bien el uso de sociogramas para el análisis de las relaciones sociales en el aula ha sido ampliamente utilizado (Koster *et al.*, 2007; Rizzuto *et al.*, 2009; Mand, 2007; McCormick y Cappella, 2015), su empleo como herramienta para la mejora de la convivencia escolar ha sido escasamente indagado.

De las reflexiones construidas por los profesionales podemos concluir que el uso de sociogramas complementa algunas de las acciones que se están desarrollando en las escuelas. La visualización de la red dentro de un esquema permite efectivamente una mejor comprensión. Por otro lado, índices como el de comunidades permitirían identificar los grupos dentro del curso y reconocer a estudiantes potencialmente en riesgo de exclusión.

Los resultados que aportan los sociogramas se construyen a partir de todas las respuestas de los estudiantes; es decir, el proceso de análisis y la generación de resultados obedecen a dinámicas colectivas que sitúan a un estudiante en un lugar u otro dentro de la red considerando la interacción entre todas las respuestas del grupo.

El sociograma fue identificado por el profesorado como un elemento novedoso, en tanto que permite atender las relaciones sociales entre pares desde la mirada de los propios estudiantes. En el tipo de educación adultocéntrica que caracteriza a la gran mayoría de las escuelas chilenas (Ascorra, López y Urbina, 2016), la mayor parte de la información sobre cómo mejorar la convivencia de las escuelas viene dada, normalmente, por los adultos de la escuela. Nosotros planteamos que el uso de sociogramas también es una oportunidad de abrir espacios de participación estudiantil dentro de la escuela, no sólo por el uso de la información que esta herramienta puede aportar, sino también puede brindar la oportunidad, a los propios estudiantes, para conversar, dialogar y discutir respecto a sus dinámicas relacionales y a los facilitadores y obstaculizadores de una mejor convivencia entre pares.

Dentro de las categorías temáticas emergentes en esta investigación, identificamos el etiquetado como uno de los principales mediadores en la reflexión sobre las características de la red de relaciones sociales entre pares en cada curso. La mención de etiquetas por parte de los profesores entrevistados para explicar la dinámica social del aula normalmente estuvo referida a factores individuales de los estudiantes, lo cual da cuenta del predominio de una perspectiva individualista para explicar las relaciones sociales entre pares dentro de los cursos.

En este mismo sentido, se pudo constatar es que es frecuente que los profesores clasifiquen a los alumnos a partir de la presencia o ausencia de determinados rasgos individuales, lo cual se traduce en la discriminación de ciertos estudiantes (García Pastor, 2005). Explicaciones como "es que ella es conflictiva", "es que ella no viene a clases", entre otras, dan cuenta de esta mirada. En casos extremos, la etiqueta puede ser el argumento para la exclusión de grupos específicos.

El uso de sociogramas puede favorecer una visión más interactiva y reflexiva, toda vez que sus resultados atienden al tejido conjunto de relaciones dentro de un grupo específico. Lo anterior concuerda con la valoración de la diversidad de todos los estudiantes dentro de la red social y su derecho de ser reconocidos y aceptados, y a participar en dicha red.

Al instalarse desde una perspectiva sistémica, la reflexión sobre los resultados de los sociogramas ayuda a comprender la interacción entre los estudiantes y colaborar en la comprensión sobre cómo dichas interacciones guardan relación con las características de gestión docente y con los estilos de convivencia y participación que se favorecen en la escuela. En resumen, las problemáticas en las relaciones sociales entre pares constituyen una responsabilidad de la escuela, y no sólo de su profesor jefe (Simón *et al*., 2011) o sólo del estudiante.

Los elementos mediadores que sostienen la reflexión de los diferentes actores respecto a las características de la estructura de la red social entre pares dentro de un curso, emergen como un elemento fundamental que se debe considerar en el momento de utilizar sociogramas para la comprensión de las dinámicas relacionales y la factibilidad de realizar acciones estratégicas para su mejora. El uso de sociogramas constituye una oportunidad para reflexionar sobre las maneras de comprender, organizar, evaluar y acompañar las dinámicas relacionales del sistema completo, en tanto que, lo que sucede en el aula es interdependiente de la dinámica de patrones relacionales que la escuela, como sistema, pone en marcha.

Referencias

Ascorra, P., López, V., Urbina, C. (2016), Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar, *Revista de Psicología*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-18, DOI: https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.44686

Barabási, L. (2016), *Network Science*, Cambridge, Cambridge University Press.

Chaparro, A., Caso J., Fierro, C., y Díaz, C. (2015), Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 149, pp. 20-41.

García Pastor, C. (2005), *Educación y diversidad*, Málaga, Aljibe.

Hargreaves, D. (1978), *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.

Koster M., Jan Pijl, S, van Houten, E. y Nakken, H. (2007), The Social Position and Development of Pupils with SEN in Mainstream Dutch Primary Schools, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 31-46.

Mand, J. (2007), Social Postion of Special Needs Pupils in the Classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school clases, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 7-14. DOI: https://doi.org/10.1080/08856250601082182

Maturana, H. (1990), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile, Centro de Estudios del Desarrollo.

Mc Cormick, M. y Cappella, E. (2015), Conceptualizing Academic Norms in Middle School: A social network perspective, *Journal of Early Adolescence*, vol. 35, núm. 4, pp. 441-466.

Neal, J. (2007), Why Social Networks Matter: A structural approach to the study of relational aggression in middle childhood and adolescence, *Child y Youth Care Forum*, vol. 36, pp. 195-211. DOI: https://doi.org/10.1007/s10566-007-9042-2

Neal, J., Cappella, E., Wagner, C. y Atkins, M. (2011), Seeing Eye to Eye: Predicting teacher-student agreement on classroom social networks, *Social Development*, vol. 20, núm. 2, pp. 376-393.

Rizzuto, T., LeDoux, T., y Hatala, J. (2009), It's Not Just What You Know, it's Who You Know: Testing a model of the relative importance of social networks to academic performance, *Social Psychology of Education*, vol. 12, pp. 175-189. DOI: https://doi.org/10.1007/s11218-008-9080-0

Simón, C., Sandoval, M. y Martín, A. (2011), Los problemas de comportamiento, en Elena Martín y Teresa Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, Barcelona, Graó, pp. 147-165.

Urbina, C., López, V., y Cárdenas, J.P (2018) El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos.*

Urbina, C. y López, V. (2014), *Agenciamiento colectivo sobre los procesos de mejora educativa* (proyecto Fondecyt de Postdoctorado, Nº 3140204, no publicado), Conicyt, Chile.

Vásquez, F. (1994), *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Velásquez, A., Bukowski, W. y Saldariaga, L. (2013), Adjusting for Group Size Effects in Peer Nomination Data, *Social Development*, vol. 22, núm. 4, pp. 845-893.

Alcanzar el Mañana: Una Reflexión desde la Educación, la Ética, la Política y el Cambio Social

Reaching Tomorrow: A Reflection from Education, Ethics, Politics and Social Change.

Emerson David Devia Acevedo

Universidad de La Salle, Colombia

Tal como lo sugiere el título, reflexionar sobre la ética en relación con la ciudadanía, la educación y la política nos obliga hacer una revisión sobre el abordaje de los problemas de conducta y actuación humana, en ese sentido el texto propuesto intenta comprender y dilucidar las tensiones, retos y desafíos para alcanzar el mañana. En términos académicos, adéntranos en las reflexiones sobre nuestras prácticas académicas e incluso didácticas en relación con la construcción y el cambio social supone de primer orden una confrontación con nuestros ideales e imaginarios de sociedad, especialmente, si debemos repensar el futuro, lo anterior debido a que desafiar el statu quo, implica un acuerdo tácito de querer hacer un cambio social y al mismo tiempo significa un trilema entre querer, poder y hacer.

Descriptores: Movilidad Social; Educación; Ciudadanía; Otredad; Transformación social.

As the title suggests, reflecting on ethics in relation to citizenship, education and politics requires us to review the approach to problem behavior and human performance, in this sense, the proposed text, tries to elucidate the tensions and challenges to achieve better tomorrow. In academic terms, to get into the reflections in our didactic and academic practices in the construction and social change supposes firstly a confrontation with our ideals and imaginaries of society, especially as we must rethink the future, because challenging the statu quo, implies an agreement, making a social change, and at the same time, means a trilemma between wanting, power and doing.

Keywords: Social Mobility; Education; Citizenship; Otherness; Social transformation.

Introducción

...soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos, para que pueda ser
he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan
plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.

PAZ (1957)

Este texto es el pretexto para reflexionar sobre nuestras prácticas académicas en relación con el cambio social, se aborda desde la inflexión obligada de los siguientes conceptos: 1) formación, 2) movilización y 3) otredad; partimos desde el conocimiento y análisis de la educación como apuesta política y del efecto de los procesos educativos como interacción y factor para el cambio social. En otras palabras, toda acción se convierte en un ser vivo, tiene un cuerpo, una historia, evoluciona, y vive en un entorno determinado con el cual se relaciona, adapta y modifica con base en sus referentes interpretativos. Al respecto Mayor, Dios e Iglesias (2007) afirman: "convivir significa compartir vivencias juntos; convivir es encontrarse y conversar, 'dar vueltas juntos' (cum-versare) en diálogo amistoso. Si 'conversamos' en la escuela, estamos construyendo la convivencia escolar; si lo hacemos en la sociedad, en la ciudad, estamos construyendo la ciudadanía, la convivencia democrática. ¿El resultado? Sociedades más justas, más cohesionadas,

más equitativas e interculturales (y, por supuesto), más libres y pacíficas". Este postulado deja entre ver las razones por las que planteamos la necesidad de diálogo e interacción entre la educación, el cambio social, la ética y la política.

Método

El método de estudio seleccionado para el desrarollo es cualitativo; el análisis de Investigación, Acción, Participante – IAP. Se propone entonces, una reflexión especialmente a profesionales del sector educativo; la IAP con una marcada tendencia educativa, refleja el sosegar de los hacedores de la educación. En ese sentido, se abordó la discusión desde el análisis de discurso y el análisis CAP- comportamientos, actitudes y prácticas; lo anterior en el marco de la hipótesis de la necesidad de la reivindicación de la docencia; la necesidad de la formación crítica y deliberativa. Ésta es entonces, una propuesta que antes que investigar, nos investiga.

Resultados

La motivación de ser artesanos de la educación nos provee el horizonte de análisis de estas reflexiones, lo anterior toda vez que la motivación se analiza desde ***dos esferas fundamentales, lo individual y lo colectivo***. Ahora bien, este es un proceso de interacción constante entre el ser y el medio en que vive, constituye las relaciones con los otros y las instituciones que le rigen, es decir toda acción es determinada por dos clases de factores: externos unos, como los estímulos o situaciones ajenas al individuo, e internos otros, como la matriz de configuración cultural y la condición en que se encuentran las interacciones.

Por lo tanto, construir ciudadanía y cambio social significa pensar en los sujetos, en sus interacciones y dotarlos de procesos académicos y políticos reflexivos que permitan la cohesión social desde el reconocimiento de lo ético, lo propio y lo local con una perspectiva de bien común; y bajo el lente del proceso de evolución en virtud de una dinámica de constantes adaptaciones y desadaptaciones. En ese entendido Arent (1958) afirma que "ser político, vivir en una polis, significa que todo se decida por medio de palabras y de persuasión, y no con la fuerza y la violencia".

No obstante, y aunque "es cierto que la escuela, en cuanto comunidad educativa, no tiene todas las respuestas, … sí tiene algunas respuestas y necesita otras…" Mayor et al, (2007), sentó las bases para alcanzar el mañana desde el análisis del andamiaje social e institucional, por medio de apuestas conjuntas. En consecuencia, hablar de la ciudadanía es hablar desde la desde cuatro diferentes enfoques: (1) el Libertariano, (2) el Liberal, (3) el Comunitarista y (4) el Republicanista Intercultural, no obstante, cada uno de ellos tiene un objeto común, el desorden de la ciudad y sus sujetos. Por ejemplo, en el primero hablamos de una ciudadanía mínima, en la prioridad [caos] del sujeto, en el segundo de un individuo libre si es un ciudadano con herramientas jurídicas [caos], en el tercero se prioriza la comunidad sobre el ciudadano [caos], y en el cuarto a pesar de que se da una noción integral de ciudadanía, [caos] se manifiesta al reconocer los diversos grupos sociales y la individualidad del sujeto.

Para estructurar, analizar y reflexionar esta relación debemos entender que la construcción de ciudadanía y el cambio social son un proceso permanente y, que éste además de la ética tiene múltiples entradas y claves analítica. Con el nacimiento y la aparición de conceptos como la internacionalización y globalización, los roles y referentes de la educación se han extendido y han evolucionado hacia la perspectiva decodificadora justificada en la universalización de la información y las comunicaciones que obligan a los educadores a involucrarse en el pensamiento

en red, entregando a la sociedad herramientas para el inicio del pensar epistemológico-retórico y crítico sobre la diversificación de la sociedad y su desarrollo.

De hecho, debemos involucramos en el análisis y en los aspectos diferenciadores y relevantes de las matrices culturales, para luego afrontar la investigación y la formación. Razón suficiente para configurar que la educación es un compendio de métodos que mediante una integración sistémica y necesaria, es asi como afirmamos que *la educación* y su función sustantiva, *la investigación*, constituyen juntas un vehículo de *transformación de realidades* y la herramienta mas poderosa para la reconfiguración social; en términos cinematográficos el mejor ejemplo es la película del director Eric Bress, el Efecto Mariposa (2004) ó su remake, la película Durante la Tormenta (2018), películas ampliamente conocidas y trabajadas en la academia desde la pedagogía reflexiva y crítica en la cual se aprecia cómo un pequeño cambio en el tiempo, el pensar y el actuar, generan un cambio en la historia.

Teorizando al respecto Sen (1998), afirma que "la educación y … la salud ha desempeñado un papel central en los cambios sociales y económicos del mundo entero", esta interdependencia que existe entre calidad de vida y productividad económica se sustenta en la relación, la actuación ética y el nivel de necesidades de las sociedades. Al respecto en los ciudadanos afirmaciones como: 1) la escuela es un contenedor de derechos y 2) la salud es primero, respaldan de manera inconsciente las categorías fundamentales en el proceso de cambio social; en consecuencia, todo proceso realizado por el hombre implica necesariamente una evaluación de si mismo, su relación y efecto con el otro, ese otro que es un individuo diferente que constituye la riqueza y el andamiaje social.

En el fondo, la corresponsabilidad se ha constituido en tema dominante en el actual debate internacional sobre la educación, la movilización social y la comunicación, tanto así, que se han creado escuelas y movimientos, incluso corrientes de pensamiento. En este proceso de transformación cultural es necesaria la existencia de una relación del sujeto (individuo) – objeto (sociedad), desde la exegética, ya que desde allí se construyen relaciones que aportan significados y sentidos de las trasformaciones.

Esta reflexión se caracteriza por la formación de generaciones capaces de actuar de manera competente, creativa, productiva e innovadora, desde una perspectiva de movilización y desarrollo sostenible local, regional, nacional y global, establece el crecimiento bajo las normas de la sociedad a la que pertenecen, de ahí que las realidades que enfrentamos, la construcción histórica y la multiplicidad de significados, hacen de esta situación la necesidad de conocimiento e investigación y por supuesto de reconfiguración y re significación en miras a la (o las) metamorfosis social (es).

Asi las cosas, hablar acerca de qué es y no es el cambio social, configura la relación histórica de las sociedades y la experiencia relacionada con el quehacer educativo, es por ello por lo que entender la configuración cultural y el significado de las cosas de los estudiantes nos permitirá plantear los objetivos claramente y alcanzarlos. Esta combinación de construcciones teóricas y procedimientos lógicos y empíricos explícitos, mediados por la realidad, constituyen un hito que permea la práctica científica y la transforma en humana, permitiendo la cabida al error y el cambio en el proceso, valorándolo como parte de él, dándole a la investigación una connotación de aprendizaje.

Aunque existen modelos y metodologías, para desarrollar el proceso educativo, este siempre será susceptible de adaptación; razón suficiente para que cada investigador genere tensiones y relacione teorías, objetivos y métodos. Este justamente es el rol del maestro, al orientar de

manera clara e intencionada al estudiante con miras del cumplimiento de su objetivo, al ayudarle en su propósito, ahora bien, no hay que desconocer que en contraste debemos reconocer que cada uno de estos espacios educativos, se condicionan de acuerdo con las consideraciones de los que administran, y que convienen de acuerdo con la interacción real y apuestas políticas y sociales.

Todo proceso hecho por el hombre aboga por la indispensabilidad que ellos mismos se proporcionan, no pueden pensar el mundo si ellos no existieran, y es algo natural, por supuesto estudiar algo implica creer en su importancia, esto es lo que debemos hacer ver al estudiantado, en analogía, debemos hacer ver la importancia del cambio social. Por ello la reconfiguración de los espacios es completamente fascinante, es *explorar un mundo nuevo*, es la posibilidad de aventurarse a un espacio habitado por el hombre, pero que aún no todos conocen, la primera invitación es a plantear investigaciones en la relación con el poder, los andamiajes sociales, a las actuaciones y ocupaciones humanas, incluso a las libertades y relación con la sociedad.

Por lo anterior, el abordarje detallado de las dimensiones en relación con la generación, transferencia y aplicación de conocimiento, con un enfoque humanista y de pensamiento crítico permitirá la producción permanente de conocimiento, además de estimular la relación consiente con el otro, ejemplo de ello es la custodia de los niños en la calle, en el parque, o por ejemplo también el ir al supermercado, etc. Pensar la formación investigativa como una estrategia de movilización e innovación educativa es apostarle a la idea de que, a través de la construcción de prácticas y modelos pedagógicos, se pueden formar ciudadanos críticos y activos, ciudadanos educados en su contexto transformadores de su sociedad.

Pensar en la formación + pedagogía + movilización es más que pensar en un modelo emergente, es pensar en una nueva apuesta de sociedad, de construcción de ciudadano y un nuevo concepto de ciudadanía, es pensar en una teoría de desarrollo y cambio social equitativo, consiente y justo, que centra su actuar en la importancia de la escuela, la ciudad, el gobierno y el sujeto en un único engranaje en esta labor.

Por ello la construcción de ciudadanía en el contexto actual ya no está marcada por la referencia clásica Weberiana, por el contrario, está caracterizada por la complejidad, la incertidumbre, la globalización y las nuevas tecnologías. En este marco es preciso tener presente a los actores de los colectivos sociales, al respecto Zemelman (2000) afirma:

> *Están constantemente emergiendo y transformándose, tienen tiempos y espacios diferentes, capacidades de intervención y de influencia diferentes, pero coexisten. No es que haya uno más importante que otro; hay una constelación de sujetos que están constantemente desde lo cotidiano a lo macro histórico, a través de sus proyectos y de sus utopías, de sus memorias y de sus prácticas, incidiendo en la construcción de la historia.*

En estas nuevas identidades elementos como: la música, el atuendo, la forma de hablar, los sitios de encuentro, la violencia, y el cuerpo entre otros cobran fuerza exorbitante, ya que esta es la forma de visibilizarse. Ahora… entre líneas… lo que hacen estas comunidades es: primero una crítica al sistema clásico, y dos: revelan que el problema no solo está en la forma de construir la historia y el sujeto, sino que también está en la teoría misma.

En esa construcción, los principios tradicionales son inconstantes y crean falsas sensaciones, falsas emociones de identidad y falsos sentidos de pertenencia que a futuro se convierten en violencias tanto pasivas como activas y que tienen como consecuencia la disminución de sentidos afectivos reales y actuaciones no éticas entre otras consecuencias degenerativas de la sociedad, por consiguiente se plantea entonces dentro del análisis que se consideren las alternativas que respondan también a estas dinámicas sociales e institucionales, con nuevos discursos, narrativas,

sistemas, prácticas, lenguajes y análisis pensados en el sujeto desde la articulación de la Ley, Moral y Cultura (Mockus, 2001)

Estos conflictos, según Deuchs (2011) son problemas educativos y de conducta, sin embargo, para Bernard (2011), son de percepciones sociales. Hoy son la suma de estos: problemas de conducta, de percepción, comunicación y educación. Así las cosas, el conflicto educativo ante todo es un proceso de interacción antagónica que es co-construido e hibrido, en otras palabras, hay una divergencia de valores, objetivos e intereses por dos o más partes.

Discusión y conclusiones

Como resultado podemos afirmar que la educación debe fortalecer los diálogos con y por el sujeto. Acciones que fomenten la visibilización de los invisibles, y que afecten e impacten nuestra práctica cotidiana, y así ampliar la noción y el impacto de la democracia. Esta se encargará de mantener la conciencia histórica y fomentarla, además de responder a las necesidades actuales y romper con los modelos clásicos de educación, que responden al sistema y no a la contemporaneidad.

Para este despertar debe iniciarse una transformación cultural que tenga como premisa: exponer, entender y aplicar la relación del sujeto (individuo) – objeto (sociedad), seguida de la discusión teórica sobre construcción de ciudadano; además la relación e influencia de los medios en este proceso y finalizando con la creación de una verdadera acción colectiva social que vele y expanda estos intereses. En este camino, se resalta que estamos en una sociedad poscolonial y que requerimos de alfabetizaciones contemporaneas, que le apunten a múltiples prácticas, tecnologías y de medios de comunicación; alfabetizaciones que se opongan y enfrenten al sistema hegemónico, a la supremacía de una entidad, a un gobierno. Para pensar en el inicio de este camino afirma Valderrama (2000) "el desafío es imaginar la transversalidad en los itinerarios, a partir del interjuego entre los abordajes que se entrecruzan".

Las distintas prácticas y tecnologías deben ser configuradas como un elemento innovador y como un generador de nuevos imaginarios, que tengan un efecto educativo, que eduque a través de la comunicación y que comunique a través de la educación. Para pensar esta relación se hace necesario hacer claridad sobre los significados independientes de las palabras; la innovación como un proceso cambio y de mejora, o como la introducción de algo nuevo y distinto; y para el caso del término educativo, el compendio de los componentes pedagógicos e investigativos; esta correlación construye el concepto de innovación educativa, entendida como: estrategias, procesos, formas y prácticas que contribuyen al mejoramiento del sistema educativo y su impacto en el sujeto.

Incluyamos en nuestro análisis al ecosistema educativo (Barbero, 1999), es decir apostarle a la inclusión de otros los saberes, las formas, la pedagogía, la didáctica, los flujos y las redes informacionales, en nuevos modelos de interacción, investigación y educación, que sean flexibles y focalizados; nuevas apuestas que replanten las relaciones entre ⁅directivos + docentes + estudiantes y la sociedad⁆.

Para finalizar, la invitación… es a pensar… que no solo los medios y los sistemas clásicos nos cambian la sociedad (porque de hecho… ya lo hicieron), ellos, son solo vehículos por donde enviamos contenidos y mensajes, por ello les insto a que también hagamos una mirada crítica sobre lo que hacemos, sobre ¿hacia dónde vamos?, ¿Cómo queremos ir? y sobre todo sobre ¿que queremos para nuestros predecesores?, en síntesis, se alcanza el mañana, con la formación

investigativa, con el pensamiento sobre el otro, se moviliza con la pedagogía y se hace el cambio social, cuando experimentamos aquello que solo era un ideal.

Referencias

Paz, O (1957) Poema Piedra de Sol, Revista La estación Violenta. México. 1957. En Orgía de palabras y los otros.

Valderrama, C (2000) Comunicación – Educación: Coordenadas, abordajes y travesías, Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.

Sen Amartya (1998), Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI, Cuadernos de Economía, v. XVII, nº 29, segundo semestre.

Zemellman, H (2004) En torno a la potenciación del sujeto como constructor de la historia. Bogotá. Departamento de Investigaciones, Universidad Central. Siglo del Hombre Editores. 2004

La Implementación de la Inclusión al Sistema Educativo del Iraq. Un Proyecto de Cooperación Internacional entre la Universidad Dohuk/ Iraq y la Universidad Carl von Ossietzky, Oldenburgo, Alemania

The Implementation of Inclusion to the Education System of Iraq. An International Cooperation Project between the University of Dohuk (Iraq) and the Carl von Ossietzky University of Oldenburg (Germany)

Sönke Thies

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Alemania

El tema de esta presentación es la implementación de un ciclo de estudios de educación especial a la oferta académica de la Universidad Dohuk en el norte del Iraq como resultado de la cooperación entre esta universidad y la Universidad Carl von Ossietzky en Oldenburgo/ Alemania. Los objetivos principales de esta cooperación eran la mejora de la situación de niñas y niños con discapacidad y el apoyo a la realización de la inclusión de personas con discapacidad. Gracias a la ayuda del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) era posible organizar conferencias, ciclos formativos y visitas de estudios y exploración con los objetivos de desarrollar el currículum, mejorar la cualificación de los docentes en este nuevo ciclo de estudios y de realizar una evaluación formativa para evaluar la cualificación de los docentes y del programa de cualificación realizado dentro del proyecto. Para cumplir con estos objetivos y crear una cooperación beneficiosa era imprescindible incorporar elementos de la pedagogía intercultural y considerar la situación económica y social en el norte del Iraq tras la influencia de varias guerras durante las últimas décadas y el desafío de haber recibido durante los últimos años alrededor de 1.5 Millones de refugiados y personas desplazadas internamente.

Descriptores: Educación Especial; Inclusión; Cooperación Universitaria Internacional; Discapacidad; Investigación sobre Evaluación.

The topic of this presentation is the implementation of a new course of studies for Special Needs Education at the University of Dohuk in Northern Iraq. This new course of studies is a result of the cooperation between this university and the Carl von Ossietzky University in Oldenburg/ Germany. The main goals of this cooperation were to improve the situation of children with disability in Northern Iraq and to implement the inclusion of people with disability. With the financial support of the German Academic Exchange Service (DAAD) it was possible to organize conferences and workshops as well as study and research periods with the objectives to develop the curriculum of the new course of studies, to qualify the lecturers of the course of studies and to realize a formative evaluation to evaluate the qualification of the lecturers and to evaluate and improve the measures of qualification. To achieve these objectives and to create a beneficial cooperation it was essential to include elements of the intercultural pedagogy and to consider the economical and the social situation in the north of Iraq after several wars and the challenge of taking in about 1.5 million refugees and internally displaced people.

Keywords: Special Needs Education; Inclusion; International University Cooperation; Disability; Evaluation Research.

Introducción

El proyecto presentado tematiza la implementación de un ciclo de estudios de educación especial a la oferta académica de la Universidad Dohuk/ Iraq. La basé de este proyecto es la cooperación entre la Universidad Dohuk en el norte de Iraq y la Universidad Carl von Ossietzky en Oldenburgo en Alemania. Esta cooperación forma parte de un desarrollo global en cual las Universidades bajo el lema de la internacionalización se dedican cada vez más a proyectos y cooperaciones internacionales. El proyecto empezó en 2014 con la promoción del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) con el objetivo de mejorar la situación, el aprovisionamiento y la oferta educativa para las personas con alguna discapacidad en el norte del Iraq. En esta región la vida de las personas está influida desde hace décadas por varias guerras y una situación económica limitada y afectada por estas guerras. Así la situación que se podía ver es la situación de niñas y niños con discapacidad, a menudo no escolarizados, escondidos de la vista de la sociedad y a veces maltratados. Hay un número muy pequeño de instituciones especializadas que se dedican a la atención para niñas y niños con discapacidades. Al otro lado, durante visitas a la región se podía observar una gran necesidad de una mejora de la atención a las personas con discapacidad, por el aumento de discapacidades provenido de las guerras y de la situación económica. Así existe un número aumentado de personas con discapacidades físicas adquiridas y con trastornos psíquicos como traumatizaciones. A pesar de que el gobierno del Iraq firmo en 2013 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad hay un número pequeño y estadísticamente apenas registrado de niños y niñas que se encuentran en una situación de escolarización inclusiva. Por el fondo de la falta de un profesorado bien formado y preparado para la escolarización y la inclusión de niños y niñas con discapacidad, los cooperantes alemanes e iraquís decidieron de implementar un ciclo de estudios de educación especial a la oferta académica de la Universidad Dohuk/ Iraq que, en aquel momento, era el único ciclo universitario de esta especialidad en toda la región. Así empezaron en otoño 2014 los primeros 54 estudiantes en este ciclo de estudios de educación especial. Hoy en día, la Universidad Dohuk tiene más que 400 estudiantes estudiando esta carrera y en 2018 los primeros 41 estudiantes sacaron su titulo de grado (Bachelor) que se consigue en esta Universidad tras una duración normal de estudios de cuatro años.

El **currículum** para el ciclo de estudios fue desarrollado por los científicos y docentes iraquís juntamente con sus compañeros de Alemania. Gran reto fue la preparación y cualificación de los docentes iraquís que dan clases en este ciclo. Para eso, los científicos alemanes elaboraron un programa de cualificación para los docentes iraquís que se realice en varias medidas, financiadas por el Servicio Alemán de Intercambio Académico durante los años 2014 a 2018. Parte de este programa ha sido una evaluación formativa que es basé de la tesis doctoral del presentador de esta comunicación. Además de este breve resumen de la cooperación universitaria internacional va a ser la evaluación formativa y sus medidas el tema de esta comunicación.

El **objetivo principal** de la **evaluación formativa** era identificar la mejora de cualificación y el conocimiento y las competencias necesarias de los docentes en este curso de estudios. La mayoría de ellos no eran especialistas de educación especial ni tenían experiencias notables en este área. Así la cualificación de ellos consistía en dos medidas. Una de ellas era la organización y realización de congresos y ciclos formativos de distintos temas de la educación especial que daban la posibilidad de dar un resumen científico y comprimido con enlaces para seguir estos temas. Estos congresos y ciclos formativos se realizaron durante tres años, cada vez durante dos semanas en la Universidad de Oldenburgo con la participación de todos los docentes del curso de educación especial de la Universidad Dohuk y adquiriendo especialistas de estos temas

presentándolos a los participantes. La segunda medida eran visitas de estudios y exploración durante tres meses en Alemania. En estas estancias, los científicos iraquís visitaron escuelas inclusivas y especiales y otras instituciones que se dirigen a dar asistencia o formación a personas con discapacidad. Además, tenían periódicamente encuentros para reflexionar sus experiencias y participaron en clases del departamento de educación especial en la Universidad de Oldenburgo y visitaron otras universidades en el norte de Alemania. El programa de estas medidas se adoptaba a través del análisis de la situación en el norte del Iraq y de la evaluación formativa continuamente a las necesidades e intereses de los docentes iraquís.

El **método científico** de esta evaluación tiene su basé en el approach of action research (investigación-acción) como lo ha descrito por primera vez Kurt Lewin (1968, p.280). Sagor (2000) describe el action research como el esfuerzo de asistir al actor a mejorar y desarrollar sus acciones. El enfoque está en las ideas y objetivos comunes entre el científico y el actor que llevan al action research a una mejora de la acción y de esta manera hace al actor y al mundo mejor (Nielsen, 2014, p.419). Así el action research es un instrumento adecuado para evaluar un proceso y las medidas implicadas como en este caso un programa para apoyar a la implementación de un ciclo universitario. Vía triangulación diferentes métodos de investigación como cualitativas y cuantitativas fueron usados.

Un **aspecto esencial** de esta cooperación era una mirada con mucha **sensibilidad intercultural** y uno de los retos más grandes era la **situación política** muy inestable. En 2014 el grupo terrorista de IS (Islamic State) conquistó partes del norte de Iraq. La ciudad de Mosul, que se encuentra a unos 50 kilómetros de Dohuk, fue ocupado por el grupo terrorista y en la región de Kurdistan, en el norte de Iraq, están viviendo desde entonces unos 1.5 millones de refugiados, muchos de ellos de Siria, y personas desplazadas internamente en varios campamentos (KRG, 2017). El 50% de estas personas son menores de edad. Según UNICEF unos 650.000 perdieron por lo menos un año de escolarización (UNICEF MENA OOSCI, 2015). Entre ellos el grupo con mayor riesgo de una exclusión de formación escolar a largo plazo es el grupo de niños y niñas con discapacidades. Esta situación puse la sociedad del norte de Iraq ante un desafío histórico. Gracias al esfuerzo de todas las personas implicadas el proyecto de cooperación entre las dos universidades seguía adelante en estos tiempos y por la situación en el Iraq muchos encuentros de planificarlo conjuntamente se realizaron en Turquía.

El **intercambio intercultural** entre los científicos alemanes e iraquís era un factor fundamental e importante para la cooperación durante todo el proceso. Para crear este intercambio de manera constructiva y productiva era muy útil incorporar elementos de la pedagogía intercultural. Como lo describe Schmidtke (2012, p.70) es esencial renunciar de las connotaciones étnicas de lo poco familiar y conocer el entorno social, la situación de vida y las costumbres de las personas. Un objetivo debería ser crear una comunicación interpersonal que supera las diferencias creadas. En esa comunicación intercultural el proceso de aprender del cooperador es más importante que los propios conocimientos que uno ya tiene (Schmidtke, 2012, p.70). Solo conjuntando el aprendizaje del otro con el conocimiento propio, los científicos serian capaces de definir unos objetivos comunes, realistas y adecuados para mejorar. En la realidad del proyecto enfocado, era importante para definir objetivos comunes de escuchar un cooperador al otro, con empatía e intentando entender las opiniones subjetivas de cada cooperador, teniendo en cuenta el contexto sociocultural, la historia, el desarrollo y los valores del entorno y de la sociedad en que vive (Ortmann & Thies, 2018, p.60).

Así una de las **conclusiones más importantes** es la comprensión que además del conocimiento el proceso de concienciación de las personas es algo fundamental. Los docentes y los estudiantes

de este ciclo de estudios serán en el futuro multiplicadores de la idea de inclusión, de su percepción de discapacidad y de personas con discapacidad y de un trato más humano a todas las personas con discapacidad, serán ejemplos y consejeros y orientadores que puedan influir en las personas en su entorno profesional como también privado.

Referencias

Council for At-Risks Academics (2010). A Study of Education Opportunities for Disabled Children and Youth and Early Childhood Development (ECD) in Iraq. Phase 1 Report.

Kurdistan Regional Government (KRG) (2017). Mosul IDPs in Kurdistan rise to 164,000.

Lewin, K. (1968). Die Lösung Sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian.

Nielsen, R.P. (2016). Action Research As an Ethics Praxis Method. Journal of Business Ethics, 135, 419-428.

Ortmann, M. y Thies, S. (2018). A Cross-Cultural Cooperation and Research Project on Special Education between the Universities of Oldenburg in Germany and Dohuk in Northern Iraq (2013-2018). En S. Degenhardt, A, Ebrahimi, H.N. Dehsorkhi & J. Schroeder (Eds.). Dialogues on Disability and Inclusion between Isfahan and Hamburg. Norderstedt: BoD.

Rispler-Chaim, V. (2007). Disability in Islamic Law. AA Dordrecht (NL): Springer.

Sagor, R. (2000). Guiding School Improvement with Action Research.

Schmidtke, H.-P. (2012). Leben mit dem Anderssein im internationalen Kontext – der Beitrag der Interkulturellen Pädagogik zur Vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik. En A. Erdélyi, H.-P. Schmidtke & P. Sehrbrock (Eds.), International vergleichende Heil- und Sonderpädagogik weltweit (57-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

The United Nations (Ed.) (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Treaty Series, 2515, 3.

UNICEF MENA OOSCI (Ed.) (2015). Iraq Country Report on out-of-school-children.

UNICEF (Ed.) (2007). Multiple Indicator Cluster Survey 2006 (MICS).

UNICEF MENA OOSCI (Ed.) (2014). Displaced Iraqi children languish in deprived schools.

University of Dohuk (UoD) (2016). Academics.

Wirtschaftskammer Österreich (WKO) (2017). Länderprofil Irak.

Realidades y Campos de Trabajo del Educador y la Educadora Social. Nuevos Servicios y Funciones Emergentes en el Ámbito de la Diversidad Funcional

Realities and Fields of Work for the Social Educator. New Services and Functions in the Field os Functional Diversity

Isabel Turrado Vidales
Patricia Torrijos Fincias
Sara Serrate González

Universidad de Salamanca, España

El objetivo de este estudio consiste en mostrar el trabajo de los y las profesionales de la educación social para dar respuesta a nuevas necesidades que emergen en la sociedad actual, en concreto dentro del campo de la Diversidad Funcional. El trabajo se centra en nuevas filosofías emergentes y servicios de intervención como la Asistencia Personal para la Vida Independiente que nos permiten diseñar un proyecto de intervención para trabajar en este ámbito. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura y estudio teórico previo sobre el estado de la cuestión de las viejas y nuevas filofosías existentes en la actualidad sobe el trabajo socioeducativo en el campo de la diversidad funcional. El trabajo desarrollado se centra en una metodología orientada a la toma de decisiones y al cambio y el proyecto presentado utiliza como enfoque metodológico la filosofía del Movimiento de Vida Indepediente, la autodeterminación, la creación de redes de apoyo mutuo y la Planificación Centrada en la Persona (PCP). Como herramienta para gestionar los procesos del mundo social en las entidades que trabajan en este ámbito, el programa informático validado IxisSocialGest. Los participantes lo constituyen las personas centrales del servicio, familiares, profesionales y voluntarios, en definitiva, esta dirigido a toda la comunidad. El proyecto diseñado plantea que la figura del educador y la educadora social sean los encargados del desarrollo de funciones dentro de los actuales servicios de Asistencia Personal, puesto que se trata de un profesional capacitado competencialmente que facilita la creación de manera natural redes de apoyo mutuo entre las personas con Diversidad Funcional participantes del proyecto y resto de la comunidad. Este proyecto pretende conectar personas e intercambiar redes de apoyo, contribuyendo de esta manera a uno de los pilares básicos las personas con Diversidad Funcional, tanto para llevar a cabo una vida indepenciente como para su plena inclusión en la comunidad como ciudadanos de pleno derecho.

Descriptores: Educación social, Diversidad Funcional, Vida Independiente, Asistencia personal

The objective of this study is to show the work of social education professionals to respond to new needs that emerge in today's society, specifically within the field of Functional Diversity,. The work focuses on new emerging philosophies and intervention services such as Personal Assistance for Independent Living that allow us to design an intervention project to work in this field. For this, a systematic review of the literature and previous theoretical study on the state of the question of the old and new philophoses existing at the present time on socio-educational work in the field of functional diversity has been carried out. The work developed focuses on a methodology oriented to decision making and change and the project presented uses as a methodological approach the philosophy of the Independent Life Movement, self-determination, the creation of mutual support networks and Person Centered Planning. (PCP). As a tool to manage the processes of the social world in the entities that work in this field, the validated computer program IxisSocialGest. The participants are central service people, family members, professionals and volunteers, in short, it is aimed at the entire community. The designed project states that the figure of the educator and the social educator are responsible for the development of functions within the

current Personal Assistance services, since it is a skillfully trained professional that facilitates the creation of natural networks of mutual support between people with Functional Diversity participants of the project and the rest of the community. This project aims to connect people and exchange support networks, contributing in this way to one of the basic pillars of people with Functional Diversity, both to carry out an independent life and for their full inclusion in the community as full citizens.

Keywords: Social Worker, Functional Diversity, Independent Living, Personal Assistance

Introducción

La iniciativa de este estudio acerca de la creacción de redes de apoyo mutuo entre las personas con Diversidad Funcional, tiene su base en la aparición de las nuevas filosofias que emergen actualmente dirigidas a la mejora de su calidad de vida y, por lo tanto, su autonomía e independencia, como la Filosofía del Movimiento de Vida Independiente impulsada por Javier Romañach.

Los ámbitos de actuación del Educador y la Educadora Social son amplios y diversos, dinámicos y comunitarios principalmente, definidos por multiples autores (Cacho, 1999; Catalá, 2003; Gómez, 2003; Martín y Quiroz, 2009). No obstante, el avance social y la implantación de nuevos movimientos de pensamento, permite replantear los espacios de trabajo de los profesionales de la educación social.

El campo de la Diversidad Funcional plantea nuevas necesidades de intervención respecto a la la independencia y autodeterminación de las personas con algún tipo de discapacidad. Se parte de la idea de un cambio terminológico que permita la sensibilización social, así como nuevos planteamientos de intervención que permitan conseguir su plena independencia.

La filosofía que se encuentra detrás del Movimiento de Vida Independiente y los Servicios de Asistencia Personal, hasta el momento no se encuentra muy extendida por lo que existe escasa información al respecto, por lo que en nuestro trabajo, uno de los principales objetivos se ha centrado en realizar una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema, la presentación de diferentes experiencias que se realizan en un servicio de asistencia personas y la propuesta de un proyecto de intervención en este ámbito.

Contexto

A lo largo del tiempo se han ido presentando varias definiciones tanto de la Educación Social como de sus ámbitos de trabajo. Autores como Petrus (1997), Carreras (1993) o Mata (1998) definen al Educador Social como "un agente de cambio social y un dinamizador de grupos sociales a través de la acción educativa". Serrate (2010) sugiere que "la educación social es una profesión que tiene que adaptarse a los cambios y necesidades de cada momento histórico, por lo que los campos de intervención se amplían en función de las demandas de la sociedad" (p.60).

Tal como expresan los diferentes autores anteriormente citados, en la actualidad las nuevas necesidades sociales han ido abriendo un nuevo campo de trabajo para los Educadores y las Educadoras Sociales dentro de multitud de ámbitos. Uno de ellos, enmarcado dentro de los Servicios Sociales y las asociaciones, es el de la asistencia personal a personas con Diversidad Funcional,

El Foro de Vida Independiente constituye un foro de reflexión que revindica una vida digna e independiente para las personas con diversidad funcional, sin discriminación y reclamando sus derechos como ciudadanos de la sociedad en igualdad de oportunidades. Este Foro está formado

como una comunidad por personas de toda España y de otros países. Surge en el año 2001 con el objetivo de impulsar el Movimiento de Vida Independiente en España, con la influencia de este movimiento ya surgido en EE.UU en los años 70 y muy implantado en Europa en la actualidad.

Este movimiento fue promovido por las propias personas con diversidad funcional cuyo objetivo principal era, en aquellos años, ofrecer a las personas con diversidad funcional otras alternativas de vida más independientes y no solo recurrir a la opción de los hospitales e instituciones, para ejercer como ciudadanos de pleno derecho una vida de participación en su comunidad.

Recogiendo toda la filosofía anteriormente descrita (Foro de Vida independiente, pilares del Movimiento de Vida Independiente, derechos y leyes de promoción de autonomía para las personas con diversidad funcional), nace un nuevo término: "Personas con Diversidad Funcional" que es propuesto por este Movimiento de Vida Independiente (MVI) ya que sus impulsores consideran que el concepto de Discapacidad, recogido en la "Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud" y (CIF, 2001) desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) es un término que resta a la persona, se define como un término genérico que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación de la persona en la sociedad.

El concepto de Diversidad Funcional es definido, tanto por los miembros del MVI, como por diferentes autores con una misma perspectiva: avanzar en el concepto para definir a las personas como un todo dentro de la sociedad en la que viven.

Se puede comprobar que en la actualidad se plantea ante todas estas nuevas filosofías emergentes un nuevo contexto de intervención de la figura del Educador y la Educadora Social en los Servicios de Asitencia Personal emergentes y nuevas funciones de coordinación dentro de los mismos. Como hemos mencionado en la introducción concretamos el contexto de intervención en la ciudad de Salamanca mencionado algunos de los programas que se realizan para finalizar con la propuesta de un programa de intervención que podría desarrollar el Educador Social cumpliendo con las nuevas necesidades existentes de las personas con Diversidad Funcional.

Desarrollo de la Experiencia

La experiencia que se presenta expone los novedosos proyectos, que se llevan a a cabo dentro de un Servivio de Asistencia Personal ubicado en la provincia de Salamanca, Asprodes- Plena Inclusión- coordinado por la figura del Educador y la Educadora Social, en relación a las funciones del Código Deontológico del Educador Social y la propuesta de un proyecto de intervención, denominado Red- Persona a Persona.

Este proyecto, consiste en conectar personas e intercambiar apoyos. Cada persona ofrece y/o demanda según sus necesidades, intereses y capacidades en diferentes áreas de su vida: ocio, hogar y actividades de desarrollo personal. Tiene como objetivo principal conectar intereses capacidades y necesidades de las personas que participan en el proyecto, creando redes de apoyo mutuo tanto dentro del Servicio como en la comunidad y como objetivos específicos trabajar las relaciones sociales, la autodeterminación y las redes comunitarias.

El desarrollo de la experiencia se realiza desde septiembre 2017 hasta la actualidad y va dirigido a toda la comunidad. Hay unas 14 actividades que se realizan dentro del proyecto teniendo en cuenta los objetivos del mismo.

Para el desarrollo de estas actividades o acciones del proyecto y de los diferentes encuentros entre las personas, se podrán utilizar diferentes espacios y recursos del propio Servicio o Entidad que lo desarrolle y en la comunidad se establecerán alianzas para la utilización de salas y espacios comunitarios para los diferentes encuentros. También se podrán utilizar como encuentro el propio lugar de residencia de los participantes. En definitiva, los contextos para los diferentes encuentros se realizarán donde las personas protagonistas quieran o necesiten y desde el Servicio se facilitará la gestión de esos espacios y encuentros.

Dentro de las actividades propuestas se plantea la creación de una APP para el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la Diversidad Funcional como perspectivas de futuro del Proyecto de Intervención presentado. La tecnología es una de las principales herramientas de la sociedad para su comunicación y por lo tanto una muy buena opción para combinar comunicación y apoyos dentro de la APP para llevar una Vida Independiente.

En cuanto a la evaluación, se tiene en cuenta tanto una evaluación inicial, del proceso y final.

Estas experiencias de participación y la implementación cada vez mayor de los diferentes proyectos expuestos dentro de un servicio de Asistencia Personal demuestran la inclusión de estas Personas con Diversidad Funcional en la comunidad.

Conclusiones

Los estudios más recientes y las nuevas ideas que han ido apareciendo en España en los últimos años, han demostrado la necesidad de creación de Servicios de Asistencia Personal para la Vida Independiente de las personas con Diversidad Funcional, donde la figura profesional del Educador y la Educadora Social desarrolla sus funciones y competencias como coordinador de estos servicios.

Las filosofías expuestas a lo largo del trabajo plantean la importancia de seguir trabajando en estos ámbitos emergentes de la asistencia personal y, por lo tanto, para el ámbito de la Educación Social, siendo el Educador y la Educadora Social el que participa del diseño y la implementación de Proyectos de Intervención en este campo. En concreto, el proyecto de intervención que se presenta en esta experiencia tiene como objetivo la creación de redes de apoyo entre las personas con Diversidad Funcional, usuarios y personas centrales de los Servicios de Vida Independiente y la participación en definitiva de toda la comunidad.

¿Por qué es realmente importante la creación de redes de apoyo mutuo? Porque todas las personas desde que nacemos somos seres sociales y necesitamos de una u otra forma la socialización con el resto de personas. Vamos creando a lo largo de nuestra vida diferentes amistades y relaciones de distintos tipos. La creación y mantenimiento de relaciones sociales en nuestras vidas influye en el desarrollo psicológico del ser humano de manera positiva.

Desde la filosofía que aporta el Movimiento de Vida Independiente, como se ha ido desarrollando a lo largo del trabajo, la creación de redes de apoyo mutuo en la vida de las Personas con Diversidad Funcional constituye uno de los pilares básicos tanto para su Plena Inclusión en la comunidad como ciudadanos de pleno derecho, como para disfrutar de una vida con independencia, sana y feliz. Este planteamiento es lo que da el sentido al Proyecto de Intervención presentado y con él se pretende acercar los servicios de asistencia personal al alumnado de educación social a través de las experiencias de intervención propuestas.

Como conclusión final, podemos observar la importancia y la urgente necesidad implementar proyectos de intervención desde estas nuevas filosofías emergentes en la sociedad siendo el Educador y la Educadora social la figura profesional que los diseña y desarrolla.

Referencias

Alcaín, E., y Álvarez, G. (2015). La Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad: de los derechos a los hechos.

Arnau, S., Alejandro, R., y Javier, R. (2007). Asistencia personal para la vida independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad) en España. Foro de Vida Independiente. Madrid.

Cacho, X. (1999). Antecedentes, ámbitos y perfiles profesionales del educador social. Pedagogía Social. Revist Interuniversitaria, 4, 139-149.

Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional?. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 46(2), 79-97.

Cataá, R. (2003). La animación sociocultural como Sistema de formación: una perspectiva histórica (1976-2000). En C. Ruíz (Ed.), Educación Social: viejos usos y nuevos retos, pp. 173-227. Valencia: Universitat de Valencia. Dpto. Educación Comparada e Hª de la Educación.

Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de inteveción de la Educación Social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 10, 233-251.

Martín, M.T. y Quiroz, C. (2009). Perfil y funciones del educador social. En E.López (ed.), Estrategias de formación en el siglo XXI, pp.285-316. Barcelona: Ariel.

Novell, R., Quitllet, P., Carulla, L., y Farre, E. (2015). Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual: Guía práctica para técnicos y cuidadores. FEAPS.

López, A., Marín, A. I., y De la Parte, J. M. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. Una reflexión sobre la práctica. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 35(1), 44-45.

Maraña, J.J, Llorens,I., Villatoro, K. (2017). Foro de Vida Independiente y Divertad Federación Vida Independiente.

Muñoz, L., Esteban, M., Cárdenas, R., y Terrón-Caro, T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. Revista de Humanidades, (21)3.

Ribera, J. P. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. Educación Siglo XXI: revista de la Facultad de Educación, 31(2), 113-128.

Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de vida independiente, 5, 1-8.

Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (16).

Serrate, S. (2010) El educador social en el escenario de los centros educativos. (Tesina de grado bajo la dirección de Margarita González Sánchez y Susana Olmos Migueláñez). Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Dpto. de Teoría e H.ª de la Educación.

Tamarit, J., y Espejo, L. (2013). Experiencias de empoderamiento en personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 44(2), 26-39.

La Educación en Valores en Centros de Alta Eficacia Escolar según las Familias

Values Education in Schools with High Level of Effectiveness from Families Perspective

Ander Azkarate Morales

Universidad del País Vasco, España

Una educación en valores (EV) de calidad debe considerar a toda la comunidad escolar: alumnado, profesorado y familias. Este trabajo pone el foco en el tercero de estos agentes y se plantea: 1) Definir las creencias sobre la EV de las familias de centros eficaces del País Vasco, 2) Identificar sus valores prioritarios, 3) Analizar la percepción de las familias sobre los hábitos y valores del alumnado, 4) Describir las estrategias empleadas y sus dificultades, 5) Analizar diferencias en función del sexo. Utilizando procedimientos estadísticos de regresión multinivel se han identificado 14 centros de alta eficacia, de los que 5 han aceptado participar aplicando un cuestionario a un total de 454 familias. Los resultados apuntan a que las familias tienen un alto grado de implicación en la EV de sus hijas e hijos y, además, confían en su capacidad para hacerlo. Se emplean estrategias tales como el modelado, la explicación oral o el diálogo, aunque destacan varias dificultades para conseguirlo; el desconocimiento, la falta de tiempo y una crisis generalizada al respecto. Se concluye el trabajo con las implicaciones para la práctica educativa derivadas de las diferentes percepciones sobre la EV y de una actuación estereotípica de los géneros.

Descriptores: Educación en Valores, Eficacia Escolar, Educación Primaria, Estrategias Educativas, Familia.

A quality values education (VE) must include the whole school community: students, teachers and families. This research focuses on the third of these agents and proposes: 1) Analyze the beliefs that families have about the VE in effective schools from the Basque Country, 2) Identify prioritized values, 3) Analyze the perception of families about the habits and values of students, 4) Describe the strategies that they used and their difficulties, 5) Explore differences according to sex. Using statistical multilevel regression procedures, 14 schools with high level of effectivennes have been identified, 5 of them have agreed to participate in this work applying a questionnaire to 454 families. The results suggest that families have a high perception of involvement in the VE of their daughters and sons and, in addition, they trust in their ability to do so. Strategies such as modeling, oral explanation or dialogue are used, although they highlight several difficulties to achieve it; ignorance, lack of time and a generalized crisis in this regard. The work concludes with the implications for the educational practice derived from the different perceptions about the VE and a stereotypical action of the genders.

Keywords: Values Education, School Effectiveness, Primary Education, Educational Strategies, Family.

Introducción

La educación en valores está relacionada con el nivel de eficacia escolar de los centros y los resultados académicos del alumnado (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone y Shriver, 1997; Benninga, Berkowitz, Kuehn, y Smith, 2003; Esquith, 2003; Lovat y Tomey, 2009; Lovat, 2017), en el presente estudio se pone el foco de atención en las familias de centros eficaces (Figura 1), con la finalidad general de identificar buenas prácticas en el área y dar respuesta a cuestiones tales como ¿cuáles son las creencias generales de las familias en relación a la educación en valores en el contexto escolar y familiar?, ¿qué estrategias utilizan

para educar en valores a sus hijas e hijos? o ¿qué dificultades encuentran las madres y los padres para hacerlo?

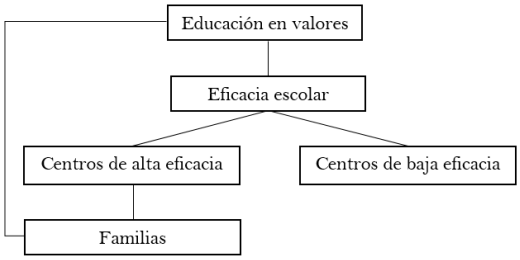


Figura 1. Relación de variables.

Fuente: Elaboración propia.

Método

La presente investigación es descriptiva (Queceda y Castaño, 2002) y propone un diseño de investigación mixto (Rodríguez y Valldeoriola, 2012), empleando técnicas de tipo cuantitativo (para la selección de los centros de alta eficacia escolar (CAEF) y el análisis de ítems) y cualitativo (para el análisis de preguntas abiertas presentes en el cuestionario aplicado).

Objetivos

La finalidad general del presente estudio es conocer las creencias que las familias de centros de alta eficacia escolar del País Vasco (CAPV) tienen sobre la educación en valores (EV).

- Identificar los valores que los centros escolares deberían fomentar según las famílias.
- Analizar la percepción que tienen las familias sobre el nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado.
- Describir las estrategias y metodologías empleadas en el contexto familiar para la EV.
- Definir los retos y las principales dificultades para madres y padres en la práctica de la EV.
- Analizar las diferencias existentes en función del sexo.

Participantes

En la primera parte de la fase cuantitativa se han empleado los datos recogidos en las Evaluaciones Diagnósticas (ED) realizadas en los años 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015 en la CAPV a todo el alumnado de 4º de Educación Primaria. (EP). Se trata, por tanto, de un estudio censal y longitudinal (a nivel de centro). El número total de centros asciende a 409, de los cuales, una vez realizados los análisis estadísticos, se seleccionaron 14 CAEF.

Para la aplicación de los cuestionarios se ha contado con la colaboración de 5 de estos centros mediante los que se ha accedido a un total de 453 familias (madres/padres) de estudiantes que cursan 4º, 5º y 6º de EP. (Cuadro 1).

Cuadro 1. Muestra participante en el estudio.

CENTRO	RED	N		N TOTAL
		FAMILIAS		
		MADRES	PADRES	

A	Concertada	48	21	69
B		142	61	203
C		56	28	84
D	Pública	36	10	46
E		37	14	51
		319	134	453 (4 perdidos)
		453 (4 perdidos)		

Fuente: Elaboración propia.

Variables e Instrumentos de recogida de información

Las variables analizadas en la presente investigación son:

- *Variables estrictamente contextuales* (Lizasoain, Bereziartua y Bartau, 2016).
- *Las puntuaciones obtenidas por el alumnado de 4º de primaria en las siguientes competencias*: Lingüística en Castellano, Lingüística en Euskera, Matemática. Para ello se han utilizado las pruebas elaboradas *ad hoc* por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI/IVEI) para la evaluación diagnóstica (ED) (ediciones 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015).
- *El conocimiento y las creencias* que tienen las familias sobre la EV.

Los instrumentos de medida aplicados son:

- *Cuestionario para recoger información contextual con respecto a las familias y a los centros* (ISEI/IVEI).
- *Evaluación diagnóstica de las competencias.*
- *Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para las Familias*, de elaboración propia, que incluye el Sistema de Indicadores del Grado de Desarrollo de Hábitos y Valores del alumnado de Educación Primaria (Gobierno de Navarra, 2014), 12 ítems provenientes, de una forma adaptada, del Survey of community views on values (Zbar, Brown, Bereznicki y Hooper, 2003) y 4 preguntas abiertas.

Procedimiento

La selección de los centros CAEF se basa en 2 criterios que utilizan las puntuaciones obtenidas en las ediciones de la ED de los años 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015 en las 3 competencias evaluadas en todas ellas:

- *Criterio 1. Residuos extremos.* Un centro es considerado de alta eficácia cuando el promedio de sus residuos[47] es muy elevado.
- *Criterio 2. Crecimiento de residuos.* Un centro es considerado de alta eficácia cuando sus residuos crecen en las 5 ediciones de ED estudiadas (con independencia de la magnitud de esos residuos de los modelos contextualizados).

Estos criterios permiten minimizar el efecto de las variables contextuales de forma que el residuo positivo y alto se convierte en un indicador adecuado para la selección de los centros de alta eficacia. Mediante su aplicación se pretende primar, por una parte, la obtención de altos residuos

[47] Se refiere a la diferencia entre la puntuación media obtenida por el centro para cada una de las competencias anteriormente citadas en cada una de las ED y la puntuación esperada por un modelo estadístico de regresión multinivel en el que se tienen en cuenta covariables estrictamente contextuales del alumnado y del centro (red, tasa de alumnado vascoparlante, tasa de alumnado inmigrante, ISEC medio del alumnado, tasa de alumnado repetidor, modelo lingüístico, tamaño del centro y etapa) (Joaristi, Lizasoain y Azpillaga, 2014).

en todas (o casi todas) las competencias evaluadas y, por otra, la estabilidad en el tiempo (Joaristi, Lizasoain y Azpillaga, 2014).

Una vez seleccionados los centros CAEF (6 por el criterio de residuo extremo y 8 por el de crecimiento de residuo), la tarea se centró en conocer la percepción que las familias de 5 de ellos tienen sobre la educación en valores llevada a cabo en sus centros de referencia, aplicando para ello un cuestionario.

Para contar con estas colaboraciones se siguieron los criterios establecidos por el *Comité de Ética de la UPV/EHU para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos* (CEISH) y, una vez habiendo aplicado los cuestionarios, se llevó a cabo el análisis de los datos mediante el software SPSS 24.0 y la versión 10 del programa NVIVO.

Resultados

Creencias en torno a la EV

Las familias consideran que se invoculcran activamente en la educación en valores de sus hijas e hijos, confían en su capacidad para hacerlo y afirman compartir información sobre este tema con el profesorado (Cuadro 2).

Cuadro 2. Creencias en torno a la EV.

ÍTEM	M	DT
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	3.97	.736
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	3.97	.738
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.04	.731
Existen dificultades para acordar entre el profesorado, alumnado y familias los valores que se deben enseñar.	2.41	1.117
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	3.62	.803
En las entrevistas con el profesorado compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores de mi hijo o hija en el centro y en casa.	4.26	.765
En el centro escolar se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a nuestros hijos e hijas.	4.04	.848
Confío en mi capacidad para educar en valores a mi hijo o hija.	4.33	.594
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores de mi hijo o hija (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.56	.576
Tengo dificultades para participar como voluntario/a en las actividades que organiza el centro.	3.09	1.231

Fuente: Elaboración propia.

Mapa de valores

Según las familias, los principales valores que los centros deberían fomentar en el alumnado son el Respeto, la Igualdad, la Empatía, la Tolerancia y la Responsabilidad (Figura 2).

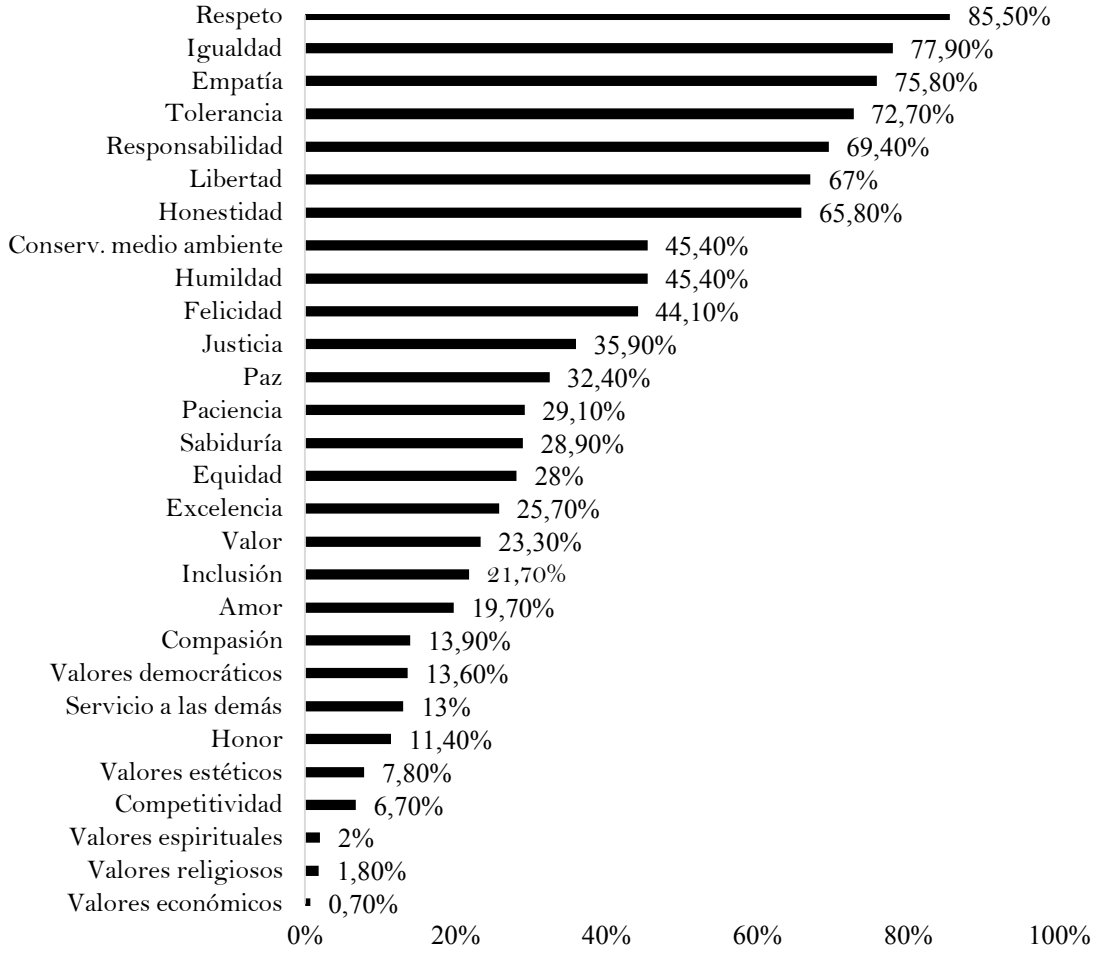


Figura 2. Valores prioritarios a trabajar en las escuelas.

Fuente: Elaboración propia.

Considerando la variable sexo en las familias, las madres priorizan mayoritariamente el Respeto (83.8%), la Empatía (78.7%), la Igualdad (76.4%) y la Tolerancia (70.4%), en el caso de los padres destacan el Respeto (89.1%), la Igualdad (80.6%), la Tolerancia (77.5%) y la Responsabilidad (71.3%).

Analizando las diferencias en la frecuencia de elección de los valores según el sexo, se constata que las más notables se encuentran en el valor de la Paz, el Honor y la Felicidad (Cuadro 3).

Cuadro 3. Valores priorizados a trabajar en los centros según el sexo del/ de la progenitor/a.

VALOR	MADRES	PADRES	DIFERENCIA
Paz	36.6%	20.9%	15.7%
Honor	7.6%	13.3%	13.3%
Felicidad	48.1%	35.7%	12.4%
Paciencia	32.2%	21.7%	10.5%

Empatía	78.7%	69%	9.7%
Compasión	16.2%	7.8%	8.4%

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al ISEC de las familias, el Respeto es el valor más considerado prácticamente en todos los niveles, sin embargo, se destaca el hecho de que que la Igualdad es más considerada en los niveles más bajos o que la Humildad sea el más priorizado en las familias con nivel socioeconómico alto. (Cuadro 4).

Cuadro 4. Valores priorizados según ISEC de las familias.

BAJO	MEDIO-BAJO	MEDIO	MEDIO-ALTO	ALTO
Empatía	Igualdad	Respeto	Respeto	Humildad
Igualdad	Empatía	Igualdad	Empatía	Respeto
Tolerancia	Respeto	Empatía	Igualdad/Libertad	Tolerancia

Fuente: Elaboración propia.

Nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado

Según las familias encuestadas el alumnado de estos centros cuenta con el mayor nivel de adquisición en el ámbito de los hábitos y valores en el área de Convivencia y Vida Escolar (M=4.28; DT=.719). En contraposición se encontrarían en último lugar los referentes al Bienestar Personal y Familiar (M=3.80; DT=.814).

Atendiendo a la variable sexo de las familias (madre/padre) no se encuentran diferencias en las valoraciones generales que hacen sobre el nivel de adquisición de hábitos y valores en las 4 áreas estudiadas, sin embargo, atendiendo a estas consideraciones cruzando la variable sexo del alumnado (niña/niño), se encuentran algunas diferencias significativas que se resumen en el Cuadro 5. Además, hay una clara tendencia a valorar más positivamente a las niñas que a los niños.

Cuadro 5. Diferencias significativas en la percepción del nivel de adquisición de hábitos y valores según el sexo (puntuaciones sobre 5).

			NIÑA	NIÑO
CONVIVENCIA Y VIDA ESCOLAR	Respeto a normas	Madre	4.40 (.738)***	4.09 (.686)***
TRABAJO Y ESTUDIO	Organización	Padre	3.95 (.705)**	3.38 (.825)**
	Interés	Padre	4.16 (.631)***	3.67 (.816)***
	Constancia	Padre	3.96 (.793)*	3.45 (.910)*
	Responsabilidad	Madre	4.40 (.738)*	4.09 (.686)*
		Padre	4.24 (.775)*	3.75 (1.019)*

* p<.05
** p<.005
***p<.001

Fuente: Elaboración propia.

Estrategias en el contexto familiar

Con respecto a las estrategias que las familias emplean para educar en valores en el hogar destaca el modelado (*"Lo primero intento dar ejemplo con mis actos*" (27FAMO)), aunque en otros casos se hace referencia a la explicación oral y al diálogo como estrategias prioritarias para conseguir

educar en valores (*"...la explicación sobre valores que pueda desconocer en una situación determinada de la vida cotidiana"* (148FAMA))

Destacar también a las familias que llevan a cabo estrategias propias con este mismo fin (*"Tenemos un tablón en casa con los 10 valores más importantes en nuestra opinión. Cada uno de los chicos sabe su significado desde hace tempo"* (158FAMO)).

Retos y dificultades

Las 3 dificultades más mencionadas a las que se enfrentan las familias a la hora de educar en valores a sus hijas e hijos son:

- La incompatibilidad horaria que impide la conciliación de la vida laboral y familiar (*"Falta de tiempo para charlar con los hijos"* 12FAMO)).
- El uso de las nuevas tecnologías (televisión, redes sociales, Internet, etc.) por parte de hijas e hijos (*"Las nuevas tecnologías, las redes sociales… Son temas que me preocupan mucho, porque ellos no tienen la madurez suficiente y las utilizan como si lo tuviesen dominado"* (180FAMA)).
- La presencia de contravalores en la sociedad y el entorno más cercano de niños y niñas (*"Falta de valores en la sociedad actual que juegan en contra de lo que se intenta enseñar en casa"* (102FAMA)).

Discusión

En cuanto a los resultados relativos al nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado, la conclusión principal es que el nivel percibido por las familias de centros de alta eficacia escolar es elevado, coincidiendo con otros estudios, como el de Lovat y Toomey (2009), en el que se hace referencia a una relación de interdependencia entre la eficacia escolar y la educación moral.

Atendiendo al sexo del alumnado, se confirma una actuación estereotípica de los géneros, percibiendo un mayor desarrollo de hábitos y valores en las niñas que en los niños, especialmente en los relacionados con la tarea (Carlo y Randal, 2002; Llinares, 2003; Morales, 2012).

Del presente trabajo se derivan diversas implicaciones para la práctica educativa:

- Garantizar un trabajo exhaustivo de la igualdad de género con el objetivo de reducir los estereotipos y un trato igualitario entre el alumnado.
- Disminuir las diferencias encontradas en el nivel de adquisición y desarrollo de hábitos y valores del alumnado según el sexo.
- Promover, desde el ámbito familiar, un trato igualitario independientemente del sexo.

Por otro lado, destacar la necesidad del trabajo conjunto entre los y las agentes que cuentan con algún tipo de repercusión en el proceso de adquisición de valores de niñas y niños, subrayando la importancia de la familia en todo este proceso (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011; Ortega y Mínguez, 2003; Torío, 2004).

Referencias

Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P., y Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education, 1(1)*, 19-32.

Carlo, G. y Randall B. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(1), 31-45.

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., y Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Esquith, R. (2003). *There are no shortcuts.* New York: Pantheon Books.

Gobierno de Navarra (2014). *Sistema de Indicadores del Grado de Desarrollo de Hábitos y Valores del alumnado de Educación Primaria.* Pamplona: Departamento de Educación.

Joaristi, L., Lizasoain, L., y Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios sobre Educación, 27,* 37-61.

Lizasoain, L., Bereziartua, J., y Bartau, I. (2016). Inservice teacher education in highly effective schools. *Bordón-Revista de Pedagogia, 68*(2), 199-218.

Llinares, L. (2003). Las prioridades de valor en la adolescencia: diferencias en función del sexo y la edad. *Informació Psicológica,* (81), 55-62.

Lovat, T. y Toomey, R. (Eds.). (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect.* Australia: Springer Science & Business Media.

Lovat, T. (2017). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education, 46,* 88-96.

Martínez, M.; Esteban, F. y Buxarrais, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación (nº extraordinario 2011),* 95-113.

Morales, F. (2012). Diferencias por sexo y edad en actitudes hacia temas morales en estudiantes de educación secundaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE, 2* (4), 12.

Ortega P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 15,* 33-56.

Queceda, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, 14,* 1-27.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación.* México: Red Tercer Milenio.

Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta, 83,* 35-52.

Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B., y Hooper, C. (2003). *Values education study: Final report.* Melbourne: Curriculum Corporation.

Concepciones, Realidades e Incertidumbres de la Escuela Nueva en una Región de Colombia

Conceptions, Realities and Uncertainties of the New School in a Region of Colombia

Carlos Hernando Valencia Calvo
Ruby Alba López Noreña

Universidad de Caldas, Colombia
Institución Gómez Arrubla, Colombia

La presente comunicación oral muestra los resultados de una investigación realizada en una escuela rural de Colombia Suramérica. La escuela rural colombiana tiene como modelo pedagógico "la escuela nueva". Sin embargo, en las conclusiones se evidencia la brecha que existe entre el ideal del movimiento de escuela nueva centrada en pedagogías activas propuesto en Europa en la primera mitad del siglo XX y las pretensiones de la escuela nueva en la ruralidad colombiana. En tal sentido, la educación rural con el modelo de Escuela Nueva en Colombia, hoy es necesario diagnosticarla, analizarla y repensarla; en tanto que, las políticas educativas y las tendencias de la educación, que se reflejan en las teorías educativas y pedagógicas, continúan en evolución sin permearla. Para realizar esta investigación se complementó la etnografía con el método de estudio de caso y el enfoque descriptivo analítico.

Descriptores: Escuela nueva, Educación inicial, Prácticas de enseñanza, Maestro.

This oral communication shows the results of an investigation conducted in a rural school in Colombia South America. The Colombian rural school has as a pedagogical model the new school. However, the conclusions show the gap that exists between the ideal of the new school movement centered on active pedagogies proposed in Europe in the first half of the 20th century and the pretensions of the new school in Colombian rurality. In this sense, rural education with the New School model in Colombia, today it is necessary to diagnose, analyze and rethink it; whereas, educational policies and educational trends, which are reflected in educational and pedagogical theories, continue to evolve without permeating it. To carry out this research, ethnography was complemented with the case study method and the analytical descriptive approach.

Keywords: New school, Initial education, Teaching practices, Teacher

Introducción

En esta investigación se pretende explicar, cómo los maestros incorporan las teorías que fundamentan las concepciones de Escuela Nueva en las prácticas de enseñanza cotidianas de aula y cómo a través de la actuación, unen la teoría con la práctica; unión de la cual deviene la reflexión que motiva interrogarse por los pre-saberes, saberes, los contenidos, el contexto, lo social, lo cultural, la democracia, la libertad, el valor de educar, la diferencia…que determinan el cómo hacer, y por qué hacer, cómo actuar y cómo entender la educación en el área rural.

En tal sentido, es necesario que el maestro, como protagonista del cambio, conozca el trayecto y la configuración de tendencias a partir de las teorías de la educación y la pedagogía, en las que se fundamenta la Escuela Nueva encargada de la formación rural en Colombia. En consecuencia, es importante indagar entre otras metodologías, el papel que desempeñan las guías, los materiales, los manuales, los principios, postulados y fundamentos de Escuela Nueva, como herramientas de aprendizaje más usadas en las prácticas de enseñanza.

Por consiguiente, se centra la motivación investigativa en los primeros niveles de escolarización de la infancia, al tomar mayor fuerza a nivel mundial el debate sobre esta etapa, al finalizar la primera década del siglo XXI. A partir de este movimiento, Colombia para la segunda década centra su interés en estos grados y los enmarca en las políticas de educación inicial, las que materializa Escuela Nueva en sus generalidades y orientaciones pedagógicas, para los grados de Transición y Primero, puesto que son los que se agrupan en el aula donde las condiciones se dan.

En el marco de las políticas de educación inicial, emerge la Escuela Nueva como una alternativa pedagógica, a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana para niñas y niños, con el propósito, de atender necesidades reales de la población rural del país. En tal sentido, Escuela Nueva busca superar las dificultades en cuanto a calidad, eficiencia y cobertura; y llegar a los lugares más alejados y abandonados del campo colombiano.

En tal sentido, al considerar que se visibilizan algunas inconsistencias entre los supuestos teóricos que sustentan la Escuela Nueva, en relación con la realidad que caracteriza la zona rural del país, las condiciones de vulnerabilidad de la comunidad, el poco compromiso del Estado con la dotación necesaria para las escuelas del campo, requerida para implementar Escuela Nueva y la esporádica formación que se imparte a los maestros, motiva investigar por lo que realmente sucede al interior del aula con las prácticas de enseñanza.

Método

La investigación se ubica en un paradigma cualitativo, en el diseño se complementa la etnografía con el método de estudio de caso y el enfoque descriptivo analítico. Al analizar las prácticas de enseñanza como objetivo general, se identifica, se describe y se contrasta el evento de estudio a través de las sinergias, e instrumentos elaborados previamente, con el criterio de análisis (Hurtado, 2010, p.261).

Entre las técnicas e instrumentos de recolección de la información, se incorpora la observación. La observación es la apertura integral de la persona con respecto a lo que circunda, así como la selección, registro sistemático y codificación del conjunto de los hechos, situaciones o conductas observadas. (Hurtado, 2010). Otra técnica que se aplica en la recopilación de la información es la encuesta, la cual corresponde a un ejercicio de búsqueda de información acerca del evento de estudio, mediante preguntas directas, a varias unidades o fuentes (Hurtado, 2010).

Para contrastar la encuesta que se realiza a los maestros se acude a la técnica de la entrevista, con el fin de confrontar las dos respuestas, y así, encontrar datos que favorezcan los resultados confiables en la investigación. En tal sentido, el enfoque descriptivo analítico de este estudio se centra en la investigación descriptiva y en la investigación analítica, al ser dos métodos de investigación que se complementan y se asemejan en los procesos operativos de la investigación (Hurtado, 2010, p.414)

Resultados y conclusiones

Los maestros de Transición y Primero, realizan clases magistrales basadas en el modelo tradicional con algunas estrategias de Escuela Nueva a partir de la experiencia; pues en los resultados se puede evidenciar escaso fundamento teórico acerca de ésta. Se suma a lo anterior, el trabajo individual de cada docente al no coincidir con los mismos criterios y fundamentos para estos grados iniciales. También se puede concluir, que los teóricos que aportan a la Escuela Nueva no son conocidos por los maestros, pero que al realizar su práctica aplican postulados de ellos sin darse cuenta.

En tal sentido, para Ranciére (2003) "se puede enseñar lo que se ignora". Lo que un ignorante puede una vez, todos los ignorantes lo pueden siempre. Ya que no hay jerarquía en la ignorancia. Y lo que los ignorantes y los sabios pueden comúnmente es lo que podemos llamar el poder del ser inteligente como tal. Este aporte de Ranciére a las prácticas de enseñanza, categoría fundamental de esta investigación, parece ser el de los maestros de la institución; pero es preocupante puesto que un maestro crea sus concepciones a partir de las teorías que conoce y de la experiencia que construye. Para el caso, las concepciones que se derivan de Escuela Nueva en la educación inicial son escasas y develan una práctica de enseñanza tradicional.

La investigación devela que cada maestro implementa su propio modelo en los grados iniciales, porque según ellos, Escuela Nueva no se trabaja en estos grados. Al respecto, se puede decir que Escuela Nueva es más que unas guías de interaprendizaje, es una filosofía más sobre la escuela, que incorpora una serie de elementos para alcanzar la formación integral del ser humano desde sus dimensiones.

Estos maestros realizan su práctica de enseñanza con vocación; sin embargo, es una vocación que no trasciende al reflejarse la poca actualización de los maestros en Escuela Nueva. En tal sentido, los maestros dicen que Escuela Nueva es el modelo pedagógico de la Institución, aunque no presentan claridad al respecto cuando hablan de metodología, tampoco mencionan los aspectos que le otorgan esa categoría. Además, por falta de actualización, tienen pocos argumentos para referirse a la Escuela Nueva como modelo pedagógico, como metodología, como modelo educativo o como sistema. Ahora bien, aunque registran formación avanzada, se refleja su precario conocimiento en este tipo de escuela o en los fundamentos que la respaldan.

Las estrategias de Escuela Nueva que algunos maestros implementan en sus prácticas son: el trabajo en equipo, los instrumentos de aula, el gobierno estudiantil, porque les parece que desarrolla liderazgo y autonomía; y las actividades de conjunto, porque permite al estudiante y docente develar las prácticas significativas que se llevan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias, para la mayoría de los maestros de educación inicial, deben acompañarse de principios fundamentales como: el afecto, la actividad grupal y el buen maestro, estos principios favorecen la puesta en escena de la práctica de enseñanza, porque se tiene claridad que la estrecha relación entre lo cognitivo y lo emocional es un componente importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En cuanto a las estrategias metodológicas que prevalecen en la práctica de enseñanza en Escuela Nueva, se puede inferir que los maestros priorizan de diferente manera. En tal sentido, la Institución Educativa debe tener una directriz con respecto a la enseñanza en Escuela Nueva, con el fin de realizar un trabajo conjunto de mejoramiento continuo y de constante revisión. Por consiguiente, los maestros de Escuela Nueva en estos grados iniciales deben organizarse y construir desde su propio estilo y práctica, referentes unificados para repensar la práctica y comprender las transiciones desde el ingreso del niño a la escuela, hasta la vinculación con grado Primero, de acuerdo a la edad e intereses de los niños.

Otro aspecto que arroja la investigación, en cuanto a los elementos que utilizan los maestros para lograr en los estudiantes un mejor aprendizaje, es el valor que le otorgan a la participación de los estudiantes y al respeto por el ritmo de aprendizaje de cada uno. Solo en este aspecto, se percibe la tendencia en Escuela Nueva al privilegiar aspectos de ésta, pero en realidad falta evidenciarlo en los documentos existentes o fuentes observadas.

En cuanto a las dimensiones del ser humano, éstas se deben potenciar durante toda la vida y debe otorgarse el mismo nivel de importancia a cada una. Sobre el asunto, los maestros presentan

discontinuidades al priorizar cada dimensión y falta comprender que la formación del ser humano se fortalece de manera integral; por lo tanto, todas las dimensiones poseen el mismo valor y deben integrarse en una sola desde los contenidos que se encuentran inmersos en los proyectos dirigidos en el aula de educación inicial.

Otra inquietud que deja esta investigación es el escaso acompañamiento y seguimiento del Estado, pues en el afán de cumplir con todas sus disposiciones, entregan esta función a entidades que tienen como misión aspectos muy diferentes a los educativos. Mientras el Estado no busque estrategias para realizar seguimiento desde sus dependencias a las prácticas de enseñanza de los maestros en Escuela Nueva en el área rural, este tipo de Escuela continuará sin mostrar avances significativos en sus diferentes componentes.

De otra parte, parece ser que una de las causas del desconocimiento y trabajo individual de los maestros es el direccionamiento en la Institución Educativa, pues se presenta de manera descoordinada, al no cumplir con aspectos mínimos como el seguimiento y la evaluación en las prácticas de enseñanza de los maestros. Es importante, que las directivas estén al tanto, de lo que ocurre en la práctica y que sean un apoyo para la buena marcha de la Institución, desde unas prácticas de enseñanza con sentido.

Al tener en cuenta lo que se planteó desde las teorías de las construcciones metodológicas, es necesario, para transformar las prácticas de enseñanza, no sólo mejorar los contenidos, sino también la actuación en el aula por parte de los maestros. Se hace indispensable que se organicen espacios de estudio y se constituyan equipos de trabajo por parte de los maestros, no sólo de los grados iniciales, sino de toda la institución, con el fin de que realicen análisis y estudios comprensivos de los fundamentos y principios de Escuela Nueva. Es necesario, como se planteó, que se den innovaciones desde la Escuela Nueva, pero esto no resultaría, si no hay cambios en todos los demás componentes de las construcciones metodológicas, pues todo funciona como un sistema de interconexión y mutua dependencia al interior de la configuración.

Del mismo modo, desde sus construcciones metodológicas los maestros deben innovar e incorporar algo nuevo, a través de un proceso de cambio, que puede llevar su tiempo. En este sentido, los maestros deben tener unidad de criterio, es decir, todos, deben participar e incorporar esas innovaciones, en los contenidos de la enseñanza, en la actuación en el aula, en la evaluación de los aprendizajes, en la reflexión sobre la acción, pues al hacer parte de la misma institución educativa, todas sus prácticas de enseñanza y en general sus construcciones metodológicas deben fundamentarse en los referentes teóricos de la Escuela Nueva, en este caso como modelo pedagógico, porque es así como lo plantean desde el PEI.

Se puede evidenciar que en la mayoría de los casos las políticas educativas nacionales y de formación docente no tienen en cuenta las condiciones de las escuelas rurales y la selección de maestros para desempeñarse en zonas de difícil acceso, de escasos recursos, de dependencia en tiempos de cosecha y de situaciones de conflicto. Es importante que se establezcan políticas educativas que prioricen las necesidades de la población vulnerable y que sean maestros con vocación y en constante formación quienes atiendan este tipo de escuela.

Otra conclusión que se deriva de las investigaciones revisadas en el estado del arte en Colombia es que la escuela nueva en realidad no ha tenido avances significativos, desde los fundamentos y principios que la sustentaron inicialmente. Este tipo de escuela se ha convertido en un activismo repetitivo, en un modelo ecléctico, al incorporar todo lo que les puede servir en su práctica de enseñanza, porque aunque las entidades encargadas de Escuela Nueva en Colombia hablen de la magia del modelo por los buenos resultados, que según ellos se han dado; en realidad la educación

en el área rural todavía se encuentra rezagada y con innumerables inconvenientes sociales, económicos y políticos que son evidentes en los contextos de aula.

Los hallazgos encontrados en esta investigación permiten hacer una reflexión acerca de las prácticas de enseñanza de los maestros de Escuela Nueva; pues ésta, propone una serie de actividades que pueden ser implementadas en cualquier aula de clase. En tal sentido, la esencia de la Escuela Nueva o al menos de la Escuela Nueva planteada en Europa a comienzos del siglo XX era una escuela para todos con igualdad de condiciones, una escuela que reformara sus métodos de enseñanza con el fin de formar ese hombre nuevo para una sociedad nueva que quedó como resultado de conflictos que marcaron el mundo entero como fueron la revolución industrial y la primera guerra mundial.

Finalmente, si la escuela nueva quiere responder con sus prácticas de enseñanza a los desafíos contemporáneos de la sociedad, para la formación de los nuevos ciudadanos, se hace necesario que los maestros apropien propuestas de enseñanza contextualizadas, orientadas hacia la formación de personas con responsabilidad social, que adopten de manera crítica los saberes previos y los conocimientos científicos que se deben complementar con las herramientas necesarias para responder a los desafíos del mundo actual.

Bibliografía

Caldo, M., Martinchuk, E. y Ramos, M. (2013) La infancia en la mirada de los maestros. 1era edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Stella.

Cerdá Gutiérrez, H. (2003). Educación Preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. 2 ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Colbert, V., Castro, H. y Ramirez, P. (1978). Hacia una Nueva Escuela para el siglo XXI. Bogotá. D.C: Publicación Ministerio de Educación Nacional.

Ferreire, Adolfo (1927) La Escuela Activa. Primera Edición. Madrid España: Librería Beltrán.

Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (2008). Escuela Nueva- Escuela Activa. Manual para el docente. Bogotá. D.C.

Hurtado De Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.

Institución Educativa Eduardo Gómez Arrubla. (2016) Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I. Modelo Educativo Escuela Nueva. Bogotá D.C.

Ranciere, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes.

Schiefelbein, E. (1993) En busca de la Escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? Chile: UNESCO/UNICEF.

Valencia, C.H., (2006). Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX (Tesis doctoral). RUDECOLOMBIA, Manizales, Colombia

Violencia Ex Profeso que Dirime el Derecho al Juego y Pleno Desarrollo del Infante

Violence Ex Profeso that Decides the Right to Play and Full Development of the Infant

Alejandro Moreno Lozano
Aída Edna Amezcua Gutiérrez

Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregòn, México

Los resultados sobre el presente trabajo se enclavan en un marco de investigación más amplios referidos a "La pobreza y la violencia del trabajo infantil y sus repercusiones en el ámbito escolar", con énfasis marcado en el derecho al juego que se vislumbra como violentado de continuo por los familiares directos de las niñas y niños que fueron sujetos de investigación y potenciado por el medio cultural en el que les tocó vivir. Las dimensiones analíticas sobre las que se rige la presente conferencia son a) cultural y b) económica. La relación se dibuja bastante estrecha y con serias repercusiones para el desarrollo en el caso específico de México, por la violencia ejercida sobre un sector de la población en extremo vulnerable debido al estado de indefensión en que se encuentran y a causa de la doble o triple excepcionalidad negativa por ubicarse en contexto de pobreza económica, educativa, cultural y en algunos casos de género.

Descriptores: Niño; Desarrollo; Juego; Educación.

The results on the present work are embedded in a broader research framework referring to "The poverty and violence of child labor and its repercussions in the school environment", with a marked emphasis on the right to gambling that is seen as continuously violated by the direct relatives of the girls and boys who were subjects of research and empowered by the cultural environment in which they had to live. The analytical dimensions on which the present conference is governed are a) cultural and b) economic. The relationship is drawn quite narrow and with serious repercussions for development in the specific case of Mexico, for the violence exerted on a sector of the extremely vulnerable population due to the state of helplessness in which they are and because of the double or triple exceptionality negative because it is located in a context of economic, educational, cultural and, in some cases, gender poverty.

Keywords: Child; Development; Game; Education.

Introducción

El trabajo infantil en el plano legal se prohíbe desde la legislación mexicana expresamente en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en el artículo 123 A – III; en los artículos del 173 al 180 de la *Ley Federal del Trabajo*, donde se entiende como aquella actividad de producción por medio del trabajo físico para procurar necesidades básicas o de crecimiento de una inversión económica. La edad cronológica para que se considere trabajo infantil será antes de los 15 años para que sea penado por el aparato jurídico vigente.

La investigación llevada a cabo sobre el derecho de las niñas y los niños exhibe una marcada diferencia que las garantías individuales desde la consagración de los Derechos Humanos de 1948, donde se expone claramente que es fundamental el juego en los niños porque desarrolla las capacidades intelectuales superiores y permite en consecuencia una potenciación más grande que la que se puede adquirir si la mente se dedica a resolver cuestiones laborales. El tema central es que el papel suele ser muy paciente a la hora de que los niños en México en contexto de

pobreza son obligados a realizar trabajo, sobre todo físico, para contribuir con el sustento económico por medio del desempeño de un trabajo que no es conceptualizado desde lo legal como tal, lo que origina en consecuencia que no haya ninguna obligación a pagar por su desempeño.

Abordaré la discusión sobre dos dimensiones: a) *cultural* y b) *económica*, para dejar claro el impacto negativo sobre la constitución psíquica de los infantes que son sometidos a trabajo infantil, despreciando de facto su derecho al juego y a la educación en condiciones idóneas para el máximo desarrollo de sus potencialidades.

Método

La investigación terminada se enclava en una perspectiva cualitativa de corte hermenéutico que inicia como una disciplina aplicada en la interpretación de textos sagrados, empleada ampliamente a partir de la época medieval para discurrir entre las posibles interpretaciones bíblicas por un grupo considerado como docto de la Iglesia (Álvarez-Gayou, 2007)

La interpretación que utiliza desde entonces la hermenéusis como herramienta para llegar a descubrir lo que el autor de un texto quiso expresar, permite que: "(…) los signos hablen y nos descubran sus sentidos" (Foucault, 1968, p. 31).

Resultados

El juego es una actividad creativa donde la imaginación se desarrolla, produciendo a nivel psíquico mundos y situaciones novedosas con poco o mucho asidero con la realidad conocida hasta entonces por las niñas y niños. "El juego constituye por los demás una de las actividades educativas esenciales y merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar" (UNESCO, 1980, p.5). El juego existe como actividad prioritaria reconocida por sus beneficios: "El juego no sólo sirve a los niños para conocerse a sí mismos, sino también al mundo que les rodea" (Díaz, 2002, p.152). Bajo esta perspectiva, el juego es parte de la existencia misma.

El juego se considera como la forma más adecuada donde sucede el aprendizaje y ocupa un lugar privilegiado en la historia de la educación infantil como un medio para facilitar la enseñanza. Brunner (1986) sostiene que el juego, en general, es una actividad para uno mismo y no para los otros, es un medio excelente para explorar, a través del cual se proporciona un gran placer, se disfruta, se goza y enriquece.

En el ámbito cultural, se descubrió que los sujetos que participaron en la investigación a través de la técnica *entrevistas a profundidad*, como encuentros reiterados, no lograban ver antes de los quince años que su actividad fuese un trabajo y menos una trasgresión legal con repercusiones en su desarrollo. Por el contrario, hay una explicación que parece apoyar su contribución a la disciplina sobre su conducta al tener mayor tolerancia a la fatiga y sistematicidad en las actividades productivas actuales.

También se encontró que el medio cultural en el que los sujetos se desenvuelven oculta con un alto grado de eficacia la violencia, al negarles su derecho de ocio y dedicación exclusiva al juego, por uno que enmascara su dedicación laboral que además se alienta por los propios de la familia con mecanismos casi imperceptibles como la queja por falta de satisfactores básicos y el reconocimiento por aquellos de edades similares que se dedican a proveer lo que hace falta.

La educación, desde una perspectiva sociológica, es la acción que ejercen los que tienen mayor experiencia sobre los que no están todavía maduros para la vida social y "Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que

exige de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado" (Durkheim, 1987, p. 47).

De este autor se rescata el postulado teórico que permitió ver en la realidad específica estudiada que el medio especial al que están destinadas las personas menores de quince años, es el desempeño en ese momento específico de un trabajo no remunerado y como colofón sin la seguridad social que se deriva de la formalidad correspondiente.

Las resistencias propias del campo humano encuentran su máxima expresión cuando se tiene una amplia visión contextual y la edad correspondiente para hacer valer la conducta y la palabra. En contraposición se entiende que a menor edad, la resistencia a cumplir los mandatos y deseos de la familia y del medio en que se nace es casi nula, más si las medidas del buen encauzamiento[48] esconden por medio de elogios el correcto desempeño en actividades productivas.

La socialización entre iguales potencia también la conducta natural de ver a niñas y niños desempeñando tareas y trabajos con mayor o menor grado de eficiencia y el pago simbólico por realizarlos que se expresa en aprobaciones, reconocimientos verbales y gestuales, lo que potencia la búsqueda de aprobación como medio para lo que se denomina como el bien pertenecer al grupo. A mayor compromiso con el trabajo, afecta directamente la aceptación positiva en el grupo; de ahí que se descubra que los sujetos de estudio se vean motivados a realizar cada vez más trabajo, si produce suficiente alimento para el desayuno, comida y cena.

Las necesidades primordiales y la aprobación aparecen como los motores principales para que el infante opte por sacrificar su tiempo de juego por el trabajo. En este sentido, se descubrió que el trabajo que se desempeña toma el lugar simbólico de juego al principio, sin que se conceptualice más tarde como tal. La diferencia fundamental del trabajo con el juego es que exige un grado de precisión manual sin cambios y esquemas de pensamiento básicos y repetitivos. Los esquemas como modelos de acción que permiten realizar acciones específicas con mayor o menor eficacia hasta que se instalen de manera automatizada en el córtex cerebral, inhiben el desarrollo de otras de mayor calado para ser usado en otras tareas con mayor grado de complejidad dentro del mundo social, negando la "evolución de la vida mental como objetivo primordial histórica de toda civilización" (Taba, 1987, p. 35). La herencia es fundamental para dar o negar importancia a la educación para clarificar o incluso determinar que es importante en el presente de cada sujeto. Este tipo de socialización es el medio más apropiado para sofocar la creatividad y la independencia del intelecto.

El medio para transformar la cultura en la que se desenvuelven los niños es la educación, concebida como acción que se ejerce sobre los más aptos sobre aquellos con menos habilidades en cierta área del conocimiento. "La educación juega un papel creativo en la modificación e incluso en la reforma de la cultura dentro de la cual funciona" (Taba, 1987, p. 41). Instrumento trasformador y dispositivo de cambio colectivo e individual, donde este último se considera único en su capricho, arbitrio e inclinaciones particulares. Sus diferencias en la visión colectiva tienden a ser efímeras e idiosincráticas interpretadas a la luz de las verdades universales.

La dificultad para que su acción se manifieste es que también la asistencia a la escuela se ve menguada en los casos estudiados o la dedicación a las tareas extraescolares como trabajos en

[48] La disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio

equipo, estudio de las distintas asignaturas y tareas, principalmente. No negamos aquí que los menores de 15 años en condición de trabajo infantil sean educados en estricto por sus próximos físicamente en el buen desempeño de su labor. Lo que nos importa es la escolarización formal y plena de lo que en la sociedad mexicana se ha designado como importante para ser transmitido a las nuevas generaciones a través del estudio sistemático de las asignaturas básicas como lectura, escritura, aritmética a nivel elemental y lógica, historia, filosofía y matemáticas, ciencia y arte a nivel superior para evitar la ignorancia académica de amplio calado.

Las sociedades progresistas organizan sus conocimientos de la manera más científica e inteligente posible. Este tipo de sociedades imprimen mucho esfuerzo por preservar la experiencia del joven, pero en vez de reproducir hábitos de la vida cotidiana como la requerida en la cuestión laboral, por hábitos mejores que pudieran marcar un progreso sobre la precedente. Sobre esta base se sienta la importancia de superar los hábitos de dedicarse per se a las actividades laborales más que a las que privilegian el intelecto. En este sentido la educación trabaja y generalmente lo hace para el establecimiento cultural de una sociedad en un momento y en un lugar dado, forjando al individuo en cierta medida para participar en ella.

No se niega que la fuerza manual en las labores de trabajo sea necesaria para el funcionamiento de una sociedad. Como se ha venido reiterando la desavenencia se encuentra en desaprovechar el momento coyuntural de desarrollo psíquico del infante para lograr mayores esquemas de pensamiento que puedan aplicarse a situaciones con distintos grados de complejidad en el mundo social cada vez más confuso, complicado y de celeridad variada. Tener pocas opciones de pensar y concebir la realidad ocasiona las más de las veces una toma de postura fundamentalista que deja fuera distintos puntos para ver, analizar y tratar la realidad. Es ésta la problemática fundamental que una cultura apegada al desempeño de actividades físicas en contraposición al libre juego y el desarrollo del intelecto desencadena empobreciendo al colectivo de una sociedad. Estamos viviendo en una época en la cual ya no podemos depender de la costumbre y del control irreflexivo para regular nuestra conducta social.

Desde la reflexión más sesuda, es utópico considerar la educación como un medio para la reconstrucción radical de la sociedad para un nuevo orden social. Sin embargo, se ha demostrado que, si bien no se puede garantizar un cambio rápido por esta vía, sí es hasta este momento, la única que promete hacerlo a largo plazo. El asunto es el cambio de pensamiento de los que le rodean y que afecta directamente el suyo, al ocupar una posición de vulnerabilidad frente al desconocimiento de lo que es mejor para él en un mundo de complejidad siempre cambiante, donde la fuerza de trabajo representa un capital del orden de lo físico que puede ser intercambiado por dinero y el dinero por satisfactores, pero que faltando la fuerza se pierde la única fuente de ingreso. Entonces, lo óptimo será el cultivo del intelecto como motor principal del intercambio de los bienes simbólicos faltantes, de tal modo que el declive natural del cuerpo no sea condición del mal vivir o depender de terceros para la sana subsistencia.

El asunto principal es que el encauzamiento recibido desde lo familiar toma como única dirección el desempeño laboral del infante en un momento vital del mismo en que el cerebro está en pleno desarrollo. El reforzamiento positivo que se tenga de la tarea laboral reducirá a exclusividad la forma de actuar frente a la realidad. El trabajo manual será la única forma de identidad del sujeto frente al disfrute y aprecio de distintas manifestaciones de las multifacéticas formas en que el ser humano se desempeña mientras trascurre su vida natural en el mundo social.

La creación de esquemas de trabajo no se considera como pleno desarrollo del niño menor de quince años. Lo ideal es desarrollar a través de la educación todas sus facultades y en especial la imaginación creadora, su libertad, su independencia, su derecho a la investigación propia de sus facultades físicas y emocionales; en otras palabras, considerar al niño en forma integral. "La idea es colocar al niño en el centro de la acción educativa y permitirle la libertad de desenvolver su propia personalidad" (Taba, 1987, p. 48) El talento de cada niño ha de ser buscado y desarrollado al máximo. Cada debilidad debe ser estudiada y en lo posible corregida, llenando vacíos que se presentan en la socialización de los niños en condición de trabajo debido a la limitación de oportunidades por parte de su estructura social.

Es conveniente abordar ahora la cuestión *económica*, que afecta directamente el desempeño laboral del infante a temprana edad en lo que pareciera ser de primera mano como positivo. Sin embargo, desde el análisis riguroso que se hace de los datos se descubre que son más rubros negativos, al perder la innovación como introducción de novedades para la transformación en los procesos que requieren la optimización en el uso de recursos con iguales o mejores resultados.

La dimensión económica fuerza a la definición puntual de pobreza como la privación de bienes materiales. Se puede medir a través del ingreso o el consumo del individuo o la familia; otra clase de pobreza es la pobreza extrema o pobreza absoluta, que se define como la falta de ingreso necesario para satisfacer las necesidades de alimentación básicas, expresadas en términos de requerimientos calóricos mínimos. La pobreza general o relativa es la falta de ingreso necesario para satisfacer tanto las necesidades alimentarias básicas como las necesidades no básicas, tales como vestido, energía y vivienda, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP 2000). Lo que requieren los seres humanos para satisfacer sus necesidades básicas varía entre las sociedades, pero la pobreza es un fenómeno complejo y multidimensional que está siempre presente en uno o varios sectores de la población. Aquí se realiza una apuesta conceptual que tiene que ver con que la pobreza económica es consecuencia de la pobreza intelectual, que traducido a términos económicos es la descapitalización cultural.

Dentro del campo sociológico, el concepto que mejor permite acercarse al fenómeno de las formas marginales de reproducción económica son las estrategias de sobrevivencia, término acuñado por Duque y Pastrana (1973), quien da cuenta de las formas en las que las familias de los sectores populares logran sobrevivir en periodos de pobreza. Dicho concepto considera las diferentes asignaciones que las unidades familiares hacían a sus integrantes para lograr la satisfacción de sus necesidades. Posteriormente, el término fue ampliado para estudiar también las formas en que el sector capitalista se relacionaba orgánicamente en su proceso de reproducción con los sectores populares (Sáenz y Di Paula, 1981; Arguello, 1981).

Estudiar el trabajo infantil y las estrategias de sobrevivencia desde una perspectiva que contempla la adecuación de las formas de organización familiar para la satisfacción de necesidades en periodos económicos críticos permite hacer un enfoque más real de la situación de niños en edad escolar que no acuden a recibir educación, en tanto que los emplean a muy temprana edad porque no pueden recibir el cuidado que requieren, al ser sus madres igualmente trabajadoras y, también, porque la temporalidad de las labores o el traslado de un lugar a otro rompe sistemáticamente la regularidad con la que deberían asistir a las aulas.

El panorama de este sector social es desolador: la pobreza se presenta en la mayoría de los casos en poblaciones indígenas, de tal forma que el problema es complejo y requiere soluciones integrales por parte de las instituciones públicas, que a pesar del esfuerzo para mejorar la vida de estos trabajadores y de muchos resultados positivos, no se han logrado condiciones laborales

adecuadas para ellos aun cuando la *Ley Federal del Trabajo* les reconoce un conjunto de derechos así como obligaciones claras y precisas que deben acatarse.

En cuanto a la pobreza como factor que violenta a los menores, se advierte que con frecuencia se infringe la ley, ampliando los horarios de trabajo aprovechando la necesidad de los trabajadores a destajo; los niños, indebidamente empleados, junto con las mujeres llevan a cabo jornadas superiores a las ocho horas. Los salarios que perciben resultan insuficientes ante sus necesidades y también por la carestía de los productos, que muchas veces les son obligados a adquirir en los propios centros de trabajo o a través de establecimientos comerciales propiedad de los empleadores.

Los términos pobreza y pobre están asociados a un estado de necesidad y carencia, y dicha carencia se relaciona con lo necesario para el sustento de la vida. Esto significa que la pobreza es una inevitable situación de comparación entre lo observado y una condición normativa.

Para Phill Bartle (2009) existen cinco factores de la pobreza que no son independientes entre sí: la enfermedad, la ignorancia, la apatía, la corrupción y la dependencia. Cada uno de ellos contribuye con todos los demás, estos cinco factores de pobreza parecen estar largamente extendidos e introducidos en los valores y las prácticas culturales, siendo durante los procesos de cambio social en donde hay un ánimo hacia el sujeto a pensar y prepararse para enfrentar los problemas de la vida. El factor educativo es el que podrá contrarrestar a los demás en la desmedida pobreza mundial**.**

Victoria Cruz, coordinadora del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), señala que el trabajo infantil es un problema complejo, cuya causa principal es la pobreza. "Este flagelo es un círculo vicioso entre la pobreza y los menores que trabajan, pues la necesidad de las familias impulsa a que los niños laboren, si el pequeño trabaja, no puede estudiar y sin educación, los ingresos como adultos son bajos y con bajos ingresos, difícilmente se superan las condiciones de pobreza."

De acuerdo con el último informe sobre pobreza del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), existen 50 millones de mexicanos que viven en pobreza, de los cuales 22.9 millones son niños[49]. Cabe resaltar que especialistas de la facultad de Economía de la UNAM reportaron que durante los últimos 12 años se ha incrementado hasta en 12 por ciento la población de niños de entre cinco y doce años que trabajan en México.

Discusión y conclusiones

En el recorrido que se realiza al llevar a cabo la investigación se enceuntra que no existen políticas públicas que contrarresten este problema, ya sea como jornaleros del campo en donde se encuentra el mayor número de menores que trabajan o ya sea en las ciudades, cada día aumenta la cifra de niños que se incorporan a la economía informal; aproximadamente, más de 40 por ciento no estudia, los demás se encuentran cursando los tres últimos niveles de la primaria.

Hacer visible el fenómeno de los niños que trabajan es fundamental para el desarrollo futuro de México. Un niño que trabaja disminuye sus posibilidades de generación de nuevos esquemas que

[49] http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx

le permitan asimilar el mundo cada vez cambiante y caótico, en donde la aplicación de esquemas mentales como pautas de acción son fundamentales para hacerle frente

Agradecimientos

Al Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo por los apoyos otorgados y la mirada siempre positiva en la investigación.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México: Paidós Educador.

Durkheim, E. (1987). *Educación y Sociología.* Colofón.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas.* México: Siglo XXI.

Taba, H. (1987). *Elaboración del Currículo.* Buenos Aires : Troquel.

Del Barrio a la Escuela, de la Escuela al Mundo: Relaciones entre el Centro Educativo y su Comunidad en Escuelas que Trabajan por la Justicia Social

From the Neighborhood to the School, from School to the World: Relations between Schools and their Community in Schools that Work for Social Justice

Guillermina Belavi
F. Javier Murillo
Raquel Graña Oliver

Universidad Autónoma de Madrid, España

Esta comunicación aborda la relación entre el centro educativo y su comunidad en escuelas que trabajan para la justicia social. A partir de la teoría de C. Castoriadis, se entiende la democracia como el cuestionamiento de las instituciones heredadas y la apuesta por su transformación. El objetivo del estudio es comprender el modo en que las escuelas que trabajan por la justicia social perciben y experimentan las relaciones con su comunidad. Para ello se realizó una investigación etnográfica en dos colegios públicos situados en contextos desafiantes de la ciudad de Madrid. Los datos se obtuvieron fundamentalmente con técnicas de observación participante, entrevistas informales y análisis de documento. Los resultados describen sentidos y significados que subyacen a la apuesta por construir una relación estrecha con el barrio y la ciudad: el énfasis en la noción comunitaria, la valoración de lo público y la responsabilidad por nuestro entorno y la idea de que la educación es también un ejercicio de participación democrática.

Descriptores: Educación y cultura; Formación política; Democratización de la cultura; Democratización de la educación; Justicia social.

The paper addresses the relationship between the educational center and its community in schools that work for social justice. According to the theory of C. Castoriadis, democracy is understood as the questioning of inherited institutions and the commitment to their transformation. The aim of the study is to understand how schools working for social justice perceive and experience relationships with their community. An ethnographic research was carried out in two public schools located in challenging contexts of the city of Madrid. The data was obtained mainly with participant observation techniques, informal interviews and document analysis. The results describe the significations and meanings that underlie the commitment to build a close relationship with the neighborhood and the city: the emphasis on the community, the value of the public, the responsibility for our world and the comprehension of education as an exercise of democratic participation.

Keywords: Education and culture; Political education; Democratization of culture; Democratization of education; Social justice.

Introducción

La relación entre democracia y educación está presente desde los inicios mismos de la investigación educativa. Dewey sostenía que la democracia, antes que una forma de gobierno es un modo de vivir asociado, una experiencia de comunicación conjunta y la participación en un interés común (Dewey, 1995/1916). En la actualidad existen trabajos sobre democracia y educación enmarcados en las principales teorías políticas contemporáneas: la democracia deliberativa (Dann, 2016; Englund, 2016; Marojević y Milić, 2017), el pluralismo agonista (Mårdh y Tryggvason, 2017; Ruitenberg, 2010; Todd y Säström, 2008) y la democracia como

emancipación (Biesta, 2017; Rancière, 2010; Skarpenes y Sæverot, 2018). Estas líneas de investigación centran su atención en la deliberación en educación, en el aprendizaje del conflicto y el reconocimiento de la igualdad.

Entre estos trabajos, tal vez sea Habermas quien mayor relación con la definición de Dewey haya establecido, (Caspary, 2008; Englund, 2007, 2016), pero ninguno centra su atención en los aspectos simbólicos de la convivencia y, por tanto, en el aspecto cultural de la democracia. La filosofía de Castoriadis, y específicamente su comprensión de la democracia ligada a significados culturales y a la creatividad, comparte muchos aspectos con el pensamiento de Dewey (Browne, 2014). Su pensamiento y los trabajos que inspiró en la investigación educativa (Hurtado Herrera y Alvarado Salgado, 2007; Moutsios, 2013, 2017; Straume, 2016; Wustefeld, 2018) ayudar a realizar una aproximación a la democracia en la escuela que ayuda a comprenderla como una construcción colectiva enraizada en lo cultural.

El mundo, la realidad tal como se nos impone, es nuestra propia creación. Castoriadis sostiene que la sociedad (lo sociohistórico) se constituye a sí misma, crea un mundo de significados que dotan de orden al mundo, que le dan sentido. Llama a estos significados *significaciones imaginarias sociales* porque son una creación genuina del colectivo anónimo de lo social. Normas, leyes, principios que ordenan la convivencia y dan sentido a la vida humana. Pero este orden es siempre parcial e indeterminado, pues no guarda relación de necesidad con ninguna ley fundamental ni razón histórica. Las significaciones imaginarias sociales se «encarnan» en instituciones que dan apariencia de estabilidad al orden, que generan una imagen de permanencia y ocultan que la creación es el modo de ser de lo sociohistórico, que nuestra realidad es un fluir constante, siempre nuevo, siempre recreado de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2002b).

Castoriadis sostiene que la democracia fue creada cuando por primera vez en la historia una comunidad tomó conciencia de que el orden social (su mundo) era una creación propia que no guardaba relación de necesidad con ninguna causa mayor. Si el porvenir era algo indeterminado y la realidad una creación permanente de lo social, entonces, se tornaba posible juzgar las instituciones heredadas y transformarlas. Las acciones de juzgar y escoger fueron, de hecho, creaciones de la Antigua Grecia según Castoriadis (1998). La democracia es, por lo tanto, el régimen en el que la comunidad es consciente de sus instituciones son su propia creación, de modo que las juzga y las transforma según su juicio. En sus propias palabras, la democracia es «un régimen que se autoinstituye explícitamente de manera permanente» (Castoriadis, 2002a, p. 151). La verdadera democracia, para Castoriadis, es el ejercicio lúcido de cuestionamiento y transformación de las instituciones: la autoinstitución. Castoriadis piensa en una democracia directa, participativa, de comunidades autorreflexivas y politizadas (Straume, 2014).

La educación en general y la escuela en particular son instituciones en el sentido que Castoriadis le otorga al término (Moutsios, 2013). Como institución particular de una sociedad dada, la escuela es una respuesta específica de sociedades occidentales modernas a la transmisión de saberes y, como tal, su historia es indisociable del desarrollo del capitalismo y de la burocracia estatal. Por ello la escuela se constituye en torno a las significaciones imaginarias sociales dominantes (Moutsios, 2017). Pero si nos situamos en el concepto de democracia, entonces surge la pregunta acerca de cómo vive esta situación la comunidad escolar: ¿es una recreación de las instituciones establecidas y de las significaciones imaginarias sociales dominantes? ¿o cuestiona el orden heredado y crea una alternativa?

Esta comunicación presenta resultados parciales de una investigación realizada desde esta perspectiva con el fin de comprender la cultura escolar de centros que trabajan por la justicia

social. Los objetivos de este estudio son, por tanto, comprender los sentidos y significaciones creados en centros que cuestionan la educación tradicional y construyen una alternativa orientada a la justicia social, centrándose en los modos de vivir y experimentar los vínculos del centro con su comunidad de pertenencia.

Método

Para alcanzar este objetivo se realizó un estudio etnográfico en dos colegios públicos de educación primaria ubicados en contextos socioeconómicamente desafiantes de la ciudad de Madrid. A fin de identificar con más detalle las diferencias y particularidades de cada centro, se buscó que estuviesen ubicados en un mismo distrito. Ambos se encuentran en Puente de Vallecas, una zona desafiante de la ciudad en términos socioeconómicos que tiene una larga historia de participación social y lucha comunitaria.

El Colegio 1 es un centro escolar de línea 2, es decir, cuenta con dos cursos por grado escolar. El estudiantado, en su mayoría, pertenece a familias de clase media y baja. Una importante cantidad de familias son de origen inmigrante. Algunos de los niños y niñas que asisten al colegio provienen de familias desestructuradas y con problemas económicos. El Colegio 2 es un centro escolar de Línea 1. Las características del alumnado pueden agruparse en dos perfiles diferentes. Por un lado, niños y niñas que provienen de familias de bajos recursos económicos, algunos incluso con situaciones de vida muy precarias. Un alto porcentaje de este grupo pertenece a la cultura gitana. Otro grupo proviene de familias de clase media con un alto nivel cultural. Padres y madres de profesiones liberales y artísticas que llegan a la escuela porque escogen su proyecto educativo.

Una vez comprobada la pertienencia de los centros para el estudio, se contactó con los directivos responsables y se solicitó permiso de estancia. En ambos colegios el proyecto de investigación se presentó también en reuniones de claustro. De esta manera, el trabajo de campo se inició con la aprobación del profesorado y el respaldo de las directoras de ambos centros.

Los datos se obtuvieron principalmente a partir de las técnicas de observación participante, entrevistas informales y análisis de documentos. Por lo tanto, documentos institucionales, fotografías, noticias de prensa, entradas en blogs y redes sociales y, por supuesto, los cuadernos de campo fueron los principales soportes de la información recabada. También se grabaron algunos audios y videos.

Entre las principales actividades observadas se encuentran:

- Desarrollo de las clases (de 1ro a 6to grado), tanto las generales como las de artes plásticas, música y educación física
- Fiestas escolares (Halloween, San Isidro, etc.)
- Actividades extraescolares (Museo de Ciencias Naturales, Parque del Retiro, Vallecas Activa, etc.)
- Recreos en los patios y en la sala de profesores
- Acceso y salida de clases y del colegio
- Reuniones de profesorado (reuniones de ciclo, de claustro, seminarios de formación, etc.)

Las estancias finalizaron cuando se percibió que los nuevos datos confirmaban las pautas registradas con anterioridad sin agregar información significativa. Una vez terminadas las estancias, se redactaron los informes de campo y se presentaron y validaron con los colegios.

Resultados

En este apartado desarrollamos los sentidos y significados que se construyen en los colegios en relación con el vínculo entre la comunidad escolar y su barrio, ciudad y comunidad en general.

Colegio 1

Al acercarse al edificio de recepción, junto a la puerta de acceso, se observa un extenso panel de corcho con información sobre próximas actividades que se realizarán en el colegio y, fundamentalmente, en el barrio. En la sala de profesores se puede consultar e incluso llevar dos boletines diferentes editados en Vallecas con los principales eventos que se organizan en el distrito. El orgullo del Colegio 1 por pertenecer a Vallecas se expresa de distintas maneras en el centro. Como parte de un Proyecto sobre la energía, los niños y niñas de sexto grado grabaron un rap que canta en su estribillo: «Vivimos en Vallecas». Es el *solo* de un niño gitano, que lo repite con canto flamenco y que fue un éxito que se repetía en los patios, en los pasillos y en las fiestas de la escuela. El fútbol, por ejemplo, provoca muchas disputas. Algunos son del Real Madrid, otros del Barça o del Atleti, pero las peleas terminan cuando niños y niñas coinciden que el Rayo Vallecano es el más grande de todos los equipos.

El sentido de pertenencia al barrio y a su distrito se refleja también en actividades que el colegio organiza junto con otras entidades de la comunidad. Durante el trabajo de campo, por ejemplo, se observó una actividad con niños de primer grado y un centro de mayores de la zona. Durante una hora y media, señoras y señores de tercera edad se sentaron en las mesas de clase rodeados de chiquillos de cinco y seis años. También mantiene vínculos estrechos con otras escuelas de la zona. En algunas ocasiones trabajan de manera conjunta a través de visitas e intercambios de experiencias entre los equipos docentes y directivos, pero también los niños y niñas de diferentes escuelas se encuentran en actividades como el proyecto «Vallecas Activa», que también se presenció durante las actividades de campo. En esta ocasión niños y niñas de diferentes colegios participaron de una jornada de juegos y encuentro en el Polideportivo de Entrevías.

En la construcción de vínculos con la comunidad, el Colegio 1 aprovecha los programas y proyectos que ofrecen distintas instancias públicas. La dinámica de estas iniciativas se manifiesta a través de la cantidad de programas en los que participa y la diversidad de gestores que llevan estas iniciativas: Unión Europea, Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid (además del ya mencionado Distrito de Vallecas). Entre otros proyectos y programas, el colegio participa de la Red de Huertos Escolares Sostenibles; el Programa escolar de consumo de frutas, hortalizas y leche; Madrid Comunidad Olímpica y Patios para crecer jugando. Durante la estancia se presenció el rodaje de un video para participar en un concurso organizado en el marco de la Red de Huertos Escolares Sostenibles. La comunidad escolar estaba orgullosa de su trabajo, lo reprodujo en las clases, cantaron la canción una y otra vez, difundieron el vídeo e hicieron publicidad para que votasen amigos y conocidos.

El Colegio 1 se asocia con otros centros para crear sus propias propuestas. En este sentido, cabe mencionar su participación en «Hermanadas para la Justicia Social», una red de escuelas que trabaja por una educación comprometida con su realidad y su contexto. Hermanadas tiene el objetivo de enfocar la tarea educativa a la justicia social, fomentar la formación docente, implantar metodologías activas en los colegios y crear lazos comunitarios entre centros

educativos (escuelas, instituto y universidad). En el marco de la red, el Colegio 1 participó en jornadas anuales donde se reunieron niñas y niños de los distintos centros para compartir actividades. También se organizaron encuentros en aula de niños y niñas de distintos centros e iniciativas compartidas de Aprendizaje Basado en Proyectos.

Además de las actividades de construcción con su comunidad, el Colegio 1 realiza con frecuencia actividades extraescolares para todos los grados. Un programa del distrito pone a disposición de la escuela autobuses para trasladar a los niños y niñas de manera gratuita y el profesorado aprovecha la oportunidad. Los niños y niñas conocen espacios como museos y parques a través de excursiones que les abren la puerta a la ciudad y les enseñan a valorar lo público. La enseñanza, para el Colegio 1, es una cuestión comunitaria: comienza por conocer y valorar lo propio, por aprender de quienes nos rodean y por construir entre todos/as un espacio compartido.

Colegio 2

El Colegio 2 también adhiere y participa en proyectos de distintas instancias públicas: concursos literarios, programas de movilidad, proyectos culturales y un largo etcétera. La comunidad escolar (en la que incluimos a las familias) constantemente está atenta a convocatorias e iniciativas que permitan financiar proyectos para el colegio y visibilizar las acciones lleva adelante.

Las relaciones con otras asociaciones y colegios son frecuentes. Esta colaboración permite crear iniciativas y aprovechar oportunidades. El trabajo conjunto con una organización ecológica, por ejemplo, permite que muchos niños y niñas del centro participen en una orquesta de instrumentos reciclados. Y la colaboración con otros centros escolares permite crear una trama de relaciones y oportunidades en el barrio. Durante la estancia, por ejemplo, se presenció un acto organizado para recibir a la Premio Nobel de la Paz Beatrice Fihn. El acto se realizó en instalaciones propias y participaron otros dos colegios de educación primaria, un instituto y una asociación de vecinos, todas entidades del barrio. También se realizan con frecuencia jornadas especiales en las que estudiantes de un instituto amigo organizan juegos para que los niños y niñas se diviertan y aprendan. Entre los vínculos que mantiene con otros centros de enseñanza, también destaca su participación en la red de escuelas «Hermanadas por la Justicia Social».

El Colegio 2 tiene otra estrategia de compromiso con su comunidad: abrir la escuela al barrio. La escuela presta sus instalaciones a las personas del barrio y se ratifica, así como espacio público. Los patios están abiertos para que grupos de niños y niñas los aprovechen para el esparcimiento y la diversión. Fuera del horario escolar siempre hay grupos de amigos y amigas en el patio del centro realizando juegos y actividades deportivas. Pero el patio no es la única instalación abierta para el uso comunitario. También el centro «dispone de biblioteca para uso y disfrute del barrio» (Profesora, Colegio 2).

Al menos dos razones subyacen a la disposición del centro a prestar sus instalaciones. Por un lado, la concepción de que lo público pertenece a todas y a todos y de que está allí para que lo disfrutemos. El espacio público es un lugar de encuentro de la comunidad, simboliza lo que es común y aprovecharlo ayuda a poner en valor mucho más que un sitio: es símbolo del valor de lo compartido. Por otro lado, subyace la creencia de que beneficiarse del uso de los bienes comunes ayuda a fomentar el cuidado por lo público: «Uno de los motivos que nos llevó a abrir tantísimo al barrio fue que si nosotros hacemos que la gente del barrio sienta que este espacio es suyo, lo cuidará más» (Directora, Colegio 2).

El Colegio 2 también crea vinculación con la comunidad centrándose en la experiencia de sus niños y niñas. Esta estrategia consta en abrirles oportunidades que los lleven más allá de su entorno inmediato. Muchos de los estudiantes del colegio nunca salieron de su barrio. La escuela, entonces, les lleva el mundo a su barrio. Los ejemplos son muchos, pero destaca una experiencia que vivida durante la estancia cuando la escuela recibió en sus instalaciones a los jóvenes miembros de una orquesta italiana. El intercambio cultural duró más de una semana. Se realizaron distintas actividades compartidas, juegos y comidas. Niños, niñas y jóvenes de diferentes nacionalidades convivieron juntos en el centro.

A través de esta apertura al mundo, el colegio resignifica la enseñanza. Niños y niñas se rehúsan a aprender aquello a lo que no le encuentran utilidad. El inglés es la asignatura que perciben más lejos de su realidad y, por lo tanto, la que opone mayor resistencia. El profesorado convirtió esta dificultad en oportunidad y estableció contacto con personas de habla inglesa que residen en Madrid. En diversas ocasiones durante la estancia observamos clases de inglés en las que estas personas se presentaron, contaron de dónde provenían y cuál era su realidad en su país de origen. Luego colaboraban con las actividades de la clase. Los niños y niñas les hacían preguntas y se mostraban curiosos por comunicarse. El inglés, entonces, adquiría otro interés.

Conclusiones

La relación entre escuela y democracia puede ser comprendida con atención a la cultura escolar, a los sentidos y significados que se construyen en la convivencia. Desde este marco, interesa la experiencia de comunidades escolares que cuestionan la educación heredada y trabajan por una educación que responda a los fines y valores de la propia comunidad. Este cuestionamiento se refleja en distintos aspectos de la cultura escolar, entre ellos, la construcción de relaciones entre el centro y su comunidad.

La cultura escolar de dos centros escolares nos permite comprender la importancia que tiene la relación con el barrio y con la comunidad en las percepciones de quienes trabajan por una educación para la justicia social. En estos centros, la educación se concibe como una construcción colectiva que encuentra su sentido original en la comunidad y su sentido último en la contribución que pueda hacer para su mejora. Entre los sentidos que subyacen a las relaciones con su comunidad destaca la valoración de lo público, la enseñanza de la responsabilidad hacia nuestro entorno, la generación de oportunidades para que niños y niñas trasciendan los límites de lo conocido y, finalmente, la idea de que la educación es también un ejercicio de participación democrática.

Referencias

Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. Policy Futures in Education, 15(1), 52-73. https://doi.org/10.1177/1478210316681202

Browne, C. (2014). Between creative democracy and democratic creativity. En V. Karalis (Ed.), Cornelius Castoriadis and Radical Democracy (pp. 196-217). Boston, MA: Brill.

Caspary, W. (2008). On Dewey, Habermas and deliberative democracy. Journal of Public Deliberation, 4(1), Artículo 10.

Castoriadis, C. (1998). La polis griega y la creación de la democracia. En C. Castoriadis, Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto (pp. 97-131). Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, C. (2002a). ¿Qué democracia? En C. Castoriadis, Figuras de lo pensable (pp. 145-180). México: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2002b). Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. En C. Castoriadis, Figuras de lo pensable (pp. 115-126). México: Fondo de Cultura Económica.

Dann, R. (2016). Developing understanding of pupil feedback using Habermas' notion of communicative action. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 23(3), 396-414. https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1056083

Englund, T. (2007). Deliberative communication: a pragmatist proposal. Journal of Curriculum Studies, 38(5), 503-520. https://doi.org/10.1080/00220270600670775

Englund, T. (2016). On moral education through deliberative communication. Journal of Curriculum Studies, 48(1), 58-76. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119

Hurtado Herrera, D. y Alvarado Salgado, S. (2007). Escuela y ciudadanía: Reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. Estudios Pedagógicos, 33(1), 79-93. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100005

Mårdh, A. y Tryggvason, Á. (2017). Democratic education in the mode of populism. Studies in Philosophy and Education, 36(6), 601-613. https://doi.org/10.1007/s11217-017-9564-5

Marojević, J. y Milić, S. (2017). Habermas and Freire in a dialogue: Pedagogical reading of Habermas. Croatian Journal of Education, 19(2), 605-634. https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2340

Moutsios, S. (2013). Imaginary significations and education as a social institution. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2(11), 144-149. http://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n11p144

Moutsios, S. (2017). Society and education: An outline of comparison. Londres: Routledge.

Rancière, J. (2010). El maestro ignorante. Barcelona: Laertes.

Ruitenberg, C. (2010). Conflict affect and the political: On disagreement as democratic capacity. In Factis Pax, 4(1), 40-55.

Skarpenes, O. y Sæverot, A. (2018). Symmetry and equality: Bringing Rancière into the classroom. Contemporary Issues in Early Childhood, 19(1), 63-71. https://doi.org/10.1177/1463949118762159

Straume, I. (2014). Democracy. En Suzi Adams (Ed.), Cornelius Castoriadis: key concepts (pp. 191-204). Londres: Bloomsbury.

Straume, I. (2016). Democracy, education and the need for politics. Studies in Philosophy and Education, 35(1), 29-45. https://doi.org/10.1007/s11217-015-9465-4

Wustefeld, S. (2018). Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade. Educational Philosophy and Theory, 50(10), 936-946. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1266923

Ser Mujer en la Primera Generación de Educación Especial en la Normal Rural "Luis Villarreal" El Mexe, Hidalgo: México

Being a Woman in the First Generation of Special Education in Rural Normal Luis Villarreal "El Mexe, Hidalgo": Mexico

Alejandro Moreno Lozano
Aída Edna Amezcua Gutiérrez

Instituto de Estuidos Superiores de Progreso de Obregòn Hidalgo, México

El presente reporte de investigación forma parte de uno más amplio, referido a las Tensiones, negociaciones y conflictos en la primera generación de Educación Especial en el estado de Hidalgo, en el periodo comprendido de 1995 a 1999, de donde se rescata un hallazgo importante sobre la experiencia de la mujer como sujeto social que recién se integró a un espacio físico que venía siendo ocupado por hombres desde 1946 (Vite, 2010). Su incorporación al principio no fue bien recibida ya que veían en ellas la concreción de una estrategia del Estado para debilitar su organización de lucha por conquistar mejores condiciones de salud, alimentación y por supuesto de educación.

La subjetividad y la intersubjetividad de los sujetos que se vierten a través de discursos, se conciben en este reporte de investigación como los medios e instrumentos por excelencia para conocer una arista de la realidad sobre un fenómeno social particular, a través de conversaciones comunes sobre un tema en particular como el que aquí se presenta siguiendo una metodología cualitativa y la utilización de la entrevista como una herramienta de excavar que implica la existencia de encuentros reiterados cara a cara con cada uno de los informantes (Taylor y Bogdan, 1990)

Descriptores: Mujeres; Resistencia; Normalismo rural.

The present research report is part of a broader one, referring to the Tensions, negotiations and conflicts in the first generation of Special Education in the state of Hidalgo, in the period from 1995 to 1999, from which an important finding is rescued. the experience of women as a social subject that was recently integrated into a physical space that had been occupied by men since 1946 (Vite, 2010). Their incorporation into the principle was not well received since they saw in them the concretion of a State strategy to weaken their organization of struggle to conquer better health conditions, food and of course education.

The subjectivity and intersubjectivity of the subjects that are poured through discourses, are conceived in this research report as the means and instruments par excellence to know an edge of reality about a particular social phenomenon, through common conversations about a particular topic such as the one presented here following a qualitative methodology and the use of the interview as a digging tool that implies the existence of repeated face-to-face encounters with each of the informants (Taylor & Bogdan, 1990).

Keywords: Women; Resistance; Rural normalism.

Introducción

La primera generación de alumnos de la licenciatura en educación especial en el área de problemas de aprendizaje inicialmente estuvo compuesta por 20 mujeres y 10 hombres repartidos en dos grupos. El grupo "A" o sección "A", como se le conocía en la jerga normalista, estaba integrada por cinco hombres y 10 mujeres, y el resto conformó la sección "B".

El grueso lo representaba las mujeres en esa primera generación, pero su mayoría se difuminaba frente al total de la población estudiantil que por ese tiempo se aproximaba a los 400 alumnos; de los cuales, 300 eran hombres en un momento histórico en que la normal estaba en transición de ser mixta, proceso que comenzó a partir del año 1993, lo que significa que en 1995 se encontraron con una generación totalmente de hombres en su último año de la licenciatura en educación primaria.

Objetivo y sustento metodológico

El proceder para la construcción conceptual del planteamiento del problema estuvo relacionado con la reflexión constante entre la pregunta de investigación, objetivos de investigación y supuestos de investigación. La pregunta que cuestiona la realidad fue: ¿Qué tensiones conflictos y negociaciones vivieron las mujeres estudiantes de la primera generación de educación especial en la Normal Rural Luis Villarreal en el estado de Hidalgo? representa la culminación de un proceso constante en su reformulación, que se engarzaron con la idea fundamental de Comte (1798-1857), que sugiere que no se deben hacer preguntas que no se puedan contestar, porque imposibilita el acceso a un tipo de conocimiento, siendo de este modo recomendable construir aquellas preguntas que se esté en posibilidad de dar algún tipo de respuesta.

El objetivo que se desprende directamente de la pregunta fue alcanzar un tipo de interpretación al cuestionamiento radical que se realiza a la realidad que presenta una desarticulación aparente entre problemas aislados y que sólo a través del análisis metódico se descubren líneas que los articulan. Las características parecidas al problema principal, descubren en el tránsito un sentido lógico a lo que en un primer momento parecía en extremo caótico por una varianza rebosante de sentidos. Concretamente el objetivo se centra en alcanzar un tipo de interpretación sobre las tensiones conflictos y negociaciones que vivieron las mujeres estudiantes de la primera generación de educación especial en la Normal Rural Luis Villarreal en el estado de Hidalgo.

La investigación terminada se enclava en una perspectiva cualitativa de corte hermenéutico que inicia como una disciplina aplicada en la interpretación de textos sagrados, empleada ampliamente a partir de la época medieval para discurrir entre las posibles interpretaciones bíblicas por un grupo considerado como docto de la Iglesia (Álvarez-Gayou J., 2005). La interpretación que utiliza desde entonces la hermenéusis como herramienta para llegar a descubrir lo que el autor de un texto quiso expresar, permite que: "(…) los signos hablen y nos descubran sus sentidos" (Foucault, 1968, p. 31)

Resultados

Desde su incorporación como estudiantes escolarizadas formalmente como género a partir de 1993, las mujeres provocaron un cambio en la lógica de operación en el sentido de implementar medidas para protegerlas, en un esfuerzo por eufemizar el ejercicio de poder que se ejercía sobre ellas, el cual consistía en que todos los días de las nueve de la noche a las cinco de la mañana debían estar dentro de su dormitorio bajo el argumento que era para su protección.

Salvaguardarlas del peligro implicaba el encierro, que no siempre resultó una medida que impidiera la trasgresión natural desde la perspectiva social, considerando la etapa de desarrollo en que se encontraban las alumnas al momento de cursar sus estudios de licenciatura. Las trasgresiones a la norma eran comunes una vez que en el supuesto se asumía la obediencia:

> *"Ya habíamos tomado bastante y cerveza, y queríamos ir por más y nos estábamos subiendo por ahí, donde estaba el, el, el transformador, algo así, de las llaves de..., ah entrando, y*

> *estábamos subiéndonos por la malla, y recuerdo perfecto que yo apenas iba a subirme y Angélica estaba arriba y Edna ya había bajado del otro lado y estaba Muciño de secretario general, o sea..., te digo que creo yo al día siguiente ya me habían..." (Miranda, 2017, p. 7)*

La visibilidad de la discrepancia entre el uso del derecho del hombre y de la mujer, sobre todo en la libertad de las horas nocturnas al libre albedrío de las mujeres, fueron el detonante para que las trasgresiones a la norma fueran comunes en la escolarización de la primera generación de mujeres de la licenciatura en educación especial. Los bailes y las ferias como una actividad juvenil no escapaban a la tentación de ser experimentados, aunque para ello la amenaza del pago de la trasgresión estuviera siempre presente:

> *"En una ocasión nos salimos todas las mujeres, este y nos fuimos a Tepa, a la feria, no me ac…, creo que fue un treinta y uno de mayo, entonces nos fuimos a Tepa, todas mis compañeras que eran nueve, mis compañeras eran nueve, nos fuimos a Tepa, pero este llegando ya estaba este (secretario), ya estaba en la puerta esperándonos, así como el papá." (Ramírez, 2017, p. 3)*

La forma en que los correctivos eran asumidos por las compañeras, variaban de acuerdo a la compañera de la cual se tratase. Al parecer, en ese momento histórico se esperaba que se mostrara disposición y sumisión a la tarea y una actitud compungida en respuesta a la falta, más que en el cumplimiento cabal. Los casos son distintos de acuerdo a la formación escolar, familiar y por supuesto religiosa de procedencia, siendo más aguerridas aquellas que miraban las discrepancias entre ser mujer y hombre:

> *"Si me tocó hacer varias cosas, ah, me tocó también ir a lavar la loza, este ir a limpiar el comedor, ¿Qué mas?, ya, en este momento no tengo todo en la mente, pero si me tocó hacer cosas este pesaditas ahí, a pues estar en el COPI arreglando papales". (Oca, 2017, p. 11)*

Ciñéndonos a los discursos presentados, ser mujer integrante de la primera generación de educación especial en la normal rural era difícil, si se sitúan históricamente las condiciones que en ese momento les tocó vivir en un mundo donde la visión masculina imperaba y que además el sentido de agresión que ellos percibían en torno a la intromisión de las femeninas por parte del Estado impregnaba la atmósfera de ese lugar.

> *"Yo, eeh, siento, me quedé con esa sensación o identificación de que las mujeres eran maltratadas, esa fue la impresión, no se si a lo mejor fue equivocada, a lo mejor no, quizá ellas nunca me preguntaron pero y yo tampoco se los dije." (Moreno, 2016, p. 6)*

La entrada de la mujer como figura complementaria al hombre, cambió drásticamente su conducta cuando experimentó una dualidad en sus apreciaciones: se sentía invadido y amenazado, pero a la vez atraído hacia aquella que parecía en primer término vulnerable y necesitada de protección, pero también un agente de cambio que bien preparada podía ser el complemento político perfecto para que el nicho de intersticios coyunturales continuara "poniendo de cabeza al gobierno del estado de Hidalgo" (Moreno, 2016).

La posición política formal que una mujer logró encabezar dentro del comité estudiantil fue únicamente el referido a las Raciones, se encargaba directamente de la administración y vigilancia del comedor en tiempos de regularidad académica y de planear, racionar, comprar e intercambiar productos para que la comida no escaseara en tiempos de movilización estudiantil.

> *"De echo le dije: ¿Cómo ves que le entré a esta cuestión pero de la cocina? porque, observaba ahí como que no estaba muy bien la cocina y ella me dice: sí, yo te propongo, entonces se hace la asamblea y me propone entonces quedo como secretaria de raciones." (Ramírez, 2017, p. 6)*

Esa fue la cartera de mayor relevancia ocupada por una mujer en cuestión, siendo los más socorridos el activismo político en el comité de Orientación política e ideológica, donde se

escudriñaban las teorías de Carlos Marx, Federico Engels y Vladímir Ilich Uliánov, mejor conocido en el normalismo rural como Lenin.

> *"Yo formé parte en un tiempo del COPI, de momento no recuerdo, no recuerdo que significa, pero bueno eran temas políticos que se abordaban dentro de las normales rurales, y que se hacían círculos de estudio, eh, nosotros por las noches nos reuníamos en los locales de comité y analizábamos diferentes temas..." (Rios, 2017, p. 3)*

Los resultados de la preparación en el buen manejo del discurso alcanzaba su cúspide cuando se entablaban las mesas de diálogo y negociación con los funcionarios del estado Hidalgo para conseguir mejores condiciones en cuanto a raciones, dormitorios, aulas, material bibliográfico, pero sobre todo para ampliar el número de compañeros de nuevo ingreso.

> *"Cuando teníamos las reuniones con gobierno del estado o con la SEP, este, pues podías dialogar con ellos, porque bueno al menos yo aprendí, como tenías que dirigirte a la persona y en que momento hacerlo, no sólo era de arrebatar la palabra, sino en que momento abordarla y como decirlo, o como hacerlo" (Rios, 2017, p. 3)*

Ser alumna de la Normal Rural Luis Villarreal El Mexe, Hidalgo, implicaba de facto un activismo práctico que contemplaba por lo menos el apoyo de las dinámicas propias de organización interna y el apoyo a las normales que formaban la FECSM. Una de las acciones del activismo era la colecta de dinero a través de lo que se denominaba "boteo".

> *"Porque no tenía recursos de otro mas que cuando íbamos a botear que teníamos este, pero ese mismo dinero se iba juntando porque cuando se venía el movimiento estudiantil de cada semestre o por cualquier situación que hubiese un paro de labores." (Ramírez, 2017, p. 6)*

El activismo de la mujer hizo que la resistencia al ejercicio de su derecho a una educación, en los espacios destinados históricamente a los hombres, fuera menos reacio con el tiempo y se valorara su derecho a la participación en la toma de decisiones en las juntas estudiantiles, donde se trataba con los mismos derechos de voto. Sin embargo, la secretaría general estudiantil nunca fue ocupada por una mujer mientras estuvo escolarizada la primera generación de educación especial ni en ninguna otra.

> *"Los hombres podían tener mas opciones que las mujeres porque eh, no sé a lo mejor por la fuerza este física de un hombre y que nosotros fuéramos tratadas como menos en la cuestión política, porque igual de echo lo externaban, que a lo mejor no podía haber una mujer secretaria general" (Ramírez, 2017, p. 5)*

Los puestos secundarios a la mujer dentro de la organización interna fueron la tónica que marcó el paso de la generación en cuestión, desde las segundas filas en las distintas secretarías, como las guardias en el comedor, comisiones de academia, cuerpos de defensa y cuadros políticos en ciernes, eran en los que aparecían:

> *"Ocupé esa cartera de honor y justicia, pero yo soy como muy, que si me dicen ponte la camiseta me la pongo no, pero a mí me llovían globos con agua, me llovían este cosas que me aventaban, pues sí, porque como era posible que una de primero, o sea decían así, que una de primero, este pasando lista." (Carballido, 2016, p. 6)*

Las agresiones descritas por la compañera fueron ejercidas por las de su género, si se recuerda que de las únicas que se verificaba estancia y permanencia puntual en su dormitorio era a las mujeres, quienes no toleraban que una igual y menos de grados inferiores se encargara de ejercer la disciplina con ellas:

> *"Yo cuando estuve hice lo que me correspondió, tratar de cuidarla, me acuerdo cuando, las compañeras se reten enojaban que les íbamos a pasar lista, ver que estuvieran todas, porque era parte de una disciplina que se tenía que tener, era parte de todos, de todos ser disciplinados" (Leyva, 2016, p. 3)*

En los cuatro años de estancia como estudiantes, y 18 más de haber egresado, se rememoran algunas acciones de abuso que algunas de sus integrantes traen a la memoria sin que necesariamente fuese la tónica de los otros discursos; lo que deja al descubierto que la cultura de dominación masculina, en su manifestación machista, impregnaba el actuar de algunos compañeros:

> *"Lamentablemente en el comité de este niño ¿cómo se llama?, que estuvo en primer año sino mal recuerdo, este pues sí, se dieron muchas cosas muy este, muy fuertes y muy feas no, entonces en esas, yo lo hablo por mi por como este como mujer, y después como estudiante, porque me vi presionada por él, por él precisamente en donde hubo amedrentación, hubo amenaza, hubo o accedes conmigo como mujer, ¿si?, o te afecto." (Oca, 2017, p. 8)*

Otras experiencias tienen que ver con el sentido de protección que sienten dentro de El Mexe al sentirse arropadas por una familia artificial, derivado de convivir con los compañeros durante la jornada completa –lo que implicaba realizar juntos todas las actividades– parecía favorecer que la relación fuese más allá del compañerismo. Propiciaba el apoyo en distintas situaciones, y también compartir penas y alegrías. (Vite, 2010)

> *"Entonces era para mí… era una familia, o sea era vivir un ambiente de, de calidez humana, donde, si había a lo mejor esta cuestión donde te digo a lo mejor de discriminación un poco hacia las mujeres, pero también a lo mejor se podría convertir en cuidado, porque te decían es por tu bien que estés encerrada." (Vicente, 2016, p. 9)*

La protección y cubrir las necesidades de los compañeras fue la tónica entre las que decidieron poner énfasis en la camaradería más que en el aprovechamiento de las debilidades, sin que necesariamente se niegue desde una postura analítica la ausencia o presencia de una u otra manifestación de la amplia gama de los comportamientos humanos con independencia de las instituciones que se pueblen, ya que la maldad o la bondad son desde un punto de vista incremental o gradual, como algo de lo que todos somos capaces en función de las circunstancias. (Zimbardo, 2007)

> *"Jamás hubo una falta de respeto al contrario te cuidaban como la hermanita como que ¿oye te falta esto?, ¿oye esto, oye el otro?, o sea jamás hubo una falta de respeto sólo eran como, como comentarios, como mitos como, pero la realidad era otra, la realidad era en que entre normalistas el respeto siempre lo iba a ver mientras tú dieras respeto." (Vicente, 2016, p. 5)*

Retomando las vivencias narradas hasta aquí, las que tienen mayor impacto son aquellas relacionadas con la sanción por motivos de conductas que se consideraban ilícitas en ese momento por parte de un grupo de compañeros que formaba el comité estudiantil y que tenían que ver con la no observancia de la norma o negarse a acatar alguna disposición previamente consensuada.

> *"Continuamente se debía luchar por la permanencia, y evitar la expulsión. Aun cuando los muchachos fuesen aceptados y tuviesen derecho de asistir como internos al establecimiento, tenían que enfrentar otras pruebas o ritos." (Vite, 2010, p. 72)*

La expulsión es un mecanismo histórico dentro de la Normal que cumple la función de reguladora de la conducta de quien aún no infringe la regla explícita y la no dicha, dado que quien la infringe reclama directamente de él su sufrimiento corporal o psíquico. La medida pocas veces llegó a resarcir el daño, pero sí ocasionaba otro de mayor calado, al negar la posibilidad de seguir escolarizado en la escuela Normal.

> *"Pero esta cuestión de, de que nada más por no querer firmar un papel, porque no te acataras a la cuestión política de, de, de los que consideraban como derechos unas personas nada más, porque no era como que estuviera escrito en un estatuto que si hacías tal este, que si cometías tal falta pues ya ameritabas una expulsión" (Ramírez, 2017, p. 11)*

En el transcurso de los cuatro años, y en especial el tercero y cuarto, se suscitaron dos bajas que estremecieron a la base estudiantil, la primera narrada líneas arriba y la siguiente por causas ajenas a la organización interna que la compañera arguye más a la intervención del gobierno del Estado con efectos negativos en su escolarización, pero positivos para salvaguardar su integridad:

> *"Las veces que en gobernación, íbamos y nos afrontábamos en este caso me tocó varias veces a Omar Fayad, a Murillo Karam, me tocó todavía una partecita de Núñez Soto, pero con lo fuerte fue Murillo Karam y como Secretario de la Educación fue este, Omar Fayad, pues yo creo que como eres muy captada, muy receptada, eeh, en ese tiempo si fue muy represivo, te captaban a veces ya en las micros, te interceptaban, te cuestionaban, y pues preferente no salir sin cosas de la escuela, sin credenciales sin nada." (Vicente, 2016, p. 11)*

Finamente, las bajas se dieron sólo en mujeres, ninguno de los 10 hombres dejó su escolaridad, lo que puede ser leído como una muestra de que la estancia, permanencia y egreso de la Normal proporcionaba un sesgo de resistencia a las mujeres, frente a lo cual debían imprimir mayor esfuerzo para legitimar su permanencia, no sólo en la arena política sino también en la académica, en la cual se distinguían frente a sus compañeros:

> *"Por lo menos siempre notaba que era un equilibrio para aquellos jóvenes que se dedicaban solamente a la política, son las que de cierta manera influían en ellos para que si se dedicaran a en determinados momentos al periodo político, pero que también se dedicaran a la cuestión de académica." (Mercado, 2016, p. 5)*

Conclusiones

En 1995 se operó un cambio sustancial, que venía cuajando desde 1993, con la concreción del derecho de las mujeres de recibir educación en los espacios reservados a los hombres para desequilibrar la forma de hacer las cosas en el ámbito político, social y académico dentro de la Normal Rural Luis Villarreal. Dentro de esas actividades, las mujeres de la licenciatura en educación especial tuvieron que enrolarse bajo las lógicas de internado. Los dormitorios, que una vez fueron sólo para los hombres, se poblaron paulatinamente por ellas con adecuaciones como la delimitación de malla ciclónica, que marcó una diferencia en la libertad que tenían sus pares los varones, ya que tenían que permanecer dentro desde las nueve de la noche bajo el argumento de protección, que eufemiza el control y ejercicio del poder.

El mecanismo de resistencia de algunas femeninas se hizo presente en toda su escolarización y la violación a la norma impuesta por los hombres se vio ocasionalmente puesta en entredicho sin que necesariamente se modificara, lo que marcó un fuerte resentimiento en algunas de ellas, que lograban ver una trasgresión en el trato diferenciado que hacían entre ser hombre y ser mujer en un mundo de contradicciones propias del mundo de lo humano.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa.* México: Paidós Educador.

Eisner, E. (1988). *El ojo ilustrado.* Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas.* México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción.* México: FCE.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Argentina: Paidós.

Vite, M. (2010). *La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural* "Luis Villarreal" de El Mexe, Hidalgo (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, México).

Zimbardo, P. (2007). *El efecto Lucifer. El nacimiento de la maldad.* Barcelona: ESPASA.

La Educación y la Movilidad Social. Un Análisis Cualitativo de las Aspiraciones y Expectativas Educativas y Ocupacionales de Hijas de Inmigrantes Marroquíes en España

Education and Social Mobility. A Qualitative Analysis of the Educational and Occupational Expectations of Daughters of Moroccan Immigrants in Spain

Rachida Dalouh
Encarnación Soriano Ayala
Verónica Caballero Cala

Universidad de Almería, España

Los procesos educativos de las hijas de inmigrantes son una cuestión central para su integración y adecuada cohesión dentro del tejido social. Este estudio pretende radiografiar, desde una perspectiva de género, las aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales de las mujeres descendientes de la inmigración marroquí en España con el fin de profundizar en las estrategias adaptadas para su movilidad social. Los hallazgos muestran una fuerte confianza hacia el papel del sistema educativo español. En sus discursos se enfatiza una ruptura con los estereotipos occidentales tradicionales de las mujeres marroquíes y se aprecia la necesidad de afirmar su individualidad y su convicción de vivir la vida en primera persona. La educación es percibida como el principal "ascensor social", siendo condición necesaria para una movilidad ascendente. A pesar de ello, su relación con el sistema educativo es ambivalente. Si bien sus expectativas profesionales se encuentran muy ligadas a los procesos formativos, también son conscientes de las dificultades y discriminaciones que conlleva su condición de "hijas de inmigrantes musulmanes". Para afrontar las dificultades, el apoyo familiar es un factor clave para el éxito educativo. Es preciso desarrollar planes que limiten las discriminaciones educativas que describen y garanticen las expectativas de inserción laboral.

Descriptores: Educación; Inserción laboral; Movilidad social; Segunda generación.

The educational processes of the daughters of immigrants are a central issue for their integration and adequate social cohesion. This study aims to analyse, from a gender perspective, the educational and occupational aspirations and expectations of women descendants of Moroccan immigration in Spain in order to deepen the strategies adapted for their social mobility.The findings show that there is a strong young women's confidence in the Spanish educational system. The speeches emphasize a break with the traditional Western stereotypes of Moroccan women and the need to affirm their individuality and their conviction to live life in the first person is appreciated. Education is perceived as the main "social elevator", being a necessary condition for upward mobility. Despite this, their relationship with the education system is ambivalent. Although their professional expectations are closely linked to the formative processes, they are also aware of the difficulties that their status as "daughters of Muslim immigrants" entails. To face the difficulties, family support is a key factor for educational success. Therefore, it is necessary to develop plans that avoid educational discriminations and ensure the expectations of emplyment.

Keywords: Education; Labour insertion; Social Mobility; Second generation.

Introducción

La educación es considerada un factor clave para la movilidad social para las generaciones descendientes de inmigrantes, permitiendo una mejora de las condiciones sociales y económicas. Para Alcalde y Hernández (2018) entre los elementos que ejercen un efecto directo en el rendimiento escolar, y que pueden explicar las trayectorias escolares de éxito de las niñas y los niños de origen inmigrante, se encuentran aspectos subjetivos como la motivación y las expectativas educativas que la familia trasmite a sus sucesores.

Diversos estudios confirman las altas expectativas existentes de las familias inmigrantes hacia sus hijos e hijas, independientemente del origen. Para Alcalde y Martos (2017), en el entorno familiar, las mujeres de origen inmigrante, actúan como motores que estimulan el rendimiento escolar de sus hijas e hijos. Por su parte, Portes, Aparicio y Haller (2018) señalan que, en el estatus ocupacional de los hijos de inmigrantes en España, la educación de la madre contribuye a un mayor estatus, como también lo hace la ambición, medida por aspiraciones y expectativas educativas en la adolescencia, así como por horas dedicadas al trabajo escolar en la adolescencia temprana. Referente al género, las chicas cuentan con unas aspiraciones y expectativas más altas y con mayor capacidad de convertirlas posteriormente en éxito académico (Fernández-Kelly y Konczal, 2005; Feliciano y Rumbaut, 2005; Portes et al., 2009, 2011, 2018).

En el caso de mujeres de segunda generación con estudios superiores de origen marroquí en Bélgica, Dalouh y Soriano (2017) sostienen que la categoría de "titulación superior" va de la mano de un considerable prestigio social que conduce a una serie de privilegios sociales. Se trata de una generación con mayor motivación social y psicológica en el plano académico, como consecuencia de la apreciación de los estudios o la formación superior como una vía de independencia de modelos patriarcales y de ascenso social.

En esta misma línea, Leal Sorcia (2007) indica que la valoración positiva hacia la escuela por parte de las madres de familia de origen inmigrante se debe a las expectativas de movilidad laboral y donde la permanencia y conclusión de la primaria y secundaria se asume como una inversión de los recursos familiares para mejorar el nivel de vida de la siguiente generación.

Asimismo, se evidencia una creciente literatura acerca de la influencia del origen social de los estudiantes en sus trayectorias educativas (Heath, Rothon, &Kilpi, 2008; Portes, Aparicio, & William, 2009; Telles y Ortiz, 2011; Luthra&Soehl, 2015; Terrón et al. 2018). Para Heath, Rothon y Kilpi (2008) las minorías de orígenes menos desarrollados parecen estar particularmente desfavorecidas en la educación, el acceso al mercado laboral y el logro laboral. Al hilo de lo dicho, Faux (2010) sostiene que la concentración en determinados barrios, la desorientación cultural de los padres, las difíciles condiciones de vida hacen que muchos jóvenes de origen inmigrante tengan carreras escolares ineficientes y estén mal preparados para encontrar empleo. Por todo ello, es necesario tener en cuenta que las familias inmigrantes presentan particularidades propias del proceso migratorio, de su origen social y cultural, que pueden conllevar ciertos obstáculos en la experiencia educativa de sus hijos (Alba, 2005; Gualda, 2007, 2010; Jacobs et al., 2009; Jiménez, 2012; Portes et al., 2011; Qribi y Prêteur (2011); Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2013).

Método

Dos investigaciones proporcionaron datos cualitativos para este estudio: un proyecto de investigación y una tesis doctoral.

La primera investigación forma parte de un proyecto de investigación titulado *"Mujeres inmigrantes de segunda generación: sus aspiraciones educativas"*[50]. Esta investigación se realiza con el objetivo de explorar las dificultades de interacción que tienen las jóvenes inmigrantes de segunda generación en la sociedad receptora con el fin de planificar actuaciones que ayuden a apoyar y orientar a las jóvenes inmigrantes hacia una integración educativa, social y laboral. Para la recogida de datos se realizaron principalmente entrevistas a mujeres jóvenes descendientes de inmigrantes marroquíes. Las entrevistas se centraron en la trayectoria escolar, los ideales educativos y las aspiraciones personales y familiares y las expectativas de futuro.

La segunda investigación forma parte de una tesis doctoral[51], se trata de un estudio sobre la segunda generación de mujeres inmigrantes marroquíes en España con estudios de secundaria postobligatorios o universitarios. Es una investigación cualitativa y la entrevista en profundidad es el instrumento elegido para desarrollarla. Las preguntas han sido abiertas con el fin de ampliar al máximo el discurso narrativo.

Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación plantean una serie de interrogantes referente a las trayectorias educativas y ocupacionales de hijas de inmigrantes marroquíes en España. Al hablar de sus aspiraciones, sus expectativas y sus estrategias de movilidad ascendente nos permite acercarnos a sus experiencias y vivencias.

Trayecto de clase social

En la primera mitad de los ochenta se produce un incremento del proceso de reagrupación familiar y, por consiguiente, la aparición de la segunda generación de inmigrantes marroquíes en España. Los padres de las entrevistas llegaron a España promovidos por el deseo de mejora que se traduce en sus esfuerzos de alcanzar un mayor bienestar económico, pero esperan que para sus hijos e hijas se convierta en la consecución de un lugar de mayor reconocimiento social, a través de la formación y de la incorporación a un trabajo con mejores oportunidades de ascenso.

> *"Primero llegó mi padre buscando trabajo y años más tarde llegué en reagrupación familiar" (Amina, 2ª generación España)*

La formación como estrategia de movilidad ascendente

La formación es adoptada como estrategia de movilidad ascendente por parte de las mujeres de segunda generación de origen marroquí en España. Yara confiesa que gracias a los cursos realizados ha podido tener su trabajo actual de Mediadora intercultural en una asociación pro-inmigrante. Además, es consciente de las dificultades que conlleva tener un nivel bajo de cualificación.

> *"He hecho un seminario del SAE y otro de Forinter (…) son los dos cursos que me han ayudado más para encontrar este trabajo…" (Yara, 2ª generación España)*

---

50 Proyecto financiado por la Consejería de Gobernación – Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

51Dalouh, R. (2015). Inmigración femenina marroquí en España y Bélgica. Reflexiones y perspectivas. Tesis doctoral. Universidad de Almería.

Aspiraciones y expectativas

Las jóvenes estudiantes de origen marroquíes llegan a la educación postobligatoria con diferentes situaciones personales, familiares, experiencias de vida, pero todas llegan con unas expectativas en cuanto a sus estudios y su futuro.

> *"Que siga estudiando y saque mi titulación y trabajar... en un laboratorio, o una farmacia…me estoy preparando para ser enfermera o fisioterapeuta" (Samira, 2ª generación)*
>
> *"Continuar con mi carrera que es lo primero y me deseo es encontrar un buen trabajo" (Souad, 2ª generación España)*

El hecho de que esta generación de hijas de inmigrantes tenga altas expectativas les hace ser partícipes de su propia historia personal, pero el cumplimiento o no de esas expectativas condiciona la visión positiva o negativa de sí mismas y de la sociedad de acogida.

> *"…siendo inmigrante, muchas oportunidades no tienes. Pero, es mejor que sueñes que cumplan tus sueños. (Hanan, 2ª generación España)*

En el caso concreto de las mujeres de religión musulmana, el uso del hiyab o el velo aparece como un elemento que limita su incorporación al mercado de trabajo. Algunas de estas jóvenes están viendo cómo, a pesar de haber realizado sus estudios en España y no tener problema alguno con la titulación, la incorporación a un trabajo acorde con sus estudios se puede ver limitada por el uso del hiyab.

> *"…algunas que llevan pañuelo es motivo de rechazo en las futuras entrevistas que suelen tener" (Mariam, 2ª generación España)*
>
> *Las jóvenes que abandonan los estudios, y se incorporan al mercado de trabajo suelen hacerlo en sectores de baja cualificación y en condiciones duras.*
>
> *"Ahora que ya he trabajado en los almacenes y sé lo duro que es el trabajo, prefiero estudiar…" (Nouhaila, 2ª generación España)*

Otras tras el fracaso en otras experiencias, se incorporan de nuevo a los estudios y plantean cursar carreras universitarias.

> *"… después de dejar a esa persona (estaba casada) me apunté en ese módulo y lo saqué (…) ahora me estoy preparando para la prueba de acceso a la universidad…" (Mariam, 2ª generación España)*

Aspectos vinculados al bajo rendimiento de las hijas de inmigrantes

La mayoría de estas jóvenes superan la Educación Secundaria Obligatoria con menos dificultades, pero empezando el primero de bachiller suelen aparecer problemas muy serios que afectan su rendimiento e incluso fomentan el abandono escolar. Las causas del descenso de la tasa de escolaridad en los siguientes puntos:

Falta de apoyo Familiar

Las expectativas y la actitud que tomen las familias inmigrantes condicionan, además de las diferencias sociales, económicas y culturales preexistentes, el éxito académico de las segundas generaciones.

> *"…la culpa es de los padres, que terminando el cuarto no les dejan..." (Hanan, 2ª generación España)*

Falta de motivación

La imposibilidad de acceder a una carrera determinada, provoca el desinterés y la falta de motivación que colmena en muchas ocasiones en el abandono escolar.

"Abandoné porque lo que quería hacer yo no lo podía hacer. Porque no tenía la nacionalidad y se me quitaron las ganas de estudiar." (Nouhaila, 2ª generación España)

La segregación escolar y la creación de" guetos escolares" de alumnado de origen inmigrante

La elección del centro escolar por parte de las familias inmigrantes parece regirse (por economía, proximidad, etc.). Según los testimonios de algunas entrevistas, estos centros de mayor densidad de alumnado inmigrante suelen manifestar un bajo nivel en comparación con otros centros educativos.

"En este instituto…como que mucho nivel no tiene. Si quieres seguir estudiando vas a tener dificultad...el nivel es muy bajo…como aquí hay muchos marroquíes van dando a su nivel…" (Hanan, 2ª generación España)

Grado de implicación de los centros educativos y apoyo por parte de los docentes

Los centros con alumnado de origen inmigrante deben tomar un rol activo en la relación con las familias. Además, el apoyo recibido por el profesorado es fundamental para continuar los estudios.

"Cuando estaba en primaria mis profesores me han ayudado mucho a integrarme, a aprender el español. En el instituto lo mismo…" (Nouhaila, 1ª generación España)

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio permiten aportar las siguientes conclusiones:

las expectativas académicas y profesionales de las descendientes de inmigrantes marroquíes son similares que sus coetáneos. La mayoría de estas jóvenes espera continuar sus estudios, terminar una carrera superior que le permita incorporarse en el futuro a trabajos cualificados y, en palabras de una de esas jóvenes a "un buen trabajo". En la integración del alumnado de origen inmigrante en los centros educativos intervienen varios factores. A parte de la actitud y el comportamiento desarrollados en el aula y en el centro educativo, el contexto familiar también es determinante y se le atribuye la responsabilidad en los logros académicos de dicho alumnado. Para las jóvenes descendientes de inmigrantes marroquíes, el éxito en los estudios favorece su reconocimiento familiar y comunitario y se convierte en un medio de promoción social. Lo que les otorgan un mayor prestigio en la familia y les permite adquirir una mayor autonomía funcional. Incluso consideran que una inferioridad en la formación alcanzada les situará en las escalas más bajas de la sociedad.

La discriminación étnica y racial en el acceso al trabajo es uno de los obstáculos al que se enfrentan las generaciones siguientes de inmigrantes marroquíes. Es considerada la causa de la escasa movilidad laboral de la segunda generación de los hijos e hijas de los inmigrantes marroquíes, a pesar de que éstos han pasado toda su vida en España. La concentración del alumnado de origen inmigrante en centros concretos da lugar a guetos escolares que influyen de forma negativa en su rendimiento escolar y, por consiguiente, en sus expectativas de continuar estudiando. Además, el descenso de la tasa de escolaridad y el aumento del índice de fracaso escolar en la etapa de escolarización no obligatoria marcarán negativamente sus posibilidades para una incorporación sociolaboral satisfactoria.

Referencias

Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. Ethnic and Racial Studies, 20-49. doi: 10.1080/0141987042000280003

Alcalde Campos, R., y Martos Martin, J. (2017). Porque sí nos importa. La implicación educativa de las madres marroquíes inmigrantes en Cataluña. Contextos Educ., Extraordinario 2, 103-118.

Alcalde, R., y Hernández, R. (2018). Estilos motivacionales y expectativas educativas en las familias inmigrantes: Revista Complutense de Educación, 29(2), 455-474.

Dalouh, R., y Soriano, E. (2017). Second-generation Moroccan Women in Europe: Higher Education and Labour Market Positioning. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237, 10-16.

Feliciano, C., y Rumbaut, R. G. (2005). Gendered Paths: Educational and Occupational Expectations and Outcomes Among Adult Children of Immigrants. Ethnic and Racial Studies, 28(6). doi:10.1080/01419870500224406

Fernández-Kelly, P., y Konczal, L. (2005). Murdering the Alphabet" identity and entrepreneurship among second-generation Cubans, West Indians, and Central Americans. Ethnic and Racial Studies.

Faux, J. M. (2010). Belges issus de l'immigration. Les défis de la «société ethnique. Centre AVEC ASBL. Obtenido de: http://www.centreavec.be/belges-issus-de-limmigration

Gualda, E., 2007, "Segunda generación y adolescentes y jóvenes inmigrantes: El caso de Huelva", in E. Gualda Caballero and I. Rodríguez Pascual, coords., Desarrollo global y desarrollo local: Infancia y adolescencia en las migraciones internacionales, Madrid, Exlibris Ediciones, pp. 51–70.

Gualda, E., 2010, ed., La segunda generación de inmigrantes en Huelva. Estudio HIJAI, Valencia, Diálogos–Red.

Heath, A. F., Rothon, C., y Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. Annual Review of Sociology, 34, 211-235.

Jacobs, D.; Rea, A.; Teney, C.; Callier, L.; Lothaire, S. (2009). L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin

Jiménez. M. (2012). La Generación Puente: La educación de las jóvenes de origen marroquí. Un estudio sociológico. Universidad de Alicante.

Leal Sorcia, O. (2007). Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 9(1), vol. 9, núm. 1, 49-66.

Luthra, R. R., y Soehl, T. (2015). From Parent to Child? Transmission of Educational Attainment Within Immigrant Families: Methodological Considerations. Demography, 52, 543–567.

Portes, A., Aparicio, R., y Haller, W. (2018). Hacerse adulto en España: La integración de los hijos de inmigrantes. Marid. doi: www.cidob.org

Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., y Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. Reis, 134, 55-86.

Portes, A., Aparicio, R., William, Haller, y Vickstrom, E. (2009). La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal (ARI). Reis (134), 55-86.

Qribi, A., & Prêteur, Y. (2011). Éducation familiale et dynamique identitaire chez les immigrés maghrébins en France. En D. L. Myriam, R. Véronique, S.-M. Claire, & T.-C. Olivia, Précarités et éducation familiale (págs. 332 - 337). ERES.

Suárez -Orozco, C. y Suárez –Orozco, M. M. (2013). La infancia de la inmigración. Madrid: Ediciones

Telles, E. E., y Ortiz, V. (2011). Generaciones excluidas: mexicano-estadounidenses, asimilación y raza. Madrid: Centro de Investigacines socilógicas.

Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., Cueva Luna, T. E., y Vázquez Delgado, B. (2018). Educación y mujeres migrantes en tránsito en la frontera norte de México. La educación como variable. Revista Complutense de Educación, 29 (3), 35-52.

Zuccotti, C. V., Ganzeboom, H. B. y Guveli, A. (2017). Has Migration Been Beneficial for Migrants and Their Children? International Migration Review, 2017, 51, issue 1, 97-126.

Análisis Transcultural del Bienestar Subjetivo en Adolescentes Inmigrados y Autóctonos

Cross-Cultural Analysis of Subjective Well-Being in Immigrant and Native Adolescents

Verónica C. Cala
Encarnación Soriano Ayala
Rachida Dalouh

Universidad de Almería, España

Uno de los horizontes de la escuela en el siglo XXI es que esta sirva de espacio de construcción emocional y de bienestar para todas las personas, incluyendo a las personas que traen consigo la vivencia y experiencia migratoria. Diversos estudios muestran que la carga de los procesos migratorios puede ir asociada a un empeoramiento socioemocional y en el bienestar de los jóvenes. Este estudio analiza el bienestar subjetivo de adolescentes marroquíes, rumanos y españoles entre los 11 y 19 años escolarizados en centros educativos públicos de la provincia de Almería. Para ello, se aplicó el cuestionario Kidscreen-27 a por 1,837 adolescentes de dos escuelas de primaria y nueve Institutos de Enseñanza secundaria del sudeste español. Los resultados arrojan niveles similares de bienestar entre grupos de procedencia, pero una marcada desigualdad de género. Las mujeres de todos los grupos socioculturales puntúan su bienestar, tanto físico como psicoemocional, significativamente peor que sus iguales varones. Son necesarios análisis que profundicen en las causas de estas diferencias y estrategias socioemocionales transculturales que integren la perspectiva de género para revertirlo.

Descriptores: Bienestar subjetivo, Adolescentes, Migraciones.

One of the horizons of the school in the 21st century is that it serves as a space for emotional construction and well-being for all people, including people who bring with them the experience and experience of migration. Several studies show that the burden of migratory processes can be associated with a socio-emotional worsening and the well-being of young people. This study analyzes the subjective well-being of Moroccan, Romanian and Spanish adolescents between the ages of 11 and 19 in public education centers in the province of Almería. To this end, the Kidscreen-27 questionnaire was applied to 1,837 adolescents from two primary schools and nine Secondary Education Institutes in southeastern Spain. The results show similar levels of well-being among groups of origin, but a marked gender inequality. Women from all socio-cultural groups score their well-being, both physical and psycho-emotional, significantly worse than their male counterparts. Analyzes that deepen the causes of these differences and cross-cultural socio-emotional strategies that integrate the gender perspective to reverse it are necessary.

Keywords: Subjective well-being, Adolescents, Migrations.

Introducción

El bienestar y el desarrollo socioemocional durante la infancia y la adolescencia son, cada vez más, objetivos fundamentales de las escuelas. Esta visión, que sitúa en el centro la calidad de la vida individual y colectiva desde los primeros años, es compartida por distintos enfoques pedagógicos. Todos ellos conciben la educación escolar como un lugar para el desarrollo de habilidades para la vida, el bienestar, la salud y la democracia, para la adquisición de valores y formación de ciudadanía o como base para el diálogo, la crítica y la problematización de la realidad (Bisquerra, 2003; Cohen, 2006; Elias et al., 1999; Goleman, 1996). Y, por tanto,

coinciden en una necesaria reformulación del concepto de escolarización, alejándose de fórmulas meramente centradas en la empleabilidad, el rendimiento y los resultados académicos. Pese a ello, en contextos en los que el alumnado refiere un mayor bienestar físico y psicoemocional se han reconocido la existencia de comportamientos más saludables –menos conductas de riesgo- (Bond et al., 2007), mejor rendimiento escolar (Virtanen, et al., 2009), menores niveles de acoso escolar (Shaheen, et al., 2014), una mejor socialización con pares o iguales (Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2012; Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006), menos trastornos emocionales de la ansiedad y la depresión (Ruvalcaba, Gallegos, Flores, & Fulquez, 2013), formas positivas de convivencia escolar, de conexión social en la escuela, de ciudadanía efectiva y responsable (Bisquerra & Pérez, 2007) y alcanzar un correcto desarrollo personal (Repetto, 2009).

El enfoque del bienestar en la escuela se encuentra muy estrechamente ligado al de justicia social, en tanto que no es posible entender una vida buena si no es para todas las personas que forman parte. Esto obliga a integrar una mirada interseccional que asuma el reto de interrogar sobre el bienestar de las personas que ocupan posiciones sociales de vulnerabilidad. Concretamente, por el propio status que confiere la condición de inmigrante en Europa, es preciso analizar los niveles de bienestar de los jóvenes de origen extranjero.

Migraciones y bienestar en la infancia

Los procesos migratorios y la adaptación a nuevos contextos socioculturales han demostrado estar asociada a una carga emocional sustantiva para los jóvenes inmigrantes (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009). Aunque estudios sobre los adolescentes latinos y asiáticos en EEUU han mostrado, en lo que han definido como "la paradoja del inmigrante", que la procedencia puede tener efectos positivos para el bienestar y la salud psicoemocional (Cunningham, Ruben, & Narayan, 2008), en el contexto europeo muchos estudios contradicen esta hipótesis (van Geel & Vedder, 2010). Los jóvenes inmigrantes presentan niveles mayores de comportamientos antisociales (Harris, 2000), problemas de en la relación con los pares y trastornos psicoemocionales, estrés, ansiedad y depresión (Alves, Oppedal, Roysamb, & Zachrisson, 2011; Oppedal, Røysamb, & Heyerdahl, 2005; Achotegui, 2004; Achotegui, 2002) debido al estrés aculturativo (Berry, Kim, Mindle, & Mok, 1987) o a otros factores socio estructurales o contextuales ligados al hecho migratorio, que son determinantes para la salud, como son clase social baja, pobreza, discriminación racial/étnica (Huynh & Fuligni, 2010), problemas en las relaciones sociales familiares (Putnam, 1995), obstáculos comunicativos.

Los estudios sobre inmigrantes y minorías étnicas en la escuela que identifican niveles más bajos de bienestar y adaptación. El estudio realizado por Pantzer, et al. (2006) en Girona mostraron que los jóvenes migrantes en las escuelas tenían una peor salud asociada con la calidad de vida que la población nativa. La investigación etnográfica sobre los comportamientos saludables de la población afrocaribeña realizada en Gran Bretaña por Ochieng (2010) identificó los siguientes factores que empeoran la situación de salud en la escuela: discriminación y racismo, la existencia de un plan de estudios exclusivo en el ámbito eurocéntrico, las diferencias de género y la expulsión como un Forma de disciplina en la escuela.

El principal objetivo del estudio es conocer el bienestar físico y psicológico de los jóvenes de edades comprendidas entre los 11 y 19 años de las principales nacionalidades que residen en el sur de España: marroquíes, rumanos y españoles. Bajo un enfoque interseccional, pretendemos saber si el origen y el género tienen un impacto en el bienestar físico y psicológico de los jóvenes.

Método

Muestra.

La muestra ha estado formada por 1,837 adolescentes de dos escuelas de primaria y nueve Institutos de Enseñanza secundaria del sudeste español. Está compuesto por 1.313 estudiantes españoles, 367 estudiantes marroquíes y 157 estudiantes rumanos. Esto significa que el 71.41% son de origen español; 20% marroquíes y 8.59% rumanos. Con respecto a la distribución de género, 50.84% de los participantes han sido mujeres y el 49,16% hombres.

Cuadro 6. Distribución según género y nacionalidad (frecuencia y porcentaje)

		PAÍS DE NACIMIENTO						**TOTAL**
		España		**Marruecos**		**Rumanía**		
Genero	Mujer	658	50.1%	181	49.3%	92	58.6%	931
	Hombre	655	49.9%	186	50.7%	65	41.4%	906
Total		*1313*	*100.0%*	*367*	*100.0%*	*157*	*100.0%*	*1837*

Fuente: Elaboración propia.

El rango de edad de los participantes es de 11 a19 años, siendo más del 95% de los participantes de edades comprendidas entre 11 y 18 años. 87.2% declararon que no padecían ninguna enfermedad diagnosticada; 6.2 % sufría asma o alergias; y el 6.6% restante declararon que padecían otros tipos de enfermedades.

Procedimiento

Este estudio es transversal con muestreo aleatorio. Con el apoyo de la Delegación de Educación, se compiló una lista de escuelas con mayores proporciones de estudiantes rumanos y marroquíes. Las escuelas donde se realizó el cuestionario fueron seleccionadas al azar de esta lista, también se eligen al azar los cursos donde será aplicado el cuestionario. La muestra queda formada por la sumatoria de alumnos de esos centros y cursos.

Instrumento

La investigación incluyó el uso del cuestionario Kidscreen-27. El Kidscreen fue el primer instrumento transcultural para medir la calidad de vida relacionada con la salud. Fue desarrollado por una comisión europea. En su redacción y diseño participaron 13 países. Hay países que han validado el cuestionario desde una perspectiva transcultural (Ravens-Sieberer, et al., 2008, 2007): Noruega, Grecia, España (Aymerich, et al., 2005) y muchos otros. La encuesta Kidscreen-27 incluye cinco dimensiones para medir la salud y la calidad de vida: (1) Bienestar físico (2) Bienestar psicológico y emocional (3) Autonomía y padres (4), Compañeros y apoyo social (5) y Escuela Ambiente. Este estudio ha tomado en consideración las dimensiones 1 y 2. La subescala bienestar físico arroja para este estudio un $\alpha = 0{,}828$ y la subescala bienestar psicológico un $\alpha = 0{,}787$.

A las dos subescalas se suman los datos personales y demográficos, y una cuestión sobre la percepción que tienen de su salud.

Análisis de datos

Los datos han sido analizados utilizando el software SPSS, version 21.

Resultados

Percepción de la salud

El análisis del cuestionario utilizado arrojó más luz sobre las diferencias entre los grupos. La cuadro 2 muestra cómo perciben su salud los grupos encuestados. Los que más perciben su salud como excelente y muy buena son los jóvenes de origen marroquí. En general, la percepción que tienen sobre su salud los tres grupos culturales es excelente-muy buena-buena, siendo χ^2 = 16.718 y p= .033. La percepción que tienen las mujeres de su salud es más negativa que la que tienen los hombres. Perciben tener mejor salud las mujeres marroquíes, aunque podemos decir que es marginal la significatividad χ^2 = 15,42 y p= .051. Los hombres tienen una percepción de poseer excelente y muy buena salud en general, aunque destaca el grupo de rumanos, pero no podemos confirmarlo (χ^2 = 14,71, p= .065).

Cuadro 2. Percepciones sobre la salud en los tres grupos culturales

	EXCELENTE	MUY BUENA	BUENA	REGULAR	MALA
Españoles	22,3%	36,8%	34,1%	5,9%	0.8%
Marroquíes	26,8%	39%	25,4%	8.3%	0.6%
Rumanos	25,5%	30,6%	37,6%	6.4%	
Mujeres españolas	14,7%	35,5%	41,3%	7,2%	1,2%
Mujeres Marroquies	23,6%	38,8%	30,3%	6,7%	0.6%
Mujeres rumanas	16,5%	35,6%	39,5%	7,4%	1%
Hombres españoles	29,8%	38,2%	27%	4,6%	0,5%
Hombres marroquies	30,1%	38,8%	20,8%	9,8%	0,5%
Hombres rumanos	40%	30,8%	27,7%	1,5%	-

Fuente: Elaboración propia.

Bienestar físico y psicológico

Las medias obtenidas para cada grupo en cuanto al bienestar físico y el bienestar psicológico muestran diferencias. Las medias en bienestar físico entre los grupos oscilan entre 3,25 (mujeres rumanas) y 3,98 (hombres marroquíes). Los datos obtenidos muestran que los hombres tienen puntuaciones más altas que las mujeres en bienestar físico, siendo significativa la diferencia entre hombres y mujeres en los tres grupos comparados.

En el caso del bienestar psicológico, las puntuaciones medias oscilan entre 3,78 (mujeres rumanas) y 4,03 (hombres españoles). Las mujeres señalaron, en general, puntuaciones más bajas que los hombres, siendo significativa esta diferencia en los tres grupos culturales.

Cuadro 3. Datos descriptivos y contraste t-student para los tres grupos socioculturales

	BIENESTAR FÍSICO				BIENESTAR PSICOLÓGICO			
	M	DS	t	p	M	DS	t	p
Mujer española	3,26	0,88	-13,37	0.000	3,9	0,66	-4,017	0.000
Hombre español	3,91	0,83			4,03	0,61		
Mujer Marroquí	3,28	0,91	-8,38	0.000	3,85	0,66	-2,73	0.006

Hombre marroquí	3,98	0,75			3,85	0,66		
Mujer rumana	3,25	0,78	-5,26	0.000	3,78	0,69	-2,1	0.037
Hombre rumano	3,97	0,84			4	0,73		

Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos a través de ANOVA las medias de los tres grupos: españoles, marroquíes y rumanos apreciamos que en bienestar físico no se establecen diferencias significativas entre ellos (F= 0,389 y p= 0,678) y en bienestar psicológico tampoco (F= 0,721 y p= 0.487).

Correlación bienestar físico, psicológico y percepción de la salud

Cuando correlacionamos el bienestar físico, el bienestar psicológico y la percepción que los jóvenes tienen de su salud, encontramos que correlacionan el bienestar físico con el psicológico y el bienestar físico y el bienestar psicológico con la percepción que ellos tienen de su salud. A mayor percepción de buena salud mayor bienestar físico y también psicológico.

Cuadro 4. Correlación de Pearson entre bienestar físico, psicológico y percepción de la salud.

	Bienestar Psicológico	Bienestar físico
Bienestar físico	0,460 **	
Percepción de la salud	0,279**	0,487 **

** p< 0.01

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En los resultados obtenidos se aprecia una percepción de salud ligeramente mejor en el caso de las mujeres marroquíes y los hombres rumanos, que puntúan en mayor medida su salud como muy buena o excelente, mientras que el bienestar físico ofrece puntuaciones levemente superiores en hombres marroquíes y el psicológico destaca en hombres españoles. Tales diferencias no son estadísticamente significativas entre los diferentes grupos culturales

La similitud entre grupos culturales contraviene gran parte de los estudios españoles que reconocen una peor salud percibida en personas inmigradas y menores niveles de bienestar subjetivo. Una de las explicaciones plausibles a este fenómeno es el tiempo de residencia en España de los colectivos inmigrados. Dado que el boom migratorio se produce entre 2001 y 2008, los adolescentes participantes en el estudio llegaron a edades tempranas (lo que se conoce como generación y media) habiéndose , por un lado, reducido la intensa carga emocional que se produce en los primeros años tras la llegada, y por otro lado, habiendo compartido parte de la socialización en salud con los autóctonos, al menos aquella que se refiere a la adquisición de comportamientos mediante la escuela, los centros de salud, la comunidad y los medios de comunicación. Así mismo, queda implícita una asimilación de los adolescentes inmigrados.

Por el contrario, sí se reconocen diferencias de género estadísticamente significativas para todos los grupos culturales, siendo para las mujeres peores los resultados en todas las dimensiones analizadas. Se confirma la persistencia de una marcada "brecha de género" transcultural en la medida en que todos los grupos de mujeres reportaron peores resultados. (Løhre, Moksnes, & Lillefjell, 2014; Soriano, Cala, González, y Ruíz, 2014; Soriano & Cala, 2014).

Los peores resultados en el bienestar subjetivo psicoemocional y físico deben analizarse en un contexto en el que las mujeres puntúan de manera muy superior en sus capacidades y

competencias socioemocionales (Soriano, 2010). Pese a un mejor desarrollo emocional descrito en estudios anteriores existe una peor valoración global de su situación. Las diferencias apreciadas sugieren la existencia de desigualdades de género en el contexto escolar. Es preciso ahondar en los motivos de tales diferencias y establecer si se debe a factores diferentes en a cada grupo cultural o por el contrario a los mismo.

Referencias

Abraído-Lanza, A. F., Dohrenwend, B. P., Ng-Mak, D. S., & Turner, J. B. (1999). The Latino mortality paradox: a test of the "salmon bias" and healthy migrant hypotheses. *American Journal of Public Health*, *89*(10), 1543-1548.

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

Achotegui, J. (2004). Emigrar en situación extrema. El Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista Norte de salud mental de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría.*, *V*(21), 39-53.

Acosta-García, M. V., & Gómez , G. (2003). Insatisfacción corporal y seguimiento de dieta. Una comparación transcultural entre adolescentes de España y Mexico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9-21.

Alves, D. E., Oppedal, B., Roysamb, E., & Zachrisson, H. D. (2011). Emotional problems in preadolescents in Norway: the role of gender, ethnic minority status, and home- and school-related hassles. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *37*(5), 1-10.

Anghelescu, M. (1999). Dime lo que comes y té diré quién eres [Tell me what you eat and I'll tell you who you are]. *Revista de filología Románica*, *16*, 167-174.

ArtiagasPallarés, J., Brun, C., & Gabau, E. (2001). Aspectos médicos y neuropsicológicos del síndrome X frágil. *Revista de Neurología Clínica*, *2* (1), 42-54.

Artigas-Pallarés, J., & Brun-Gasca, C. (2004). ¿Se puede atribuir el fenotipo conductual del Síndrome de X Frágil al retraso mental y al trastorno por déficit de atención/hiperactividad? *Revista de Neurología*, *38*(1):7-11.

Aymerich, M., Berra, S., Guillamon, i., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieverer, U., & et, a. (2005). Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN, un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. *Gaceta Sanitaria*, *19*(2), 93-102.

Berry, J. W., Kim, U., Mindle, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 491-511.

Bhugra, D., & Becker, M. A. (2005). Inmigración, desarraigo cultural e identidad cultural. *World Psychiatry*, 18-23.

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

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7-43.

Bond, L., Butler, H., Thomas, l., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage

Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, *40*, 357.e9–357.e18.

Bos, V., Kunst, A. E., Keij-Deerenberg, I. M., Garssen, J., & Mackenbach , J. P. (2004). Ethnic inequalities in age- and cause-specific mortality in The Netherlands. *International Journal Epidemiology*, *33*, 1112-1119.

Bourdieu, P. (1988). *La Distinción : criterios y bases sociales del gusto*. Taurus: Madrid.

Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. . *Business Education & Acreditation*, 6(1), 3343 .

Calvo, M. (1982). Migration et alimentation Social science information. *Social science information*, *21*, 383-446.

Charreire, H., Kesse-Guyot, E., Bertrais, S., Simon, C., Weber, C., Touvier, M., . . . Oppert, J.-M. (2011). Associations between dietary patterns, physical activity (leisure-time and occupational) and television viewing in middle-aged French adults. *British Journal of Nutrition*, 902-910.

Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, *76*(2), 201-237.

Contreras, J. H., & Gracia, M. (2005). *Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel.

de Garine, I. (2004). Antropology of food and pluridisciplinarity. En H. Macbeth, & J. MacClancy, *Researching food habits. Methods and problems* (págs. 15-27). Oxford: Berghahn books.

Denny,, S. J., Robinson, E. M., Utter, J., Fleming, T. M., Grant, S., Milfont, T. L., . . . Clark, T. (2011). Do Schools Influence Student Risk-taking Behaviors and Emotional Health Symptoms? *Journal of Adolescent Health*, *48*, 259–267.

DeSantis, J. V. (2015). Do Students Learn More From a Flip? An Exploration of the Efficacy of Flipped and Traditional Lessons. . *Journal of Interactive Learning Research*, 26(1), 39-63.

Domnich, A., Amicizia, D., Panatto, D., Signori, A., Perelli, A., Adamoli, S., . . . Gasparini, R. (2013). Use of different subjective health indicators to assess health inequalities in an urban immigrant population in north-western Italy: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 1-13.

Elias, M., Tobias, S. E., Friendlaner, B. S., & Goleman, D. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Esteban-Gonzalo, L., Veiga, O. L., Gomez-Martinez, S., regidor, E., Martínez, D., Marcos, A., & Calle, M. E. (2013). Adherence to dietary recommendations among Spanish and immigrant adolescents living in Spain; the AFINOS study. *Nutrición Hospitalaria*, *28*(6), 1926-1936.

European commission for health &consumer protection. (2002). *Status report on the European Commission's work in the field of nutrition in Europe*. Belgium: European Comision.

Ferrando-Lucas, M. T., Banús Gómez, P., & López Pérez, G. (2003). Aspectos cognitivos y del lenguaje de niños con síndrome X frágil. *Revista de Neurología*, 36(1),137-142.

Fitz-Gibbon, C. T. (2006). Affective and behavioural variables: reforms as experiments to produce a civil society. *Educational Psychology, 26*(2), 303–323.

García-Nonell, C., Rigau-Ratera, E., & Artigas-Pallarés, J. (2006). Autismo en el Síndrome X Frágil. *Revista de Neurología*, 42(2),95-98.

Gerstein, J. (2012). *The flipped classroom: The full picture*. Seattle: Amazon Digital Services Inc.

Gieling, M., Vollebergh, W., & Dorsselaer, S. (2010). Ethnic density in school classes and adolescent mental health. *Soc Psychiat Epidemiol, 45*, 639–646.

Gilbert, P. A., & Khokhar, S. (2008). Changing dietary habits of ethnic groups in Europe and implications for health. *Nutrition Reviews*, 203-215.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Grau Rubio, C., Fernández Hawrylak, M., & Cuesta Gómez, J. L. (2015). El síndrome del cromosoma X-Frágil: fenotipo conductual y dificultades de aprendizaje. *Siglo Cero*, 46 (4) 25-44.

Guillemot, A., & Laxenaire, M. A. (1994). *Anorexia Nerviosa y Bulimia. El Peso De La Cultura*. Barcelona: Masson.

Habib, F. N. (2012). Universal school-based mental health programmes for multicultural contexts: insights and potential for cultivating safe, socially inclusive schools. *Advances in School Mental Health Promotion, 5*(1), 4-22.

Haidar, L. (2006). Tradición oral saharaui: traducción de" Shartat busca una camella". *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*(19), 353-374.

Hallström, L., Vereecken, C. A., Labayen, I., Ruiz, J. R., Le Donne, C., Cuenca, M., . . . Kersting, M. (2012). Breakfast habits among European adolescents and theirassociation with sociodemographic factors: the HELENA (Healthy Lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence) study. *Public Health Nutrition*, 1870-1889.

Harker, K. (2001). Immigrant Generation, Assimilation, and Adolescent Psychological Well-Being. *Social Forces*, 969-1004.

Hassan, B., & Rguibi, M. (2012). Nutritional paradox of the Moroccan population: coexistence od undernutrition and obesity. *Nutrición Clínica y dietética hospitalaria, 32*(2), 70-75.

Haug, E., Rasmussen, M., Samdal, O., Iannotti, R., Kelly, C., Borracino, A., & HBSC , O. (2009). Overweight in school-aged children and its relationship with demographic and lifestyle factors: results from the WHO-Collaborative Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study. *International Journal of Public Health, 54*, 167-179.

Jasso, G., Massey, D. S., Rosenzweig, M. R., & Smith, J. P. (2004). Immigrant health: selectivity and acculturation. En N. B. Anderson, R. A. Bulatao, & B. Cohen, *Critical perspectives on racial and ethnic differences in health in late life* (págs. 227-266). Washington: Then national academies press.

Jaster, R. (2013). Inverting the classroom in College Algebra: An examination of student perceptions an

d engagement and their effects on grade outcomes (Doctoral dissertation). *Recuperado de https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/4526.*

Jerome, N. W., Kandel, R. F., & Pelto, G. H. (1980). *Nutritional Anthropology: Contemporary Approaches to Diet and Culture.* New York: Redgrave Publishing.

Løhre, A., Moksnes, U. K., & Lillefjell, M. (2014). Gender differences in predictors of school wellbeing? *Health Education Journal*(73), 90-100.

Laroche, M., Kim , C., Tomiuk, M. A., & Bélisle, D. (2012). Similarities in Italian and Greek Multidimensional Ethnic Identity: Some Implications for Food Consumption. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 143-167.

Le, T. N., Lai, M. H., & Wallen, J. (2009). Multiculturalism and subjective happiness as mediated by cultural and relational variables. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 15*(3), 303-313.

Lemtouni, A. (2002). La seguridad alimentaria y la dieta mediterránea: perspectiva desde Marruecos. En L. Serra Majem, *¿Qué es la dieta Mediterránea?* Barcelona: Fundación para el Desarrollo de la Dieta Mediterránea-NEcus Editores.

Lora-Cortez, C. I., & Saucedo-Molina, T. D. (2006). Risky eating behaviors and body image according with body mass index distribution in Mexican adult woman sample. *Salud Mental, 27*(3), 60-67.

Márquez, A. I. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. . *Hallazgos, 223-245.*

MacDonald, J. T., & Kennedy, S. (2004). Insights into the 'healthy immigrant effect': health status and health service use of immigrants to Canada. *Social Science & Medicine, 59*, 1613–1627.

McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling, 36*(4), 353-366.

Moncusí, A. (2012). Los TCA como construcción sociocultural. En M. Gracia, *Alimentación, salud y cultura:encuentros interdisciplinares* (págs. 227-253). Tarragona: Publicaciones URV.

Montero, P., Anzid, K., Cherkaoui, M., Baali, A., & Rodríguez, S. (2012). Nutritional status of adolescents in the context of the moroccan nutritional transition: The role of parental education. *Journal of Biosocial Science, 44*(04), 481-494.

Mora, A. I., López-Ejeda, N., Montero, P., Marrodán, M. D., & Cherkaoui, M. (2012). Influencia de la migración en el estado nutricional y comportamiento alimentario de adolescentes marroquíes residentes en Madrid. *Nutrición clínica y dietética hospitalaria*, 48-54.

Naya, L. M. (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado.* San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Nédó, E., & Paulik, E. (2012). Association of smoking, physical activity, and dietary habits with socioeconomic variables:a cross-sectional study in adults on both sides of the Hungarian-Romanian border. *BMC Public Health, 12*(60), 2-10.

Neuhouser, M. L., Thompson, B., Coronado, G. D., & Solomon, C. C. (2004). Higher fat intake and lower fruit and vegetables intakes are associated with greater acculturation among Mexicans living in Washington State. *American Dieting Association*, 51-57.

Ochieng, B. N. (2010). Black parents speak out: The school environment and interplay with wellbeing. *Health Education Journal*, *70*(2), 176–183.

Oostra, B. C. (2001). The fragile X gene and its function. *Clinical Genetics*, 60:399-408.

Pantzer, K., Rajmil, L., Tebé, C., Codina, F., Serra-Sutton, V., Ferrer, M., . . . Alonso, J. (2006). Health related quality of life in immigrants and native school aged adolescents in Spain. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *60*(8), 694-698.

Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo flipped cla ssroom. . *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 0-17.

Perreira, K. M., & Ornelas , I. J. (2011). The Physical and Psychological Well-Being of Immigrant Children. *The Future of Children*, *21*(1), 195-218.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Power, M., & et, a. (2008). The KIDSCREEN-52 Quality of Life Measure for Children and Adolescents: Psychometric Results from a Cross-Cultural Survey in 13 European Countries. *Value in health*, *11*(4), 64-78.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Power, M., . . . KIDSCREEN , G. (2008). The KIDSCREEN-52 Quality of Life Measure for Children and Adolescents: Psychometric Results from a Cross-Cultural Survey in 13 European Countries. *Value in health*, *11*(4), 645-658.

Ravens-Sieverer , U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Ramjil, L., Bruil, J., & et, a. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research*(16), 1347-1356.

Renzaho, A., Swinburn, B., & Burns, C. (2008). Maintenance of traditional cultural orientation is associated with lower rates of obesity and sedentary behaviours among African migrant children to Australia. *International Journal of Obesity*, *32*, 594-600.

Revista Gloobal hoy. (s.f.). Recuperado el 16 de 01 de 2018, de http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Agentes&id=21257&opcion=documentos#ficha_gloobal

Ribate Molina, M., Pié Juste, J., & Ramos Fuentes, F. (2010). Síndrome de X Frágil. *Protoc diagn ter pediatr.*, 1:85-90.

Rufino, P., Redondo, C., Amigo, T., Gonzalez-Lamuño, D., García, M., & grupo AVENA. (2005). Desayuno y almuerzo de los adolescentes escolarizados de Santander. *Nutrición Hospitalaria*, 217-222.

Sánchez Vera, M., Solano Fernández, I., & González Calatayud, V. (2016). FLIPPED-TIC: Una experiencia de Flipped Classroom con alumnos de Magisterio. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* , 15(3),69-81.

Saab, H., & Klinger, D. (2010). School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study. *Social Science & Medicine*, *70*, 850-858.

Sams, A. (2011). The flipped class: Shedding light on the confusion, critique, and hype. *The Daily Rift*.

Shaheen, A., Nassar, O., Saleh, M., & Arabiat, D. (2014). Understanding of School Related Factors Associated with Emotional Health and Bullying Behavior among Jordanian Adolescents. *Iranian Journal of Public Health, 11*(3), 1528-1536.

Sirin, S. R., Ryce, p., Gupta, T., & Rogers-Sirin, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: a longitudinal investigation. *Developmental Psychology, 49*(4), 736-748.

Sobal, J. (1998). Cultural comparison research designs in food, eating and nutrition. *Food quality and preference*, 385-392.

Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de Segundo ciclo de Educación Secundaría Obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 119-146.

Soriano, E. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón, 60*(1), 129-149.

Soriano, E., & Cala, V. C. (2014). Comparison of Dietary Habits among Romanian, Moroccan and Spanish Adolescents in Southern Spain: Cross-cultural and Gender Differences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 10-18.

Soriano, E., & Cala, V. C. (2014). Study on the Cultural Differences Regarding Health Using the Photovoice. A Qualitative Study Involving Romanian and Spanish Adolescents in Southern Spain. *Procedia Social and Behavioral Science, 132*, 65–73.

Soriano, E., & Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en Españaa través de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa, 28*(2), 297-312.

Soriano, E., Cala, V. C., González, A. J., & Ruíz, D. (2014). The physical and psychological weel-being of children and young people from a transcultural perspective.: A comparation study among romanian, morocan immigrants and spanish people in southern spain using KIDSCREEN questionnarie. *Sgem conference on Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare education. Volume II* (págs. 1033- 1044). Sofia, Bulgaria: STEF92 Technology.

Sun, J. C.-Y.-T. (2016). Analysis of Learning Achievement and Teacher–Student Interactions in Flipped and Conventional Classrooms. . *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1) 79-99.

Tarnutzer, S., & Bopp, M. (2012). Healthy migrants but unhealthy offspring? A retrospective cohort study among Italians in Switzerland. *BMC Public Health*, 1104-1112.

Thompson-McCormick, J. J., Thomas , j. J., Bainivualiku, A., Khan, A. N., & Becker, A. E. (2010). Breakfast skipping as a risk correlate of overweight and obesity in school-going ethnic Fijian adolescent girls. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition, 19*(3), 372-382.

Toledo, E., Carmona-Torre, F., Alonso, Á., Puchau, B., Zulet, M. A., Martínez, J. A., & Martinez-Gonzalez, M. A. (2010). Hypothesis-oriented food patterns and incidence of hypertension: 6-year follow-up of the SUN (Seguimiento Universidad de Navarra) prospective cohort. *Public Health Nutrition, 13*, 338-349.

UNESCO. (2016). *Las metas educativas*. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de https://es.unesco.org/node/266395

Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school; the role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(3), 269-278.

Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera , j., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikäinen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *The European Journal of Public Health, 19*, 554-560.

Wade, T. J., Cairney, J., & Pevalin, D. j. (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence: national panel results from three countries. *Journal American Academic Children and Adolescenty Psichiatry, 41*(2), 190-198.

Wandel, M., Raberg, M., Kumar, B., & Holmboe-Ottesen, G. (2008). Changes in food habits after migration among South Asians settled in Oslo: The effect of demographic, socio-economic and integration factors. *Appetite, 50*, 376-385.

Wardle , J., Haase, A. M., Steptoe, A., Nillapun, M., Jonwutiwes, K., & Bellisie, F. (2004). Gender differences in food choice: The contribution of health beliefs and dieting. *Annals of Behavioral Medicine, 27*(2), 107-116.

Cuestionario Multifactorial para evaluar el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar en Chile

Multifactor Questionnaire to evaluate the functioning of School Improvement Networks in Chile

Sergio Garay Oñate
Constanza Garay Ite

Universidad Católica Silva Henriquez, Chile

Universidad Complutense de Madrid, España

El presente trabajo da cuenta del diseño y la aplicación de un instrumento para evaluar el desempeño de las redes de mejoramiento escolar en seis dimensiones. Se logró la aplicación en una muestra de 190 escuelas del Departamento Provincial sur de la región Metropolitana, en Santiago de Chile. El trabajo se concentra en ponderar los principales resultados del desempeño de estas redes relevando las tendencias que se manifiestan en ellas a casi cuatro años del inicio de la experiencia como política del Ministerio de Educación de Chile.

Descriptores: Palabra clave Red Social, Mejora de la Educación, Capital Social, Liderazgo.

The present work accounts for the design and application of an instrument to assess the performance of school improvement networks in six dimensions. The application was achieved in a sample of 190 schools of the Southern Provincial Department of the Metropolitan Region, in Santiago de Chile. The work focuses on weighing the main results of the performance of these networks, revealing the tendencies that are manifested in them almost four years after the beginning of the experience as a policy of the Ministry of Education.

Keywords: Social Network, Improvement of Education, Social Capital, Leadership.

Introducción

Muchos países realizan ingentes esfuerzos por mejorar el rendimiento de sus estudiantes, especialmente aquellos que participan de las pruebas estandarizadas de carácter regional o mundial (SERCE, TERCE, TIMSS o PISA) que se realizan frecuentemente. Las estrategias y apuestas para la mejora, desde las políticas públicas, suelen apuntar a causas aisladas, individuales o poco sistémicas. Hoy sabemos que sí se quiere atacar un problema de raíz, se debe enfrentar de manera múltiple, abordando todas las causas posibles. El informe Coleman (1966) dio cuenta de un conjunto de causas, señalando que hay una relación muy fuerte entre las condiciones socio-familiares y los resultados académicos que obtienen los niños. Este problema no sólo se ataca desde el mundo educativo, sino que debe ser combatido con reformas económicas que garanticen igualdad de oportunidades y la reducción de las brechas entre familias ricas y pobres, problema endémico de la sociedad chilena.

Y la pregunta permanente ha sido: ¿Es posible revertir desde el mundo escolar estas condicionantes de origen?. Múltiples estudios proponen distintas metodologías y soluciones propias de la esfera educativa: reformas al mundo del profesorado, equipos técnicos y directivos, etc. El movimiento de la eficacia escolar viene a poner un toque de optimismo frente a la

posibilidad de controlar un conjunto de variables que resultan explicativas y fundamentales para conseguir un mejoramiento contundente.

Las redes de Mejoramiento escolar vienen siendo una de las nuevas estrategias para la instalación de procesos colaborativos entre centros educativos y para estimular la orientación hacia la mejora de resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Tal como ocurre en el caso español, canadiense o norteamericano, ya por casi tres años, en Chile se vienen estimulando, desde el nivel central (Ministerio de Educación), la creación, desarrollo y profundización del trabajo en Red.

El presente trabajo da cuenta del diseño y aplicación de un instrumento para evaluar el desempeño de las redes de mejoramiento escolar en seis dimensiones. Se logró la aplicación en una muestra de 190 escuelas del Departamento Provincial sur de la región Metropolitana, en Santiago de Chile. El trabajo se concentra en ponderar los principales resultados del desempeño de estas redes relevando las tendencias que se manifiestan en ellas a casi cuatro años del inicio de la experiencia como política del ministerio de educación.

Fundamentación teórica

Para entender el fenómeno de las redes de mejoramiento escolar, hay que situarse en el contexto de la sociedad actual, más allá de los propios problemas clásicos que atañen a la educación. Según Longás (2008), son tres los principales problemas de escala global que debe afrontar el sistema educativo hoy por hoy: el fenómeno de la globalización, que a su vez se expresa en problemáticas como la dureza del mercado laboral, el consumismo y el individualismo, que chocan duramente con los proyectos escolares, que tienen una proyección e intencionalidad totalmente opuesta, marcada por el humanismo y los ideales ilustración. Además, el sistema educativo ésta siendo fuertemente afectado por los movimientos migratorios, que han repercutido especialmente a Chile los últimos años y que es tema constante de discusión política, especialmente referido en relación a la educación y a todos los niños que deben insertarse en el sistema, con la carga que esto supone y los desafíos que le plantea.

Para entender de qué tratan las redes colaborativas en educación, primero debemos entender el paso previo, es decir, qué son las redes y la colaboración entre personas. En ese sentido, Vilar (2008) resalta como los seres humanos nos construimos a nosotros mismos al relacionarnos con los demás, fortaleciendo nuestra identidad al mantener estructuras relacionales con otras personas. Se reconoce con ello que no somos entes aislados unos de otros, sino que nos formamos en comunidad, o al menos, en forma gregaria.

Avanzando hacia una definición de 'redes de mejoramiento escolar', estas corresponderían a "una relación formal de asociación o colaboración entre escuelas y organizaciones comunitarias que pretenden crear un enfoque interconectado para enfrentar temas educativos significativos" (Díaz-Gibson, Civís-Zaragoza & Guàrdia-Olmos, 2014, p.180). Con ello podemos apuntar que lo característico de una red de mejoramiento escolar sería el establecimiento de objetivos en común entre los distintos miembros de estas redes y el trabajo colaborativo realizado en pos de estos objetivos.

Más específicamente, dentro del contexto chileno, las redes de mejoramiento son entendidas como "un espacio de trabajo profesional que, a partir del desarrollo de grupos de directivos y jefes técnicos en un territorio, ejercen colaborativamente procesos de mejoramiento expresados en la construcción de formas y modos de enfrentar la gestión escolar" (MINEDUC, 2016, p.84).

También es importante destacar algunas limitaciones que presenta el trabajo colaborativo entre centros educativos. En concreto para el contexto chileno, el MINEDUC (2017) destaca el desafío que ha implicado, en términos de la cultura educativa que hay en el país, el establecimiento de estas redes de mejora. Se conoce sobre la importancia del capital social, como se revisará más adelante, sin embargo, en Chile existen marcadas desigualdades al respecto y no es transversal a todos los centros escolares (ni a la sociedad en general) la existencia de lazos de confianza ni las relaciones horizontales.

Respecto al desarrollo de las redes, también es relevante precisar que su formalización en términos legales es sumamente importante. Para esto, es importante que los municipios ejerzan un fuerte liderazgo entre los diferentes distritos, para que así estos mantengan un dialogo abierto con los diversos centros educativos que lo componen, con el fin de fomentar el desarrollo de la red y su eficacia (Longás, 2008).

Otras dimensiones relevantes a la hora de evaluar a las redes de mejoramiento corresponden a las que miden o pretenden indagar en su dimensionalidad. Según algunos criterios establecidos por Longás (2008), existen diferentes tipos de alcance:

Por un lado, estaría en alcance del objetivo de la red que corresponde a cuál es el contenido que será tratado dentro de la red de mejora. También estaría el alcance de los destinatarios, es decir, quienes son los que reciben los productos o beneficios del trabajo en red que realizan las diferentes entidades educativas que componen la red. Además, existe el alcance espacio-temporal de la red de mejora, que hace alusión a dónde se llevara a cabo el trabajo en red, lo que implica sectorizar o delimitar territorios para que este sea más eficaz. Como fue dicho anteriormente, en Chile el trabajo en red está dividido en distritos. El alcance temporal refiere a la duración de los trabajos colaborativos entre los miembros de la red, estos pueden atenerse a veces a los horarios de trabajo o, por el contrario, trascender más allá de ellos. Por otro lado, existe el alcance con respecto al entorno, que refiere a la índole de las relaciones que va establecimiento la red con el resto de la comunidad, donde podrían darse relaciones más fuertes o débiles dependiendo de la fuerza que tenga el trabajo en red en dicho distrito.

Para el caso chileno y según datos aportados por el Ministerio de Educación del país (2016), hacia fines de 2015 existían en Chile 527 redes de mejoramiento escolar a lo largo del país, las cuales tenían entre 5 y 15 establecimientos, llegando a un total de 5.500 establecimientos a nivel nacional. Según estos mismos datos, las redes estuvieron en contacto siete veces en promedio para dicho año, cada uno o dos meses. En estas sesiones de encuentro se trabajaron los proyectos educativos institucionales y los planes de mejoramiento educativo. Además, el ministerio de educación (2017) definió que los objetivos fundamentales del trabajo en red entre centros escolares tienen como fin promover la cooperación entre los distintos actores II.-

Objetivos

General

- Diseñar, un instrumento que permita la evaluación del funcionamiento de las redes de mejoramiento escolar en escuelas de las comunas del departamento Provincial Sur de Santiago de Chile.

Específicos

- Desarrollar una descripción general de la constitución y funcionamiento de las redes de mejoramiento en el departamento de educación provincial sur de Santiago de Chile.

- Aplicar un instrumento para la evaluación del funcionamiento de las redes del territorio descrito.
- Realizar una caracterización general del nivel de avance en el funcionamiento de las redes a partir de las dimensiones del cuestionario aplicado.

Método

La metodología del trabajo corresponde al diseño de un instrumento tipo cuestionario con seis escalas para evaluar el desempeño de las redes de mejoramiento.

Se ha considerado una muestra intencionada, de redes pertenecientes a todas las comunas que configuran el departamento de educación provincial sur de la región Metropolitana de Chile.

El cuestionario de aplica a los participantes de las redes se ha elaborado en base a una revisión de la literatura especializada sobre redes y los principales factores considerados como relevantes para el funcionamiento de la estrategia definida por el ministerio de educación de Chile. Las dimensiones consideradas son:

- Profundidad
- Alcance
- Capital social
- Tipo de Liderazgo
- Motivación
- Resultados e impacto

El formato de respuesta para todos los ítems es de escala tipo Likert con cinco puntos en función con el grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones que se ofrece en cada escala.

Se realizó previamente un proceso de validación por opinión de expertos, siendo consultados académicos del contexto nacional (Centro de Liderazgo Líderes Educativos – Universidad Católica de Valparaíso – Universidad Silva Henríquez en Santiago de Chile y de la Universidad Ramón Llúl de Barcelona).

Resultados

A modo de resumen y para completar el objetivo de este trabajo se ofrecen los resultados obtenidos para las comunas del territorio.

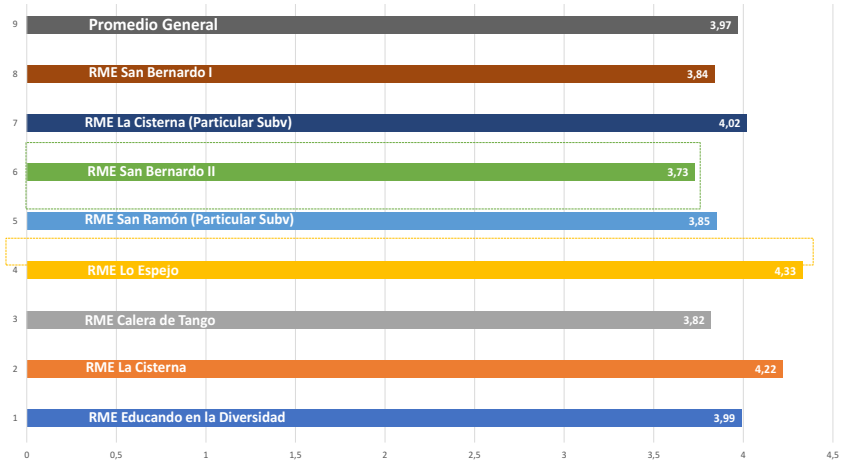


Figura 1: Resultados para todas las comunas de la DEPROV SUR en la dimensión 'Profundidad de la Red'
Fuente: Elaboración propia.

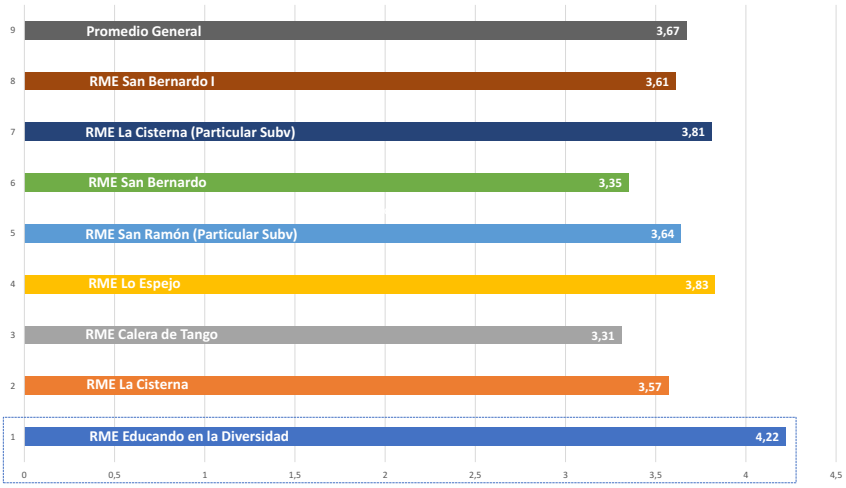


Figura 2: Resultados para todas las comunas de la DEPROV SUR en la dimensión 'Alcance de la Red'
Fuente: Elaboración propia.

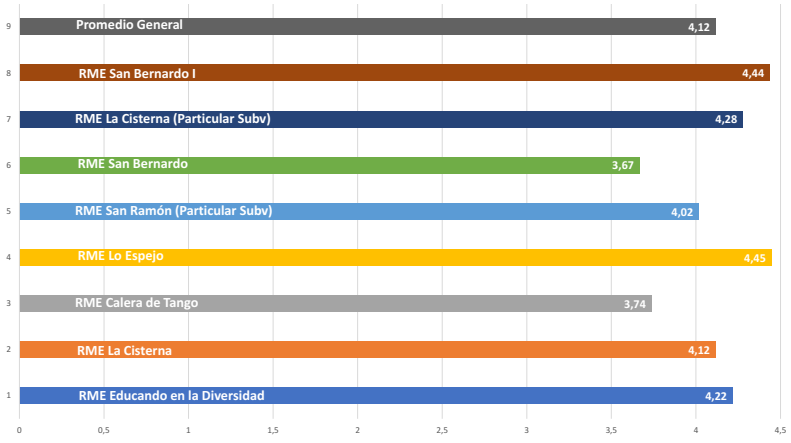


Figura 3: Resultados para todas las comunas de la DEPROV SUR en la dimensión 'Capital Social de la Red'
Fuente: Elaboración propia.

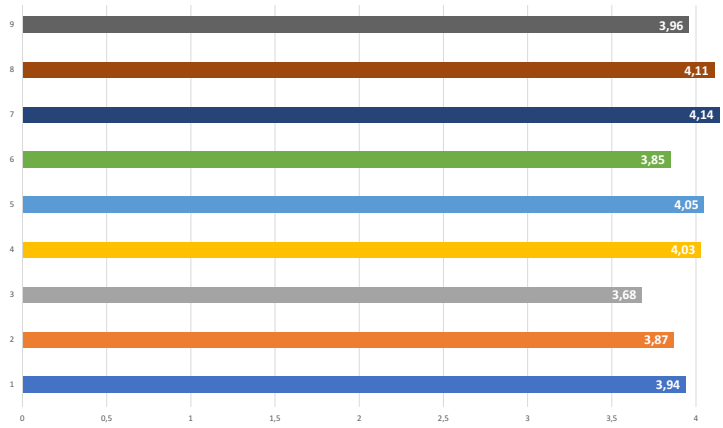


Figura 4: Resultados para todas las comunas de la DEPROV SUR en la dimensión 'Tipo de Liderazgo presente en la Red'
Fuente: Elaboración propia.

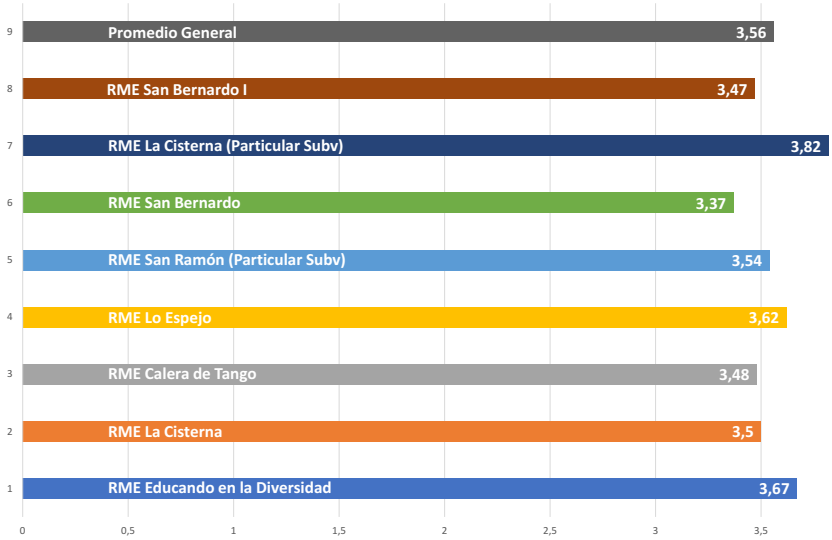


Figura 5: Resultados para todas las comunas de la DEPROV SUR en la dimensión 'Motivación de la Red'
Fuente: Elaboración propia.

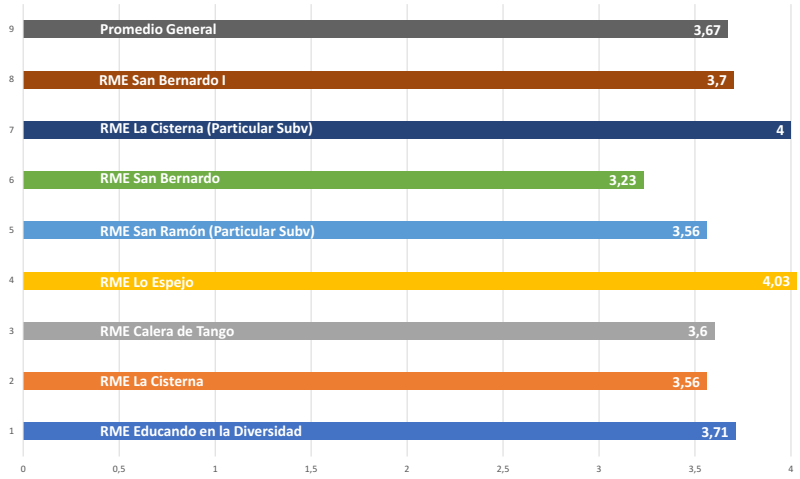


Figura 6: Resultados para todas las comunas de la DEPROV SUR en la dimensión 'Resultados e Impactos en las Diferentes Redes'

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Las principales conclusiones de este trabajo están referidas a las dimensiones trabajadas en el cuestionario:

- Respecto de la Profundidad del trabajo de la red analizada se pudo constatar que el mayor avance se encuentra en la posibilidad de compartir información y estar al día respecto de lo que sucede en el territorio, lo que si bien se entiende como un logro, refleja un bajo nivel de profundidad.
- Sobre el Alcance de las redes se corrobora nuevamente una cierta limitación puesto que se trata de una red limitada o restringida a las escuelas de la comuna y en la mayoría de los caso, solo escuelas de dependencia municipal. Ello representa un avance en el trabajo pero extremadamente limitado.
- Respecto del Capital social, tal como se lo define en la escala, se entiende como uno de los temas más relevantes logrados ya que se asume en los integrantes de la red, que la educación y este trabajo es una responsabilidad social compartida, en primer lugar por la red y por toda la comunidad.
- Respecto del Tipo de Liderazgo, es valorable que se advierte presencia y necesidad de este para el desarrollo de la Red, en especial el liderazgo distribuido como el más propicio para esta estrategia.
- La Motivación, se entiende como lo que estimula tanto el origen como el funcionamiento de la iniciativa y los aspectos más valorados en este caso son los relativos al intercambio de experiencias, pero también a la entrega de información, lo que reduce la idea esencial y reafirma la poca profundidad que la experiencia aún ha alcanzado.
- Finalmente, respecto de los Resultados e impacto, el mayor logro se refiere a la posibilidad de colaboración entre los participantes.

Referencias

Díaz-Gibson, J., Civís-Zaragoza, M., & Guàrdia-Olmos, J. (2014). Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change. School Leadership & Management: formerly school organization, 34(2), 179-200.

Longás, J., Civís, M., & Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. Cultura y Educación, 20(3), 303-321.

Longás, Jordi; Civís, Mireia; Riera, Jordi; Fontanet, Annabel; Longás, Eduard; Andrés Tomàs. Escuela, Educación y Territorio. La Organización en Red Local como Estructura Innovadora de Atención a las Necesidades socioeducativas de una comunidad. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 15. Marzo, 2008. 137-151. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Sevilla, España.

MINEDUC. (2016). Orientaciones para el apoyo técnico –pedagógico al sistema escolar. Santiago: División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile.

MINEDUC. (2017). Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar. Santiago: División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile.

Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. Cultura y Educación, 20, 249-259.

Diseño Institucional de la Educación Superior y Respuesta del Profesorado en la Producción Científica en Ecuador

Institutional Design of Higher Education and Response of Teachers in Scientific Production in Ecuador

Querubín Patricio Flores Núñez [1]
Carmen Armengol Asparó [2]
Joaquin Gairín Sallan [2]

[1] Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
[2] Universidad Autónoma de Barcelona, España

El estudio explica la relación de los cambios constitucionales y legales de la educación superior y la respuesta de los profesores en la actividad investigativa de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y sus sedes (Esmeraldas, Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas, Ambato, Ibarra y Quito) durante el período 2008-2017. El enfoque es cuantitativo, de alcance explicativo, se aplica una encuesta sobre producción académica a 513 docentes del sistema y la técnica de análisis es de correspondencias simples y múltiples. El nuevo diseño institucional promulgado en la LOES de 2010 y el Reglamento de Régimen Académico en 2013 no incide en la respuesta de los profesores ecuatorianos.

Descriptores: Diseño institucional, educación superior, producción académica, constitución, reglamento.

The study focuses on explaining the constitutional and legal changes of higher education and the response of professors in the scientific production of the Pontifical Catholic University of Ecuador (PUCE) and its headquarters (Esmeraldas, Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas , Ambato, Ibarra and Quito) during the period 2008-2017. The method is quantitative, of explanatory scope through the application of a survey on academic production to 513 teachers of the system. The new institutional design promulgated in the LOES of 2010 and the Regulations of the Academic Regime do not affect the response of Ecuadorian professors.

Keywords: Institutional design, higher education, academic production, constitution, regulation.

El diseño institucional de la Educación Superior en Ecuador

Los principios del sistema instituidos en la LOES (Ley Orgánica de Educación Superior) establecen únicamente pautas generales para la consolidación de nuevos arreglos institucionales y para afianzar la responsabilidad social de las universidades, reconociendo sus misiones y objetivos propios dentro de una dinámica diferenciada (Villavicencio, 2012; Martínez-Moscoso & Montesinos, 2012).

El aseguramiento de la calidad en los sistemas de educación superior, y en particular en las instituciones que los componen, es un tema de gran interés en la actualidad, las mismas que pueden definir la continuidad de estos procesos iniciados o la implementación de cambios en el diseño propuesto hasta hoy (Avilés, 2016).

Con la promulgación de la LOES, el sistema de educación superior entra en una etapa de reconfiguración institucional. Se trata de un proceso que implica la necesidad de nuevas estructuras, códigos y patrones de comportamiento de las instituciones, el que además requiere

legitimarse y funcionar en el contexto social y, estabilizarse y persistir, en el tiempo (Martínez-Moscoso & Montesinos, 2012; .

Lo que se pretende realmente es que los procesos de evaluación y acreditación es precisamente pongan a punto "el Reglamento Transitorio para la Tipología de Universidades, los proyectos de Reglamento de Carrera y Escalafón de Profesor e Investigador y el proyecto para el desarrollo de un polo científico tecnológico en el norte del país, proporcionando pautas que permitan identificar hacia dónde se orienta la política gubernamental universitaria: en este contexto (Villavicencio, 2012), dice que "se busca un modelo de universidad en el que las misiones de la enseñanza e investigación de la universidad humanista estarían supeditadas a una tercera misión: la universidad instrumental, productivista y de corte empresarial, funcional al mercado y al Plan Nacional de Desarrollo" (p. 18)

El modelo institucional de la educación superior ecuatoriana a partir del mandato 14 expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008 en el marco de la Constitución Política del Ecuador 2008, la Ley Orgánica de educación superior (LOES), el Reglamento a la LOES y el Plan Nacional del Buen Vivir son los hitos constitucionales y legales que ponen en marcha el sistema de gestión de acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior en Ecuador (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Lara & Gascón, 2016).

Para comprender la importancia del Mandato 14 hay que analizar su historia y, fundamentalmente, uno de sus componentes principales, que usualmente no registra visibilización alguna. El mandato surge frente a una compleja situación respecto a una universidad integrante del sistema de educación superior ecuatoriano y a las dificultades que evidenció el organismo regulador del sistema para hacer frente a su normalización (Ramírez, 2013).

El marco conceptual aborda las definiciones de bioconocimiento y de transición desde las corrientes del pensamiento que colocan a la naturaleza como el sistema complejo donde se establecen las relaciones sociales de los seres humanos con su entorno natural y fabricado (Luhmann, 1995; Morin, 2008). Los ecosistemas constituyen sistemas complejos donde las comunidades de organismos, incluyendo a los seres humanos, interactúan con el medio físico como unidad ecológica en un espacio y un tiempo determinados (Calixto, Herrera, & Hernández, 2004) . El entendimiento del bioconocimiento dependerá de la relación que tiene el ser humano con el entorno (Green, 1994; Luhmann, 1995). En términos amplios, esta relación puede tomar la forma antropocéntrica o la exocéntrica. La relación antropocéntrica coloca al ser humano en el centro y la relación con la naturaleza es utilitaria desde la noción de recursos naturales, que se explotan para el beneficio del ser humano a partir de los bienes y servicios que generan (Constanza, 2007). La relación ecocéntrica considera al ser humano como parte de la naturaleza y sus funciones, y la naturaleza es sujeto de derechos. Esta última aproximación es la que coloca en la vanguardia al Ecuador, que ha recogido la relación ecocéntrica en derechos constitucionales que se ubican al mismo nivel que los derechos humanos, tanto individual como colectiva (Morin, 2008).

La naturaleza deja de ser algo desordenado, pasivo y amorfo para convertirse en una totalidad compleja. El ser humano ya no es una entidad cerrada respecto a esta totalidad compleja, sino un sistema abierto que goza de una relación de autonomía/dependencia organizativa en el seno de un ecosistema o los ecosistemas (Morin, 2008; Hidalgo, 2011; Jaya Escobar, Caveda Duniesky, & Albán Trujillo, 2017). Los fundamentos filosóficos que sostienen las transformaciones en la

Universidad ecuatoriana en los últimos 9 años se sostienen fundamentalmente en los principios constitucionales y legales definidos a propósito de esta actividad tan importante como es la regulación de la Universidad en un país (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Bandeira & Rubaii, 2016). En este sentido se describen los artículos constitucionales de la Constitución de 1998 (Asamblea Legislativa, 1998) sobre educación superior y la Constitución de 2008 (Asamblea Nacional, 2008). Adicionalmente la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el artículo 94 trata "el principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente" (Consejo de Educación Superior, 2010).

En el artículo 95 "la Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución" (Consejo de Educación Superior, 2010). El artículo 96 define con claridad el concepto de aseguramiento de la calidad, el artículo 97 asegura la clasificación académica o categorización a través resultados de evaluación; el artículo 98 define el organismo encargado de la planificación y la ejecución y autoevaluación de las IES por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES); el artículo 99 oriente el proceso de autoevaluación de las IES, el artículo 100 garantiza los procesos de evaluación externa a través de pares académicos; el artículo 102 determina la creación de un banco de datos de evaluadores externos y el artículo 104 permite el desarrollo de un examen de habilitación para el ejercicio profesional (Consejo de Educación Superior, 2010).

Por otro lado, el Reglamento de Régimen Académico 2013 en el artículo 3 establece los objetivos de la actividad académica como que se enlista a continuación. Adicionalmente se establece dos disposiciones transitorias entre ellas la séptima define el tiempo de vigencia de las carreras o programas en cinco años; y la octava en donde se determina la evaluación progresiva de las carreras y rediseño de programa nuevos junto con sus requisitos, procedimientos y parámetros correspondientes a las variables e indicadores (Consejo de Educación Superior, 2011).

Método

El enfoque de este estúdio es cuantitativo, diseño explicativo, alcance correlacional y la técnica que se aplica es el análisis de correspondencias simples o múltiples como una técnica estadística para analizar la relación entre categorías a través del cual se sintetiza la información o los datos en dimensiones en las que se muestra la mayor cantidad de datos o información.

Por esto, el uso de esta técnica tiene la finalidad de seleccionar los datos (Vivanco, 1999), es decir, reducirlos sin que estas reducciones pierdan información.

Por otra parte, Vera Márquez & Vera Márquez, (2018) acotan que el análisis de correspondencias simples es utilizado para realizar representaciones de los datos y se presentan en forma de tablas de contingencia utilizando variables fundamentalmente cuantitativas. Lo que se busca con la aplicación de esta técnica son las proximidades de los datos o distancias encontradas entre los mismos.

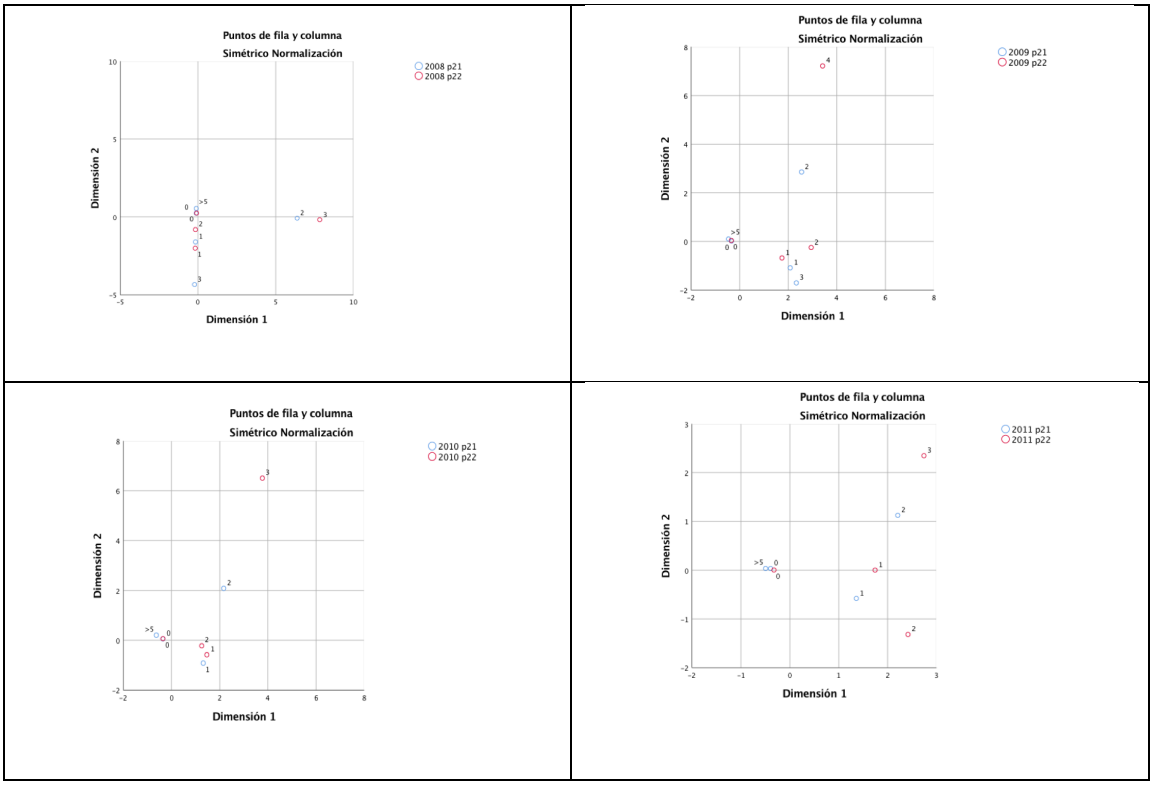
En palabras de (Fernández de la Fuente, 2011 y Ravid, 2011), coinciden en que el Análisis de Correspondencias es una técnica estadística que se utiliza para analizar, a través de los gráficos, las relaciones de asociación o no asociación de las variables en análisis a partir de la base de datos.

El programa SPSS, asocia las modalidades de respuesta, que en este estudio se define de (0 a 7), dado que los docentes responden en base a la siguiente escala (0,1,2,3,4,5,>5). Las relaciones de distancia entre los puntos reflejan las relaciones y semejanza entre las variables.

El programa SPSS facilita la organización de tablas de contingencia o tablas cruzadas y el análisis de correspondencias simples o múltiples para representar en el espacio para la lectura de e interpretación de la relaciones de las variables seleccionadas (Fernández de la Fuente, 2011).

La respuesta del profesorado de la PUCE

Los resultados de análisis de correspondencias simples obtenidos de las preguntas 21 participación del profesorado en proyectos de investigación internos y 22 participación del profesorado en proyectos de investigación externos auspiciados por la PUCE relativas al período de años 2008-2017 son las siguientes:



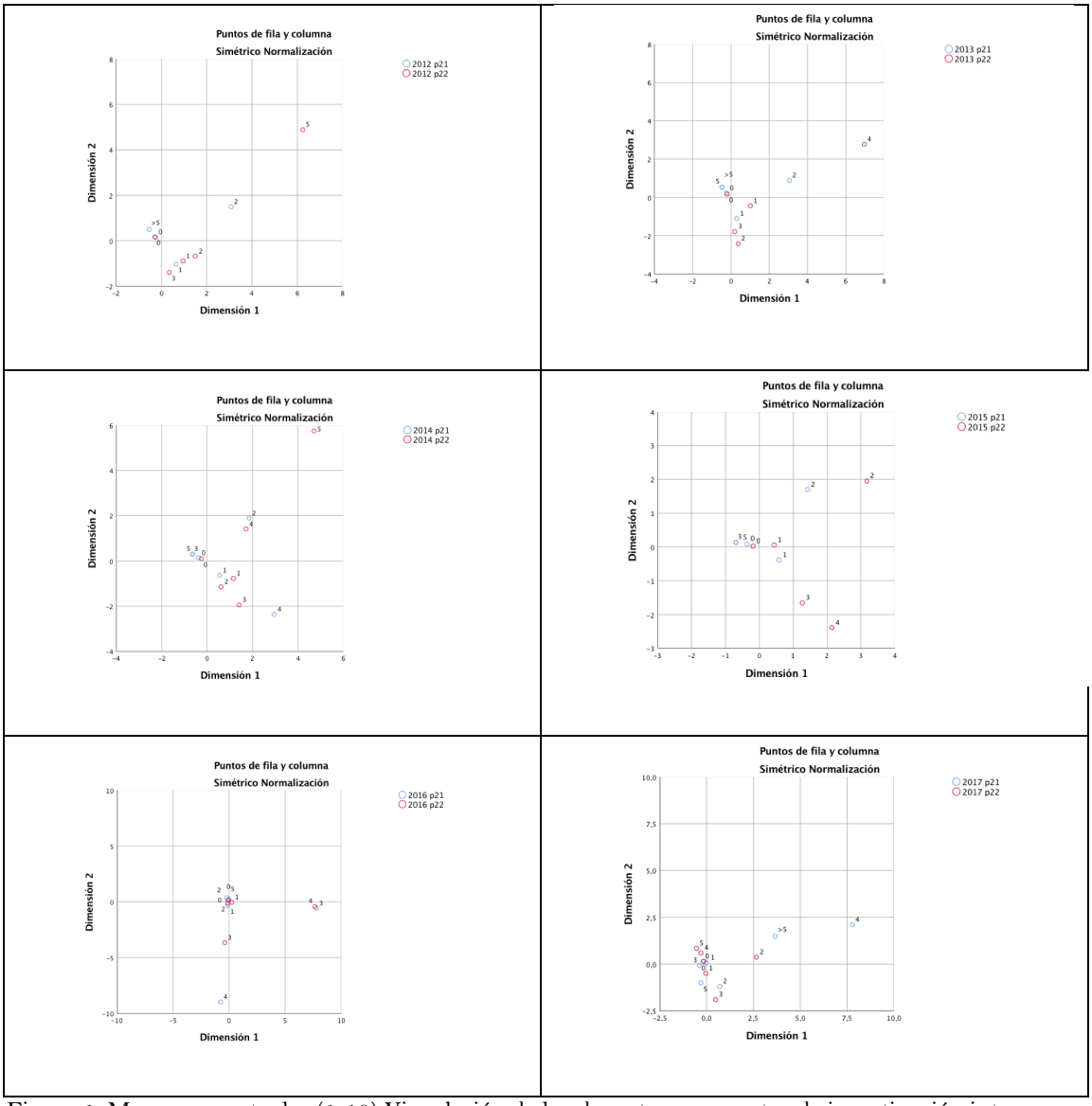


Figura 1. Mapas perceptuales (1-10) Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos (P21-P22) 2008-2017)
Fuente: Elaboración propia

En el mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 2 (2008), 2(2009), 2(2010), 2(2011), 2(2012), 2(2013), 2(2014), 2(2015), 3(2016), 4(2017) proyectos de investigación internos y 3 (2008), 4 (2009), 3 (2010), 3(2011), 5(2012), 4(2013), 4(2014), 2(2015), 4(2016), 5(2017) proyectos de investigación externos lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores.

Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos en los años (2008-2009-2010-2011-2012) y 0 proyectos de investigación externos en los años (2008-2009-2010-2011-2012), en este caso como se encuentran sobre el origen se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías. En 2013 se registra 1 proyecto de investigación interno y 3 proyectos de

investigación externos lo que nos indica que existe asociación las categorias analizadas. En los años 2014, 2015, 2016, 2017 el registro es 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos.

En la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 o 3 (2008-2009-2010-2011-2012-2013), proyectos de investigación internos y 1 o 2 (2008-2009-2010-2011-2012-2013), proyectos de investigación externos lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores.

En el año 2014-2015-2016-2017 se evidencia alguna diferencia en el grupo de docentes que han realizado al menos un proyecto de investigación interno y 3 o 4 proyectos de investigativos extrenos.

Conclusiones

El diseño institucional sobre Educación Superior en Ecuador que se sustenta en la Constitución promulgada en 2008, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el Reglamento de Régimen Académico (2013) no orienta con eficiencia a la Universidad ecuatoriana.

Los docentes y unidades académicas evidencian un débil sostenimiento en la actividad investigativa relacionada con la participación en proyectos investigativos internos y externos auspiciados por la PUCE.Los mapas perceptuales muestran que son los mismos actores (docentes) los que se involucran con la actividad investigativa.

Dado que la normativa actual fue realizado desde el escritorio, las reformas al diseño institucional sobre educación superior en Ecuador debe realizarse con participación y representación de los docentes de la universidad.

El diseño institucional ha sido realizado en razón de fortalecer el paradigma de los consumidores y construído por los impulsadores de la reforma educativa en 2010 que priorizaron la competición, la estandarización, el capital humano basado en evidencias y las personas como objetos de cambio. Por tanto han descuidado la implementación de políticas educativas de cooperación, individualización, para el fomento del capital social, una educación basada en valores y el cuidado de las personas como hacedoras del cambio.

Referencias

Asamblea Legislativa. (1998). *Constitución Política del Ecuador 1998*. Quito.

Asamblea Nacional. (2008). *Constitución Política del Ecuador 2008*. Montecristi: Registro Oficial.

Avilés, G. T. (2016). Impacto de las Nuevas Políticas de Educación Superior en las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. *Revista Empresarial*, *10*(38), 28–34.

Bandeira, M. L., & Rubaii, N. M. (2016). El valor del análisis de discurso en los estudios comparativos de políticas públicas. El caso de aseguramiento de calidad en la educación superior en Colombia y Ecuador. *Estudios Políticos; Medellín*, (49), 13–34. http://dx.doi.org.puce.idm.oclc.org/10.17533/udea.espo.n49a01

Calixto, R., Herrera, L., & Hernández, V. (2004). *Ecología y medio ambiente*. México: Omsom.

Consejo de Educación Superior. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.

Consejo de Educación Superior. (2011). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.

Constanza, R. (2007). *An Introduction to ecological economics*. Florida: CRC Pres.

Green, D. (1994). *What is quality in higher education,*. Londres: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Hidalgo, L. G. A. (2011). *La globalización de la educación superior y sus impactos en el Ecuador* (http://purl.org/dc/dcmitype/Text). Universidad Pablo de Olavide. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129696

Jaya Escobar, A. I., Caveda Duniesky, A., & Albán Trujillo, P. E. (2017). Visión estratégica sobre la gestión de la calidad de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador. *Revista Científica ECOCIENCIA; Guayaquil*, *4*(3). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1908311961/abstract/668E96CBD75C49C7PQ/2

Lara, F., & Gascón, A. de la H. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria; Sevilla*, *18*(36), 41–58. http://dx.doi.org.puce.idm.oclc.org/10.12795/araucaria.2016.i36.03

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.

Martínez-Moscoso, A., & Montesinos, P. V. (2012). La importancia de la evaluación en las instituciones educativas conforme a la Nueva Ley Orgánica de Educación Superior en el Ecuador. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(2), 174–180.

Morin, E. (2008). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Indice.

Ramírez, R. (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir*. Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Toscanini Segale, M., Aguilar Guzmán, A., & García Sánchez, R. (2016). Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. *Diagnosis of Higher Education's Public Policies in Ecuador.*, *35*(3), 161–178.

Villavicencio, A. (2012). *Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: La política pública universitaria en cuestionamiento*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales.

El Uso Real de las TIC Dentro y Fuera de la Escuela

The Real Use of ICT Inside and Outside the School

Cynthia Martínez-Garrido

Universidad Autónoma de Madrid, España

El uso de los recursos educativos en las lecciones ha sido destacado por la investigación sobre Enseñanza Eficaz como uno de los factores claves que hacen que la docencia sea de calidad. La presente investigación busca describir la utilización que los estudiantes de Educación Secundaria dan a los recursos tecnológicos dentro y fuera de la escuela Para dar respuesta a este objetivo se lleva a cabo una explotación secundaria de la base de datos PISA 2015 con los datos de 6.736 estudiantes de 201 escuelas de Educación Secundaria Obligatoria en España. Como método de análisis de datos se utilizan los análisis descriptivos. Los resultados señalan que los recursos tecnológicos están presentes en el día a día de los estudiantes tanto fuera como dentro de las escuelas. El compromiso con una enseñanza de calidad está ligado al uso de los recursos tecnológicos, por ello, es fundamental que su utilización ajustada al contexto y estudiantes en todas las escuelas.

Descriptores: Recursos educacionales; Tecnologías de la información; Uso real; Escuela; Estudiante.

The use of educational resources in the lessons has been highlighted by the research on Effective Teaching as one of the key factors that make teaching quality. This research seeks to describe the use that Secondary Education students give to technological resources inside and outside the school. In order to respond to this objective, a secondary exploitation of the PISA 2015 database with the data of 6,736 students is carried out. of 201 Compulsory Secondary Education schools in Spain. Descriptive analyzes are used as a method of data analysis. The results indicate that technological resources are present in the day to day of students both outside and inside the schools. The commitment to a quality education is linked to the use of technological resources, therefore, it is essential that its use adjusted to the context and students in all schools.

Keywords: Educational resources; Information technology; Real use; School; Student.

Introducción

El uso de los recursos educativos en las aulas ha sido destacado por la investigación sobre Enseñanza Eficaz como uno de los factores claves que hacen que la docencia sea de calidad (Creemers, 1994; Martínez-Garrido y Murillo, 2016; Reynolds et al., 2014). La investigación ha demostrado que los profesores que consiguen que sus estudiantes aprendan más y mejor apoyan su docencia con la utilización de recursos didácticos variados (Hammond, 2014). La clave, por tanto, está en identificar qué recursos y que uso se le da a los mismos (Martínez-Garrido, 2019).

En España, los recursos tecnológicos tienen una presencia importante en las escuelas. De acuerdo con el reciente estudio publicado por Sánchez-Antolín y Blanco García (2016) al menos 85% de las escuelas tienen acceso internet en todas las aulas, un 80% tienen al menos un ordenador para el profesor y más del 50% de las aulas tienen un ordenador para cada estudiante. Sin embargo, los recursos más novedosos, como son las tablet, o el Ipad son minoritarios, tan sólo el 0,8% de las aulas dispone de ellos. Por su parte, el 95% y 93% de las familias españolas tienen internet en casa y ordenador, respectivamente (Gairín Sallán y Mercader, 2018).

Esta investigación busca describir la utilización que los estudiantes de Educación Secundaria dan a los recursos tecnológicos dentro y fuera de la escuela.

Método

Para dar respuesta a estos objetivos se utiliza la base de datos del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) de la OCDE, correspondiente a 2015, último disponible. El programa PISA estudia de forma trienal, desde el año 2000, los resultados de los sistemas educativos de diversos países en tres áreas fundamentales: Matemáticas, Lengua y Ciencias; y obtiene información de factores asociados al aprendizaje que permite contextualizar y hasta cierto punto explicar los resultados obtenidos. Para la recogida de datos, PISA utiliza a parte de las pruebas de rendimiento, cuestionarios de contexto dirigidos a los directores de los centros, las familias y los estudiantes de Educación Secundaria (OCDE, 2016).

Las variables son:

- Chat para hablar con los compañeros, frecuencia con la que el estudiante utiliza los recursos tecnológicos para chatear con sus compañeros de clase.
- Email para compartir trabajos con estudiantes y/o profesores, frecuencia con la que el estudiante utiliza los recursos tecnológicos para enviar emails sobre trabajos escolares
- Internet para hacer los trabajos escolares, frecuencia con la que el estudiante utiliza los recursos tecnológicos para conectarse a internet y consultar información para sus trabajos escolares.
- Internet para descargar información, frecuencia con la que el estudiante utiliza los recursos tecnológicos para descargarse documentación.
- Plataforma web del colegio para subir trabajos escolares, frecuencia con la que el estudiante utiliza los recursos tecnológicos para cargar sus trabajos en la web de la escuela
- Simulaciones educativas, frecuencia con la que el estudiante utiliza los recursos tecnológicos para jugar a simulaciones relativas al currículo.
- Ordenador para hacer ejercicios del currículo, frecuencia con la que el estudiante utiliza los recursos tecnológicos para realizar ejercicios didácticos propuestos por el docente
- Ordenador para hacer los deberes, frecuencia con la que el estudiante utiliza los recursos tecnológicos para hacer los deberes extraescolares.
- Ordenador para trabajar en grupo, frecuencia con la que el estudiante utiliza los recursos tecnológicos para trabajar en grupo con los compañeros.

Para la selección de la muestra, PISA utiliza un muestreo estratificado por conglomerados en dos etapas, con muestras en la primera etapa proporcionales al tamaño. Las unidades primarias de muestreo son las escuelas y las secundarias los alumnos de cada escuela, que se seleccionaron 35 de forma aleatoria a partir de listas de sujetos elegibles en cada escuela. Las variables de estratificación explícitas utilizadas para el caso español son la titularidad del centro, comunidad autónoma, tamaño de la escuela y modalidad de enseñanza en el País Vasco; las implícitas, los códigos postales y en Cataluña el tamaño de la localidad. La selección efectiva de la muestra se lleva a cabo mediante un procedimiento sistemático con un intervalo de muestreo. La distribución de estudiantes y escuelas de la muestra se encuentra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Muestra del estudio. Número de estudiantes, de centros y % de inmigrantes

	ESTUDIANTES	CENTROS
Andalucía	1.813	54
Aragón	1.798	53
Ppdo. Asturias	1.790	54
Illes Balears	1.797	54
Canarias	1.842	54
Cantabria	1.924	56
Castilla y León	1.858	57
Cast.-La Mancha	1.889	55
Cataluña	1.769	52
Extremadura	1.809	53
Galicia	1.865	59
La Rioja	1.461	47
C. de Madrid	1.808	51
Reg. de Murcia	1.796	53
C. F. Navarra	1.874	52
País Vasco	3.612	119
C. Valenciana	1.625	53
Total España	6.736	201

Fuente: Elaboración propia.

Como estrategia de análisis para abordar el uso que los jóvenes dan a los recursos didácticos se realizaron análisis descriptivos.

Resultados

Los estudiantes utilizan los recursos tecnológicos fuera de la escuela en relación al currículum académico (cuadro 2). Concretamente, las dos utilidades más frecuentes son la utilización de las redes sociales para comunicarse con otros compañeros de clase sobre temas escolares y conectarse a internet para hacer los trabajos escolares.

Por su parte, mandar emails entre los compañeros de clase es la siguiente utilidad más frecuente (el 35% lo hace al menos varias veces a la semana) aunque destaca que el 40% de los estudiantes afirmen no hacerlo nunca. Es relevante la baja frecuencia del uso de la plataforma web de la escuela entre los estudiantes, el 52% afirma no consultarla casi nunca y el 48% raras veces se descarga materiales de ella. Los usos menos frecuentes entre los estudiantes de los recursos tecnológicos son la utilización de las redes sociales para hablar con los docentes (sólo un 17% afirma hacerlo con mucha frecuencia) y descargarse aplicaciones informáticas educativas (el 15%, de los cuales solo el 3% indica hacerlo de manera muy habitual) (cuadro 2).

Cuadro 2. Frecuencia de utilización de las TIC fuera de la escuela, en porcentaje

	CASI NUNCA	MENSUALMENTE	SEMANALMENTE	A DIARIO
Conectarme a internet para hacer trabajos escolares	7,17	29,34	37,43	26,06
Conectarme a Internet para consultar preparar los temas y resolver dudas	23,27	27,34	28,90	20,49
Mandar emails a compañeros sobre trabajos escolares	40,52	24,15	19,22	16,11

Mandar emails al profesor o enviar deberes	39,31	33,15	16,77	10,90
Uso de redes sociales para hablar con otros compañeros sobre trabajos escolares	21,64	12,68	20,21	45,46
Uso de redes sociales para hablar con los profesores	73,84	9,29	6,46	10,42
Descargar materiales de la web de la escuela	48,48	23,72	16,04	11,76
Visitar la web de la escuela para consultar avisos y anuncios	52,46	20,55	14,77	12,22
Usar en el ordenador para hacer los deberes escolares	37,48	26,23	20,93	15,36
Usar la tablet/télefono móvil para hacer los deberes	61,55	15,56	11,24	10,47
Descargar aplicaciones de enseñanza	69,67	15,50	7,47	7,35

Fuente: Elaboración propia.

Al interior de las escuelas, consultar internet para realizar los trabajos encargados por el docente continúa siento la actividad más frecuente según los estudiantes (44%). Al contrario, utilizar aplicaciones educativas como simulaciones y utilizar la plataforma web de la escuela son las acciones menos frecuentes, el 75% y el 72%, respectivamente de los estudiantes confirma no hacerlo casi nunca. Los recursos tecnológicos no sólo son utilizados para el desarrollo del estudiante de manera individual, también para el trabajo en grupo. Aunque el 44% de los estudiantes afirma no utilizarlos casi nunca en grupo, el 27% confirma utilizarlo diariamente o semanalmente para este fin. Por último, dentro de las escuelas el uso de los recursos tecnológicos con el objetivo de que los estudiantes realicen ejercicios del currículum (25%) o para desarrollar los deberes escolares (20%) es ligeramente menos común al registrado en usar el email o chatear con los compañeros (26%) (cuadro 3).

Cuadro 3. Frecuencia de utilización de las TIC dentro de la escuela, en porcentaje

	CASI NUNCA	MENSUALMENTE	SEMANALMENTE	A DIARIO
Chat para hablar con los compañeros	66,21	7,94	8,29	17,56
Email para compartir trabajos con estudiantes y/o profesores	53,76	19,56	16,30	9,13
Internet para hacer los trabajos escolares	27,38	27,13	28,64	15,43
Internet para descargar información	60,40	16,13	13,33	9,15
Plataforma web del colegio para subir trabajos escolares	71,75	12,68	8,54	6,23
Simulaciones educativas	74,71	11,64	7,12	4,76
Ordenador para hacer ejercicios del currículo	51,03	22,88	15,46	9,55
Ordenador para hacer los deberes	61,89	16,38	12,98	7,44
Ordenador para trabajar en grupo	44,36	28,26	17,64	8,93

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La panorámica general aportada en la investigación sobre la utilización de los recursos tecnológicos por parte de los estudiantes dentro y fuera de las escuelas permite identificar que efectivamente las innovaciones tecnológicas están presentes en términos de su utilización e implementación en el currículo. Y también la existencia de dos realidades, el uso de los recursos

tecnológicos que los estudiantes dan dentro y fuera de las escuelas. De acuerdo con los resultados encontrados, la conexión a internet fuera del horario escolar y las posibilidades de búsqueda de información, descarga de materiales, y para la comunicación sincrónica y asincrónica a través de emails, o redes sociales entre los compañeros son habituales entre los estudiantes de Educación Secundaria.

Un aspecto destacado por la presente investigación es, de un lado, la escasa utilización que los estudiantes hacen de la plataforma web de la escuela. Estudios como el realizado por Gil y Padilla (2016) demuestran lo relevante que es la cultura educativa y docente para el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. De manera que plataformas web no integradas, desactualizadas, y con información de utilidad para las familias se traducen en tareas administrativas que se suman al resto de obligaciones de los docentes, en vez de resultar un apoyo para la enseñanza de calidad.

Si las escuelas no disponen de los recursos didácticos necesarios para que la docencia se lleve a cabo con calidad, o si el profesorado no está instruido en su utilización, el impacto de los recursos se merma. Si estamos comprometidos con ofrecer una enseñanza de calidad a los estudiantes, es fundamental una acción conjunta a nivel estatal que potencie la ajustada utilización de los recursos tecnológicos en todas las escuelas

Referencias

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom.* Londres: Cassell.

Gairín Sallán, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 125-140. http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001

Martínez-Garrido, C. (2019). Impacto del uso de los recursos tecnológicos en el rendimiento académico. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 138-149. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4956

Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2016). investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21*(69), 471-499.Sánchez-Antolín y Blanco García (2016)

OCDE. (2016). PISA 2015 Resultados clave. París: OCDE

Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S. y Teddlie, C. (Eds.). (2014). *Advances in school effectiveness research and practice.* Londres: Elsevier. https://doi.org/10.1016/c2009-0-14863-8

Conexión Entorno, Familias y Escuela: Ampliando Posibilidades de Aprendizaje Intercultural

Connection Environment, Families and School: Expanding Intercultural Learning Possibilities

Carolayn Andrea Marin Suazo

Universidad Autónoma de Barcelona, España

La presente investigación tiene como contexto un Instituto escuela de un barrio vulnerable en la ciudad de Barcelona. La investigadora identifica los recursos potencialmente educativos del barrio con el fin de conectarlos con los objetivos de aprendizaje que se ha propuesto la escuela. Todo ello para favorecer el desarrollo de una escuela intercultural y potenciar los resultados académicos de los estudiantes. Para dar cumplimiento a los objetivos, la metodología utilizada corresponde a un enfoque de investigación cualitativa, a través de un estudio de caso de tipo instrumental que comprende el barrio, las familias y la escuela. La investigadora se inserta en esta realidad mediante la investigación acción, utilizando la observación participante, las entrevistas y la realización de grupos focales.

Descriptores: Escuela segregada, Familias, Entorno, Posibilidades de aprendizaje.

The present investigation has as context a School Institute of a vulnerable neighborhood in the city of Barcelona. The researcher identifies the potentially educational resources of the neighborhood in order to connect them with the learning objectives that the school has proposed. All this to favor the development of an intercultural school and to enhance the academic results of the students. To comply with the objectives, the methodology used corresponds to a qualitative research approach, through an instrumental case study that includes the neighborhood, families and school. The researcher inserts herself in this reality through action research, using participant observation, interviews and the realization of focus groups.

Keywords: Segregated school, Families, Environment, Possibilities of learning.

Introducción y contexto

A pesar de todo lo que indica la teoría sobre la importancia de considerar el contexto cultural y el entorno de los niños a la hora de educar, la realidad muestra que todavía persisten escuelas segregadas o escuelas gueto (Yus, 2013) y prácticas tales como la negación, la asimilación o la compensación cultural. Muchas veces las escuelas tienen distintos tipos de cultura escolar según sea el grado de apertura al entorno, comunitaria, reticular, acogedora o compensatoria (Essomba, 2007) aún si se encuentran en tránsito de apertura, no son suficientes estos esfuerzos. Y cierto es que, debido a la globalización e interconexión de personas de diferentes culturas, la competencia intercultural es un prerrequisito para la comunicación eficaz entre diferentes culturas (Morales, 2017)

Los niños dentro de estas escuelas segregadas o escuelas gueto ven día a día sus posibilidades de aprender limitadas, no sólo porque estudian en escuelas donde no pueden socializar con la población local, sino también por desaprovechar oportunidades de aprendizaje que se encuentran en el entorno o peor aún estas oportunidades se encuentran mal distribuidas en el espacio físico de la ciudad (Hand, Penuel, & Gutiérrez, 2013) generando mayor desigualdad social y fracaso escolar.

La transformación de esta escuela en Instituto-escuela surge de un reto que tiene una incidencia estructural en la misma: el cierre en el barrio del SES por malos resultados académicos abre la posibilidad de transformar el centro en un instituto-escuela, con las oportunidades y riesgos que ello conlleva, es aquí en donde la escuela solicita apoyo externo. El grupo de investigación DEHISI de la UAB ha trabajado en esta escuela durante varios años con el proyecto Shere Rom. Este conocimiento del contexto permite realizar el proceso de acompañamiento del cual formé parte, registrando las sucesivas reuniones, talleres y discusiones que tuvieron lugar para dar paso a esta transformación.

En dicho proceso, se recolectó información respecto de los objetivos del colegio como institución, lo que incluye, primero mejorar los resultados educativos y segundo, mejorar las relaciones con las familias, el barrio y el distrito. Para ello la escuela busca realizar un trabajo más abierto y cercano con las familias, de cara a posicionarse como una alternativa educacional de calidad, lo cual implica llevar a cabo procesos de innovación escolar como, por ejemplo, la metodología por proyectos.

Esta investigación se justifica en la necesidad de ayuda que tiene este centro educativo en transformarse en un instituto escuela exitoso. Existe una presión interna por parte de la propia comunidad educativa, que incluye tanto a las familias como a los maestros y existe una presión externa, por parte de la administración que ha apostado por este tipo de reconversión escolar. Documentar su transformación y apoyar en la consecución del logro de los objetivos de esta escuela es parte del objetivo de esta investigación, entendiendo que esta escuela presenta condiciones difíciles como el riesgo de exclusión social, diversidad cultural producto de la migración, baja matrícula de la población autóctona y por ende segregación escolar, sumado a la deserción y bajo rendimiento académico. Estas características pueden repetirse en otros centros educativos, por ende, la intención es generar un modelo de intervención escolar exitoso.

Desarrollo de la experiencia

Oportunidades de aprendizaje en el entorno versus inequidad social

Los niños aprenden en diferentes contextos: en su vida fuera de la escuela, en su barrio, en organizaciones sociales, en las actividades que realicen dentro de su familia, con los amigos o en las comunidades en línea etc. Barron (2006) ha llamado a esta forma de entender el aprendizaje, la nueva ecología del aprendizaje; es decir, donde se conjugan una diversidad de contextos de actividad, recursos y agentes para aprender. Colectivamente estas oportunidades para aprender constituyen ecosistemas de aprendizaje que comprenden las interacciones entre los estudiantes, la comunidad y la cultura (Penuel, Clark & Bevan, 2016).

Estas oportunidades para aprender se encuentran también en la comunidad y tienen que ver con la cultura en donde se generan. Además de saber que existe esta nueva forma de aprender, es necesario saber dónde se genera. Saber donde existen estas redes de personas y lugares donde los estudiantes pueden perseguir un aprendizaje más profundo, ya sea en forma los entornos educativos, en el trabajo, en el juego o instituciones cívicas (Penuel, Clark & Bevan, 2016).

Siguiendo con la idea anterior, queda clara la importancia de enriquecer el aprendizaje indicándoles a los estudiantes cuales son las oportunidades que les ofrece el entorno. Sin embargo, los investigadores descubrieron que al mapear estas posibilidades de aprendizaje existían grandes inequidades de acceso a ellas, posibilitando brechas importantes en los ecosistemas de aprendizaje. De igual modo, estas posibilidades de aprendizaje que tienen los

estudiantes varían por su disposición social y material con respecto a las expectativas sociales asociadas con la participación individual y colectiva (Penuel, Clark & Bevan, 2016).

Las desigualdades no sólo existen en el discurso, sino que tienen una ubicación física que localizan grupos de personas y objetos en lugares reconocibles (Hand, Penuel, & Gutiérrez, 2013) Estas oportunidades que tienen los niños de aprender, no pueden verse limitadas por su acceso y disposición material a ellas, más bien deberían ser elegidas en función de sus intereses, de su implicación y satisfacción que logran en ellas.

¿Por qué entonces sería importante determinar claramente donde están las oportunidades de aprender, documentar como están distribuidas y darlas a conocer dentro de la escuela? Engeström, (1987) entrega una respuesta certera al sostener que al remediar las estructuras escolares y las jerarquías que perpetúan el fracaso escolar basado en el poder, transformamos los entornos de aprendizaje en aprendizaje y desarrollo. Al localizar estas zonas de desigualdad dentro de una ciudad, se pueden reorientar los recursos, haciendo políticas educativas más adecuadas, que acorten la brecha de la desigualdad de oportunidades.

Acompañando a la escuela a mapear las oportunidades de Aprendizaje

Los objetivos del centro educativo fueron por un lado mejorar los resultados educativos y por otro, mejorar las relaciones con las familias, el barrio y el distrito. Es en este último objetivo en el cual se ha centrado mi observación e intervención y del cual darè cuenta de esta experiencia. Los datos fueron recogidos mediante la participación en diferentes reuniones dentro del centro escolar y con diferentes entidades relacionadas con el trabajo educativo, también algunas entrevistas con encargados de servicios.

Respecto a la intencionalidad del Centro educativo de posicionarse en el entorno, se ha utilizado para realizar este seguimiento las dimensiones que propone la corriente de Educación 360ª educación a tiempo completo. A continuación la información se presenta en un cuadro comparativa que señala las dimensiones e indicadores de dicha corriente y lo que se ha observado que realiza el Instituto escuela.

Cuadro 1. Analisis comparativo posibilidades de aprendizaje entorno/escuela

DIMENSIONES EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO	**INDICADORES U OBJETIVOS**	**ACCIONES QUE REALIZA LA ESCUELA / PROPUESTAS POR REALIZAR**
Entornos flexibles de aprendizaje	-Brindar oportunidades educativas no restringidas por el tiempo, que puedan desarrollarse fuera del aula.	Uso de las nuevas tecnologías de la información ayudarían en este sentido. Ejemplo la plataforma interactiva de @mac o la conexión que se pudiera llevar a cabo con otros centros educativos, repensar conexión que oferece com la escuela en colorado
Curriculum equilibrado	-El diseño de un currículo que busca un equilibrio entre el contenido instruccional, refuerzo académico, la orientación y otras oportunidades de enriquecimiento para los estudiantes, se valora positivamente.	La escuela ya implementa un curriculum organizado en proyectos, que implica mayor flexibilidad y amplía las oportunidades de aprendizaje, esta innovación educativa además se ha visto muy bien valorada por los padres.
Organización de la escuela.	-La reorganización de la educación también implica tiempo renovar la estructura de organización y	Asociación gitana que trabaja en la escuela con dinamizadores de tiempo libre. Además del trabajo que realiza el Casal luego de terminada la jomada escolar.

	funcionamiento de las escuelas para adaptarse a él.	
	-Replantear la división funcional del profesorado (superación de organizaciones rígidas por departamentos o ciclos) y adaptar la coordinación del claustro a la nueva organización lectiva.	La escuela se organiza por comunidades: pequeños, medianos y grandes.
Enriquecimiento del tiempo educativo	-Promover oportunidades de aprendizaje en ámbitos no estrictamente académicos, desarrollo de nuevas capacidades e intereses de los estudiantes. -La colaboración con otros agentes educativos, son la base para el desarrollo de esta estrategia. -El instrumento es la Constitución de una coordinadora de grupo en la escuela, conformada por diferentes miembros de la comunidad educativa.	Diversos talleres danza, teatro, radio, grupos de música y enseñanza de instrumentos musicales etc. Compromiso docente representado en diversas actividades que se llevan a cabo fuera de la escuela, en el barrio con el comercio, con vecinos que colaboran. Trabajo en red: XIAJ y sus divisiones. (0 a 6; 6 a 12 años y más de 13 años) Existen en la escuela comisiones que trabajan el entorno y la familia.
Oportunidades de educación no académicas	-Barrera económica principal, especialmente cuando se trata de incorporar la actividad colectiva en el proyecto educativo del centro y la creación de estructuras de trabajo colaborativo.	Necesidad de contar con un fondo común para llevar a cabo tanto las actividades de coordinación de las que ya existen como poder generar nuevas actividades.
	-El elemento más crítico es el desarrollo de este modelo en la escuela secundaria, en la que puede haber más resistencia por parte de profesores y menos participación por parte de las familias.	No es el caso de los maestros de este centro, la dificultad se centra en compartir una cultura común entre primaria y secundaria. Para implicar a las familias desde el AFA se ha propuesto varias ideas en este sentido. (Detalladas en el análisis FODA)
Coordinación y liderazgo compartido en el centro educativo	-Se requiere el liderazgo y compromiso del personal docente profesional, la gestión del centro y otros actores de la comunidad.	Se plantea en las reuniones del XIAJ que sería ideal tener un plan comunitario, no solapar esfuerzos y lograr comunicar las actividades en un sólo lugar, de fácil acceso a las familias y los niños.
Coordinación entre los maestros y actores de la comunidad	-Las principales dificultades se colocan en el establecimiento de un mínimo de horas de coordinación en coordinación entre el equipo docente con el resto del personal educativo	Equipo directivo coordina actividades con la XIAJ (Tiempo de los implicados es escaso, se hace por la voluntad de sacar adelante este proyecto) Para realizar trabajo colaborativo es necesario la coordinación con tiempo destinado para ello; por ejemplo, entre docentes y personal externo que realiza proyectos (Radio, teatro, danza)
Liderazgo compartido	-Diversos actores que sean capaces de diseñar, implementar y evaluar el proyecto de educación a tiempo completo es considerado como la herramienta fundamental.	Crear un Comité a nivel de centro que incluya docentes, directivos, familias e incluso estudiantes.
Organización del tiempo de Trabajo	-La organización del tiempo de trabajo que van desde la provisión	No significa aumentar más horas, sino de redistribuir horarios de manera diferente y

	de tiempo para una formación específica, para la coordinación con otros agentes educativos y calendarios de trabajo y flexibilidad de horario.	flexible, esencial poder coincidir horarios de encuentro entre primaria y secundaria.
Asociación territorial	-Cada centro se organiza dependiendo de las necesidades de su entorno. Sin embargo, la necesidad de generar una oferta compartida entre escuela y entorno requiere que el centro y el programa formen parte de una red de proximidad territorial. -En los distritos escolares se requiere generar una rica trama socioeducativa, sobre todo en barrios desfavorecidos	El projecte Compartint Coneixences, que consiste en favorecer modelos de crianza respetuosa en espacios lúdicos que permitan el buen desarrollo de los menores, en beneficio del resto de la familia y comunidad. La dinámica de este proyecto es muy cualitativa de cómo evoluciona la familia en sentido positivo, las familias hablan entre ellas y comparten vivencias y opiniones de forma sencilla pero significativa.

Fuente: Elaboración propia

Conclusión

La forma en que se ha llevado a la práctica el trabajo que se propone desde la corriente educación a tiempo completo, ha sido principalmente a través de la reunión trimestral de la XIAJ del Barrio, la cual aglutina a la xarxa de infancia, adolescencia y juventud, por ende, trabaja en tres comisiones: comisión de 0 a 6, de 6 a 12 y la Xarxa Joven de más de 13 años

A este tipo de reunión asisten diversas entidades del distrito que trabajan con este grupo de población, así como las escuelas. Cabe mencionar que a pesar de que el proyecto de convertirse em Instituto escuela viene de parte de departamento de enseñanza municipal la escuela manifiesta una situación de abandono, olvido u omisión en ciertos programas educativos a los que sì se há incluídos a otras escuelas, lo cual hace cuestionarse el real interés de inclusión educativa que se tiene como mirada global a nivel de las autoridades que toman las decisiones educativas para el distrito. No obstante, desde el equipo directivo siempre se buscan estos espacios de participación con una admirable dedicación y esfuerzo.

Si bien existe desde las Xarxas todo un trabajo para su funcionamiento, y una de ellas plantea que está funcionando muy bien de forma más regular, no existe un cuadro común, siempre el trabajo se realiza más enfocado en los propios proyectos que realiza cada entidad, sin embargo, hace falta una visión más holística e integral, un plan de acción a nivel comunitario donde cada Xarxa realice una parte de un todo más global, un proyecto conjunto que aglutine sus esfuerzos y los materialice de una forma más sólida y a largo plazo.

Sumado a lo anterior, es menester mencionar que dentro de estas reuniones no se integraba en modo alguno a las personas comunes que viven en el barrio, los programas educativos, las acciones culturales, los proyectos y todo lo que se entrega como material tendiente a potenciar la educación, no tiene como participante activo a la comunidad, por ende, es necesario aterrizar esta información a las bases comunitárias, como una forma no solo de hacer estos proyectos y redes de trabajo más efectivos, sino tambien, de hacerlos verdaderamente democráticos, de lo contrario todavia estaríamos representando kla triste y recordada frase "todo para el Pueblo, pero sin el Pueblo" que caracterizó um perido de la historia como el Despotismo ilustrado.

Referencias

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, *49*(4), 193-224.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Barcelona: Paidós.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit.

Essomba, M. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Essomba, M. (2012). Inmigración, Sociedad y Educación en la Unión Europea. Hacia una política de plena inclusión. *Cultura y Educación*, *24*, 137-148.

Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad: un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 21-34.

Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, *25*(2), 189- 211.

Hand, V., Penuel, W. y Gutiérrez, K. (2013). (Re) framing educational possibility: Attending to power and equity in shaping access to and within learning opportunities. *Human Development*, *55*(5-6), 250-268.

Hedegaard, M. (2012). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, *19*(2), 127-138.

Hugalde, A. S. (2007). Influencia de la inmigración en la elección escolar. *Documents de treball IEB*, (4), 1.

Moll, L. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39- 53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Moll, L. (2005). Reflections and possibilities. En N. Gonzalez, L. Moll, y C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 275–288). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moll, L. C. (2014). *LS Vygotsky and education. Living knowledge in practice.* New York. Routledge.

Morales, A. (2017). Intercultural Sensitivity, Gender, And Nationality Of Third Culture Kids Attending An International High School. *Journal of International Education Research*, *13*(1), 35-44.

Penuel W., Clark T. y Bevan B. (2016). *Infrastructures to Support Equitable STEM Learning Across Settings. The Research + Practice Collaboratory.* San Francisco: The Exploratorium.

Peña- Sandoval, C. (2017). The Remix of Culturally relevant pedagogy: pertinence, possibilities, and adaptations for the chilean context. *Perspectiva Educacional*, *56*(1), 109-126.

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, *17*, 17-31.

Vygotsky, L. (1986/1995). *Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin.* Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yus, M. Á. M. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, *361*.

La Participación Social del Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo: Significado y Variables Implicadas en su Análisis

The Social Participation of Students with Autism Spectrum Disorders: Meaning and Variables Involved in their Analysis

Ángela Barrios Fernández [1]
Héctor Gutiérrez Rodríguez [1]
Pedro M. González Moreno [2]
Mª José de Dios Pérez [3]

[1] Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
[2] Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid, España
[3] Universidad Camilo José Cela, Madrid, España

Partiendo de los estudios previos en este tema, se propone una definición operativa del concepto de "participación social" entendido como una dimensión imprescindible de la educación inclusiva. En esta presentación se trata de explicar su naturaleza, así como de identificar los distintos elementos que consideramos definitorios de este concepto. Además, se discuten algunos índices de evaluación de la participación social que se han empleado en los trabajos revisados, tomando en consideración de manera principal una muestra de alumnos y alumnas que supone un especial desafío, los y las estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se plantean finalmente otras medidas de evaluación posibles para el análisis de la participación social, coherentes con la naturaleza de este concepto y pensadas para analizar la situación en el caso de este colectivo concreto de estudio, de interés para el proyecto de investigación más amplio en cuyo desarrollo los ponentes participan en la actualidad.

Descriptores: Educación inclusiva; Participación social; Estudiantes con necesidades educativas especiales; Trastorno del Espectro Autista; Índices de evaluación.

Based on previous studies in this topic, an operative definition of the concept of "social participation" is proposed, as a key dimension of inclusive education. The objective of this presentation is to explain its nature, as well as to identify the elements that define the concept of agreement. In addition, some evaluation indicators of social participation used in previous works are discussed, starting from a sample of boys and girls students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Finally, other evaluation measures are proposed for the analysis of social participation, in coherence with the nature of the concept that is defended in the work. The study of the situation of this group is part of a broader research project, in whose development the speakers are currently participating.

Keywords: Inclusive education; Social participation; Students with special educational needs; Autism Spectrum Disorder; Evaluation indicators.

Introducción

La necesaria articulación de la presencia, el aprendizaje y la participación en la Educación Inclusiva

Aún no disponemos de una definición consensuada sobre qué es la educación inclusiva, pero sí tenemos en cuenta una serie de elementos definitorios. A partir de la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006), entendemos que su práctica implica articular con equidad tres dimensiones interrelacionadas (Echeita, 2017; Echeita, Barrios, Gutiérrez y Simón, 2018). En primer lugar, la presencia, que se refiere al derecho de cualquier niño o niña de estar escolarizado

en un centro ordinario realizando actividades con sus compañeros. Se trataría del componente de carácter físico de la inclusión. Desde luego, tener acceso resulta condición sine qua non para articular las otras dos dimensiones, pero absolutamente insuficiente, dado que no es garantía de una inclusión real. En segundo lugar, el aprendizaje, que tiene que ver con alcanzar las competencias académicas, pero enfatizando el asegurar un proceso continuo de mejora del rendimiento más que en los resultados concretos de las evaluaciones. Esta dimensión se relaciona con el objetivo específico del contexto escolar, que ha de perseguirse en todos y cada uno de los estudiantes desde el *continuum* particular que va trazándose en cada caso. Y, por último, la participación, que está vinculada a la calidad de las experiencias del alumnado en los centros. No solo tiene que ver con la implicación activa en las actividades, sino también con la preocupación por su bienestar personal y sus relaciones sociales. En este sentido, aludiría principalmente a la dimensión social de la inclusión educativa.

La concreción de este concepto de participación resulta hoy un asunto de creciente interés. En nuestra opinión, es necesaria puesto que consideramos que esta dimensión otorga de sentido completo al proceso de inclusión. *La participación es la manera en que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades se benefician socialmente de la educación inclusiva* (Vignes et al. 2009). Como diría Porter, se trata de conferir al alumnado de capital social, que promueva su desarrollo, mejore su autoestima y le procure bienestar.

A qué nos referimos con participación: una aproximación al concepto[1]

Como puede deducirse de lo anterior, el concepto de participación se halla aún algo desdibujado. Mientras que hay autores usan indistintamente participación y participación social, otros otorgan de entidad propia a este último concepto y prefieren referirse a él cuando apuntan a la dimensión que ha de articularse en el proceso de educación inclusiva. Lo cierto es que, si hablamos exclusivamente de participación, haría falta especificar este aspecto social que el concepto incluye y que se distancia de la idea de la autonomía para la acción. En este sentido, la Clasificación Internacional de la Funcionalidad, Discapacidad y Salud (ICF) define la participación como "implicación en una situación vital o experiencia vital de las personas en su contexto" solapándose en cierta manera con el concepto de acción.

Aunque el concepto de participación social lleva discutiéndose más de cinco décadas, todavía hoy no contamos con una definición comúnmente aceptada. Piškur et al. (2014) identifican diferentes maneras en que los autores manejan el concepto de participación social.

Por una parte, es relativamente frecuente que se utilice haciendo referencia al *nivel de implicación en el mundo social*, a modo de las conocidas escaleras de participación, situándose en una determinada comunidad o en la sociedad en general. La propuesta de Levasseur et al., citada por los autores, entiende la participación social en este sentido y describe niveles en que el individuo puede participar en la sociedad.

Por otra parte, se emplea el concepto según se entienda el calificativo "social", bien "perteneciente a la sociedad", o bien "relativo a lo interpersonal". Así, por un lado, la participación social puede contemplarse desde la *perspectiva del individuo como consumidor de la sociedad*. En el marco de la educación inclusiva, supondría pensar en el estudiante como usuario de la escuela, que puede

1 Esta comunicación se sitúa dentro del Proyecto "Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: La participación social como eje de análisis (EITEA)" financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad (2017). Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. EDU 2017-86739-R

implicarse a distintos niveles en la toma de decisiones respecto a su organización y funcionamiento. En nuestra opinión, no es éste el sentido primordial al que la dimensión de participación se refiere y que estaría más directamente vinculado con el bienestar personal y social. Por otro lado, también varios grupos de investigación (por ejemplo, Koster et al., Shattuck et al.) conciben el concepto de participación social como la *implicación de las personas en actividades sociales, considerando éstas todas las acciones que suponen contactos o interacciones y relaciones interpersonales.* Este sentido de participar en las relaciones sociales en un contexto es, a nuestro parecer, el que se halla más estrechamente vinculado con ser, tomar y sentirse parte del grupo, y por lo tanto relacionado con el bienestar que ello provoca.

Desarrollo

Cómo "operativizar" la participación social, entendida como implicación en actividades interpersonales: Algunos antecedentes.

Partiendo de esta última conceptualización, algunos autores se interesan por conocer el tipo de actividades sociales en las que más se implican en su vida diaria los niños con necesidades educativas especiales y también las personas con quiénes tienden a hacerlo, en comparación con los niños sin necesidades educativas especiales. En este sentido, encontramos instrumentos que consisten en listados de actividades sociales que informadores significativos, como las familias, han de marcar cuando sus hijos e hijas participan en ellas (por ejemplo, Solish, Perry y Minnes; 2010). En general, los resultados muestran que participan en pocas actividades sociales casuales (socialización con parientes, amigos, vecinos o amigos de trabajo o escuela) (Orsmond et al. 2004). Estos estudios se centran en identificar el tipo de actividades sociales en las que se implican, así como la frecuencia en que lo hacen; pero no informan respecto a sus relaciones, su calidad e impacto, independientemente de las actividades compartidas que trascurren en contextos determinados.

Los trabajos del equipo de Koster (véase Koster et al. 2010), ya antes mencionado, resultan un referente interesante, puesto que ponen su interés en la calidad de los contactos y las relaciones sociales. Con el objetivo de construir un instrumento para analizar la participación social del alumnado de primaria con necesidades especiales en escuelas ordinarias, los autores realizaron una revisión de la literatura sobre el concepto. Hallan 4 temas centrales que se repiten con más frecuencia en sus diversas descripciones:

- La presencia de contactos e interacciones positivas entre los niños con necesidades educativas especiales y sus compañeros.
- Las amistades y relaciones sociales entre estos niños y sus compañeros.
- La aceptación de estos niños por parte de sus iguales.
- La propia percepción de los estudiantes con necesidades educativas especiales de ser aceptados por sus compañeros

De manera que proponen definir la participación social como la presencia de estos elementos. Y a partir de ellos, desarrollan el cuestionario SPQ, que debe cumplimentar el docente, informando de la participación social del estudiante con necesidades educativas especiales en su aula (Koster, Timmerman, Nakken, Pijl y van Houten, 2009).

En esta línea, encontramos trabajos que evalúan algunos de los temas e que han identificado estos autores al abordarse la participación social. Principalmente, se tiende a medir la amistad y

la aceptación a partir de procedimientos de nominación, estimando que el mismo instrumento informa de ambas cuestiones, en ocasiones solapadas (Pijl, Frostad y Flem, 2008). Así, se considera indicador de amistad cuando los niños y las niñas se nominan recíprocamente y, al mismo tiempo, se toma como índice de aceptación el número de nominaciones que uno o una de ellos recibe por parte de sus compañeros. Con esta prueba los resultados más frecuentes señalan que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen un número significativamente menor de amigos y son menos aceptados que sus iguales (Koster et al. 2010). En relación con la percepción de estos estudiantes acerca de la propia aceptación en el grupo, los autores suelen tomar como indicador la medida de su autoconcepto, obteniendo también en general valores más bajos (Pijl, Skaalvik y Skaalvik, 2010).

Elementos definitorios y Discusión sobre criterios e índices de evaluación

Estos trabajos previos contribuyen a la reflexión sobre la naturaleza y elementos definitorios de la participación social, y llevan también a discutir acerca de los índices de evaluación que las investigaciones emplean para medir todos o algunos de sus elementos.

Por un lado, dejan clara la necesidad de situar la participación social en un contexto concreto, en nuestro caso el aula, del que dependen las oportunidades de participar y las actividades sociales que se realicen.

Por otro, nos permiten considerar los elementos clave que la participación social integra:

- En primer lugar, nos muestran que la participación social implica interacciones y relaciones positivas entre los estudiantes con necesidades educativas especiales y sus compañeros. En realidad, aunque los trabajos se refieren a éstas como dos temas distintos (por un lado, las interacciones y contactos, y por otro, las relaciones y amistades), en nuestra opinión, podríamos considerarlas un único elemento, incluso un continuo, puesto que las interacciones sociales conforman relaciones y suponen la unidad común de análisis. Este asunto es relevante porque invita a cuestionar el uso exclusivo del procedimiento de nominar amigos como índice de evaluación de la participación. Como apuntan los autores, tener amigos es prueba de aceptación y garantía de contar con relaciones positivas en el grupo. Efectivamente, la amistad puede resultar un buen atajo para la participación. Pero tener amigos, aunque puede ser un potente protector, no garantiza el hecho de no sufrir agresiones, ya sean puntuales o más reiteradas, por parte de otros iguales en el aula. Por otro lado, no ser nominado como amigo por quien para uno sí lo es, no supone necesariamente una mala relación ni impide una positiva relación de compañeros de la que ambos también se beneficien. Esta reflexión es aún más oportuna si hablamos de los estudiantes con TEA, quienes muestran tanta necesidad de amigos como sus iguales, pero partiendo de percepciones diferentes de amistad (Cook, Ogden y Winstone, 2018). Si la relación de amistad es atajo, el compañerismo es buen camino en el proceso de la participación social, y va a contribuir también a la construcción de amistades.

- En segundo lugar, el proceso de participar supone, de una parte, la aceptación del estudiante con necesidades educativas especiales por sus compañeros, y de otra, el hecho de que este estudiante se sienta aceptado. En algunos trabajos se ha relacionado la posición social del estudiante en el grupo con su aceptación por parte de sus compañeros (Pijl, Frostad y Flem, 2008). Por motivos similares a los referidos en el caso de la amistad, si se toma como índice único, de nuevo parece una medida insuficiente. Por su parte, como ya se ha indicado, la evaluación del sentimiento de aceptación se ha medido

> en algunos trabajos a partir del estudio del autoconcepto. Sin embargo, el autoconcepto no resulta un índice de evaluación claro. Algunos estudios con niños con autismo muestran, a pesar de que sus contactos sociales son menores y tienen pocos amigos, no hay repercusión en su autoconcepto (Pijl y Frostad, 2010).

De manera que el proceso de la participación social supone la presencia de aspectos objetivos y subjetivos referentes al sentimiento de aceptación y también al bienestar personal y social que deriva de sentirse parte, reconocido y valorado.

Conclusiones

Propuesta de definición de participación social e ideas para buscar indicadores de la participación social

Teniendo todo esto en cuenta, consideramos que *la participación social de un alumno o alumna puede ser definida a partir del grado (entendido tanto en términos de cantidad como de calidad) de sus interacciones sociales positivas y del nivel y percepción de su aceptación, en función de las oportunidades del contexto.*

Esta definición integra 4 elementos, que bien pueden resultar criterios de evaluación.

- Cantidad y calidad de interacciones y relaciones positivas
- Nivel de aceptación por sus iguales
- Percepción de ser aceptado por sus iguales
- Oportunidades del contexto

De ellos se desprende la preocupación por el bienestar personal y las relaciones sociales. En este sentido, la participación supone el punto de encuentro con el concepto de convivencia, (Barrios, Gutiérrez, Simón y Echeita, 2018). Por lo tanto, considerando los criterios y la muestra concreta de estudiantes con TEA, resulta conveniente no limitar el análisis de su participación al estudio de las relaciones de amistad, sino comprobar la calidad de sus relaciones y la ausencia de agresiones por parte de sus iguales. Esto es, la existencia de buen trato o un buen clima de convivencia. Además, como hacen Humphrey, N. y Symes, W. (2010) para abundar en la evaluación de la calidad de estas relaciones, resulta de interés evaluar el apoyo social percibido por el estudiante que, al mismo tiempo, informa de su aceptación. En relación con estos aspectos subjetivos, también es útil contar con un cuestionario o escala de bienestar personal en el aula.

En relación con la aceptación de los estudiantes con necesidades educativas especiales por parte de sus compañeros, actualmente nos encontramos con instrumentos que evalúan las actitudes hacia la inclusión incluyendo aspectos relativos a la aceptación (de Boer, Pijl y Minnaert, 2012).

Además de las voces protagonistas, resulta pertinente recoger la perspectiva del docente acerca de la participación social, en nuestro caso, del estudiante con TEA en su aula.

Referencias

Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing in*clusion. Londres: Routledge.

Barrios, A.; Gutiérrez, H.; Simón, C. y Echeita, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias. *Revista Convives*, 24, 6-13.

De Boer, A.; Pijl, S.J. y Minnaert, A. (2012). Students Attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, 379-392.

Bossaert G.; Colpin, H.; Pijl, S.J. y Petry, K. (2011). Truly Included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 37 (1), 60-79.

Cook, A.; Ogden, J. y Winstone, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), 302-315.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.

Echeita, G.; Barrios, A.; Gutiérrez, H. y Simón, C. (2018) Aulas inclusivas en una escuela para todos y con todos. Educadores, 10, 31-41.

Humphrey, N. y Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 77-91.

Koster, M.; Pijl, S.J. Nakken, H. y van Houten, E. (2010) Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75.

Orsmond G., Krauss, M. y Seltzer, M. M. (2004) Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34, 245-256.

Pijl, S.J y Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 93-105

Pijl, S.J.; Frostad. P.; y Flem, A. (2008).The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52, No. 4, pp. 387-405,

Pijl, S. J.; Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S., (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 57-70.

Piškur, B.; Daniëls, R; Jongmans, M.J; Marjolijn Ketelaar, Rob JEM Smeets, Meghan Norton and Anna JHM Beurskens (2014) Participation and social participation: are they distinct concepts? *Clinical Rehabilitation*, vol. 28 (3), pp.211-220.

Solish, A.; Perry, A y Minnes, P. (2010) Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 226-236.

Vignes, C ; Godeau, E; Sentenac, M.; Coley, N.; Navarro, F. Grandjean, H. y Arnaud, C. (2009) Determinants of students. Attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child neurology*, 51, 473-479.

El Acoso Escolar en el Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo: Datos de una Situación Preocupante y Propuestas de Intervención

Decisional Leadership Distributed in Chilean School Management Teams that Implement Educational Improvement Plans

Juan María Hernández Rodríguez [1]
Soledad Andrés Gómez [2]
Héctor Gutiérrez Rodríguez [3]

[1] Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, Madrid, España
[2] Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid, España
[3] Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

Se analiza la realidad del acoso ente escolares o maltrato entre escolares que sufre el alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA). En un primer lugar se explica qué se entiende por acoso escolar o maltrato entre iguales y sobre los factores que están implicados en la explicación de este fenómeno y que, por tanto, deben ser trabajados de manera prioritaria en los centros escolares, entendiendo este trabajo como preventivo y de intervención dentro de un concepto más amplio como es el de convivencia pacífica. Se muestran diversos estudios que se han llevado a cabo sobre la presencia de estas situaciones en los y las estudiantes con TEA y, por último, se hacen explícitas las pautas de actuación dirigidas a la escuela que, desde la investigación actual, han mostrado ser más eficaces. En este marco se incide en el papel fundamental que tiene la colaboración entre las escuelas y las familias.

Descriptores: Acoso escolar; Trastorno del Espectro Autista; Escuelas Inclusivas; Convivencia; Intervención.

It analyses the reality of school bullying suffered by students with Autism Spectrum Disorders (ASD). In the first place, it is explained what is understood by school bullying and about the factors that are implicated in the explanation of this phenomenon and that, therefore, should be worked on as a priority in schools, understanding this work as preventive and intervention within a broader concept such as peaceful coexistence. Also shown several studies that have been carried out on the presence of these situations in students with ASD and, finally, the guidelines for action aimed at schools are made explicit, which, since the current research, have shown to be more effective. Within this framework, the fundamental role of collaboration between schools and families is stressed.

Keywords: Bullying; Autism Spectrum Disorders; Inclusive Schools; Cohabitation; Intervention.

Introducción

Los centros educativos son comunidades donde se relacionan distintos sistemas, uno de ellos es el micrositema de los iguales y está conformado por grupos de individuos que se relacionan de forma compleja. Entendemos que como en todo proceso interactivo dentro de un grupo aparecerán los conflictos, debemos entender el conflicto como un ingrediente consustancial a las relaciones humanas, incluso podemos ver que el conflicto en muchos casos es necesario para avanzar en las relaciones (Lederach, 2000).

Pero no en todos los casos el conflicto es motor de desarrollo social para las personas, la presencia de conflictos, que rompen la simetría horizontal entre iguales transformándola en una situación de abuso vertical (Ortega, 1998), daña el desarrollo socioemocional de niños, niñas y

adolescentes. Son estos conflictos los que se han venido denominando acoso o maltrato entre iguales.

Todos los centros educativos deben cumplir con una serie de obligaciones legales en lo que respecta al maltrato entre iguales. Tienen que implantar una política clara y tener un plan de actuación de cómo intervenir ante estas situaciones. Sin embargo, no siempre se tienen en cuenta las características del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en general y con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en particular que tiene, de partida, una cierta vulnerabilidad. La investigación de la prevalencia de situaciones de maltrato entre iguales en el que la víctima de estas conductas son estudiantes con algún tipo de discapacidad se ha investigado en menor medida que en el resto de la población. Sin embargo, los estudios que se han llevado a cabo muestra que, en comparación con sus compañeros, estos estudiantes reciben este tipo de agresiones con más frecuencia (Myklebust, 2002), lo que podría considerarse una barrera en el proceso de inclusión real de estos estudiantes en los centros ordinarios (Norwich y Kelly, 2004, Hernández y van der Meulen, 2010). Si a esto añadimos que los problemas de comunicación y de interacción social están detrás de muchos procesos de victimización (Whitney, Smith y Thompson, 1994), nuestros estudiantes con TEA se pueden identificar como una población vulnerable y con mayor riesgo de sufrir algún tipo de situación de maltrato entre iguales. Son personas que pueden comportarse de forma diferente, que, como todas, disfrutan y les gusta estar con sus amistades, aunque lo sientan y vivan de forma diferente. Sin embargo, son percibidos como diferentes por el resto de sus compañeros y compañeras convirtiéndose en objeto de agresiones (Hernández, 2017)

Entendemos que es en el contexto escolar donde se deben construir los espacios de convivencia, entendida ésta como un proceso positivo y de construcción de paz (*peacemaking*)(Bickmore (2011) y es desde este contexto, en constante colaboración con la familia y otros actores sociales, desde donde se deben iniciar las estrategias que permitan fomentar un clima de convivencia y un aprendizaje de valores que facilite la interiorización de las diferencias como algo positivo que hay que "celebrar" junto al respeto a todo el mundo por igual.

¿Qué es el maltrato o acoso entre iguales?[1]

Como se comentaba anteriormente, las situaciones de maltrato entre iguales son un tipo de conflicto que se genera en los procesos de interacción social dentro del grupo de iguales y que podríamos definir como:

> *El proceso por el que una persona o varias que se perciben en una posición de poder ejercen de modo intencional -y habitualmente reiterado- daño físico o psicológico a otra persona a quien se percibe en una situación de desventaja, o a quien se quiere situar en esa posición por esas acciones negativas. El concepto se amplía al concebirse la diferencia de poder no sólo en términos físicos, sino también psicológicos o sociales, y al incluir nuevos ejemplos de conductas, como las relacionadas con la exclusión social u ostracismo, más allá de las interacciones explícitamente agresivas (Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen y Granizo, 2005).*

Siguiendo la definición propuesta en el párrafo anterior, podemos hacer un resumen de los factores y condicionantes que caracterizan una situación de maltrato entre iguales.

- El comportamiento por parte del agresor es intencionado.

1 Esta comunicación se sitúa dentro del Proyecto "Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: La participación social como eje de análisis (EITEA)" financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. EDU 2017-86739-R

- El maltrato es duradero en el tiempo.
- Existe un desequilibrio de poder.

Es importante entender que el desequilibrio de poder no es dañino o negativo por sí mismo. Los estudiantes con TEA en sus relaciones con otros compañeros/as ya muestran ciertas desventajas, en general, las relaciones donde están involucrados estudiantes con discapacidad son, generalmente, asimétricas. De manera que si un estudiante sin discapacidad, en un proceso de ayuda entre iguales, muestra una mayor competencia social o académica, pero la utiliza para "ayudar" a su compañero, no está "abusando de su poder". Es, por lo tanto, ese "abuso", lo que realmente caracteriza las situaciones de acoso o maltrato entre iguales y lo que se muestra cuando un estudiante sin discapacidad abusa de la situación de privilegio en que se encuentra, aprovecha su superioridad o ventaja para dominar a la persona que, por sus características, se encuentra en una situación de vulnerabilidad (Hernández, 2017).

Además de estas características, sabemos que las conductas agresivas se pueden presentar de diversas maneras: física (directa o indirecta), verbal, por medio de la exclusión social, por medio de amenazas y a través del acoso sexual. Una lista pormenorizada de estos tipos de agresiones se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Conductas de maltrato entre iguales

TIPO DE AGRESIÓN	EJEMPLO DE CONDUCTAS
Exclusión Social	Ignorar
	No dejar participar
Agresión Verbal	Insultar
	Poner motes ofensivos
	Hablar mal de alguien
Agresión física indirecta	Esconder cosas
	Romper cosas
	Robar cosas
Agresión física directa	Pegar
Amenazas	Amenazar para meter miedo
	Obligar con amenazas
	Amenazar con armas
Acoso sexual	Acosar sexualmente

Fuente: Informe del Defensor del Pueblo-Unicef, 2001, 2007

Además, en los últimos años hemos visto cómo en la sociedad han irrumpido con fuerza nuevas herramientas a través de las cuales poder llevar a cabo este tipo de conductas, lo que se ha denominado maltrato a través de las nuevas tecnologías de la información o "Ciberacoso" o "Cibermaltrato". En estos casos, aunque las conductas siguen siendo las mismas (amenazas, insultos, maledicencia, agresión física (grabada por medio del móvil), etc.), es preciso tener en cuenta que el anonimato tras el que se puede esconder el agresor o agresora, junto a la rápida y masiva distribución que caracteriza a estas tecnologías, lo convierten en una situación de maltrato todavía más dañina, si cabe, para las víctimas que lo padecen.

Por último, es importante identificar los distintos roles que se pueden presentar en las situaciones de maltrato, como proceso que se sitúa en el grupo de iguales cada uno de ellos puede cumplir alguno de los siguientes papeles: víctima, agresor, colaboradores o asistentes (apoyan al cabecilla del grupo de agresores), animadores o reforzadores (apoyan o jalean la conducta del o de los agresores), defensores (ayudan/apoyan a la víctima), testigos neutrales (no intervienen

pero , en su mayoría, creen que la conducta del o de los agresores es injusta) (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996).

El TEA y el maltrato entre iguales

Los estudiantes con discapacidad tienen entre 2 y 4 veces más posibilidades de sufrir situaciones de maltrato entre iguales, además el riesgo varía en función del tipo de discapacidad, siendo los estudiantes con TEA los que muestran un riesgo mayor (hasta 7 veces más) (Naylor, Dawson, Emerson, Tantam y Walters, 2012). Esta vulnerabilidad se puede explicar por varias razones: porque poseen características diferentes, porque muestran problemas de comunicación, lo que genera problemas de integración social y, por último, porque, en algunos casos, muestran comportamientos problemáticos (Hernández, 2017).

Los estudiantes con TEA, como el resto, quieren y buscan tener relaciones positivas y de amistad, pero es cierto, que en comparación con otros compañero y compañeras de su edad suelen tener relaciones de menor calidad y menos duraderas, lo que les sitúa en una situación de riesgo y vulnerabilidad frente al maltrato.

Hay que entender que estar en situación de riesgo o vulnerabilidad no es, por sí mismo, la única razón de sufrir maltrato y que nos todo el alumnado con TEA está abocados a sufrir estas situaciones, hay un factor, mucho más importante, y que debería funcionar como un factor de protección o un facilitador de la inclusión, el contexto educativo, en función de qué apoyos ofrezca, qué propuestas convivenciales se pongan en marcha o cómo se gestionan los conflictos se conseguirá que cualquiera, no solo el alumnado TEA, que muestre alguna vulnerabilidad no se vea expuesto a sufrir una situación de maltrato.

Debemos evitar los análisis simplistas basados en perfiles, donde se habla de las víctimas con TEA como "víctimas provocativas" o el empleo de expresiones como "responden al modelo típico de víctima", estos análisis nos llevan a culpabilizar a la víctima y a trasladar la responsabilidad de su situación a ellas mismas, generando una doble victimización. Las características de la discapacidad no determinan el acoso. Las características del contexto (el clima de convivencia, el trabajo en valores, la cohesión del aula., etc.) tienen un peso mayor en la explicación causal del maltrato entre iguales. (Hernández, 2017)

La intervención en el alumnado con TEA

Las situaciones de maltrato entre iguales tienen consecuencias a corto y a largo plazo, son estas consecuencias las que deben motivar la búsqueda de estrategias de intervención que reduzcan o hagan desaparecer este tipo de conflictos que no ayudan al desarrollo integral de nuestros estudiantes con y sin discapacidad. De la misma forma, debemos centrar nuestros esfuerzos en las medidas preventivas que impliquen trabajar el clima moral y la cultura de centro, que busquen el desarrollo de una convivencia positiva y pacífica y que se pongan en marcha desde la educación infantil (Barrios, Gutiérrez, Simón y Echeita, 2018; del Barrio y van der Meulen, 2015)

Entendiendo que la intervención y la prevención debe pensarse desde la perspectiva del "diseño universal", con independencia de a qué población va dirigida, tenga o no discapacidad, también es necesario poner en juego estrategias tanto preventivas, como de intervención, dirigidas específicamente a colectivos que, como antes se ha comentado, pueden mostrar especial vulnerabilidad, como es el caso de los y las estudiantes con TEA.

Ejemplos de estas estrategias más específicas serían: (Hernández, 2017)

- **Hacer del patio un entorno más seguro y participativo**: Para el alumnado con TEA la situación en el patio puede ser de especial vulnerabilidad. Mucho ruido (la mayoría tiene sensibilidades sensoriales), mucho movimiento, mucho ajetreo provoca, entre otras características, aislamiento y ansiedad. En el patio es una de las ubicaciones donde más se dan conductas excluyentes (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007) por lo que se necesita una intervención específica para prevenir y rechazar la presencia de este tipo de agresiones.
- **Promover los valores, la sensibilización y la comprensión de las personas con TEA, entre estudiantes**. El profesorado desempeña un papel fundamental a la hora de promover la comprensión y la aceptación de las diferencias, deben ser ejemplo de buenas prácticas de inclusión. Las actitudes positivas del profesorado hacia el alumnado TEA, reducen las conductas desajustadas de estos y aumenta su participación social en el grupo lo que redunda en su bienestar. La sensibilización en centros educativos sobre personas con discapacidad es una medida de prevención contra la discriminación.
- **Hablar del maltrato entre iguales con la persona con TEA**. El alumnado con TEA tiene dificultades para distinguir las intenciones de los demás lo que dificulta su "interpretación" de algunas situaciones sociales. Lo que le puede llevar a no identificar qué es y que no es una situación de maltrato entre iguales. Es posible, por tanto, que estudiantes con TEA necesiten una enseñanza más explícita sobre lo que representa el maltrato. Tal vez se beneficien de una referencia visual o una explicación oral o escrita, depende del método de comunicación al que mejor respondan.
- **Enseñar estrategias de afrontamiento**. Con frecuencia, los estudiantes con TEA están confusos y no saben lo que han de hacer o pensar cuando sufren una situación de acoso o maltrato, por lo que hay que enseñarles diferentes estrategias eficaces para poder afrontar con éxito estas situaciones. Ejemplo de estas estrategias son las de afrontar estas situaciones con "asertividad", proporcionarle ayudas visuales (pictogramas) para contar su situación, ayudarles a controlar la ansiedad por medio de técnicas de respiración o de autocontrol emocional.
- **Ofrecer experiencias positivas de relación con compañeros y compañeras a través de la ayuda entre iguales.** La puesta en marcha de acciones encaminadas a que el estudiante TEA tenga una red de apoyos va desde el trabajo con estrategias como el "círculo de amistades", las estrategias de "compañeros ayudantes", donde los compañeros ofrecen apoyo y alivio emocional, la mediación o las tutorías entre iguales (González, 2015). Medidas que son adecuadas no sólo para el alumnado con TEA, sino para cualquier estudiante que se encuentre en una situación de vulnerabilidad social.
- **Intensificar la colaboración familia-escuela**. La resolución de este complejo problema precisa de un esfuerzo conjunto en el que participen familias, profesionales y el propio alumnado.

Conclusiones

Es importante resaltar la idea de que al alumnado con TEA se le sitúa en una posición de vulnerabilidad que les convierte, con mayor probabilidad que el resto de sus iguales, en víctimas de conductas de maltrato entre iguales. Las consecuencias de sufrir alguna de estas agresiones, sobre todo las que tienen que ver con el aislamiento social del grupo, están centradas en las

barreras que se encuentran en sus procesos de participación social y cómo esas barreras afectan a su bienestar emocional.

Por lo tanto, sin olvidar que muchas de las medidas de intervención que pongamos en marcha deben ser trabajadas desde la especificidad que genera las características, muy variadas, del propio espectro autista, no debemos olvidar que construir una cultura de convivencia positiva, basada en la resolución pacífica de conflictos y en la "celebración" de la diferencia, es el camino para prevenir y reducir la presencia de las situaciones de maltrato entre iguales en todos los estudiantes con independencia de sus "distintas" capacidades.

Referencias

Barrios, Á., Gutiérrez, H., Simón, C. y Echeita, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias. *Revista Convives*, 24, 6-13.

Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75 (1), 40-44.

Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, Á., van der Meulen, K. y Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediatría de Atención Primaria*, *7*, *75-100*.

Del Barrio, C., van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 103-118

González Bellido (2015). Programa TEI Tutoría entre Iguales. *Innovación educativa*, 25, 17-32.

Hernández, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias.* Madrid: Confederación Autismo España

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz.* Madrid: Los libros de la Catarata.

Myklebust, J.O. (2002). Inclusion or Exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 251-263.

Naylor, P. B., Dawson, J., Emerson, E., Tantam, D., & Walters, S. J. (2012). *Prevalence of bullying in Secondary School by SEN type: Analysis of Combined NPD and LSYPE Data Files.* ESRC End of Award Report, RES-000-22-3801. Swindon: ESRC.

Ortega, R. y cols. (1998). *La Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla.* Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behaviour, 22, 1–15.

Los Procesos de Transición Educativa en el Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo

The Processes of Educational Transition in Students with Autism Spectrum Disorders

Cecilia Simón Rueda [1]
Yolanda Muñoz Martínez [2]
Gabriel Martínez Rico [3]
[1] Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
[2] Universidad de Alcalá, Madrid, España
[3] Universidad Católica de Valencia, Valencia, España

El trabajo que se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio centrado en el análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo. El objetivo es analizar un momento clave en la trayectoria educativa de este alumnado como son las transiciones entre etapas. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa de estudios de caso múltiple con un enfoque biográfico-narrativo. Se mostrarán los resultados obtenidos en tres casos que, en el momento de realizar el estudio, se encuentran en el cambio de Educación Primaria a Educación Secundaria. Los resultados muestran las necesidades y demandas de las familias, las barreras y los facilitadores de este proceso y el impacto que está teniendo en el alumnado y en su contexto familiar. Se analizan las implicaciones de estos resultados para el trabajo que se lleva a cabo desde los centros en este momento tan importante, especialmente por lo que implica el cambio a la etapa de Educación Secundaria.

Descriptores: Barreras; Educación inclusiva; Facilitadores; Transiciones; Trastornos del espectro del autismo.

The work presented is part of a larger research project focused on the analysis and assessment of the inclusive education process of students with Autism Spectrum Disorders. The objective is to analyse a key moment in the educational path of this pupils, such as the transitions between educational stages. For this purpose, a qualitative methodology of multiple case studies with a biographical-narrative approach has been used. The results obtained will be shown in three cases that, at the time of carrying out the study, are in the change from Primary Education to Secondary Education. The results show the needs and demands of the families, the barriers and facilitators of this process and the impact it is having on the students and their family context. The implications of these results for the work carried out from the centres at this very important moment are analysed, especially as regards the change to the Secondary Education stage.

Keywords: Barriers; Inclusive Education; Facilitators; Transitions; Autism spectrum disorders.

Introducción[1]

Esta comunicación está enmarcada en el Proyecto I+D+I Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación

[1] Esta comunicación se sitúa dentro del Proyecto "Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: La participación social como eje de análisis (EITEA)" financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad (2017). Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. EDU 2017-86739-R

infantil hasta la Universidad: la participación social como eje de análisis (EDU 2017-86739-R), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

El proyecto al que se refiere esta comunicación tiene tres finalidades: a) realizar una evaluación comprensiva sobre cómo se está desarrollando el proceso de educación inclusiva con aquel alumnado que más desafía las culturas, políticas y prácticas escolares, como es el alumnado con TEA, considerando momentos críticos como son las transiciones entre etapas; b) investigar el papel que en este proceso juegan los factores psicosociales asociados a la participación social del alumnado (dimensión central en la educación inclusiva) y c) poner a disposición de las administraciones y de la comunidad educativa e investigadora evidencias sobre las claves que pueden facilitar la respuesta a este derecho. En este contexto se configuran las transiciones educativas como momentos clave para facilitar los procesos de educación inclusiva.

Las distintas investigaciones apuntan a que las transiciones entre etapas educativas son uno de los momentos especialmente estresantes y difíciles para muchos estudiantes (Parrilla, Gallego y Sierra, 2016), siendo necesario articular los apoyos que puede requerir el alumnado en este momento (Virtanen, Vasalampi, Torppa, Lerkkanen y Nurmi, 2019).

Este proceso, es especialmente importante en el alumnado considerado con "necesidades educativas especiales" (Polat, Kalambouka, Boyle y Nelson, 2001; Sammons et al, 2003). De hecho, para las familias de este alumnado se convierte en una preocupación sumamente preocupación importante (Tobin et al., 2012). Se trata de un aspecto crítico a lo largo de todas las etapas educativas incluida la universidad (Bell, Devecchi, Mc Guckin y Shevlin, 2017; Lindsay et al., 2017). La diversidad de factores personales y contextuales que intervienen en este proceso deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar, con los diferentes agentes implicados, esta transición de forma colaborativa (Talapatra, WilcoxRoof y Hutchinson, 2019). Para ello, se requiere una adecuada planificación, conocer y atender las necesidades específicas de este alumnado por parte de los diferentes profesionales implicados, como puede ser el profesorado o los equipos de orientación (Alison, Rillotta, Bellon, M y Richdale, 2019). Bell et al. (2017: 56, 59) señalan algunos de los factores clave para planificar procesos exitosos, para alumnado considerado con necesidades educativas especiales que transitan a la educación postsecundaria. En primer lugar, hablan de una planificación temprana de la transición, que ofrezca opciones informadas basadas en datos accesibles y que facilite la participación de los estudiantes y de sus familias en todo el proceso. Este aspecto es esencial para los estudiantes con TEA. En segundo lugar, consideran importante abordar las cuestiones financieras, de transporte y alojamiento y, por último, tener en cuenta los problemas sociales y académicos que surgen de la transición, y proporcionar un apoyo enfocado tanto a aspectos sociales como académicos en su nuevo contexto educativo.

En este sentido es importante identificar las principales dificultades que se detectan en este proceso por parte de todos los implicados (alumnado, familias y profesionales), así como qué facilita estas transiciones. Así, por ejemplo, Parrilla et al. (2016), muestran cómo se pueden mejorar estas contando con las voces y la participación de los estudiantes a través de diferentes estrategias. De hecho, este momento de las transiciones es un aspecto al que se presta atención en diferentes herramientas cuyo objetivo es contribuir a la revisión de las culturas, políticas y prácticas de los centros con la finalidad de ser más inclusivos (ver, por ejemplo, Booth y Ainscow, 2015).

Si tenemos en cuenta las características del alumnado con TEA, muchos de ellos pueden enfrentarse a situaciones de aislamiento social en sus entornos educativos, especialmente en la

etapa secundaria (Bell et al. 2017), y este es uno de los aspectos que es necesario tener en cuenta en el trabajo con el nuevo centro. Para los alumnos y alumnas con TEA, la regularidad, las rutinas y el control sobre el entorno resultan de vital importancia para su bienestar. Por ello, es comprensible que estos momentos de cambio de centro y, en su caso de etapa, deberían ser, momentos especialmente cuidados y planificados. En la actualidad, a pesar de las claras dificultades de los estudiantes con TEA en los procesos de transición, hay una escasez de apoyos específicos que les puedan facilitar su tránsito de una etapa educativa a otra (Tobin et al. 2012). Analizar cómo se diseñan, desarrollan y evalúan las transiciones educativas de este alumnado en particular, puede proporcionar un conocimiento inestimable sobre un factor que, junto con otros muchos, determinan la calidad del proceso de inclusión educativa.

Método

En esta investigación se ha seguido una metodología cualitativa de estudios de casos múltiple con un enfoque biográfico-narrativo, cuyo eje central ha sido la construcción de "historias de vida" (Moriña, 2016) de alumnos y alumnas con TEA, durante un periodo concreto de su trayectoria educativa y vital, relativo a los momentos de transición entre etapas educativas. En este caso, vamos a centrarnos en los momentos de transición de la etapa de Educación Primaria a la Secundaria Obligatoria.

Objetivos:

Los objetivos específicos que nos planteamos en el estudio que se presenta en esta comunicación son:

- Describir cómo ha sido el proceso de transición entre etapas educativas de estudiantes con TEA escolarizados en centros ordinarios de Educación Primaria, que realizarán en el próximo curso escolar el cambio a educación Secundaria Obligatoria.
- Conocer las principales preocupaciones y necesidades de las familias en este momento.
- Delimitar las actuaciones por parte del centro y de los profesionales que las familias identifican como facilitadores de este proceso.

Participantes:

Se ha llevado a cabo un muestreo intencional y dentro de este el denominado muestreo secuencial, con la técnica el "muestreo de bola de nieve" (Teddlie y Yu, 2007, 60).

Nos centramos, en esta comunicación, en cuatro estudiantes que se encuentran en el periodo de transición de Educación Primaria a Secundaria. Tres de ellos escolarizados en centros de educación primaria concertados y uno en centro de educación primaria público, de la Comunidad de Madrid y de la Comunidad Valenciana. En el momento de realización de las entrevistas, se encuentran escolarizados en 6º de Educación Primaria.

Atendiendo al tipo de investigación a la que nos referimos, es evidente que no se persigue una lógica comparativa ni una equiparación estricta de condiciones entre los participantes. En todo caso, debemos resaltar de nuevo que el objetivo es analizar y evaluar estos procesos de transición en sí mismos, en las condiciones y contextos en los que se producen, sin una lógica estrictamente comparativa.

Si bien es obvio que serán los estudiantes los participantes centrales de este estudio, el enfoque adoptado requiere de la participación de sus familiares, así como de otras personas significativas

en su vida en los momentos establecidos para el estudio, como puede ser su profesorado, amistades, "apoyos", etc. Se seleccionará en cada caso el informante o informantes clave implicados en la elaboración de las historias de vida.

Instrumentos:

Se han utilizado las siguientes técnicas de recogida de información para construir las "historias de vida":

- Entrevistas en profundidad: se han llevado a cabo entrevistas en profundidad o entrevistas biográficas siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bodgan (2009), Moriña (2016), y Riessman (2008). Se ha elaborado una guía de preguntas en base a los ejes temáticos relacionados con los objetivos del estudio:

Continuidad/discontinuidad:

¿Cómo está siendo el proceso de transición a la etapa siguiente?

¿El centro realiza alguna actividad o hay reuniones entre profesorado de los centros para preparar la transición de su hijo o hija?

¿Han tenido algún contacto con el profesorado de la etapa siguiente y con el centro (¿si es el caso? ¿cuál?, ¿lo considera suficiente?

¿Está satisfecho/a con la evaluación psicopedagógica que hicieron a su hijo o hija?

Emociones:

¿Cuáles son sus principales "miedos" o "preocupaciones a este respecto?

¿Qué destacaría como positivo?

¿Qué propondría mejorar?

Momento/justificación del cambio.

¿El cambio ha sido forzado o responde a la necesidad de pasar a otra etapa?

¿Está usted de acuerdo con la transición a ese centro (en caso de cambiar de centro)? ¿Por qué?

Preparación del cambio:

Plan de acogida, información proporcionada, acciones propuestas o llevadas a cabo.

- Entrevistas temáticas: con la finalidad de centrarse en los momentos de transición entre etapas. A partir de la entrevista en profundidad se realizan entrevistas temáticas, que giran alrededor de esta dimensión.
- Diario y notas de campo para el investigador/a partir de las propuestas de Taylor y Bodgan (2009).

Procedimiento:

Se solicitó la participación voluntaria de familias y alumnado a través de dos vías: a) la red de entidades que representan a las personas con discapacidad y sus familias con la que colabora el

equipo de investigación que presenta este proyecto; b) centros educativos de la Comunidad de Madrid y de la Comunidad Valenciana que tengan escolarizados estudiantes con TEA.

Una vez configurado el grupo de participantes (con su preceptivo consentimiento), junto con la colaboración de sus respectivos centros escolares, durante el segundo y tercer trimestre del curso escolar se han realizado varias entrevistas en profundidad a los progenitores.

Análisis de los datos

Para analizar la información obtenida en cada historia de vida se ha llevado a cabo (Moriña, 2016): a) un análisis narrativo y b) un análisis estructural.

Resultados

Presentamos a continuación, los primeros resultados relacionados con las transiciones realizadas hasta el momento, así como la que están viviendo en la actualidad en los tres casos estudiados. Los resultados se estructuran en torno a las siguientes dimensiones:

Necesidades y demandas

Las familias demandan mayor información durante el proceso de transición, tanto relacionada con su propio hijo como pueden ser sus necesidades de apoyo, la nueva etapa educativa, los apoyos disponibles, los profesionales de la nueva etapa y del nuevo centro (si es el caso), etc. Se señala la importancia del apoyo emocional a las propias familias en los procesos de transición, especialmente durante el comienzo del curso en la nueva etapa. Señalan la necesidad de disponer de planes de acogida en los centros a los que asisten a este alumnado. Cuando esto no sucede, el inicio del curso es bastante desconcertante, ya que el profesorado que recibe a estos alumnos en la siguiente etapa, desconoce las necesidades, orientaciones y estrategias para trabajar con ellos. Por tanto, son necesarias, desde su punto de vista, medidas específicas para acoger de una manera adecuada a los estudiantes y brindarles los apoyos necesarios, un conocimiento previo del profesorado con el que van a estar, acompañamiento al aula, una agenda anticipada, etc.

A las familias les preocupa las actitudes y la formación del profesorado, su conocimiento de estrategias metodológicas adecuadas para facilitar el aprendizaje y la participación de sus hijos. Llaman la atención sobre las consecuencias de una docencia que no se planifique desde un primer momento pensando en todo el alumnado. Señala que la atención al alumnado con TEA no puede depender de la voluntad del profesorado, y carecer de un plan concreto de actuación compartido por todos los profesionales del centro educativo.

Barreras y facilitadores

Presentamos a continuación un gráfico con el resumen de las principales barreras o facilitadores detectados a través del análisis de los datos recogidos de las familias participantes, sobre los procesos de transición. Se ponen de manifiesto importantes diferencias entre centros.



Figura 1. Barreras/facilitadores encontrados en el proceso de transición.
Fuente: Elaboración propia.

Impacto

Las familias que en algún momento de su trayectoria han sentido que sus hijos no son bienvenidos en el nuevo centro educativo o han percibido rechazo por parte del profesorado, del alumnado y de las demás familias o se han encontrado con las barreras señaladas anteriormente, han buscado un mejor contexto educativo para sus hijos, lo que se traduce en todos estos casos en un cambio de centro.

Se produce un sentimiento de impotencia y tristeza por parte de las familias, que sienten que sus hijos no son felices en los centros educativos, que no están bien atendidos y que el aprendizaje y el desarrollo social no está siendo bueno. Este sentimiento también lo muestran los estudiantes, a través, en muchos casos, del empeoramiento de su comportamiento, expresando el rechazo que sienten por parte de los demás de diferentes formas.

Cuando no se encuentran con estas barreras en los centros el impacto positivo en la calidad de vida de las propias familias como del hijo es significativo.

Discusión y conclusiones

Para las familias, uno de los momentos críticos en el proceso de escolarización de sus hijos e hijas son los momentos de transición entre etapas. Se trata de un periodo que impacta en el bienestar de las familias, y en el que la relación que estas tienen con el centro educativo en general y con el profesorado en particular, se constituye en un factor crítico. Si bien se encuentran diferencias importantes entre etapas y centros.

Las preocupaciones que se encuentran en las familias y que se desarrollarán en la comunicación, se organizan en torno a indicadores referidos a la cultura del centro, las políticas especialmente vinculadas a la articulación de los apoyos y la colaboración entre profesionales, las prácticas y relaciones en el aula.

Referencias

Alison, N., Rillotta, F., Bellon, M. y Richdale, A. (2019). Transition to Higher Education for Students with Autism: A Systematic Literature Review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 25. doi: 10.1037/dhe0000108.

Bell, S., Devecchi, C., Mc Guckin, C. y Shevlin, M. (2017). Making the transition to post-secondary education: opportunities and challenges experienced by students with ASD in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), pp. 54-70. doi: 10.1080/08856257.2016.1254972

Lindsay, S., Duncanson, M., Niles-Campbell, N., McDougall, C., Diederichs, S. y Menna-Dack. D. (2016). Applying an ecological framework to understand transition pathways to post-secondary education for youth with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation*, *40*(3), pp. 277-286.

Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa.* Madrid: Narcea.

Parrilla, A., Gallego, C. y Sierra, S. (2016). When educational transitions are supported by students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(1), 1104-1107.

Polat, F., Kalambouka, A., Boyle, W. y Nelson, N. (2001). *Post-16 Transitions of Pupils with Special Educational Needs.* Manchester: Centre for Formative Assessment Studies School of Education, University of Manchester.

Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the human Science.* London: Sage.

Sammons, P., Taggart, B., Smees R., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. y Elliot K. (2003). *The Early Years Transition & Special Educational Needs (EYTSEN) Project.*

Talapatra, D, Wilcox, G, Roof, H y Hutchinson, C. (2019). Transition planning for students with disabilities: Perspectives of canadian and American school psychologists. *International Journal of School & Educational Psychology.*

Teddlie, Ch., y Yu, F. (2007). Methods sampling. Typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 77-100.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W., Skuse, D., Hellriegel, J., Baykaner, O., Anderson, S. y Murin, M. (2012). A qualitative examination of parental experiences of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational & Child Psychology*, 29(1).

Virtanen, T., Vasalampi, M. Torppa, M., Lerkkanen, y Nurmi, J. (2019). Changes in Students' Psychological Well-Being during Transition from Primary School to Lower Secondary School: A Person-Centered Approach. *Learning and Individual Differences*, *69*, 138–49. doi:10.1016/j.lindif.2018.12.001.

Educación Inclusiva y Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo

The Processes of Educational Transition in Students with Autism Spectrum Disorders

Gerardo Echeita Sarrionandía [1]
Margarita Cañadas Pérez [2]
Ángela Barrios Fernández [1]
Cecilia Simón Rueda [1]

[1] Universidad Autónoma de Madrid, España
[2] Universidad Católica de Valencia, España

Esta comunicación planteará elementos y criterios para analizar la calidad (o su ausencia) el proceso de desarrollo de una educación más inclusiva (cuyo marco conceptual también es brevemente analizado), hecha desde la comprensión y valoración del tipo y grado en el que se desarrolla una dimensión central de dicho proceso, cual es la participación. Todo ello está siendo estudiado en relación a un grupo de alumnos y alumnas especialmente vulnerables a los procesos de exclusión, como es el alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), y a lo largo de las distintas etapas educativas. Con esta finalidad, se presentará el diseño y las estrategias metodológicas de un proyecto de investigación en marcha, elaborado a tal fin, dentro de la convocatoria de Retos, 2017, de la Agencia Estatal de Investigación (Ref. EDU2017-86739-R)). El proyecto se implementa a través de cuatro estudios convergentes con diferentes metodologías (cualitativas y cuantitativas), siendo en todo caso, la construcción de historias de vida (Moriñas, 2017), el eje central del mismo.

Descriptores: Educación inclusiva; Participación; Relaciones Sociales; Trastorno del Espectro Autista; Historias de Vida.

This communication will raise elements and criteria to analyse the quality (or its absence) of the development process through a more inclusive education (whose conceptual framework is also briefly analysed). Central to this analysis will be understanding and appreciation of the type and extent to which develops a central dimension of that process, which is participation understood as positive relationships among students. All of this is being studied in relation to a group of students especially vulnerable to the processes of exclusion, as is the pupils with Autism Spectrum Disorders (ASD), and along the different stages of education. For this purpose, submitted the design and methodological strategies for an ongoing research project, prepared for the purpose, (Challenges, 2017, of the State Agency for Research, Ref. EDU2017-86739-R). The project is implemented through four converging studies with different methodologies (qualitative and quantitative), being in any case, the construction of life stories (Morinas, 2017), the central axis of the same.

Keywords: Inclusive Education; Participation; Social Relationships; Autism Spectrum Disorders; Life History.

El derecho a una educación inclusiva del alumnado más vulnerable[1]

Esta comunicación se centra en hacer explícito el marco de referencia que atribuimos al derecho a una educación inclusiva, así como al papel que la participación del alumnado juega en el mismo

[1] Esta comunicación se sitúa dentro del Proyecto "Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: La participación social como eje de análisis (EITEA)" financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. EDU 2017-86739-R

como dimensión crítica de su calidad (o de su ausencia), todo ello contextualizado en la realidad del alumnado con TEA.

España, como otros muchos países, tiene adquirido formalmente desde hace tiempo y ante varias organizaciones internacionales el compromiso de desarrollar un sistema educativo inclusivo. El primero antela UNESCO. A este respecto España ha sido signataria de lo acordado en la 48ª Sesión de la Conferencia Internacional de Educación promovida por UNESCO/BIE (2008), con el elocuente título de: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Más recientemente (2015), España ha vuelto a ratificar su compromiso con la meta de una educación más inclusiva, asumiendo la llamada Declaración de Incheon y su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), que, de nuevo, tiene un título relevante para el análisis que configura el contexto de esta comunicación: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

Como han señalado la propia UNESCO y muchas y muchos investigadores en este dominio, la educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar. Se trata de una meta que persigue promover la transformación de los sistemas educativos vigentes para que todo el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese todos, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad. Pero es evidente, al mismo tiempo, que, entre otros, el alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas (siguiendo la categorización establecida en la LOMCE), está en mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar y, por ello, es justo desde un principio de justicia distributiva, prestar especial atención a que sus derechos no queden relegados. Es bien conocido que, dentro de este amplio y diverso grupo de alumnos y alumnas, aquel que consideramos con necesidades educativas especiales sigue siendo el más vulnerable de todos (UNICEF, 2013; UNESCO, 2015).

Por ello mismo, no es de extrañar que el movimiento asociativo de las personas en situación de discapacidad haya hecho de "la inclusión" en todas las esferas de la vida (educación, empleo, salud, ocio, cultura…), una de sus metas más perseguidas. Por esas razones también, nuevamente, son muy relevantes los compromisos internacionales adquiridos por España en esta esfera, el más importante de los cuales es, desde hace más de 10 años, la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) (UN, 2006). En dicha Convención, primer tratado internacional de derechos humanos del siglo XXI, se establece con claridad la obligación de velar por el cabal cumplimiento del "derecho a una educación inclusiva" (Art. 24 de la Convención), cuyo significado y sentido ha quedado explicitado y aclarado a través de la Observación General nº 4, (UN, OG4, 2016), realizada por el comité encargado del seguimiento de dicha Convención.

Como recogen, la educación inclusiva deben entenderse como:

- Un derecho humano fundamental de todo alumno. Más concretamente, la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño.

- Un principio que valora el bienestar de todos los alumnos, respeta su dignidad y autonomía inherentes y reconoce las necesidades de las personas y su capacidad efectiva de ser incluidas en la sociedad y contribuir a ella.

- Un medio para hacer efectivos otros derechos humanos. Es el principal medio para que las personas con discapacidad salgan de la pobreza y obtengan los recursos para participar plenamente en sus comunidades y protegerse de la explotación. También es el principal medio para lograr sociedades inclusivas.

- El resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos (UN.CRPD, 2016, p.3).

Ello implica, además, preocuparse por garantizar e identificar las barreras que limitan no solo la presencia en los centros ordinarios de todo el alumnado, sino también las relacionadas con su aprendizaje y Participación, entendida esta última como bienestar personal y social. Aspectos todos ellos que son el foco de atención de los centros escolares que quieren ser más inclusivos (Echeita, 2017) y núcleo de la preocupación de sus familias (Simón, Giné y Echeita, 2016).

En el proceso de articular con equidad estas tres dimensiones, cada vez aparece con mayor relevancia el rol central que tiene para todo el alumnado en su proceso educativo, el sentirse reconocido, el ser partícipe activo y el ser estimado y querido por sus iguales y su profesorado en particular. Es decir, el grado y tipo participación que experimenta y vive el alumnado, se configura, entonces, como un indicador de suma importancia para valorar la calidad del proceso de inclusión, una preocupación que está en el centro de todos los análisis sobre el desarrollo de este derecho.

La participación es una dimensión psicosocial compleja y poliédrica, pues, por una parte, implica ir más allá que el acceso, del simple estar que, en todo caso, es un condición necesaria pero en absoluto suficiente. Supone también aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Del mismo modo conlleva o aspira también a una implicación activa con lo que se está aprendiendo (y enseñando) y tomar parte en las decisiones que pueden afectar a uno mismo. Un aspecto que es en si mismo un derecho, como bien ha reconocido desde hace tiempo la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1969). Pero la participación, en tanto que sentirse parte de un grupo también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo (Booth y Ainscow, 2105). En esta línea participación y bienestar social se dan la mano, como apunta Weisner (2014), para quien el bienestar está definido por la participación en actividades propias y significativas del entorno cultural, así como por las experiencias psicológicas derivadas de tal implicación. En esta misma dirección Richard (2014), establece una relación estrecha entre inclusión y bienestar, enfatizando la importancia de la implicación de las personas en los grupos significativos de la sociedad en la que cada uno vive, así como en las rutinas -en nuestro caso, escolares-, en las que se participa habitualmente.

Estar, tomar parte y sentirse parte son facetas de una dinámica psicosocial que si son relevantes para todos los niños y niñas, deben ser objeto de especial atención e intervención educativa en el caso del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) (Peters, 2016), pues como bien sabemos esta es, precisamente, una de las facetas atípicas de su desarrollo psicológico; las limitaciones para la cognición y las relaciones sociales.

Lamentablemente lo que se está desvelando con mucha preocupación a través de la investigación disponible (Artiles, Kozleski y Waitoller, 2015) es que cuando la escuela ordinaria acoge hoy a muchos de los estudiantes que han estado fuera por mucho tiempo (por ejemplo, a buena parte de la infancia con (dis)capacidad), no siempre les ofrece a todas y a todos oportunidades equiparables para que, en efecto, sean queridos y estimados por como son (no por su cercanía o

lejanía a un determinado patrón de normalidad), ni para que construyan una identidad en positivo y no "deficitaria" o de menor valor; ni para que se sientan parte de un grupo y tengan amistades y relaciones sociales significativas, alejando con ello el riesgo de marginación o peor aún, de maltrato por sus iguales (Calderón, 2014 ; Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008 ; Del Barrio, Barrios, Granizo, van der Meulen, Andrés y Gutiérrez, 2011).

En este contexto, y por todo lo anterior, el proyecto de investigación que enmarcar las distintas aportaciones que se presentarán en este Simposio ("Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: la participación social como eje de análisis"), ha tomado como eje central de su propuesta la cuestión de las relaciones sociales positivas con los iguales (la participación), como dimensión crítica para la valoración de los procesos de inclusión educativa.

Se trata de una temática que ha sido objeto de análisis en diferentes estudios y desde diferentes perspectivas. Así, por ejemplo, Koster, Nakken, Pijl y Houten (2009) llevaron a cabo un análisis con la intención de clarificar el uso de conceptos como participación social, integración social o inclusión social en este dominio. Analizaron 62 artículos que les llevaron a reconocer que tales conceptos se usaban a menudo de manera imprecisa y casi como sinónimos, contando con pocas investigaciones que hacían una definición explicita de los mismos. En ese mismo trabajo concluían que el concepto de participación social era el más ajustado de los usados y que, en todo caso, los elementos nucleares de esta dimensión, que tendremos en cuenta en este proyecto, eran los siguientes: a) la presencia de contacto e interacción social positiva entre el estudiante y sus compañeros y compañeras, b) la aceptación del estudiante por parte de sus iguales; c) las relaciones positivas y de amistad entre el alumno o alumna y sus compañeros y compañeras, y d) la percepción del propio estudiante de que es aceptado por sus iguales. En una revisión posterior de esta misma literatura (Bossaerta, Colpin, Pijl y Petrya, 2013), se destacaron los mismos análisis sobre los contenidos significativos para la participación social, si bien es cierto que, en el caso de los estudiantes de secundaria, tomaba relevancia la dimensión de autopercepción de la relación social.

Por otra parte, en estudio de Pijl y Frostad (2010), se analizó la relación entre la aceptación de los estudiantes con discapacidad por sus iguales y su autoconcepto. Con una muestra de 498 estudiantes de los cuales 37 estaban considerados como estudiantes con discapacidad, encontraron para todos ellos (con o sin discapacidad) una relación significativa entre aceptación, tener amistades y autoconcepto. Por tanto, establecer amistades resulta un indicador potente de participación social de los estudiantes en el aula (Davis, Howell y Cooke, 2002). Pero además de la amistad, que es un indicador claro, las investigaciones también destacan la importancia de formar parte de "redes cohesionadas de apoyo" para el propio desarrollo del estudiante y su participación (Yugar y Shapiro, 2001). Lo que muestra que las afiliaciones positivas, sea cual sea el grado de intimidad, pueden ser cauces que promueven la participación (Casy, McWilliam y Sims, 2012).

Como anticipábamos, a la hora de estudiar esta dimensión afectiva/relacional se ha considerado muy necesario y urgente hacerlo en relación con el alumnado que, en principio, tiene entre sus características personales la de tener mayores necesidades de apoyo para establecer y mantener relaciones significativas con sus iguales, tanto en el orden comunicativo como social, así como por mantener patrones de conducta, intereses o actividades restringidas y repetitivas, lo que también suele dificultar las relaciones entre iguales. Nos referimos, obviamente, al alumnado que se considera dentro del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Seguramente este alumnado, junto con aquellos que tienen dificultades emocionales y de conducta (Alvarez, Castro, Campo y

González, 2016), son los que más desafían y ponen en cuestión las formas de enseñar y evaluar tradicionales que, por esa misma razón, se configuran como barreras para su presencia, aprendizaje y participación. En este sentido, bien cabe observar su proceso de inclusión como uno de los calibres que mejor nos permitirá valorar la hondura global de esta meta en los centros comprometidos con la misma o, si se prefiere, la principal frontera que en estos momentos encuentra el desarrollo de una educación má inclusiva.

En definitiva, todo lo que aprendamos sobre las culturas, las políticas y las prácticas escolares (Booth y Ainscow, 2015) que faciliten (o inhiben), el proceso de inclusión del alumnado con TEA y sobre cómo cambiar la "gramática escolar" tradicional (Tyack y Cuban, 2001), serán aprendizajes de enorme valía para acometer mejor este mismo proceso con otro alumnado cuyas necesidades de apoyo sean menos complejas en tipo, intensidad y duración.

En la comunicación oral se presentarán las preguntas y objetivos que han guiado el proyecto de investigación señalado, así como el diseño metodológico adoptado para responder a las mismas, con especial atención a los desafíos éticos que supone un proyecto de esta naturaleza que intenta no ser solamente una investigación sobre la inclusión sino también inclusiva.

Referencias

Álvarez, E., Alvarez, M., Castro, P., Campo, M. A.; & González, C. (2016). Teachers' perception of disruptive behaviour in the classrooms. *Psicothema*, *28*(2), 174-180.

Artiles, A, Kozleski, E., & Waitoller. F. (Eds.), (2015). *Inclusive Education. Examining equity in five continents.* Cambridge: Harvard Education Press.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.rev.).Bristol: CSIE]

Bossaerta, G., Colpinb, H., Jan Pijlc, S., & Petrya, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(1), 60–79

Casy, A., McWilliam, R., & Sims, J. (2012) Contributions of incidental teaching, developmental quotient, and peer interactions to child engagement. *Infants & Young Children*, *25*(2), 122-135.

Davis, S., Howell. P. y Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationship between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 939-947.

del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, *4*(1), 5-17.

Fernández Enguita, M.; Gaete, J. M. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado *Revista de Educación*, *345*, 157-181.

Gine, C., Bacells, A., Cañadas, M., & Paniagua, G. (2016). Early childhood inclusion in Spain. *Infants & Young children*, *29*(3), 223-230.

Hart, S., & Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability. En L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd ed.) (pp. 439-458). London: SAGE.

Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: A qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *10*(2), 82-90.

Koster, M., Nakken, P., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*, 117-140.

Martinez, D. C., Conroy, J. W., & Cerreto, M. C. (2012). Parent Involvement in the Transition Process of Children with intellectual disabilities: The influence of inclusión on parent desires and expectations for postsecondary education. *Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 279-288.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida.* Madrid: Narcea.

Muller, E., Schuler, A., & Yates, G. B. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. Autism, 12(2), 173-190.

Peters, B. (2016). A model for enhancing social communication and interaction in everyday activities for primary school children with ASD. *Journal of Research in Special Education Needs, 16*(2), 89-101.

Pijl, C. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular Education. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 93-105.

Pijl, S. J., Koster, M., Hannink, A., & Stratingh, A. (2011). Friends in the classroom: A comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social Psychology of Education, 14*(4), 475-488.

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Lationamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 25-42.

Sheridan, S. M. (2016). *Family- school partnerships in context.* Cham: Springer International Publishing.

Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research, 60*(5), 435-443.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, 2da edición en español.* México: Fondo de Cultura Económica.

UN (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Recuperado de: http://www.un.org/spanish/disabilities/

UN. CRPD (2016). *General comment Nº4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* Recuperado de: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource atachments/CRPD_General_Comment_4_Inclusive_Education_2016_En.pdf

UNICEF (1969). *Convención de los Derechos del Niño.* Recuperado de: https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos

UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia 2013. Niños y niñas con discapacidad.* Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf

Wisner, T. S. (2014). Culture, context, and child well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. FrØnes, et al. (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 87-103). Dordrecht: Springer.

Yugar, J. M., & Shapiro, E. S. (2001). Elementary children's school friendships: A comparison of peer assessment methodologies. *School Psychology Review, 30*, 568-585.

Análisis de la composición de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ) en México y su Papel en la Producción del Conocimiento

Analysis of the composition of the Researchers Network on Adolescence and Youth (RIAJ) in Mexico and its Role in the Production of Knowledge

Raúl Enrique Anzaldúa Arce [1]
Luis Pérez Álvarez [2]
María Luisa Murga Meler [1]
Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez [1]
Ana Cecilia Valencia Aguirre [3]

[1] Universidad Pedagógica Nacional/México
[2] Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
[3] Universidad de Guadalajara/México

La ponencia presenta la conformación de los miembros permanentes de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ). Esta Red participan académicos que realizan investigaciones para diversas Universidades en México, pero también por estudiantes de licenciatura y posgrado, psicólogos, pedagogos y filósofos, que investigan e intervienen con adolescentes y jóvenes, a través de instituciones de educación, tanto públicas como privadas. Los miembros de la Red atienden multiplicidad de problemas de adolescentes y jóvenes, como: violencia erescolar, culturas juveniles, conformación de identidades, migración, entre muchos otros. Estos problemas demandan no sólo investigación, sino formas de intervención. La Red intenta poner en contacto a investigadores e interventores que atienden éstas y otras problemáticas emergentes, con el objetivo fundamental de favorecer el intercambio de los conocimientos adquiridos y también formar profesionales capacitados para la investigación y la atención a las problemáticas de éste sector importante de la población mexicana.La intención de la ponencia es presentar el perfil de los miembros de la Red, las temáticas que abordan, las Líneas de Conocimiento que abarcan y algunas de las derivaciones de intervención que se desprenden de ella, así como la manera en que se forman los investigadores e interventores que en ella participan.

Descriptores: Actividad de Investigación; Adolescente; Joven; Conocimiento; Investigación multidisciplinaria.

The document presents the conformation of the permanent members of the Network of Researchers on Adolescence and Youth (RIAJ). This network includes academics who conduct research for various universities in Mexico, but also for undergraduate and graduate students, psychologists, pedagogues and philosophers, who investigate and intervene with adolescents and young people, through educational institutions, both public and private. The members of the Network attend multiplicity of problems of adolescents and young people, such as: inter-school violence, youth cultures, identity formation, migration, among many others. These problems demand not only research, but forms of intervention. The Network tries to put in contact researchers and interveners who deal with these and other emerging problems, with the fundamental objective of favoring the exchange of the acquired knowledge and also training trained professionals for research and attention to the problems of this most important sector of the Mexican population. The intention of the paper is to present the profile of the members of the Network, the topics they address, the Lines of Knowledge that they cover and some of the derivations of intervention that emerge from it, as well as the way in which they form the researchers and intervenors that participate in it.

Keywords: Research Activity; Adolescent; Young; Knowledge; Multidisciplinary research.

Introducción

La Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ) se funda el 30 de marzo del 2011, coordinada por la Dra. Beatriz Ramírez Grajeda (Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco, CDMX) y la Mtra. Eurídice Sosa Peinado (Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Ajusco, CDMX). Desde su fundación hasta el 2017, tiene como sede la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, desde noviembre del 2017 el Coordinador es el Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce y cambia de sede a la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

La RIAJ, surge en un intento de conformar un grupo de Investigadores e Interventores de carácter multidisciplinario que atienden diversas problemáticas de adolescentes y jóvenes en la Ciudad de México y en algunos Estados del País, como Zacatecas, Morelos, Guadalajara y el Estado de México; con la intención de intercambiar experiencias y favorecer el apoyo interinstitucional.

Justificación

Existen muchas asociaciones civiles y profesionales que se dedican al trabajo con jóvenes atendiendo diversas problemáticas, sin embargo son pocos los espacios que permiten la interlocución entre los investigadores, los profesionistas en ejercicio y los jóvenes sobre las condiciones y problemas que viven los adolescentes y los jóvenes en la actualidad.

De acuerdo al documento de creación (2011) los objetivos de la RIAJ son los siguientes:

Objetivos Generales:

- Vincular investigadores cuya generación conocimiento sobre las adolescencias en nuestro país puedan articularse a programas de intervención que eventualmente puedan implementarse en instituciones o sectores sociales que trabajen con la población de adolescentes y jóvenes en México.
- Generar las condiciones de comunicación permanente, presencial o virtual.

Objetivos Específicos:

Respecto a la Universidad:

Generar los espacios de vinculación interacadémica e interinstitucional e interdisciplinaria para un conocimiento actual de los trabajos de la red.

Impulsar el trabajo colectivo en el campo de la investigación y la intervención entre sus miembros

Difundir el trabajo y las producciones de sus integrantes.

Promover la elaboración e implementación de estrategias de intervención que permitan una mejora en la calidad educativa y de salud de los sectores adolescentes, jóvenes y sus contextos.

Formar en la investigación y la experiencia laboral en instituciones de educación, salud y contextos sociales que trabajen con adolescentes y jóvenes.

Respecto a la sociedad y los adolescentes:

Generar los vínculos interinstitucionales que nos permita conocer los trabajos que se realizan en el interior de las instituciones, observando rigor y trabajo ético.

Favorecer la comunicación entre universidad y otras instancias sociales.

Contribuir al desarrollo de las potencialidades de adolescentes y jóvenes como campo alternativo al consumo, las adicciones y el mercado

Generar los espacios de contención y formación, así como las condiciones para que los adolescentes y jóvenes tengan las potencialidades de desarrollo social, artístico y educativo.

Respecto a las instancias educativas:

Generar los espacios de formación para apuntalar el trabajo educativo: Docentes, orientadores, directivos.

Desarrollo de la experiencia

La *RIAJ* ha desarrollado diversas formas trabajo que permiten la interacción de sus miembros y el intercambio de experiencias de intervención y de investigación, así como compartir hallazgos sobre las problemáticas estudiadas. A lo largo de estos ocho años de conformación de la red, se han desarrollado las siguientes formas de trabajo, que han resultado fructíferas para el intercambio y la difusión de la labor de sus integrantes.

Formas de Trabajo

1. Seminarios sobre las temáticas de las investigaciones que abordan los participantes.
2. Coloquios de investigación y de temáticas emergentes, abiertos al público para la divulgación de los hallazgos de investigación.
3. Reunión anual de red para reestructura.
4. En las universidades, dirección de tesis, creación y puesta en marcha de Programas de Servicio Social así como la impartición de Seminarios optativos o vinculados con las investigaciones y los trabajos de intervención de la Red, para contribuir a formar profesionales en el estudio y la intervención de las problemáticas juveniles.
5. Apoyar proyectos de intervención a solicitud de las instituciones o colectivos para atender problemáticas particulares.
6. Difundir los trabajos de los miembros de la Red a través de publicaciones: libros (Anzaldúa, 2017; Anzaldúa y Ramírez, 2016), artículos (Ramírez, 2016; Ramírez y Anzaldúa, 2014), conferencias, Gacetas, participación en congresos, organización de Coloquios.
7. Identificar investigadores cuyos trabajos (Red de Investigadores sobre AdolescenciayJuventud) exhiban rigor teórico-metodológico para invitarlos a la red.

Hasta ahora se han realizado:

- Once reuniones de la Red.
- Cuatro seminarios: "Seminario – Taller de formación de investigadores sobre adolescencia y juventud" (2011); "Análisis de Programas de Televisión" (2012); "Constitución del sujeto y condiciones juveniles" (2014) y "Subjetividades juveniles en la era digital" (2016).
- Ciclo de Conferencias: "Violencia social, violencia escolar" (2015).

- Tres Coloquios de Investigación: "1er Coloquio Interinstitucional de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (UAM-X, UAEM y UPN)" (2014); "1er. Coloquio Nacional de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (UAZ, 2017)" y "2do. Coloquio Nacional de Investigadores Sobre Adolescencia y Juventud (UAZ, 2018).
- Participación en reuniones de Integración de Redes del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Se cuenta con una página de Facebook (https://www.facebook.com/groups/565238546877456/) y una página web adscrita al Programa de Investigación "Tiempo y Formación, Trayectorias de la Condición Humana" de la UAM-X.

Miembros

En su origen esta Red se compone de 28 miembros que provenían de diversas Universidades como: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X), Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Universidad de Guadalajara (U de G) y Universidad Latina (UNILA); así como participantes de Organismos Gubernamentales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Pediatría (INP). A lo largo de estos años la composición y el número de miembros ha venido cambiando. En la actualidad se cuenta con catorce miembros activos y alrededor de diez participantes itinerantes, que se suman en tareas, momentos y actividades diversas de la Red.

Considerando los catorce miembros permanentes de la RIAJ, en la actualidad se tienen las siguientes características:

- Grados académicos: 11 son doctores y 3 son maestras. De los 11 doctores, tres son doctores en ciencias sociales. Los ocho restantes son doctores en educación. Las maestras son en educación y ciencias de la educación. Aunque la formación de origen es multidisciplinaria: psicología, pedagogía, filosofía, ciencias de la comunicación y una doctorante en antropología. De este modo, la red está conformada por especialistas en educación, ciencias sociales, psicología, filosofía y antropología. Por el conocimiento de los perfiles se puede decir que hay una visión de psicología social, pedagogía y filosofía sobre los jóvenes con los que se trabaja con matices psicoanalíticos, antropológicos y socio- históricos. Esto implica que la RIAJ, cuenta con una conformación no sólo multidisciplinaria, sino multi-referencial, pues las investigaciones que realizan sus integrantes, se llevan a cabo desde aproximaciones multidisciplinarias y a la vez desde diversos enfoques teóricos de cada disciplina, lo que da una riqueza muy importante al abordaje de las problemáticas que se estudian.
- La mayor parte de los proyectos 11 son sobre jóvenes que van desde sus derechos, las diversas formas de violencia, su identidad, la migración, proyectos de vida, consumos culturales, condición indígena, la formación en ciencia, la perspectiva de género, las tecnologías, los valores, la vinculación con la vejes, sus narrativas y espacios violentos como la cárcel.
- La red cuenta con un soporte fuerte en metodologías cualitativas (Álvarez-Gayou, 2014) con énfasis en estrategias en grupos de reflexión, grupo focal, etnografía, observación participante, entrevistas, narrativa, biografía y el uso de encuestas con menor frecuencia.

- Los objetos de interés investigativo permiten tener una visión sobre la formación de la ciudadanía en el contexto urbano y rural, las prácticas de socialización que viven los jóvenes en la formación de su identidad como estudiantes, migrantes y profesionales de la educación, la ciencia y la manera en que se enfrentan a las nuevas tecnologías y el conocimiento.
- Hay investigaciones que abordan diversas problemáticas que viven los jóvenes en la cárcel, la migración, las escuelas y la formación científica que permiten tocar los grupos de reflexión y focales, la etnografía o la narrativa como estrategias de investigación de las condiciones de vida y estudio de la diversidad de jóvenes en la actualidad y la manera en que enfrentan las diferentes demandas que plantea la sociedad capitalista neoliberal. (Laval y Dardot, 2013)
- Una buena parte de los miembros permanentes de la RIAJ se encuentran ubicado en el centro del país en instituciones como la UPN-Ajusco, UPN-Morelos, UAEM, UAL, pero, cuenta con vínculos con la U de G, UPN-Guadalajara y la UAZ.
- La red puede establecer una línea de difusión sobre cultura y juventud, programas de tv, grupos focales, tramas, narrativas y trayectorias de jóvenes, jóvenes diversidad y migración además de jóvenes ciudadanía y formación en ciencia.

Ámbitos y agentes en a los que se pretende incidir.

La red pretende impactar a distintos actores y niveles:

a) Investigadores cuyos trabajos puedan ser divulgados,

b) Estudiantes de educación superior se verán formados en la investigación multidiscipinaria sobre problemáticas juveniles,

c) Personal educativo de educación primaria, secundaria y bachillerato cuya formación se vería enriquecida con experiencias formativas y estrategias de intervención en sus comunidades escolares,

d) Padres de familia que tendrían espacios de asesoría e información que sea de utilidad para apoyar a sus hijos adolescentes y jóvenes,

e) Adolescentes y Jóvenes que se incorporen a espacios de atención especializada para sus problemáticas de orden psicoterapéuticos, educativos o lúdicos.

Líneas Destacadas de investigación.

1. Aprendizaje y currículum.

2. Investigación educativa.

3. Formación de investigadores.

4. Educación, comunicación y estudios de la cultura.

5. Sujetos en los procesos educativos.

6. Criminalidad en la adolescencia (figura del chivo expiatorio y la teoría del espejo de Lacan).

7. Procesos de identificación con la muerte a través de conductas de riesgo:(Liminalidad y experiencia): duelo, muerte e identidad.

8. Sociología de la Cultura: culturas juveniles y ambiente escolar: Investigación interdisciplinaria y cibercultur@.

9. Escenarios y ambientes para la Formación a partir uso de las Tecnologías de la Información: Educación Virtual y Comunidades de Indagación y Diálogo.

10. Historia, relatos, trayectorias y saberes en educación preescolar y primaria sobre la diversidad en la educación general, especial e indígena.

11. Cuerpo y experiencia de los actores escolares: alumnos, docentes y padres de familia de la educación básica con énfasis en la educación especial e indígena.

12. Adolescencias, mundo y vida: concepciones en torno a la intimidad.

13. Sujetos y procesos de formación: derechos humanos de las voces adolescentes.

14. Construcción de ciudadanía: Ciudadanía, democracia, sociedad civil, formación.

15. Intersubjetividad, procesos grupales e institucionales.

16. Imaginario social e historia de la psicología.

17. Psicología hospitalaria.

18. Identidad y Construcciones de Sentido en Adolescentes de Secundaria.

19. Imaginario social, socialización de la violencia y construcción de subjetividades en las sociedades de Control y el Neoliberalismo.

20. Convocatorias de identidad en TV y Facebook.

21. Subjetividades e interacciones adolescentes en escenarios socioeducativos: Adolescencias y derechos humanos, Adolescencias y felicidad Intimidades y subjetividades.

22. Imaginarios sociales en Adolescentes de Secundaria

23. Autoridades escolares

24. Juventudes en riesgo.

25. El bullying en las escuelas primarias

26. Familia y parricidio.

27. Crimen organizado y familia.

28. Jóvenes, educación y migración.

29. Jóvenes científicos y experiencia.

30. Instituciones, subjetividad, educación e imaginario.

31. Jóvenes, instituciones, educación y experiencia.

Conclusiones

Como puede apreciarse hay muy variadas líneas de investigación que abordan los integrantes de la *RIAJ*, lo que implica una enorme riqueza de estudios y problemáticas que permiten el intercambio y la contribución en muy diversos ámbitos que atañen a los adolescentes y a los jóvenes en México.

Derivado de las investigaciones se han llevado a cabo algunos trabajos de intervernción como talleres, conferencias, seminarios de formación, así como producción de materiales de difusión como Gacetas, publicación de artículos, participación en Congresos con publicaciones en Memorias, entre otros.

La RIAJ contribuye a la producción de conocimientos al indagar sobre problemáticas emergentes de los adolescentes y jóvenes en México, aportando investigaciones novedosas con enfoque multidisciplinarios y multirreferenciales. Algunos de estos trabajos han sido publicados en artículos de revista y en capítulos de libros.

Cabe señalar que a pesar del tiempo que lleva la RIAJ el esfuerzo para desarrollar las actividades, ha implicado una participación desigual, por las cargas diferenciadas de trabajo, las dinámicas particulares de las instituciones de pertenencia y la diversidad de apoyos y obstáculos que se derivan de la participación de sus miembros en esta actividad y la manera en que cada institución percibe este trabajo. A pesar de esto, la Red se ha venido manteniendo y encontrando las mejores formas de trabajo e interacción, en beneficio del intercambio y el desarrollo de los objetivos propuestos.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Ciudad de México, México: Paidós.

Anzaldúa, R., y Ramírez, B. (2016). Institucionalización de la violencia. En Carrillo, C. (Coord.). *Las violencias en los entornos escolares.* Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Ciudad de México, México: Gedisa.

Ramírez, B. (2016). Los gestos de la violencia. *Política y Cultura*, (46), 55-76.

Ramírez, B, y Anzaldúa, R. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos*, (76), 173-194.

La Educación Inclusiva en el Nivel Superior en los Países de la Región. Una Cuestión de Actitud

Inclusive Education at the Top Level in the Countries of the Region. A Question of Attitude

Karina Delgado Valdivieso

Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

El estudio muestra la educación inclusiva, descrita desde cada uno de los Estados, bajo la responsabilidad de asumir el Derecho Internacional dado a través de declaraciones, cartas y convenciones y el Derecho Nacional, a través de normativas para la educación superior, que describen un servicio para todos. En los países de América Latina, cada Sistema Educativo busca que sea gratuito y equitativo en los niveles de educación inicial y medio, mientras que en la educación superior no realizará ningún tipo de diferenciación. Se menciona que el servicio educativo busca hacer un trabajo en función de sus particularidades, es decir pasar de una atención de la homogeneidad de los estudiantes a la heterogeneidad, valorando los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, los mismos que se describen en los fundamentos y actitudes para una educación inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva; Condiciones; Educación superior.

The study shows the inclusive education, described from each of the States, under the responsibility of assuming International Law given through declarations, letters and conventions and National Law, through regulations for higher education, which describe a service for all. In the countries of Latin America, each Educational System seeks to be free and equitable in the levels of initial and secondary education, while in higher education it will not make any kind of differentiation. It will be mentioned that the educational service seeks to do a work according to its particularities, that is to say, to pass from an attention of the homogeneity of the students to the heterogeneity, valuing the different learning rhythms of the students, the same ones that are described in the foundations and attitudes for inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Terms; Higher education.

Introducción

La educación inclusiva se encamina hacia un servicio educativo que busca cada vez ampliar su cobertura y lograr los aprendizajes de cada uno de los estudiantes en todos los niveles educativos según el contexto regional y local.

Objetivo

Fundamentar las diferentes acciones dadas en el marco de una educación inclusiva, propuestas en América Latina, así como describir las diferentes razones de la región que permitirán hacer una educación inclusiva.

Metodología

La metodología utilizada para este estudio, se basa en una investigación cualitativa, descrita por diferentes autores, Taylor y Bogdan, (1996) "aquella que produce datos descriptivos: las propias

palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (p. 20). Para el propósito de esta investigación, los criterios adoptados se determinan considerando el marco normativo en los diferentes países de la región.

Desarrollo

Razones para una educación inclusiva

Movimiento de educación para todos de la UNESCO y según particularidades de diferentes agrupaciones.

Los movimientos han permitido generar espacios para analizar una atención según las necesidades presentadas por diferentes agrupaciones. En la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien (1990) se realiza un análisis a partir de problemáticas como una educación limitada, la educación básica centrada en alfabetización y los grupos marginales en riesgo de ser totalmente excluidos. Las problemáticas encontradas se evaluaron en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán (1996). El Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (2000) realizó un análisis respecto a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desaventajados, incluyendo a los niños, niñas, jóvenes y adultos trabajadores que viven en áreas rurales, afectados por conflictos, VIH/SIDA, hambre, mala salud y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

Los derechos a una educación inclusiva, se han planteados desde la Convención sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (1981), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), la Declaración de Salamanca (1994) desarrollada a través de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) (1994), la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2001), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002), y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006).

Normativas en el marco de la educación inclusiva

La Región de América Latina muestra una descripción de las normativas que amparan un trabajo en educación inclusiva en las cuales se aborda de manera general o particular, según lo detalla el cuadro 1.

Cuadro 1. Políticas educativas dadas para la educación superior en los países de la región

PAÍS	LEY/COBERTURA	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
Argentina	**Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Niveles: primaria, secundaria y superior**	Citada como una igualdad educativa, para asegurar las condiciones necesarias para hacer inclusión. Busca el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades. Garantiza políticas universales y estrategias pedagógicas, así como la asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
Bolivia	**Ley de la Educación Avelino Siñani -**	Asumida como un servicio a la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan en el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de

	Elizardo Pérez. (2010). **Niveles: primaria, secundaria y superior.**	oportunidades y de equiparación de condiciones, sin discriminación alguna.
Brasil	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9.394, (1996), y Ley de Inclusión Escolar (2015). **Niveles: parvularia, básica, media y superior.**	Garantiza la obligatoriedad y gratuidad a la enseñanza media; y atención educativa especializada gratuita a los educandos con necesidades especiales, preferentemente en redes regulares de enseñanza. Además, describe el desarrollo de programas integrados de enseñanza e investigación, para la oferta de educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas.
Chile	Ley N°21.091 sobre Educación Superior. **Nivel: superior**	Cita principios que promueven la inclusión de los estudiantes, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. El Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad (exclusivamente), así como la definición de políticas que promuevan el acceso e inclusión, permanencia y titulación o graduación oportuna.
Colombia	Ley 30 (1992). Nivel: superior.	Contribuye al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines, promueve la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.
Costa Rica	Ley Fundamental de Educación N° 2160 (2001). Niveles: pre-escolar, primaria, media, técnica y superior	Categorizada la educación especial, siendo un conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente.
Cuba	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza (1961).	No existe una ley orgánica de Educación Superior.
Ecuador	**Ley Orgánica de Educación Superior (2011).** **Nivel: Superior.**	Cita a la educación como laica, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz, a través de métodos y estrategias para garantizar la permanencia con una educación de calidad por todos, incluyendo las personas tradicionalmente excluidas de la educación superior.
El Salvador	Ley General de Educación (2005). **Niveles: inicial, parvulario, básico, medio y superior.**	Definida desde una educación especial, busca elevar el nivel y calidad de vida de las personas con necesidades educativas especiales por limitaciones o por aptitud sobresaliente. La educación especial es un proceso de enseñanza aprendizaje que se ofrece, a través de metodologías dosificadas y específicas, a personas con necesidades educativas especiales.
Guatemala	Ley de Universidades Privadas. Decreto No. 82-87 del Congreso de la República de Guatemala. (1987). Nivel: superior.	Esta designa a la educación superior como un servicio público, no como un derecho a la población, esta circunstancia abre las puertas o proporciona una salida legal para que estas instituciones privadas persigan fines lucrativos.

Haití	Constitución (1987). Niveles: básica y ciclo secundario.	Define el derecho y el acceso a la educación gratuita para todos, cuya responsabilidad es asumida por el Estado, en el caso de los niños, el Estado está obligado a favorecer la asistencia de todos sin distinción, bajo ningún pretexto.
Honduras	**Ley Fundamental de Educación (2012).** **Niveles: pre básica, básica, media y superior.**	Descrita como un servicio educativo en igualdad de condiciones, sin discriminación alguna, atiende las necesidades educativas como elementos centrales en el desarrollo de los estudiantes, reconoce, respeta y estimula las diferentes idiosincrasias e identidades culturales.
México	Ley para la Coordinación de la Educación Superior **(1978).** **Niveles: superior.**	Define el establecimiento, extensión y evolución de las instituciones de educación superior y su coordinación se realizarán atendiendo a las prioridades nacionales, regionales y estatales y a los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura.
Nicaragua	Ley General de Educación N° 582 (2006). Niveles: inicial, primaria, secundaria, técnica y profesional y superior.	Descrita como un proceso mediante el cual la escuela o servicio educativo alternativo incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.
Panamá	Ley Orgánica de Educación N°47 (1946), con las modificaciones introducidas por la Ley 34 (1995). Niveles: básica general, educación media y educación superior.	Descrita como una educación como un derecho y deber, se realizará sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas.
Paraguay	Ley General de Educación N° 1264 (1998). Niveles: primer nivel (inicial y básica), segundo nivel (media), y tercer nivel (superior).	Definida como una educación desde una compensación de las desigualdades, con la implementación de programas educativos especiales para grupos y regiones que enfrentan condiciones económicas, demográficas y sociales.
Perú	Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y la Carrera Pública de sus Docentes Nivel: Superior.	Dada para todas las personas sin discriminación alguna, evitando situaciones de discriminación y desigualdad motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole, asimismo, promueve las políticas de reconocimiento positivo de la diversidad cultural, para ello promueven y garantizan los ajustes razonables que permitan el acceso y permanencia de poblaciones en vulnerabilidad o discapacidad.
República Dominicana	Ley General de Educación N° 66-97 (1997). Niveles: inicial, básico, medio y superior.	Citada en el marco del derecho a la educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquier otra naturaleza, busca fomentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y la equidad en la prestación del servicio.

Uruguay	Ley General de Educación N° 18.437 (2004). Niveles: inicial, primaria, media básica, media superior y educación terciaria o educación con carácter universitario o terciaria universitaria	Mencionada desde la diversidad e inclusión educativa, busca asegurar los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.
Venezuela	Ley Orgánica de Educación (2009). Niveles: inicial, básico, medio y superior.	Descrita desde una educación democrática, participativa y protagónica con responsabilidad social e igualdad con todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole. Define especificaciones del servicio para la educación intercultural bilingüe y la educación en contextos de fronteras.

Fuente: Elaboración propia, basado en normativas de los países de América Latina.

Trayectoria de la educación inclusiva en la educación superior

La educación incluiva amparada en un trabajo de atención a todos, en el nivel superior ha sido abordada en un estudio realizado por quinquenios 2004 – 2008 y 2009 – 2014 (Ministerio de Educación de Colombia, 2014), al cual se complementa un análisis realizado por la autora para el presente quinquenio 2015 – 2019. La Figura evidencia una línea de tiempo sobre las diferentes formas de ser abordada.

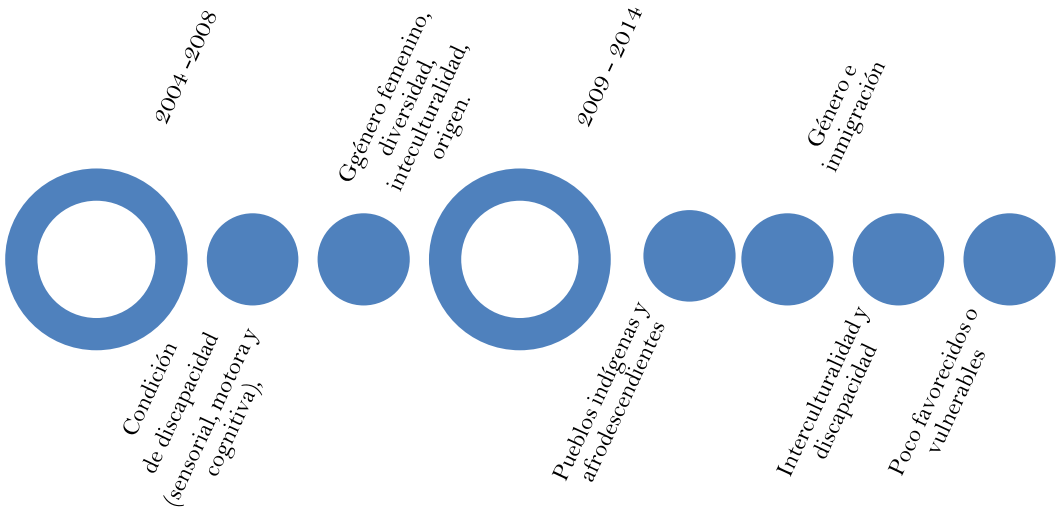


Figura 1. Formas de abordar la educación inclusiva en el nivel inicial

Fuente: Elaboración propia.

La línea de tiempo evidencia que en el quinquenio del 2004 al 2008, se dieron pasos relacioandos con la definición de políticas públicas para la educación inclusiva. Países como Colombia, España,

Chile y Argentiva, reflejaron mayores aportes en estudios. Países como República Dominicana, Nicaragua y Paraguay, visibilizaron experiencias de crear programas de formación docente con el fin de desarrollar en los docentes herramientas y habilidades favorecedoras de una educación inclusiva. La educación inclsuiva fue emarcada pirncipalmente en una atención a las condiciones de discapacidad, género, intercuturalidad y origen.

El quinquenio 2009 – 2014, los países como Ecuador, Nicaragua, Panamá y Portugal, reflejaron mayores aportes, mientras que Bolivia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Puerto Rico y República Dominicana reflejaron una única contribución. La educación inclusiva fue emarcada principalmente en una atención a pueblos indígenas y afrodescendientes, género e inmigración, interculturalidad y discapacidad y atención a grupos poco favorecidos o vulnerables.

En el quinquenios 2015 -2019, aparrecen marcos normativos que aun reflejan una educación que busca atender a ciertos segmentos de poblaciones, pero no es abordada como una educación que actua ante la diversidad de los estudintes en el nivel superior.

Comprender la educación inclusiva

La educación inclusiva en el nivel superior debe comprenderse, según nuevos retos de trabajo, en función de las condiciones sociales, culturales y personales de los estudiantes. Las condiciones de los estudiantes no son etiquetadas en ningún momento por el docente, pero sí son atendidas con diferentes acciones y se dan en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes. Se busca lograr la presencia, participación y éxito académico de todos los estudiantes en los diferentes niveles educativos (Delgado, 2017). El cuadro 2 categoriza la atención a la diversidad.

Cuadro 2. Categorización para atención a la diversidad de estudiantes en una institución educativa

SU CONDICIÓN SOCIAL	SUS CONDICIONES INTERCULTURALES	SUS CONDICIONES PERSONALES
Lugar o situación de origen	Cultura	Identidad de género
Idioma	Diversidad	Orientación sexual
Situación de riesgo	Identidad	Problemas de aprendizaje
Religión e ideología		Problemas orgánicos
Filiación política		Acoso escolar
Pasado judicial		Conducta
Situación socio-económica		Dotación superior
Trabajo infantil		Deportista de alto nivel o rendimiento
		Adicciones

Fuente: Delgado, 2017.

Conclusiones

Considerando lo descrito en este material, es evidente la importancia de la educación inclusiva en el escenario de los países de la región, lo que muestra como reflexiones finales:

Los derechos humanos, entre ellos la educación, consagrada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se cita en el conjunto de instrumentos legales dados en cada uno de los países de la región. La educación vista como un derecho se constituye en el elemento esencial para definir políticas, planes, programas y proyectos en materia de un servicio educativo, es el marco de referencia fundamental para la educación inclusiva que busca ser de calidad y estar al servicio de todos.

América Latina con una población de más de seiscientos millones de habitantes, con un territorio que une a los países, se han dado muchas acciones de cooperación, es de mucha importancia contar con marcos normativos que deberían ser actualizados y articulados con el fin de definir términos en común y más aún los alineados con la educación inclusiva con el fin articular el trabajo por la migración, la interculturalidad, el trabajo infantil, entre otras.

La educación inclusiva va más allá de tratados, convenciones internacionales y leyes, si bien es cierto, ellas legitiman los derechos que tienen las personas que presentan algún tipo de discapacidad o los grupos que están en alguna condición de vulnerabilidad. La educación inclusiva realmente demanda de un cambio de actitud hacia las personas diferentes. Es cuestión de tiempo desarrollar una cultura inclusiva en la que todos los integrantes de la comunidad educativa y la ciudadanía se responsabilicen y trabajen decididamente por y para una educación inclusiva de calidad y para todos.

Referencias

Delgado, K. (2017). Propuesta de aplicación del enfoque de educación nclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Ministerio de Educación Nacional, Universidad Nacional Abierta ya Distancia-UNAD y Grupo de Investigación UMBRAL-UNAD. (2014*). Experiencias e investigaciones en educación superior inclusiva en Iberoamérica. Universidad Nacional Abierta ya Distancia.*

Naciones Unidas. (1990). Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. *Adoptada por la Asamblea General en su resolución, 45,* 158.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial de Educación para Todos Dakar*. Dakar: GRAPHOPRINT

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo: Logros y desafíos.* Paris: Autor.

Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca: Autor.

Taylor, S., y Bogdan R. (1996), *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. España: Novagráfik.

La Escuela Incluida: Construyendo Comunidad Educativa a partir de un Proyecto de Aprendizaje-Servicio en la Escuela Rural

Included School: Building up an Educational Community through a Service Learning project in a Rural School

Joan A. Traver
Auxiliadora Sales

Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, España

Presentamos un proyecto de investigación centrado en la Escuela Incluida entendida como una institución inclusiva e intercultural vinculada a su territorio y agente de cambio. Desde este marco general se ha desarrollado un estudio de casos múltiples que se presentan consecutivamente en el simposio. El primer estudio presenta un proyecto de Aprendizaje-Servicio en un Colegio Rural Agrupado en la provincia de Valencia, que lleva varios años en proceso de transformación hacia un modelo intercultural e inclusivo. Esto le lleva a cuestionarse quién forma parte de la comunidad educativa y cómo generar un proyecto común que tenga en cuenta la pluralidad de voces e intereses. El sentido de pertenencia y el liderazgo compartido son dos elementos claves evidentes en los resultados, puesto que la planificación, desarrollo y divulgación del proyecto implican un protagonismo del alumnado en la negociación del curriculum que antes no tenían. El territorio se amplía y la toma de decisiones se democratiza. Finalmente, la divulgación del aprendizaje implica una movilización del conocimiento por parte de la comunidad educativa, que se apropia del proyecto y transforma su entorno a partir de él.

Descriptores: Relación escuela-comunidad; Participación estudiantil; Educación intercultural; Aprendizaje servicio.

We present a research project focused on the School included as an inclusive and intercultural institution linked to its territory and agent of change. From this general framework a multiple case study has been developed, as we present consecutively in the symposium. The first study shows a Learning-Service project in an Rural School in the province of Valencia, This school has been in a transformation process into an intercultural and inclusive model for several years. This leads them to put in question who is part of the educational community and how to generate a common project that takes into account the plurality of voices and interests. The sense of belonging and shared leadership are two key elements in the results, since the planning, development and dissemination of the project imply a protagonism of the students in the negotiation of the curriculum that they did not have before. The territory is enlarged and decision-making is democratized. Finally, the dissemination of learning implies a knowledge mobilization by the educational community, making yours the project and transforming its environment.

Keywords: School community relationship; Student participation; Intercultural education; Learning service.

Escuela Incluida y prácticas curriculares vinculadas al territorio

La educación Intercultural Inclusiva demanda una nueva visión del hecho educativo en la que se respete la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones y se luche contra todo tipo de desigualdad y exclusión (Steinberg y Kincheloe, 1997). Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización constituyen los ejes sobre los que se estructura la propuesta de Escuela Incluida y que entroncan con los principios de la educación intercultural inclusiva

(Aguado y Ballesteros, 2015; Echeita y Ainscow, 2011) y la participación comunitaria y democrática (Muñoz, 2011).

Uno de los factores clave que permiten avanzar hacia este modelo de escuela es la participación ciudadana. Pero para garantizar una participación democrática resulta necesario formar ciudadanos y ciudadanas críticos, democratizando la participación imprescindible para intervenir en los procesos de globalización (Dezuanni y Monroy-Hernández, 2012). Se trata de apelar a la implicación activa, a la reflexión y la participación desde un liderazgo inclusivo. El debate se tiene que abrir desde el centro educativo para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación del profesorado como en el currículum, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado o en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela.

De las conclusiones de nuestras investigaciones anteriores destacamos tres elementos clave para el desarrollo de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio: la participación democrática plena, la visibilización de la voz del alumnado y la interconexión de saberes. Esta concepción del currículum asume los retos del pensamiento complejo que, como escenario, como contenido, como naturaleza y como proceso, da un nuevo impulso a la acción educativa.

Por tanto, este entramado de saberes construidos desde la participación democrática pone en el centro del proceso la voz del alumnado, que adquiere protagonismo en la toma de decisiones de cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos y Ceballos, 2012) y que permite democratizar las estructuras de participación y gestión, aprendiendo habilidades de diálogo deliberativo, competencias político-sociales, etc.

En este sentido, la implementación de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio que posibiliten una escuela incluida, requiere una perspectiva comunicativa holística que aborde conceptos propios de los planteamientos dialógicos (Freire, 1999).

Teniendo en cuenta estos factores clave para la construcción de una comunidad educativa intercultural inclusiva, este estudio se enmarca en un proyecto de estudio de casos múltiple sobre revisión y reformulación de prácticas curriculares que permitan la vinculación de la escuela a su territorio, como agente activo de cambio social.

En esta comunicación centramos nuestra mirada en el proyecto de ApS desarrollado en una escuela rural de la provincia de Valencia, España, como práctica curricular vinculada al territorio. El objetivo es analizar el papel de la comunidad educativa e identificar los factores que la han ido determinando durante los tres últimos cursos escolares.

Estudio de caso

Contexto

Esta investigación se enmarca en el colegio público rural agrupado (CRA) CRA Benavites-Quart de les Valls, de la provincia de Valencia. Institución escolar que consta de dos aularios ubicados en localidades contiguas, aunque administrativamente es considerada un único centro escolar. Uno de sus objetivos como escuela, desde su inicio, ha consistido en superar lo administrativo y construir una nueva manera de verse como una comunidad que tiene unos valores compartidos y que aprende y trabaja colaborativamente hacia una escuela intercultural inclusiva, aunque lo hagan desde dos poblaciones vecinas.

El claustro ha ido tomando mayor conciencia de la pluralidad de voces y la necesidad de articularlas, aunque todavía no tienen las estrategias adecuadas para optimizar la escucha de todas las voces. Durante los dos últimos cursos, la evaluación de su proyecto de transformación revela que en el CRA la participación todavía se da en la "periferia" del proceso de aprendizaje (más centrada en la participación familiar) y se ha comenzado a hacer patente la necesidad de enfocarla más en las prácticas curriculares. Al mismo tiempo, se observó que la voz del alumnado se mostraba todavía débil y quedaba a menudo invisibilizada en el Consejo Escolar y en las sesiones de debate, por lo que se decidió en asamblea comunitaria de final de curso, iniciar un proyecto de ApS, gestionado por profesorado, alumnado y familias de 6º de Primaria, para ofrecer un servicio a la comunidad desde la revisión del currículo escolar. Un proyecto centrado en la reforma de los dos edificios del CRA, que creara cohesión de grupo y se viviera como un proyecto compartido que beneficia a toda la comunidad.

Objetivos

El objetivo principal del proyecto de investigación se centra en analizar, problematizar y reformular las prácticas curriculares que vinculan la escuela a su territorio a través de procesos de investigación-acción participativa (IAP).

De este objetivo se concreta en el presente estudio de caso del CRA Benavites-Quart de les Valls en:

a) Describir el proyecto ApS como una práctica participativa protagonizada por el alumnado.
b) Analizar cómo el desarrollo de esta práctica curricular genera sentido de comunidad y liderazgo compartido.

Desarrollo del proyecto de ApS

El proyecto de ApS nace en una de las espirales de IAP que orientan los procesos de mejorar del CRA, para profundizar en la participación de la comunidad en las propuestas educativas y potenciar la voz del alumnado. Para llevarlo a cabo se desarrollaron las siguientes fases:

1) *Diagnóstico y análisis compartido de las propuestas de acción.* Se aprovechó la celebración de la Jornada de puertas abiertas para organizar grupos de trabajo mixtos (profesorado-alumnado-familias) que, partiendo de un mapeo social y una fotovoz, realizaron propuestas para desarrollar el APS. Posteriormente se llevó a cabo una sesión de trabajo comunitaria con grupos de discusión mixtos (alumnado, familias, profesorado, vecindario/agentes territoriales/administración local) que, dinamizados por miembros del equipo investigador, pasaron a realizar el análisis deliberativo de las propuestas y, en base a ella, a formular su priorización. Posteriormente se realizó una sesión informativa con todo el claustro de profesorado y una asamblea comunitaria para ratificar y consensuar la propuesta a realizar.

2) *Sesión comunitaria del grupo-clase para informar sobre la planificación y el análisis de la práctica APS.* Realizamos dos sesiones de planificación en el aula de cada uno de los aularios. Una primera sesión dedicada a planificar la práctica y la segunda a establecer herramientas que nos permitan analizarla.

3) *Sesiones de aula para realizar la planificación comunitaria del ApS.* El trabajo fue liderado por el maestro y la maestra tutores de los dos grupos. El equipo investigador acompañó el proceso, ofreciéndose como un recurso más para el centro y como un amigo/a crítico/a de cara a fortalecer y enriquecer las propuestas. La dinámica de trabajo seguida en ambos grupos se centró principalmente en el uso de la asamblea de clase y los grupos de trabajo cooperativos. En cada

grupo clase se realizaron un total de 2 sesiones, con la siguiente estructura de trabajo: Presentación del APS a toda la comunidad del grupo-clase y planificación de la propuesta de ApS siguiendo la carpeta de APS.

4) *Implementación y desarrollo del ApS*. El ApS fue llevado a cabo por cada uno de los dos grupos-clase siguiendo la planificación realizada en la fase anterior. El proceso fue liderado y ejecutado por el alumnado, bajo la supervisión de su profesorado y siguiendo las pautas de la carpeta del ApS. El alumnado de cada grupo clase trabajó en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo que se responsabilizaron y llevaron a cabo una parte del servicio diseñado. Para ello, realizaron contactos con otros agentes de la comunidad, realizaron entrevistas, redactaron informes, realizaron maquetas y presentaron sus propuestas al resto de la comunidad educativa y a la administración local.

Resultados

La temática elegida para realizar el ApS fue resultado de un proceso de participación comunitaria en el que se realizó un diagnóstico social participativo y se priorizaron las propuestas atendiendo a criterios de argumentación previamente acordados (garantizar el trabajo sobre los contenidos curriculares y académicos, ofrecer un servicio a la comunidad y que la propuesta sea viable). Finalmente, la temática elegida para desarrollar el proyecto de servicio fue la mejora de las infraestructuras del CRA (edificios de los dos aularios). Este tema se correspondía con una vieja aspiración de la comunidad escolar y de los habitantes y administración local de los dos municipios. En su elección, acordada por consenso entre todas las personas participantes, se valoró que partía de una necesidad sentida como propia por la comunidad, que esa transformación comportaba una transformación y mejora de uno de los servicios fundamentales de sus municipios (la educación escolar) y que, además, la propuesta se podía llevar a cabo mientras se seguían trabajando los contenidos de las asignaturas. Además, el claustro del profesorado del CRA informó favorablemente para que se llevara a cabo, animando a toda la comunidad educativa a participar en el desarrollo del proyecto.

El proceso de trabajo evidencia, también, el desarrollo de estrategias de negociación del currículum y de servicio a la comunidad con la participación de los tres sectores de la comunidad escolar (profesorado, alumnado y familias). Estos procesos han estado pautados siguiendo las fases de desarrollo del ApS, que han propiciado abrir el aula a la participación democrática de alumnado y familias en la gestión y planificación del currículum escolar, algo que gestionaba el profesorado en proyectos de trabajo anteriores.

Esta experiencia se desarrolló en dos grupos clase del CRA con la participación de los familiares en cada una de ellas. Estos familiares participaron, conjuntamente con el tutor/a de cada clase y el grupo de alumnos y alumnas, en el desarrollo del servicio a la comunidad: una propuesta informada de reforma de los dos edificios del CRA, reflexionando sobre los contenidos curriculares que implicaba y el tipo de saberes que había que poner en relación. Para poder realizar el proyecto, dentro de cada clase se constituyeron pequeños grupos de aprendizaje cooperativo con la participación de un familiar y del profesorado del grupo. Siguiendo las orientaciones y el liderazgo del profesorado tutor realizaron comparaciones entre el currículum del centro y las necesidades del territorio, de manera que se aseguraban que la planificación del servicio a realizar en el proyecto de ApS garantizara que se iban a trabajar contenidos curriculares recogidos en el PCC para ese nivel educativo. Se dividieron las asignaturas por grupos de aprendizaje cooperativo y empezaron a trabajar con la propuesta de ApS y el currículum académico de su nivel educativo. En este trabajo se anotaba la relación existente

entre el servicio comunitario y los contenidos de las diferentes asignaturas, observándose que se podían trabajar contenidos de todas ellas (lengua, matemáticas, plástica, etc.). Cuando finalizaron este trabajo de análisis, cada grupo presentó sus resultados al resto de la clase para discutir y mejorar la propuesta de ApS que realizaban en relación a las asignaturas que les habían asignado.

A la hora de implementar el proyecto en sus diferentes fases, la implicación y el liderazgo ejercido por el profesorado tutor fue fundamental. Con la ayuda del cuaderno del ApS orientaron al alumnado y a las familias en los diferentes momentos de trabajo, con funciones de asesoramiento a los grupos cooperativos. Con la ayuda del profesorado y los familiares, el alumnado contactó con otros agentes comunitarios y profesionales expertos (arquitectos, vecindario, artesanos, etc.) para que les informaran y asesoraran en el proyecto a realizar sobre cuestiones legales, presupuestarias, etc.

Por otra parte, el equipo docente aprovechando su participación en un proyecto europeo Erasmus, realizó diferentes visitas a escuelas de Finlandia e Italia que sirvieron para ampliar el horizonte de sus propuestas y enriquecerlas.

Finalmente, el alumnado fue el responsable de llevar a cabo la difusión y movilización de este conocimiento al resto de la comunidad (resto del alumnado, profesorado y familias) mediante la realización de pequeñas cápsulas audiovisuales así como de presentar y defender la propuesta final frente a la corporación municipal.

Conclusiones

El proceso de aprendizaje seguido en este proyecto de ApS se enmarcó explícitamente desde el inicio en el proceso de transformación de la escuela, como una estrategia de participación ciudadana, de democratización y vinculación del curriculum a su territorio y como un proyecto de cohesión y construcción de la comunidad educativa del CRA como proyecto compartido. Por ello, las reflexiones con las que concluyen el estudio giran en torno a tres elementos básicos que se han problematizado y puesto en primer plano, una vez evaluado el proceso y analizados los resultados.

Sentido de pertenencia y construcción de la comunidad educativa: por una parte, decidir entre profesorado, alumnado y familias poner en marcha un proyecto en las aulas y llevarlo a cabo colaborativamente, ha permitido hablar de quiénes somos, de los destinatarios del servicio y del concepto de escuela y comunidad educativa, entendida como el conjunto de personas que se implican y toman decisiones sobre los asuntos comunes y las propuestas de cambio.

Liderazgo compartido entre profesorado y alumnado y familias. Si bien fue el profesorado el que tomó la iniciativa e hizo la propuesta de ApS, fue en asamblea comunitaria donde se aprobó y concretó el proyecto, y fue después en el aula de sexto de primaria donde se negoció objetivo a objetivo y contenido a contenido, el detalle del proceso y los resultados que se querían alcanzar. Por primera vez, el profesorado ha delegado en alumnado y familias la tarea de desplegar el curriculum y darle sentido en forma de servicio a la comunidad. Finalmente ha sido el alumnado el gran protagonista de todo el proceso de aprendizaje, poniendo en marcha estrategias de indagación y divulgación que les ha llevado a movilizar el conocimiento generado colectivamente, a través de vídeos, presentaciones en plenarios y jornadas de puertas abiertas.

Vinculación a un territorio ampliado. Los grupos de trabajo de las aulas de sexto de primaria han hecho una indagación en distintos contextos (escuelas de Finlandia, Elche y Valencia, equipos de arquitectura urban, tiendas y páginas online, concursos educativos autonómicos), que les ha

permitido hacer una mirada global para dar respuestas locales. Resulta interesante cómo el propio ApS ha problematizado el concepto de territorio y ha ampliado la mirada hacia enfoques más interculturales e inclusivos.

Agradecimientos

Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y Fondos FEDER (EDU2015-68004-R) y por la Generalitat Valenciana (AICO/2018/066).

Referencias

Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva.* (99-112). Madrid: Narcea.

Dezuanni, M. y Monroy-Hernández, A. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar, 38*, 59-66.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, 12*, 26-46.

Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona: Octaedro.

Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación, 10*(19), 107 - 129.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). La voz del alumnado y la 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.

Reformulación de los Deberes Escolares para Casa a Través de la Participación del Alumnado

Reformulation of School Duties through the Participation of Students

José Francisco Amiama Ibarguren[1]
Nagore Ozerinjauregi Beldarrain[1]
Lucía Pellejero Goñi[2]

[1] Universidad del País Vasco, España
[2] Universidad Pública de Navarra, España

En una escuela de Primaria perteneciente al grupo Amara Berri se ha abordado un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP), el cual ha servido para replantear la coherencia entre la metodología de trabajo empleada en el aula y los deberes escolares, buscando una mayor coherencia con el proyecto Curricular de Centro (PCC). Tras el Diagnóstico Social Participativo (DSP) realizado durante el curso escolar previo, el análisis y los cambios en los deberes escolares se han desarrollado durante el curso 2017/2018 en un grupo de tercer ciclo compuesto por alumnado de 5º y 6º curso, en la materia de matemáticas. Las estrategias participativas empleadas han sido: rueda socrática, autoinformes consensuados, técnicas de espejo y una propuesta de futuro a través de una dinámica de ensoñación. Concluimos que la participación del alumnado en la toma de decisiones es un factor clave en la actitud hacia las tareas de matemáticas aumentando la motivación del alumnado, y en consecuencia, la de su profesorado.

Descriptores: Investigación participativa; participación estudiantil; autoaprendizaje; práctica curricular.

In the Urdaneta Infant and Primary School located in the town of Ordizia, the Participatory Action Research (IAP) process has served to establish coherence between the methodology of work used in the classroom and school duties, seeking greater coherence with the Center Curricular Project (PCC). After the Participatory Social Diagnosis (DSP) conducted during the previous school year, the analysis and changes in homework have been developed during the school year 2017/2018 in a group of third cycle of primary education with students of 5th and 6th grade, in the subject of mathematics. The participative strategies employed have been: the Socratic wheel, consensus self-reports, mirror techniques and daydreaming. We conclude that the participation of students in decision making is a key factor in the attitude toward the subject of mathematics, increasing the motivation of both students and teachers.

Keywords: Participatory research; Student participation; Self instruction; Curricular practice.

Introducción

La escuela es una premisa para la transformación social. De aquí la importancia de que la escuela como institución socializadora actue como promotora de la participación del alumnado como miembro activo de la comunidad escolar, para que posteriormente lo haga en la sociedad. Cada vez es mayor el esfuerzo por impulsar experiencias que fomenten la participación de los niños y niñas en los centros escolares, haciendo de la participación del alumnado una finalidad educativa, desde el convencimento de que la educación que no incorpora los valores democráticos propios de la ciudadanía activa es una educación es incompleta (Coiduras et al., 2014). El aprendizaje de estratégias participativas y prácticas democráticas en el contexto escolar son, por lo tanto, cruciales en los procesos de transformación social que parten de la institución (Traver, Sales & Moliner, 2010).

En este contexto, la investigación-acción participativa (IAP) comprendida como un proceso que la comunidad educativa lleva a cabo implicando a todos los agentes, se trata de un proceso democrático que modela procedimentos inclusivos, otorgando la palabra a todas personas participantes y con la mirada más atenta en las personas con riesgo de exclusión social (O'Hanlon, 2003).

A pesar de la idiosincrasia de cada comunidad educativa existe cierto consenso sobre algunos elementos que pueden servir de indicadores del buen desempeño de la escuela, tales como la gestión participativa de la comunidad escolar, la participación de la familia y la comunidad y la confianza del profesorado en el alumnado, entre otros; todo ello, con la intención de que las atividades escolares realizadas en el espacio escolar o en casa impliquen propuestas pedagógicas que concreten prácticas educativas contextualizadas y significativas para el alumnado (Gomes & Martins, 2016).

Son numerosas las incógnitas sobre la utilidad de las atividades escolares que se realizan fuera del contexto escolar, los denominados deberes escolares, quizás por la falta de criterios unificados sobre como, cúando y cúantos han se ser (Valle et al., 2015). No obstante, los deberes escolares pueden servir para estrechar el vínculo con las famílias, desde el momento que permiten conocer a las familiar y ser participes de lo que los hijos e hijas están trabjando en la escuela (Hill & Taylor, 2004).

Estudio de caso

El proceso de IAP descrito acontence en una escuela pública ubicada en un pueblo que conserva una fuerte identidad rural a pesar de tratarse de uno de los municipios más industrializados del País Vasco. En la decáda de los setenta recibió un primer movimiento migratorio nacional y con posteriorridad ese movimiento migratorio se ha ido convirtiendo en internacional. Según datos de Eustat (2018), cuenta con una población de 9720 habitantes, el 60,75% vascohablantes y una alta tasa de extranjeros que asciende al 15.91% de la población. En este contexto dicha escuela cuenta con gran diversidad cultural, que vertebra su proyecto educativo en la prevención y compensación de las diferenecias sociales, económicas y culturales, en un proyecto de aprendizaje y preparación del alumando para vivir en euskara.

Este centro, que a su vez pertenece a la red de Amara Berri, pone todo su empeño en asegurar la coherencia entre la intencionalidad del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la plasmación práctica en el Proyecto Curricular de Centro (PCC), a través de cambios metológicos y organizativos, como por ejemplo la agrupación del alumnado por ciclos y las metodologías activas como: el trabajo por proyectos globales o el recurso de los rincones de aprendizaje. Los rincones de aprendizaje son diferentes áreas de trabajo de aula que se realizan a un mismo tiempo en espacios definidos.

El equipo de investigación externo del País Vasco de este proyecto nacional I+D+i (2016-18) acompaña en esta propuesta de Investigación Acción Participativa (IAP) a la comunidad educativa de esta escuela desde dos ejes fundamentales: prácticas curriculares vinculadas al territorio y la participación de los tres agentes implicados (profesorado, alumnado y familias) en la búsqueda de prácticas curriculares afines al Sistema Amara Berri. Este trabajo colaborativo surge de la distancia entre los principios pedagógicos de Amara Berri y algunas tipologías de deberes escolares enviados para hacer en casa, que fue abordada en una sesión con el profesorado de los seminarios de matemáticas y lengua. La apreciación de este desajuste curricular entre la

forma de trabajo que se realiza dentro del aula y fuera de ella genera cierta insatisfacción en las docentes de matemáticas.

En estas circunstancias, los investigadores de apoyo acompañaron a la comunidad escolar formada por profesorado, alumnado y sus familias en la realización de un Diagnóstico Social Participativo (DSP) el cual presentó dos momentos. Un primero, que englobó a los tres colectivos implicados en las 12 aulas que conforman segundo y tercer ciclo de educación primaria; y un segundo momento que condujo a centrar el DSP en el tercer ciclo. Empleando la estrategia de la Rueda Socrática se valoraron diferentes propuestas innovadoras de deberes escolares en la materia de matemáticas ajustadas a los principios metodológicos del PEC del centro y vinculadas al territorio. La opinión y reflexión conjunta de estos agentes sobre los deberes escolares y la decisión de realizar cambios en las tareas de matemáticas de 3º ciclo conecta con el proyecto educativo del centro.

Resultados

Los resultados del DSP activaron la implantación de mejoras en los deberes escolares del área de matemáticas. Los cambios decididos entre todos los agentes se aplicaron en una única aula de tercer ciclo a modo de experiencia piloto para abordar su implantación y evaluación, a través de la IAP con el apoyo del equipo directivo. De esta forma, el equipo docente de matemáticas adquirió el compromiso de introducir cambios en los deberes escolares de su materia, desde decisiones colaborativas con objeto de atender a las demandas de la comunidad educativa.

En coherencia con el marco de acción del proyecto, las propuestas de transformación de las prácticas curriculares se sustentaron en las prioridades señaladas por la comunidad educativa bajo los principios pedagógicos fundamentales del proyecto educativo del centro: el aprendizaje significativo, el papel del profesor/a como acompañante del proceso de aprendizaje, la autonomía del alumnado, el trabajo en equipo y el proceso de aprendizaje individualizado.

Implicación del grupo-clase participante

El equipo de investigación externo realizó una sesión de observación del aula participante durante una clase de matemáticas para conocer sus prácticas de aula, y así poder proporcionar un apoyo más solido al profesorado en el diseño de nuevas prácticas curriculares entorno a los deberes escolares vinculados con el territorio (contexto familiar y biblioteca). De esta forma, se conoció la organización y las actividades que se realizan en e matemáticas desde la estrategia de los rincones: Geometría, Lógica, Próblemas y Operaciones. En cada uno de estos rincones el alumnado encuentra el material para trabajar, la metodología que han de seguir y una hoja de autocontrol a rellenar finalizada la actividad del rincón de aprendizaje. Las tareas de todos los rincones se presentan graduadas por nivel de dificultad. El alumnado de la clase participante se trata de un grupo de 26 de alumnos y alumnas de 5º y 6º curso de Educación Primaria dirigida por una profesora de matemáticas y una profesora de apoyo.

La propia sesión de observación de la clase se empleó para explicar al alumnado implicado el proceso de incorporar innovaciones en los deberes escolares de matemáticas en función de los resultados del DSP que recoge sus intereses como estudiantes, además de los de sus familias y profesionales. De manera que los nuevos deberes escolares quedaron vinculados a los cuatro rincones de aprendizaje del aula. Las profesoras, teniendo en cuenta las decisiones colectivas previas, decidieron fijar dos actividades de carácter obligatorio y otras dos de carácter opcional, dada la necesidad de conexión a Internet para poder realizarlas.

A su vez, se explicó al alumnado que resultaba de gran interés recoger información a nivel individual del proceso de realización de estos nuevos deberes escolares de matemáticas asociados a cada rincón, lo cual suponía un plus a las tareas para realizar en casa. Esta propuesta de rellenar autorregistros cada vez que realizaran deberes para casa fue acogida positivamente.

Autorregistros

El equipo de investigación de apoyo adoptó la responsabilidad de diseñar una primera versión de autorregistros que sirvieran para proporcionar información sobre la forma en la que el alumnado afronta los nuevos deberes de matemáticas. Esta propuesta fue enviada al profesorado de matemáticas con la consigna de que se valorara e incorporaran los cambios y la mejoras que consideraran oportunos en la herramienta para la recogida de información. También fue debatida en el aula con el alumnado. No se realizaron cambios y lo que en principio sería la propuesta incial del equipo investigador se convirtió, por decisión democrática, en los autorregistros definitivos a cumplimetar por el alumnado. A continuación se presenta el autorresgistro empleado (Cuadro 1)

Cuadro 1. Autorregistro

DÍA: (___/___) **HORA:____:_____/____:_____**				
ACTIVIDAD:	**0**	**1**	***2***	***3***
Los he comprendido				
He pedido ayuda ¿A quien?_____				
Me han gustado				
La cantidad ha sido apropiada				
He hecho más				
He aprendido				

Fuente: Elaboración propia. *DÍA: (día /mes) **Ej.: (19/12)** HORA (hora: minutos) comienzo / (hora: minutos) final. **Ej. (17: 30/ 17: 55)** Actividad: nombrar el rincón de aprendizaje (Geometría, Lógica, Próblemas y Operaciones) Valorar de 0 a 3 (0= nada; 1= poco; 2=algo; 3=mucho)

Se acordó que el alumnado presentaría los registros a las dos semanas de comenzar con los nuevos y consensuados deberes escolares. Considerando que el alumnado cambia de rincón de aprendizaje semanalmente, de esta forma cada estudiante proporcionaría información sobre dos experiencias, de deberes escolares nuevos asociados a dos rincones diferentes.

Tras la recogida y el análisis de la información de los registros, el equipo de investigación se acercó nuevamente al centro educativo y entró en el aula del alumnado participante para ofrecer la devolución de los datos a través de la técnica de espejo. Salvo dos discentes, opción libre y personal, había participado todo el alumnado en su complementación. Durante la devolución de los datos el grupo de estudiantes expresó sus valoraciones positivas sobre las nuevas tipologías de deberes. Fue el propio colectivo quien solicita realizar una segunda vuelta con los autorregistros. En ese mismo instante las personas presentes: el alumnado, la profesora de matemáticas y el equipo de investigación, deciden hacer una segunda vuelta y recoger nuevamente los registros dos semanas más tarde, con el compromiso del alumnado de cumplimetar de nuevos los registros. De esta forma, finalmente, se obtuvo información sobre las cuatro experiencias de los nuevos deberes escolares, correspondiente cada una a un rincón de aprendizaje. En esta segunda ocasión participó el aula completa.

Conclusiones

La participación en la toma de decisiones relacionadas con contenidos académicos conlleva que el alumnado pueda sentir el valor de su palabra. Percibir que sus opiniones y propuestas son escuchadas y valoradas ha generado el interés y el deseo de continuar en la IAP, con el resultante compromiso de continuar cumplimentando autorregistros sobre la realización de los deberes ecolares.

El transcurso del tiempo es un elemento clave en este sentido. El trabajo colaborativo y continuado de las familias, el profesorado y el alumnado durante dos cursos escolares sobre el tema ha generado confianza y compromiso en el alumnado, así como en el resto de los agentes implicados. Las técnicas que se sustentan en la participación democrática, desde el compartir y el análisis conjunto, ha posibilitado ofrecer un feedback continuo a los participantes, logrando de esta manera aumentar el compromiso con la propuesta de innovación en los deberes escolares.

El alumnado, protagonista de los cambios metologógicos en los deberes escolares, expresó sentimientos de satisfacción con el proceso de IAP y manifestó interés por participar en ocasiones futuras en otros proyectos de IAP. Consideramos que la confianza depositada en el proyecto ha sido un factor fundamental en la motivación del alumnado. La confianza demostrada por parte del profesorado hacia el potencial del proceso de IAP, materializado en el crédito a las aportaciones del alumnado y del equipo de investigación externo, ha sido un elemento crucial de cara a la confianza e implicación del alumando en el proyecto.

Las conclusiones de este trabajo se suman a otros trabajos (Reeve & Jang, 2006) que señalan el efecto positivo que la autonomía tiene en el alumnado como elemento motivador al incrementar la participación del alumnado y mejorar la relación entre el profesorado y el alumnado.

Referencias

Coiduras, J., Balsells, M. A., Alsinet, C. Urrea, A. Guadix, I. & Belmonte, O. (2014). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456.

Eustat (2018). *Euskal Estatistika Erakundea-Instituto Vasco de Estadística*. Recuperado de: http://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/ordizia_c.html

Gomes, R. A., & Martins, A. M. (2016). Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 161-178.

Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.

O'Hanlon, Ch. (2003). *Educational inclusion as action research. London*: Open University Press.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209.

Traver, J. A., Sales, A. & Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96- 119.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de psicología*, 31(2), 562-569.

El Taller de la Experiencia: Una Práctica Curricular Participativa que Vincula con el Barrio

The Workshop of the Experience: A Participatory Curricular Practice that Links the Neighborhood

Josefina Lozano Martínez
Irina Sherezade Castillo Reche
Mª Carmen Cerezo Máiquez

Universidad de Murcia. España

En esta investigación[1] presentamos una práctica curricular llevada a cabo en un centro educativo de la ciudad de Murcia, centrada en la vinculación de la escuela con el Centro de Mayores del barrio, con el objetivo de fomentar un conocimiento compartido, que conlleve en los agentes locales un sentimiento de reconocimiento por su colaboración en la escuela a través de su relato de historias de vida, y en el alumnado la valoración de su participación. Para ello y desde la investigación acción participativa (IAP) han colaborado docentes, familias, alumnado de dos cursos de 5º de primaria y personas del Centro de Mayores del barrio. Como instrumento de recogida de información se ha utilizado grupos de discusión con los diversos actores mencionados. El análisis de resultados se ha realizado atendiendo a categorías, previamente establecidas, que nos muestran una percepción positiva del trabajo colaborativo de los participantes. Las conclusiones indican que la práctica ha supuesto un enriquecimiento para todos, donde se ha fomentado la cultura y el liderazgo compartido en la comunidad educativa participante.

Descriptores: colaboración ciudadana; educación intercultural; práctica curricular; cultura compartida; liderazgo compartido.

In this research we present a curricular practice carried out in an educational center of the city of Murcia, focused on linking the school with the Center for the Elderly of the neighborhood, with the aim of promoting shared knowledge, involving local agents a feeling of recognition for their collaboration in the school through their story of life stories, and in the students the assessment of their participation. For this, and from the participatory action research (IAP), teachers, families, students of two 5th grade primary courses and people from the Elderly Center of the neighborhood have collaborated. As an instrument for collecting information, discussion groups have been used with the various actors mentioned. The analysis of results has been done according to previously established categories, which show us a positive perception of the collaborative work of the participants. The conclusions indicate that the practice has meant an enrichment for all, where the shared culture and leadership in the participating educational community has been fostered.

Keywords: citizen collaboration; intercultural education; curricular practice; shared culture; shared leadership

Introducción

El camino de una escuela que busca la mejora educativa y la emancipación social se dirige hacia una institución que responde a las necesidades de todos los alumnos, que puede definirse como intercultural e inclusiva (Aguado y Ballesteros, 2015; Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2015) y que, por ende, se concibe como una escuela incluida en su territorio, es decir, una institución vinculada

1Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: "La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio"(EDU2015-68004-R).

con el barrio (Marcia & Garreta, 2019) y que forma parte, como actor crítico, del cambio social. Desde este posicionamiento, nos planteamos cómo deberían cambiar las escuelas para desarrollar la inclusión entendida como la construcción de comunidad desde el trabajo colaborativo (Lozano, Castillo y Cerezo, 2018) en aras del bienestar de las personas por encima de los intereses individuales (Figueroa-Céspedes, Soto, Yáñez-Urbina, 2019).

El reto al que han de hacer frente las instituciones educativas si buscamos la mejora de las mismas es al desarrollo de estrategias de participación ciudadana en la comunidad teniendo en cuenta las necesidades cambiantes del entorno caracterizadas por una incorporación cada vez mayor de alumnado de origen extranjero o con otras necesidades específicas de apoyo educativo (Lozano, Cerezo & Castillo, 2017) y caminar de este modo hacia una escuela intercultural e inclusiva (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; Lozano, Traver y Sales, 2016). Por lo tanto, los campos de actuación han de superar los muros de las aulas y del centro y han de llegar al barrio o ciudad, involucrando y compartiendo escenarios con sus agentes.

Desde esta perspectiva de colaboración ciudadana, de vinculación con el territorio, de trabajo compartido y de apoyo mutuo, diversos estudios y experiencias educativas contemplan profundas transformaciones sociales a través del desarrollo de estrategias cooperativas entre la escuela y el entorno (Bolívar y Luengo, 2006; Essomba, 2008; García, 2012; García y Villar, 2011; Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018; Sales, 2012; Traver, Sales y Moliner, 2010). En todos estos procesos participativos el nexo de unión y los elementos claves son la cultura colaborativa, el liderazgo inclusivo, la transformación social y las prácticas democráticas en la medida que esto aumenta la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de escuela eficaz para todos y más incluida (Bolívar, 2006; Gale y Densmore, 2007; Sales, Moliner, Amiama y Lozano, 2018).

Método

Objetivos

El objetivo principal es valorar las mejoras conseguidas por los participantes tras la realización de prácticas curriculares colaborativas, que vinculan la escuela con el Centro de Mayores del barrio mediante procesos de investigación-acción participativa (IAP). Esto conlleva el análisis de la construcción del conocimiento compartido y el cambio sociocomunitario entre los agentes participantes. Por consiguiente, en esta experiencia o práctica educativa se procurará:

- Fomentar en los agentes locales participantes un sentimiento de reconocimiento y valoración por su colaboración con la escuela.
- Incentivar el interés de los alumnos por los abuelos, personas mayores del barrio y sus historias de vida.
- Ampliar los conocimientos del alumnado de origen extranjero sobre la cultura del entorno al que acaban de trasladarse.
- Valorar si la participación de las personas mayores en el colegio es un red clave de generación de apoyo y colaboración en el desarrollo de prácticas curriculare

Contexto y participantes

Ha participado en la presenta investigación un Centro Público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) situado en la Ciudad de Murcia con un porcentaje de población extranjera medio-alto (30%) y alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La muestra de estudio la forman 50 alumnos de 5º de Educación Primaria; las maestras-tutoras, la jefa de estudios, familiares, cuatro personas mayores del Centro Social del Barrio, y tres miembros del equipo investigador universitario.

Procedimiento e instrumentos de recogida y análisis de la información

La práctica curricular que se describe a continuación, se desarrolló en el CEIP y, comenzó con la exposición por parte de las personas mayores de sus vivencias relacionadas con su trabajo, costumbres de su época o anécdotas de su infancia o juventud.

A continuación, tuvieron lugar una serie de actividades diferentes y que no habían tenido lugar en el desarrollo de este taller en cursos precedentes, dado que del análisis del desarrollo de dicha práctica y de su diagnóstico social participativo, los agentes involucrados concretaron la necesidad de efectuar otras actividades de ampliación relacionadas con el taller y que propiciasen prácticas curriculares desde el trabajo compartido. De este modo, se planificaron y se efectuaron pequeños grupos interactivos en clase con la coordinación de un adulto, donde, se discutiesen lo que más le había gustado sobre las profesiones descritas, sobre las historias de vida relatadas, etc. De este modo, y entre otras prácticas se propuso recoger historias de vida de los abuelos o de otros miembros de la familia, que los alumnos escribirían y que se contarían, posteriormente, en el aula-clase.

Con esas historias, que fueron escritas y leídas por los alumnos en clase bajo un contexto de colaboración con familias, docentes, representantes del Centro de Mayores del barrio y equipo de investigación universitario ha surgido el libro titulado "*Prácticas curriculares vinculadas con el entorno: el taller de la experiencia y otras historias de vida en el CEIP FEDERICO DE ARCE de Murcia*" que los maestros-tutores de 5º curso han ayudado a corregir, y que contemplan las temáticas que han sido narradas en familia con cada una de las experiencias contadas por los abuelos o de otros familiares.

También, y a modo de evaluación, se realizó una serie de grupos de discusión con los distintos informantes: docentes, familias, personas mayores y alumnado quienes respondieron a preguntas relacionadas con categorías teóricas sobre las cuales se pretendía investigar. Tras la posterior transcripción de la información recogida y tomando como base para su análisis las categorías relacionadas con las dos grandes dimensiones de estudio: la participación ciudadana (referida a la posibilidad de relación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa y de los agentes externos) y la vinculación con el territorio (donde se trata de contemplar los lazos de unión, los proyectos compartidos, los apoyos mutuos entre la escuela y el barrio y los beneficios de esta unión) retomadas de la Guía CEIN (Sales, Ferrández y Moliner, 2012) se realizó un análisis del discurso de las personas participantes; usando una forma inductiva, para obtener unidades de significado, es decir, extrayendo del texto aquello que es lo más relevante

Entre los instrumentos de recogida y análisis de la información utilizados destacamos la observación y los grupos de discusión. La categorización de los resultados se ha realizado seleccionando las citas literales de los datos empíricos siguiendo un proceso de codificación según los siguientes códigos, tal y como se recoge en la Cuadro siguiente:

Cuadro 1. Codificación

Grupos de discusión (GD)	Investigadores Universitarios (IU)	Alumnado (A)	Maestros/as (M)
Equipo directivo (ED)	Familias (F)	Agentes comunitarios (AC)	

Resultados

A través de los comentarios de los diferentes informantes se puede contemplar los lazos de unión, los proyectos compartidos, los apoyos mutuos entre la escuela y el barrio y los beneficios de esta unión, tras la realización del taller de la experiencia, y que vamos a ir destacando por categorías:

Trabajo y cultura compartida.

> *[...]Lo que nos ha servido como excusa, es para trabajar los valores tan importantes como el respeto, el atenderlos y el querer a los mayores y en estar con ellos siempre, que es algo que parece que se está olvidando* (GD-M2).

> [...] *A mí me ha encantado esta experiencia porque a mí tampoco se me había ocurrido nunca preguntarles a mis abuelos por su historia, porque no sé, no me lo puedo imaginar. Gracias por hacernos sentir eso, la satisfacción de saber lo que les pasaron a nuestros antepasados* (GD-A6).

Liderazgo compartido

> [...] *habéis tenido la suerte de que a partir de ahí, el gusanillo ese se ha ido desarrollando y hemos ido haciendo otras actividades que a veces pues no habíamos hecho. De esta manera surgió el cómo preguntar en casa a mi abuelo, a mi abuela, a mi hermano, a alguna persona de la familia*…(GD-IU).

> [...] *Estamos encantados con el trabajo y la experiencia que hemos tenido, pero sobre todo lo que ha dicho la otra tutora, el realzar la figura de nuestros mayores, y hay muchos, muchos de vosotros que me habéis dicho: "yo no sabía que mi abuelo, que mi abuela sabía tantas cosas", ¿verdad? Pues con eso damos por satisfecha la actividad. Darle las gracias a la universidad y siempre, siempre, siempre a nuestros mayores que están aquí siempre. Llevamos muchos años, los conozco a todos, ya son de la familia. Llevamos muchos años viéndonos y compartiendo experiencias*(GD-M1).

Transformación social

> [...] *A mí también me gustaría que lo repitierais con otros cursos porque ha sido una experiencia de saber cosas, que yo he estado con mis abuelos y nunca me habían contado por ejemplo, y saber más sobre como era antes de la vida y las comparaciones de antes y de ahora* (GD-A3).

> [...]*Entonces para mí lo más positivo de esta experiencia ha sido el que todos conozcamos el valor y la necesidad de cuidar a nuestros mayores, de que pensemos en ellos a diario porque además la vida, gracias a los avances de la medicina y otros adelantos, cada vez se alarga más, entonces vamos a ser mayores durante muchos años y eso tenemos que verlo y valorarlo y tenemos que aprender de ellos. Y el valor del mayor, que ahora se llama senior que está tan de moda en las empresas, pues se fija el valor más importante que hay, ¿de acuerdo? Entonces no os olvidéis de cuidar a los mayores, de tenerlos en cuenta, de preguntarles*(GD-M2).

> [...] *para mí es mucho más importante el haber podido trabajar los valores de querer a quienes tenemos a nuestro alrededor, y si son mayores mucho más porque son de los que más podemos aprender, más que el tema de la Lengua Española* (GD-M2).
>
> *Yo quería deciros lo siguiente: Yo he ido a muchos colegios de aquí de la zona y hemos visto que hemos transformado*(GD-AC2).

Discusión/Conclusiones

A través de estas prácticas curriculares de la institución educativa vinculada con el barrio se pueden valorar aquellas experiencias donde se muestra el trabajo compartido (Lozano, Traver y Sales, 2016), la colaboración mutua establecida entre los diferentes miembros participantes: alumnos, familias, docentes y personas del entorno (Bolívar y Luengo, 2006; Sales, Moliner, Amiama y Lozano, 2018), ya que tal y como se observa en los resultados con el desarrollo de este tipo de actividades existe una participación y cooperación activa de todos los miembros de la comunidad escolar y los agentes externos al centro educativo. Dicha participación tiene como fin mejorar la relación de la escuela con su entorno (Aguado, y Ballesteros, 2015) y alcanzar de forma colaborativa la trasformación del entorno para conseguir así una *transformación social* (Bolívar y Luengo, 2006). Sin duda, hemos comprobado como a través de esta actividad los alumnos han modificado la visión que tienen de los mayores, de sus abuelos, a los que les han solicitado sus historias de vida para hacer sus redacciones que han de leer en el aula a sus compañeros, para terminar formando un libro que recoge estas experiencias de vida de las familias de los alumnos de 5º del centro educativo y que, más tarde, llevarán, finalmente, a sus familias para que puedan leer todo lo recogido por parte de otros compañeros sobre historias, experiencias, vivencias o profesiones de sus abuelos. Este cambio de visión de los mayores, que pasan a ser concebidos como personas útiles y como libros repletos de historias que contar a sus nietos (Lozano, Castillo y Cerezo, 2018) conlleva una transformación social, que hace que los alumnos se ilusionen con las historias den sus abuelos, lo que ha propiciado la comunicación intergeneracional, donde se han compartido valores e intereses (Bolívar, 2006), el desarrollo comunitario y socioeducativo (Muñoz, Rodríguez y Barrera, 2013) y ha propiciado la creación de redes de apoyo (Echeita et al., 2013).

Además, se consigue que las personas, que participan en la dinámica del centro y que pertenecen a su entorno, mejoren la vida del centro y al mismo tiempo su percepción en cuanto al valor que la sociedad da a sus conocimientos y experiencias (Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018).Por otro lado, aquellas personas procedentes de otras culturas, que vienen a nuestra región desde otros países nos aportan sus modos de vida, sus ilusiones y anhelos, sus expectativas de futuro, etc. La finalidad última siempre es favorecer la educación intercultural en una comunidad educativa que se vincula con el barrio para desarrollar prácticas curriculares que den la voz a los participantes en el diseño de las mismas (Arostegui, Darretxe, y Beloki, 2013; Bolívar, 2016) , lo que propicia un liderazgo compartido, una transformación social que proviene del apoyo mutuo y de proyectos compartidos.

Referencias

Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*, (pp. 99-112). Madrid: Narcea.

Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(2), 187-200.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bolívar, A. y Luengo, F. (2006). Una educación democrática de la ciudadanía. En R. Feito y R. García (coord.) *Redes educativas para la construcción de la Ciudadanía*, (pp. 7-32). Madrid: Proyecto Atlántida, MEC.

Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Editorial MAD.

Essomba, M. A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Figueroa-Céspedes, I. Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2019) Concepciones sobre el cambio educativo de docentes participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación, 43*, 1. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415028

Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

García, J. (2012). Transformación del entorno. *Comunidades de Aprendizaje. Escuela*, 8, 1-8.

García, J. y Villar, C. (2011). La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La Estrella y La Milagrosa en Albacete. *Tendencias Pedagógicas*, *18*, 207-232.

Lozano, J., Castillo, I.S .y Cerezo, M.C. (2018). *Prácticas curriculares vinculadas con el entorno. El taller de la experiencia y otras historias de vida*. Murcia: DIGITUM

Lozano, J., Cerezo M.C., y Alcaráz, S. (2015). *Plan de atención a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial

Lozano, J., Ballesta, F.J., Castillo, I.S. y Cerezo, M.C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *22*(2), 207-226.DOI: 10.30827.

Lozano, M., Traver, J.A. y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *AULARIA*, *Revista Digital de Comunicación*, *2*, 13-20

Macia, M. & Garreta, J. (2019) Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers &Education*, *132*, 44-62.

Muñoz, J. L., Rodríguez-Gómez, D. y Barrera-Corominas, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educacional*, *52*(1), 97-123. Recuperado de https:// dialnet. unirioja. es/servlet/articulo?codigo=4174392

Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, *5*(1), 51-68.

Sales, A., Ferrández, R. y. Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, *358*,153-173.

Sales, A., Moliner, O., Amiama J. F. y Lozano J. (2018).Escuela incluida**.** Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (433-458).

Traver, J., Sales, A. y Moliner, O. (2010) Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 97-119.

La Escuela Democrática: Un Espacio para la Práctica de la Participación

The Democratic School: A Space for the Practice of Participation

Teresa Aguado Odina
Belén Ballesteros Velázquez
Patricia Mata Benito

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Presentamos un proceso de IAP llevado a cabo en un CEIP en la Comunidad de Madrid. El centro tiene un proyecto educativo basado en la participación escolar: profesorado, familias y estudiantes tienen parte en las experiencias educativas promovidas desde el centro, convirtiéndolo en un espacio de posibilidad y de práctica democrática. Nuestro papel es desarrollar con ellos una investigación-acción participativa, con el objeto de reflexionar sobre el proceso vivido y obtener aprendizajes para mejorar la experiencia. Incluimos en esta comunicación los resultados de la fase de diagnóstico y la experiencia de desarrollo de la acción hasta donde ha sido posible avanzar. La IAP no es un proceso cerrado, por lo que los resultados no son concluyentes, aunque ofrecen una buena base para entender posibilidades y límites de la participación en el centro, vías de mejora y, asimismo, alcances y retos de los propios procesos de investigación participativa.

Descriptores: Participación; Escuela democrática; Investigación-acción participativa

This paper exposes a PAR (participatory action research) undertaken at a CEIP (Centro De Educación Infantil y Primaria/Preschool and Primary School) located in the Comunidad de Madrid (Madrid, Spain). The school is developing an educational project based on participatory processes: teachers, families and students are involved in making decisions about educational experiences promoted in the school. So that, it becomes a place for learning opportunities and democratic practices. Our role as researchers has been to make able a participatory action-research oriented to promote reflection on the process itself. The main goal has been to learn from the participatory experience in order to improve inclusiveness at school. The IAP is still an on-going process and the objectives have not been completely accomplished. However, the results are an useful starting point to understand the possibilities and limitations when promoting participation among the school community; to identify main issues to improve inclusión at school, and realizing which are the challenges to be assumed in participatory research processes.

Keywords: Participation, Democratic school, Participatory action-research

Introducción

"Este es el cole al que hubiera querido venir de pequeño", (opinión de un padre).

"Gracias mamá, por haber elegido este cole para mí", (opinión de un niño).

"En ese cole tratan bien a los niños", (opinión de un vecino del barrio).

Escuchamos estos comentarios cuando hablamos con las familias, los niños, los profesores en el CEIP Carlos Cano, (Fuenlabrada, Madrid). El centro fue creado hace doce años, momento desde el cual las políticas educativas de la Comunidad de Madrid no favorecen la escuela pública. Al contrario, asistimos a la instrumentalización de la escuela al servicio de la competitividad, los intereses de mercado y el aumento de desigualdades sociales en el acceso al saber, (Hirtt, 2001).

Y con todo, nuestra escuela ha conseguido construir un espacio de aprendizaje para toda la comunidad escolar. Su proyecto educativo propone un modelo de escuela democrática, una

escuela construida con la participación de todos los agentes. "Para las escuelas democráticas las personas son más importantes que las instituciones [...], los alumnos y los profesores tienen los mismos derechos [...] Algunas personas que han accedido a una escuela democrática por primera vez han experimentado la sensación de estar en casa", (Girbble, 2004: 46-51). El éxito de la escuela democrática depende sobre todo de las experiencias de calidad dirigidas a todos los alumnos sin exclusión, (Dubet, 2016). El reconocimiento de la diversidad es un pilar de la escuela democrática. Este reconocimiento conlleva la posibilidad de formar parte de la sociedad sin renunciar a ser uno mismo.

Nuestro papel en el centro es desarrollar con ellos una investigación-acción participativa, con el objeto de reflexionar sobre el proceso vivido y obtener aprendizajes para mejorar la experiencia. Esta metodología pone en valora la voz de la experiencia de todos los miembros de la escuela con el propósito de reforzar el sentido crítico de la comunidad, (Busher, 2005; Kemmis et McTaggart, 2013).

Estudio de caso

Contexto y objetivo de la IAP

Fuenlabrada es uno de los municipios con una población más joven en todo el territorio nacional. Esto se debe a un proceso migratorio producido en la década de 1980, y la llegada de muchos jóvenes que buscaban vivienda, siendo así también la ciudad muy castigada por la especulación inmobiliaria. En muy poco tiempo el municipio ha pasado de tener 18 442 habitantes en 1975 a 212 395 habitantes en 2001. En abril de 2006 Fuenlabrada entró a formar parte de las grandes ciudades de Madrid; gracias a la aprobación en la asamblea de la Ley de Grandes Ciudades, Fuenlabrada consigue una mayor autonomía, y por tanto un mejor desarrollo para la ciudad y sus vecinos.

El CEIP Carlos Cano es un centro público de infantil y primaria situado en el barrio de Loranca. Atiende a más de trescientas familias y dispone de dos grupos por curso. Se presentan como *"escuela abierta, plural, tolerante, respetuosa y flexible, donde la educación en valores y la autonomía son una constante, una escuela donde la Comunidad Educativa puede participar para construir, con su colaboración, "una escuela para todos".*

Para ello, disponen de un plan de participación donde define áreas de actividad realizadas en el centro y articulan la manera de implicarse: claustro, consejo escolar, delegados de clase, asambleas, comisiones (ecológica, participativa, de festejos, arte, biblioteca, mirada violeta, patios, viaje de 6º y fin de etapa, inclusión, acompañamiento escolar y colaboración familiar, participación familiar, tienda libre, comedor).

La participación es un constante en la vida del colegio. El equipo directivo relata cómo "*hemos pasado de proponer iniciativas a las familias a ser estas las que proponen nuevos retos para alcanzar entre todos en el centro"*. Los nuevos perfiles familiares, las nuevas demandas, el auge de iniciativas, la experiencia adquirida por el profesorado…, entre otros factores, señalan la importancia de este momento de reflexionar y actualizar el plan de participación mediante un proceso de IAP en el que han contado con nuestro apoyo.

Nuestra colaboración se ha desarrollado durante el curso 2017-2018, formando parte de la comisión de participación, asistiendo a la mayor parte de sus reuniones y manteniendo la comunicación a través de un grupo de whatsapp.

Desarrollo de la IAP

Fase de diagnóstico

Se inició con la problematización del plan de participación de las familias y concluyó con la identificación de las propias dinámicas participativas del centro como práctica a reformular. Para ello hemos aplicado las siguientes técnicas:

Fotovoz: su objetivo es dar voz a los y las estudiantes del centro y recoger sus ideas acerca de la participación en el cole. Para ello les invitamos a fotografiar el lugar del cole en el que más participaban, y explicarnos el porqué de su elección**.** Algunas de las ideas clave que revela el análisis de los resultados son las siguientes:

- Los niños identifican mayormente espacios participativos aquellos que se ubican fuera del aula, aunque en ellas dan valor al trabajo realizado por profesores para que los niños y niñas del aula se sientan bien y aprendan todos.
- Señalan algunos espacios como suyos porque les permite hablar en libertad sin el control de los adultos.
- Valoran sensación de bienestar en actividades realizadas por el grupo sin divisiones entre chicos-chicas o edades.

Asambleas: realizadas en las clases de 5º y 2º. Las preguntas y respuestas analizadas se articulan en torno a los siguientes ejes:

- Qué es participar: "decir lo que piensas", "jugar a algo a lo que está jugando toda la clase, cantar y bailar", "aportar ideas e imaginación", "ayudarse", "participar en una carrera, en unos juegos olímpicos, en un juego de clase", "divertirnos", "aprender, muchas cosas, inglés, dividir, a hacer las tablas, aprender a hacer galletas".
- Cómo te sientes: "bien, cuando se da una idea y los profesores y los compañeros creen que puede ser válida", "bien porque ayudas a la gente", "agradecido", "fenomenal, como si tuviéramos mariposas dentro y compartimos nuestra alegría con los demás".
- Ejemplos de cómo participamos en clase:

Trabajamos por zonas: Se proponen actividades para ser trabajadas en equipo; se establecen para ello roles: responsable de material, secretario, coordinador, moderador (responsable de que el tono de voz esté más bajo), y portavoz.

Participación en la solución de problemas: los problemas se identifican y se anotan; se buscan soluciones a él; se valora más que el sistema de puntos, (hacía sentir mal); un cartel nos recuerda tres puntos en la negociación: tranquilizarse, escuchar las versiones, aportar las soluciones.

- Otras formas de participar en el centro: recurriendo a otro compañero cuando cuesta aprende alguna cosa; haciendo propuestas (por ejemplo, un teatro); se tienen en cuenta las propuestas: se vota; no se obliga; los que no quieren no lo hacen.

World café: esta actividad, dinamizada a través de una línea de tiempo, contó con la participación de familias, profesorado y estudiantes. El objetivo era visibilizar vías de participación, analizar fortalezas, debilidades y hacer propuestas de prácticas para mejorar la participación, más en concreto la de familias. Las ideas recogidas se articulan en torno a las siguientes cuestiones-reto:

- RETO Coordinación: ¿cómo priorizamos/canalizamos la participación?

  - ✓ De participación de pasillo a vías para que todos puedan proponer y hacer.
  - ✓ Elaborar un protocolo de participación.
  - ✓ La gente se desactiva y agota con exceso de actividades.
  - ✓ Participar para lograr resultados, para alcanzar mejoras para todos.
- RETO Inclusión: ¿cómo hacemos partícipes a quienes no pueden estar presentes?
  - ✓ Difundir documentos de las comisiones.
  - ✓ Incentivar herramientas virtuales.
  - ✓ Activar y sistematizar bolsa de expertos y voluntarios, presencial y no presencial.
  - ✓ Más actividades puntuales y libres.
  - ✓ Generar espacios de participación fuera del horario oficial.
- AMPA: ¿cómo activamos la participación?
  - ✓ Dar valor al AMPA como representación de las familias.
  - ✓ Disponer de un representante del AMPA en cada comisión.
  - ✓ Que el AMPA canalice las propuestas de participación.
- Uso de herramientas virtuales…
  - ✓ La participación es demasiado presencial y hay herramientas informáticas que se podrían utilizar más allá de whatsapp.
  - ✓ Se necesita disciplina a la hora de intervenir en los chats.
  - ✓ En cualquier caso, es importante una reunión presencial, porque en el lenguaje escrito hay malentendidos
- Cuestiones a considerar:
  - ✓ Se habla de conciliar, pero no se puede si no hay guardería.
  - ✓ La restricción de las actividades y la participación al horario lectivo condiciona demasiado quién y en qué participa.
  - ✓ Se recibe la información de los delegados de clase, pero te ofrecen la actividad ya estructurada.
  - ✓ Hay gente que se cansa de que se pida tanta participación. A veces parece que es una exigencia y no quieren porque no saben si se pueden comprometer.
  - ✓ Es importante que te sientas cómodo, espacios amables, sin miedo al rechazo.
  - ✓ El reto es cómo se pasa de una participación de pasillo a un protocolo que no nos haga perder espontaneidad.
  - ✓ También debería haber autogestión por parte de los chavales, son muy capaces.

Proceso de implementación

Los resultados de la fase de diagnóstico participativo fueron compartidos en la Comisión Pedagógica. La acción propuesta consistía en la redefinición del plan de participación elaborado por un profesor de colegio, Francisco Sanz, utilizado como fundamento de propuestas participativas que el colegio ha venido desarrollando hasta ahora. La conveniencia de actualización de este documento, viene justificada por distintos argumentos:

- El plan estaba centrado en propuesta de líneas de actuación, en su mayoría ya implementadas, que implicaran la participación de familias.
- Se veía conveniente dotar al plan de un enfoque sobre qué entiende la comunidad educativa por participación. A partir de esta definición de "qué es" podríamos pasar al debate y reflexión sobre "cómo" conseguirla.
- Se valora la necesidad de dar voz a los niños y niñas en el centro.

En la Comisión Pedagógica acordamos iniciar el proceso de recogida de información en torno a la definición de un plan de participación en el centro. Para ello, se recurre a un cuestionario dirigido a familias y profesorado, con el siguiente guion:

- Respondo como...
  - ✓ Familia
  - ✓ Maestro/a
- Las comisiones se deben componer por:
  - ✓ Familias
  - ✓ Familias y Maestro/as
  - ✓ Maestros/as
- Se deciden en Asamblea conjunta entre familias y maestros/as a principios de curso
  - ✓ Sí
  - ✓ No
- ¿En qué Horarios debe funcionar?
- Temporalidad de las Comisiones (puedes marcar varias opciones)
  - ✓ Fijas
  - ✓ Un curso escolar
  - ✓ Puntual (la consecución de un objetivo)
- Objetivos de las Comisiones
- ¿Cuál es el papel de las familias en las comisiones? (responsabilidades)
- ¿Cuál es el papel de los maestros/as en las comisiones? (responsabilidades)
- ¿En qué momento puede incorporarse una familia y/o maestro/a a una comisión?

- ✓ Al principio de curso cuando se deciden
- ✓ En cualquier momento del curso

- ¿Puede pertenecer a una comisión alguien que no sea familia del centro?
  - ✓ Sí
  - ✓ No
- La información del trabajo de las comisiones se puede hacer preferentemente a través de... (marcar como máximo 2 opciones)
  - ✓ actas en papel, tablones…
  - ✓ grupos de whatsApp
  - ✓ entornos virtuales: blogs, plataformas educativas, páginas web, Facebook
  - ✓ reuniones periódicas

El grupo UNED no ha participado en el análisis de las respuestas por considerar que podríamos introducir nuestro sesgo en la categorización de la información cualitativa.

Podríamos concluir acerca de la implementación con las siguientes reflexiones:

- La fase como tal está en construcción.
- La preocupación está más en esclarecer aspectos organizativos que en reflexionar sobre el sentido de la participación.
- La recogida de datos a través de las técnicas y dinámicas anteriormente trabajadas no son tenidas en cuenta.
- Los niños y niñas no son invitados a contestar el cuestionario. Se asocia participación a familias.

Por nuestra parte, respetamos las decisiones tomadas en este proceso porque entendemos que es cole quien tiene que liderar la forma en que actualiza su plan de participación.

Conclusiones del estudio de caso

La participación se ha entendido como implicación de las familias y no tanto de los estudiantes. Se asume que los estudiantes están ya en la escuela y no es preciso implicarles más. Esta idea de participar como estar presente, acceder y ser tenido en cuenta en actividades concretas prevalece frente a la idea de la toma de decisiones.

Se cuestiona el papel del AMPA como mera gestora de actividades extraescolares. Se promueve una acción vinculada a las comisiones del propio centro. En la composición del AMPA es relevante señalar la incorporación de madres profesionales con estudios universitarios. Las madres que estaban en el AMPA anteriormente no responden a este perfil. Esto hace conveniente una reflexión sobre qué familias están más presentes en el centro o son más y mejor valoradas a la hora de representar en órganos colegiados.

Como investigadoras hemos tenido la oportunidad de comprender la complejidad de la vida cotidiana en el centro. Es probable que en algunos momentos se nos haya asociado con un perfil "clásico" de la investigación que se orienta hacia la búsqueda de conocimiento "objetivo". La

investigación como facilitación de la reflexión y mejora de la práctica a través de la participación y escucha está, probablemente, menos reconocida.

Referencias

Busher, H. (2005). The project of the other: Developping inclusive learning communities in school. *Oxford Review of Education*, 31 (3), 459-477.

Dubet, F., (2016). La nueva « igualdad » social. https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-290011-2016-01-11.html

Girbble, D., (2004). Otra educación, otras escuelas. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 46-51.

Hirtt, N., (2001). *L'école prostituée*. Genève: Labor/Espace de Libertés.

Kemmis, S. y McTaggart, R., (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunitaria y la esfera pública. En N. Denzin e I. Lincoln (Coord.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 361-439). Barcelona : Gedisa

Programas de Formación para Liderar la Mejora de la Participación Familiar en los Centros Escolares: Evaluación de una Propuesta

Training Programmes to Lead the Enhancing Family Involvement in Schools: Proposal Evaluation

Mª Paz García Sanz [1]
Mª José Martínez Segura [1]
Begoña Galián Nicolás [1]
Presentación A. Caballero García [2]

[1] Universidad de Murcia, España
[2] Universidad Camilo José Cela, España

Partiendo de la evaluación de necesidades de formación del profesorado para facilitar la participación familiar en la educación del alumnado en un municipio multicultural de la Región de Murcia, y considerando la importancia del liderazgo para organizar buenas prácticas pedagógicas en los centros educativos, se ha desarrollado un programa de intervención semipresencial, dirigido a equipos directivos (ED) de los centros de la localidad, con el fin de establecer estrategias docentes para mejorar la participación familiar en la educación del alumnado. Se trata de una investigación evaluativa y colaborativa en la que han intervenido 17 directivos de 10 centros del municipio y 5 profesores universitarios que han actuado de formadores/observadores y agentes de cambio. El programa se ha implementado mediante diversidad de métodos, aplicando una evaluación continua y formativa, en la que se han utilizado variedad de instrumentos de recogida de información, tanto de corte cuantitativo como cualitativo. Los resultados, han sido altamente satisfactorios.

Descriptores: Participación de los padres; Formación; Director de colegio; Liderazgo; Evaluación.

On the basis of the evaluation of trainin needs of teachers to promote the family engagement in the student's education in a multicultural town the Región of Murcia, and considering the importance of leadership to organize good pedagogical practices in schools, we have developed a blended intervention programme, directed to executive school's teams of the local schools, in order to establish educational strategies to improve family involvement in the education of students. It is an evaluative and collaborative research in which its intervened 17 executives of 10 scolar centers the town, 5 university teachers who have acted as trainers, observers and change agents. The programme has been implemented through different methods. It was applied formative and continuous assessment, in order to do so has been used diferent information collection tools, as well quantitative as qualitative. The results have cleary been highly satisfactory.

Keywords: Parent participation; Training; Head teachers; Leadership; Evaluation.

Introducción

Las familias y las escuelas son los agentes educativos más relevantes en el desarrollo de la niñez (Ortega y Cárcamo, 2018), siendo la participación familiar en la educación de los hijos un aspecto que afecta positivamente a los resultados académicos (Miranda y Castillo, 2018 UNESCO, 2015). Para ello es necesario pasar de una concepción de labor educativa individual a una colectiva, teniendo un proyecto común, responsabilidad compartida, escucha mutua y buena comunicación (Traver, Sales, Moliner, Sanahuja y Benet, 2018).

Epstein et al. (2002) señalan que la participación familiar en los centros educativos incluye la comunicación con los mismos, la participación en las actividades que organizan, la educación en el hogar aconsejada por la escuela, la participación en organismos de toma de decisiones del centro y la colaboración conjunta de la comunidad. Además, para que haya participación se necesita que exista sentimiento de pertenencia de las familias al centro, esto hace que lo sientan como propio y quieran colaborar activamente (Pindado, 2000) y resulta de interés porque a su vez repercute en que los estudiantes obtengan mejores resultados (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017). Por ello, otros autores (García-Sanz, Hernández-Prados, Parra y Gomariz, 2016; Parra, Gomariz, Hernández-Prados y García-Sanz, 2017; Hernández-Prados, García-Sanz, Parra y Gomariz, 2019) han considerado el sentimiento de pertenencia como una de las dimensiones más importantes de la participación familiar en el centro educativo.

Es necesario que las escuelas se abran y atraigan a toda la comunidad (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016), llevando a cabo un proceso de transformación de los centros educativos, en los cuales el papel de los equipos directivos (ED) en los cambios es fundamental (Manna, 2015; Silva, Del-Arco y Flores, 2018). En investigaciones como la de Rizeto (2018) se revela que los directores de los centros aprecian la participación de las familias, pero son muy exigentes y poco empáticos con ellas, además, en ocasiones, la han visto como poco positiva para la escuela y esto supone un reto a superar. Los ED tienen que ejercer de líderes, buscar soluciones y lograr implicar al resto de la comunidad educativa (Morga, 2016), especialmente a las familias (Ishimaru et al., 2016). No obstante, su formación suele estar orientada a las tareas de gestión (Ng & Elson, 2016), si bien entre las competencias de los directores se señala la de impulsar la colaboración con las familias (LOMCE, 2013). Por tanto, necesitan formación cualificada para liderar y facilitar la participación familiar en los centros educativos.

En este escenario, los objetivos planteados en la presente investigación fueron:

1. Conocer la formación inicial de los ED de los centros en lo que concierne a la ayuda que prestan a las familias del alumnado para que éstas mejoren su participación en el proceso educativo de los hijos.
2. Evaluar el programa formativo con perspectivas de mejora, diseñado y aplicado a los ED de los centros para el establecimiento de estrategias que permitan optimizar la participación familiar en la educación de los hijos.

Método

Este trabajo se realizó mediante una investigación evaluativa y colaborativa, de carácter no experimental.

Participantes

De una población de 14 centros educativos ubicados en un municipio de la Región de Murcia, en la investigación participaron voluntariamente 10 de dichos centros, de los cuales, 1 de ellos es privado, con enseñanza en las tres etapas educativas; 6 son públicos, con enseñanza en Educación Infantil y Primaria; y 3 son públicos, con solo Educación Secundaria.

En el estudio participaron 17 docentes de ED de los centros mencionados y 5 profesores universitarios expertos en el tema "relación familia-escuela", quienes actuaron de formadores/observadores/evaluadores y agentes de cambio.

Instrumentos de recogida de información

Antes de comenzar el programa, se aplicó un cuestionario abierto a los ED para evaluar su situación de partida en lo que respecta a la participación de las familias en la educación de los hijos (Cuadro 1).

Después de cada sesión de intervención, los formadores y resto de profesores universitarios cumplimentaron una escala de estimación numérica de 5 grados, (Cuadro 2). A los directivos de los centros participantes se les aplicó un cuestionario de evaluación de satisfacción de la sesión, con ítems cerrados de escala de 5 grados (Cuadro 3).

Procedimiento

Tras entregar los resultados de la evaluación de necesidades a cada centro, y antes de elaborar y aplicar un programa de intervención directamente a docentes y familias para mejorar la participación familiar en la educación de los hijos, se decidió formar previamente a los ED de los centros, con el fin de anticipar estrategias que permitieran a los docentes facilitar dicha participación, así como incrementar su liderazgo en este sentido. Este programa se organizó para que fuera promovido por el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Murcia, con el fin de que los directivos pudieran obtener una certificación.

Técnicas de análisis de datos.

Para el tratamiento de la información cuantitativa se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 24, empleando análisis descriptivos, mediante el cálculo de medidas de tendencia central. La información cualitativa fué tratada manualmente mediante el establecimiento de categorías y el cálculo de frecuencias y porcentajes de cada una.

Resultados

Formación inicial de los ED

En el cuadro 1 se explicitan las preguntas realizadas a los miembros de los ED de los centros, así como las frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas. Como se observa, si bien los directivos ya poseen algunas actitudes y estrategias para ayudar a las familias a que participen en la educación de los hijos, tienen altas expectativas de mejora.

Cuadro 1. Resultados de la evaluación inicial de los ED

1. ¿QUÉ ENTIENDE POR PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Colaboración familiar en la educación del alumno	10	58.83%
Comunicación familia-centro/asistencia a reuniones	8	47.06%
Implicación familiar en las actividades del centro	3	17.65%
Preocupación por el buen funcionamiento del centro	3	17.65%
Participación en la AMPA	2	11.76%
2. ¿CÓMO SE SIENTE CUANDO LAS FAMILIAS PARTICIPAN EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS HIJOS?	**FRECUENCIA**	**PORCENTAJE**
Satisfecho	11	64.71%
Apoyado	9	59.94%
Cómodo	7	41.18%
Orgulloso	2	11.76%
Motivado	1	5.88%
Confiado	1	5.88%

Contento.	1	5.88%
Agradecido	1	5.88%
Observado	1	5.88%
3. ¿QUÉ DESTACA DE LO QUE HACE ACTUALMENTE PARA FACILITAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS?	**FRECUENCIA**	**PORCENTAJE**
Facilitar la comunicación con distintas vías/recursos	12	77.59%
Realizar actividades extraescolares o de aula	4	23.53%
Mostrar más disponibilidad para la atención a familias	3	17.65%
Realizar reuniones trimestrales con las AMPA	2	11.76%
GESTIÓN	**GESTIÓN**	**GESTIÓN**
Aprender estrategias/técnicas/recursos para fomentar la participación e implicación de las familias	13	76.47%
Conocer otros modelos de buenas prácticas que se lleven a cabo en otro centros sobre participación familiar	2	11.76%

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación del proceso y resultados

Durante la aplicación del programa, los formadores se distribuyeron por equipos de trabajo colaborativos, proporcionando continua retroalimentación sobre las preguntas y tareas realizadas, tanto presencial como virtualmente.

En el Cuadro 2 se muestran las respuestas medias de las valoraciones de los expertos al terminar cada sesión. Como se observa, la media global del instrumento aumenta levemente sesión tras sesión, no habiendo puntuaciones medias por debajo del estándar de la escala (3).

Cuadro 2. Resultados de las valoraciones de expertos tras las sesiones de formación

Cuadro 2. Resultados de las valoraciones de expertos tras las sesiones de formación

CRITERIO	INDICADOR	MEDIA S1	MEDIA S2	MEDIA S3
	Global	4.72	4.76	4.87
Contenidos	1. Los contenidos se adaptan a las necesidades de los ED	4.75	5.00	5.00
	2. Son de fácil asimilación	5.00	5.00	5.00
	3. Se presentan interrelacionados	5.00	4.75	5.00
	4. Facilitan el logro de los objetivos	4.75	4.75	4.67
Actividades	5. Los miembros de los ED participan con motivación en las actividades	4.75	4.00	4.67
	6. Las actividades se adaptan a la diversidad de los profesionales	4.50	5.00	5.00
	7. Las actividades tienen un grado idóneo de dificultad	5.00	4.75	5.00
	8. Ayudan al logro de los objetivos	4.75	4.75	5.00
Recursos	9. Los recursos materiales son suficientes y adecuados	4.50	5.00	4.67
	10. Los formadores demuestran su cualificación	4.50	5.00	5.00
	11. Los formadores utilizan correctamente las TIC	4.75	5.00	5.00
	12. Las infraestructuras son pertinentes	4.25	4.00	4.33

	13. El tiempo para cada actividad es el idóneo	3.75	4.75	4.67
Metodología	14. La metodología propicia la buena relación entre formadores y ED	5.00	5.00	5.00
	15. Los formadores asumen sus roles y responsabilidades	5.00	5.00	5.00
	16. Los miembros de los ED asumen sus roles y responsabilidades	5.00	5.00	5.00
	17. El trabajo colaborativo resulta satisfactorio	5.00	5.00	5.00
	18. Se mantiene el número de asistentes inscritos	4.75	5.00	4.33
	19. Se resuelven satisfactoriamente los problemas	4.75	5.00	5.00
	20. La metodología promueve el logro de los objetivos	4.75	5.00	5.00

Fuente: Elaboración propia.

En las tres sesiones, los expertos destacan la alta motivación de todos los participantes, así como lo enriquecedor que fue el trabajo colaborativo y las puestas en común.

En el Cuadro 3 se muestran las medias de los tres cuestionarios de satisfacción aplicado a los miembros de los ED, tras el desarrollo de cada sesión. De nuevo se observa que la satisfacción global con el programa aumenta sesión a sesión. En ningún caso encontramos puntuaciones medias inferiores al estándar de la escala (3).

Cuadro 3. Resultados del cuestionario de satisfacción de los ED

INDICADOR	MEDIA S1	MEDIA S2	MEDIA S3
Global	3.94	4.17	4.35
1. He aprendido nuevas estrategias docentes de comunicación con las familias	3.44		
4. Idem de colaboración familiar desde el hogar	3.80		
7. Idem de participación en actividades del centro		4.30	
10. Idem de implicación familiar en la AMPA y CE		4.00	
13. Idem de participación familiar comunitaria		4.11	
16. Idem de formación a familias			4.38
19. Idem de sentimiento de pertenencia			4.38
22. Idem de sensibilización a las familias			4.31
22. Idem de evaluación de la participación			4.17
2. Considero necesario aplicar estratégias de comunicación en mi centro	3.88		
5. Idem de colaboración en el hogar	4.20		
8. Idem de participación en atividades del centro		4.50	
11. Idem de implicación en AMPA y CE		4.67	
17. Idem de participación comunitaria		4.33	
20. Idem de formación a familias			4.62
23. Idem de sentimento de pertenencia			4.69
3. Idem de sensibilización			4.54
22. Idem de evaluación			4.33
3. Es viable llevar a cabo estratégias de comunicación en mi centro	3.94		

6. Idem de colaboración desde el hogar	3.93		
9. Idem de participación familiar		4.00	
12. Idem de Implicación familiar en la AMPA y CE		3.50	
15. Idem de participación comunitaria		3.75	
18. Idem de formación			4.08
21. Idem de sentimento de pertenencia			4.23
24. Idem de sensibilización			4.31
24. Idem de evaluación			4.25
Valore globalmente los siguientes elementos de la sesión:			
25. Objetivos	4.13	4.30	4.38
26. Contenidos	4.13	4.00	4.62
27. Actividades	4.06	4.20	4.31
28. Metodología	4.06	4.10	4.38
29. Materiales	3.88	4.30	4.08
30. Evaluación	4.06	4.40	4.08
31. El desarrollo de la sesión me ha producido una satisfacción personal y/o profesional	4.13	4.00	4.38

Fuente: Elaboración propia.

Como información complementaria, los miembros de los ED señalan que lo más interesante en las tres sesiones fue poder compartir ideas, acciones y estrategias para implementar en sus centros. En cuanto a los cambios sugeridos, lo docentes reclaman más tiempo para realizar las actividades de trabajo colaborativo y puestas en común.

Discusión y conclusiones

En relación al objetivo 1, los ED hablan mayoritariamente de participación de las familias como colaboradoras en la educación del alumnado, seguida de comunicación familia-centro. Coinciden así con Miranda y Castillo (2018), quienes indican que la comunicación con la escuela es una de las variables importantes al determinar la participación familiar en los procesos educativos.

Una amplia mayoría de los ED, afirma que se encuentran satisfechos, apoyados y cómodos cuando las familias participan en la educación de sus hijos. Francis, Gross, Blue-Banning, Haines y Turnbull (2016) indican que cuando existe una comunicación positiva entre los integrantes de la comunidad escolar, ED, docentes y familias, constituyen los ingredientes básicos para generar relaciones basadas en la confianza, lo cual potencia el acercamiento y la participación de las familias.

Más de las tres cuartas partes de los ED dicen facilitar la comunicación por distintas vías y recursos. Garreta (2014) y Rizeto (2018) insisten en la importancia de utilizar distintos canales para que se haga efectiva la comunicación familia-escuela.

Pero a pesar de evidenciarse que los ED realizan acciones para facilitar la participación de las familias, todos ellos esperan aprender estrategias, y buenas prácticas para fomentar la implicación de aquellas. Otros trabajos (Antúnez, 2011; Caballero, 2003; Escamilla, 2006; Martínez González et al., 2000; Rivas y Ugarte, 2014; Vallespir, Rincón y Morey, 2016) ponen de manifiesto la necesidad de formar al profesorado en estrategias que favorezcan la participación de las familias en el centro.

Como respuesta al objetivo 2, los expertos valoran positivamente las tres sesiones de la actividad formativa realizada en los contenidos, las actividades, los recursos y la metodología. Dichas valoraciones se ven incrementadas con el paso de las sesiones.

Los ED también se manifiestan satisfechos con las sesiones formativas y, esta satisfacción se incrementa con el paso de las sesiones. Asimismo, Silva, Del Arco y Flores (2018) encontraron alta satisfacción en un grupo de directores escolares tras la formación recibida.

Para finalizar, queremos destacar que la formación de los ED, siempre es un elemento de importancia a tener en cuenta ya que dichos equipos se pueden convertir en facilitadores de cambio de la institución escolar (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Referencias

Antúnez, S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, *14*. Recuperado de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/477

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661078/liderazgo_bolivar_RF_2013.pdf?sequence=1

Caballero, J. (2003). La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *REIFOP*, *6*(1), artº 2. Recuperado de http://www.aufop.org/publica/ reifp/03v6n1.asp

Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Rodríguez-Jansorn, N. & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action.* Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.

Escamilla, S.A. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional.* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Francis, G.L., Gross, J.M.S., Blue-Banning, M., Haines, S. y Turnbull, A.P. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: Lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *10*(1), 43-60. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505137

García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.A., Parra-Martínez, J. y Gomariz-Vicente, M. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, *38*(154), 97-117. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400006&lng=es&tlng=es.

Garreta, J. (2014). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *8*(1), 71-85

Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. Parra, J. y Gomariz, M.A. (2019). Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, *35(1)*, 84-94. doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981

Ishimaru, A.M., Torres, K.E., Salvador, J.E., Lott, J., Cameron, D.M. & Tran, C. (2016). Reinforcing Deficit, Journeying Toward Equity: Cultural Brokering in Family Engagement Initiatives. *American Educational Research Journal*, *53*(4), 850-882. doi: https://doi.org/10.3102/0002831216657178

LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013). Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Manna, P. (2015). *Developing Excellent School Principals to Advance Teaching and Learning: Considerations for State Policy*. Wallace Foundation. Recuperado de https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Developing-Excellent-School-Principals.pdf

Martínez González, R.A., Pereira, M., Rodríguez Díez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M.P., Donaire, B. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *11*(19), 107-120.

Miranda, C.y Castillo, P. (2018). Estudio metodológico de las variables que componen el constructo de "apoyo y participación de la familia en los procesos educativos". *Estudios Pedagógicos XLIV*(1), 115-133. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00115.pdf

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2017). *PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL_ONLINE_20dic.pdf

Moliner, O., Traver, J.A., Ruiz, M.A.y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *18*(2), 116-129. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110

Morga, L.E. (2016). El papel del director en la gestión de comunidades de aprendizaje. *REIIE*, *1*(3), 42-50. Recuperado de http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa /2016/vol1/no3/ 5.pdf

Ng, S., & Elson, S. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(4), 540–557. doi. https://doi.org/10.1177/1741143214564766

Ortega, M.D y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, *27*(52), 98-118. doi: https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006

Parra, J., Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A. y García-Sanz, M.P. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, *23(1)*, artº 4. doi: http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258

Pindado, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Rivas, S.y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, *27*, 153-168.

Rizeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de los niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, *44*. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495

Silva, P., Del-Arco, I.y Flores, Ó. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordon*, *70*(1), 109-124. doi. 10.13042/Bordon.2017.49427

Traver, J.., Sales, M.A., Moliner, M.O., Sanahuja, A. & Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania*, *53*, 99-116. Recuperado de http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/339

UNESCO. (2015). *Informe de resultados: Factores asociados TERCE*. Santiago: UNESCO.

Vallespir, J., Rincón, J.C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *REIFOP*, *19(1)*, 31-45. doi: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751

Contactos Entre el Centro Escolar y la Familia: La Perspectiva de las Familias

Relationship Between the Schools and the Families: The Families' Perspective

Beatriz Rodríguez-Ruiz [1]
Raquel-Amaya Martínez González [1]
Esperanza Mª Ceballos Vacas [2]

[1] Universidad de Oviedo, España
[2] Universidad de La Laguna, España

Este estudio se centra en la percepción de las familias sobre los contactos que el profesorado y ellas mismas promueven para tratar temas acerca de sus hijos/as. En la investigación han participado 1276 padres y madres de las comunidades autónomas de Asturias y Canarias (Tenerife) con hijos e hijas que cursan segundo o cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. La recogida de información se realizó con la Escala de Relaciones de Confianza entre la Familia y el Centro Escolar (Martínez-González, 1996). Además de análisis descriptivos, se han llevado a cabo otros comparativos en función del género de los progenitores y del curso de los hijos/as. Los resultados señalan que las familias perciben que los contactos se centran con mayor frecuencia en temas académicos de sus hijos e hijas, dejando en segundo plano aspectos personales o la organización de otras actividades conjuntas; los contrastes de grupos señalan diferencias en función del género y el curso escolar.

Descriptores: Familias; Profesorado; Contactos, Educación Secundaria Obligatoria.

This study focuses on the families' perception of the contacts that teachers and they themselves promote to address aspects related to their children. The research involved 1276 parents with children enrolled in second or fourth academic year of ESO (Compulsory Secondary Education) of the autonomous communities of Asturias and Canary Islands (Tenerife). The information was collected with the Confidence Relationship Scale between the Family and the School (Martínez-González, 1996). In addition to descriptive measures, group comparisons were carried out according to the gender of the parents and the school year of the children. The results indicate that families perceive that contacts are more frequently focused on academic issues of their children than on personal aspects or the organization of other joint activities. The group comparisons show significant statistical differences according to the gender of the parents and the school year of the children.

Keywords: Families; Teachers; Relationship; Secondary Compulsory Education.

Introducción

La participación de las familias en los centros escolares, es decir, su implicación en la educación de sus hijos e hijas, aparece recogida de manera reiterada en la legislación educativa estatal; así, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre) regula el derecho de elección del tipo de educación y centro escolar, el de asociación y de participación en los órganos de gestión en los centros públicos y privados. Pero además, la implicación familiar también constituye un indicador de calidad educativa, como sostienen los informes PISA y de la OCDE (Colás y Contreras, 2013). A ello, se suman los numerosos beneficios que genera, que lejos de afectar solamente en el alumnado, influyen positivamente en todos los agentes implicados en el proceso educativo: familias, profesorado, centros escolares y

comunidad (Rodríguez-Ruiz, Álvarez, Martínez-González y Epstein, 2019). Es por ello, que parece pertinente promover la participación de las familias en el centro escolar.

A pesar de la existencia de numerosos indicadores que evidencian la necesidad de implicar activamente en los centros escolares a las familias, la realidad recogida en diversos estudios pone de manifiesto la escasa existencia de una cultura de participación familiar (Consejo Escolar, 2017; Gomáriz, Parra, García-Sanz y Hernández Prados, 2019), en especial, en la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Rodrigo, Martínez-González y Rodríguez-Ruiz, 2018), con mayor presencia de la participación individual frente a la colectiva (Parra, García Sanz, Gomariz y Hernández Prados, 2014), y una mayor participación de las madres frente a los padres (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz y Rodrigo, 2012).

Las distintas modalidades de participación incluyen desde las actividades en los consejos escolares o en las AMPAS, hasta la acción tutorial con las familias y el voluntariado (Epstein, 2011). En concreto, la tutoría con las familias constituye una de las actividades regladas de participación familiar más necesarias para promover el aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado (Consejo Escolar, 2017); en particular, esta acción tutorial se hace quizás más relevante en la etapa de la ESO, donde el alumnado necesita adaptarse a niveles cada vez mayores de exigencia académica, y donde los progenitores pueden precisar de más información y asesoramiento que en etapas escolares anteriores para implicarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar la percepción que tienen los padres y madres, con hijos e hijas en la ESO, sobre los contactos que se establecen entre el profesorado y las familias. Se analiza, además, si existen diferencias estadísticamente significativas en función del género de los progenitores y del curso escolar de segundo y cuarto de la ESO de los hijos/as.

Método

Participantes

Han participado 1276 padres y madres de las comunidades autónomas de Asturias y Canarias (Tenerife), con hijos/as cursando estudios de la ESO. Se ha recogido información independiente de ambos progenitores dentro de la misma unidad familiar. La mayoría de las familias son españolas (92,6%), con edad entre 41 y 51 años (padres=70%; madres=61,1%), y estudios de Bachillerato y Formación Profesional (padres=35%; madres= 37,9%). El 90,3% son familias biparentales, y el 92% de los padres y el 64,2% de las madres trabajan fuera del hogar. La distribución por género de los hijos e hijas (52,7% chicos y 47,3% chicas) y curso (49,6% en 2º de y 50,4% en 4º de la ESO) está equilibrada, procediendo de 14 centros escolares de titularidad pública (40,8%), concertada (41,3%) y privada (17,9%), en su mayoría del Principado de Asturias (60%). El muestreo se realizó de modo incidental entre una selección de centros escolares públicos, concertados y privados, tanto de áreas urbanas como rurales, de ambas comunidades autónomas.

Instrumento de recogida de información

Se utilizó la Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia, adaptada por Martínez González (1994) del original *Family-School Relationship Trust Scale*, del *Partneship for School Success Program* (USA), elaborada originalmente por Sinclair *et al.* (1993). La escala de la adaptación española presenta una primera parte de datos socio-demográficos, y una segunda parte compuesta por 80 ítems distribuidos en diversas dimensiones sobre relaciones entre el centro escolar y la familia, cuya información se recoge a través de una escala Likert de cinco alternativas (1-Nunca; 2-A veces; 3-Bastante; 4-Casi Siempre; 5-Siempre). Esta escala se ha

sometido a diversos procesos de contraste y validación de contenido en proyectos de investigación-acción nacionales e internacionales desarrollados en centros escolares, participando tanto expertos en investigación del ámbito familiar, como profesorado de distintas etapas educativas, y padres y madres con hijos/as escolarizados en las distintas etapas preuniversitarias. El estudio que se presenta se orienta específicamente al análisis de la dimensión denominada "*Contactos entre el profesorado y las familias*", compuesta por 8 ítems que hacen referencia a las reuniones y contactos directos entre los y las docentes y los padres y madres para promover el desarrollo académico del alumnado. Los ítems están clasificados en dos dimensiones; en una se analizan los contactos a iniciativa del profesorado y en la otra, a iniciativa de los padres y madres. El contenido de los contactos versa sobre información acerca de los progresos de aprendizaje de los hijos e hijas, problemas, aspectos positivos, o la organización de actividades conjuntas (por ejemplo: "Durante el pasado curso o en este, algún profesora/a contactó conmigo para comunicarme algún aspecto positivo del comportamiento de mi hijo/a"). El índice de fiabilidad de la dimensión analizada es de α=.85, obtenido con datos de la muestra de este estudio.

Procedimiento

Para recoger la información se contactó por carta con centros escolares de ambas comunidades autónomas, tanto de áreas urbanas como rurales, con la finalidad de disponer de una amplia variedad de circunstancias socio-demográficas que pudiera reflejar también la diversidad familiar. Tras la aceptación de los centros a participar en el estudio se envió a todas las familias del alumnado de 2º y 4º de la ESO una carta del equipo investigador en la que se solicitaba su participación, los instrumentos a cumplimentar y un protocolo de consentimiento, garantizando el anonimato de la información suministrada. El procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación y de Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna. Se obtuvieron autorizaciones de las familias en un 95% de los casos, aunque el porcentaje final de participantes fue del 85%.

Análisis de datos

La información recogida se procesó con el programa SPSS.22. Se analizó si la distribución de los datos en los ítems se ajustaba a la curva normal calculando la asimetría y curtosis, considerando valores [-2; +2], respectivamente, ajustándose todos los ítems analizados. Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad; se efectuaron también análisis comparativos de dos grupos independientes con la t de Student en función del género del progenitor y el curso escolar de los hijos/as. En cada análisis se tuvo en cuenta la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). Cuando las diferencias entre grupos resultaron significativas se calculó el tamaño del efecto con la d de Cohen, interpretando su magnitud de acuerdo con los siguientes criterios: tamaño bajo cuando $0 < d < .20$, medio-moderado: $.20 < d < .50$ y alto: $d > .50$.

Resultados

Los análisis descriptivos sobre cómo perciben el padre y la madre la frecuencia y tipo de contactos con el profesorado, indican en líneas generales que mantienen pocos, ya sean por iniciativa del profesorado o por la suya propia, tanto en 2º como en 4º de la ESO (ver Cuadro1).

Cuadro 1. Percepción del padre y la madre sobre los contactos con el profesorado

	Padre		Madre		Curso escolar Padre 2º ESO		Curso escolar Padre 4º ESO		Curso escolar madre 2º ESO		Curso escolar madre 4º ESO	
Variables	*n*	*M* (*DT*)	*n*	*M* (*DT*)	*n*	*M* (*DT*)	*n*	*M* (*DT*)	*n*	*M* (*DT*)	*n*	*M* (*DT*)
Durante el curso pasado o en éste, algún profesor/a del centro contactó conmigo por teléfono, carta o personalmente para…												
Informarme sobre los progresos de mi hijo/a	638	2,49 (1,14)	638	2,62 (1,44)	312	2,58 (1,39)	317	2,40 (1,48)	312	2,55 (1,30)	317	2,70 (1,57)
Comunicarme algún aspecto positivo del comportamiento de mi hijo/a	638	2,25 (1,37)	638	2,29 (1,32)	312	2,30 (1,36)	317	2,18 (1,38)	312	2,26 (1,25)	317	2,32 (1,39)
Comentarme algún problema referente a mi hijo/a	638	2,20 (1,32)	638	2,42 (1,42)	312	2,28 (1,33)	317	2,12 (1,30)	312	2,23 (1,23)	317	2,62 (1,56)
Organizar actividades en colaboración con la familia	638	1,67 (0,99)	638	1,87 (1,19)	312	1,67 (0,96)	317	1,66 (1,01)	312	1,75 (1,05)	317	1,99 (1,30)
Interesarse por cuestiones personales de mi hijo/a o de mi familia (salud, ausencias de clase,…)	638	2,14 (1,34)	638	2,09 (1,28)	312	2,17 (1,37)	317	2,10 (1,31)	312	1,94 (1,12)	317	2,23 (1,40)
Durante el curso pasado o en éste, algún profesor/a del centro contactó conmigo por teléfono, carta o personalmente para…												
Informarnos de los progresos escolares de mi hijo/a	638	3,14 (1,35)	638	2,86 (1,39)	312	3,10 (1,37)	317	3,17 (1,34)	312	2,88 (1,36)	317	2,82 (1,45)
Hablar de algún aspecto positivo del comportamiento de mi hijo/a	638	2,66 (1,39)	638	2,62 (1,35)	312	2,17 (1,37)	317	2,67 (1,36)	312	2,63 (1,43)	317	2,61 (1,47)
Informarnos sobre algún problema relacionado con mi hijo/a	638	2,66 (1,40)	638	2,46 (1,30)	312	2,17 (1,37)	317	2,63 (1,34)	312	2,69 (1,45)	317	2,33 (1,33)

Los resultados indican que ambos progenitores estiman que el profesorado contacta "nunca-a veces" con ellos/as durante el curso escolar, con valores medios en todas las variables que no llegan al punto central de la escala utilizada (medias< 3). Por contenido de los contactos, atendiendo a la media aritmética, la tendencia mayoritaria es para informarles sobre el progreso escolar de sus hijo/as (percepción del padre: 49,8%, n=638; M=2,49, DT=1,14; percepción de la madre: 48,7%, n=638; M=2,62, DT=1,44), a lo que sigue *comunicar aspectos positivos del comportamiento* de aquellos (percepción del padre: 59,1%, n=638; M=2,25, DT=1,37; percepción de la madre:58,3%, n=638; M=2,29, DT=1,32), abordar situaciones problemáticas (percepción del padre: 58,6%, n=638; M=2,20, DT=1,32; percepción de la madre: 53,4%, n=638; M=2,42, DT=1,42), interesarse por cuestiones personales de los hijos o de la familia (salud, ausencias de clase, etc.) (percepción del padre: 64,6%, n=638; M=2,14, DT=1,34; percepción de la madre: 66,9%, n=638; M=2,09, DT=1,28), y organizar actividades en colaboración con la familia (percepción del padre: 79,7%, n=638; M=1,67, DT=0,99; percepción de la madre: 71,8%, n=638; M=1,87, DT=1,19). Esta misma tendencia se aprecia al analizar la iniciativa de contactos por parte de los progenitores, que ponen en ejercicio también "nunca-a veces", tanto por parte del padre como de la madre. Cuando contactan lo hacen fundamentalmente para informarse sobre los progresos escolares de sus hijos/as (percepción del padre: 28,2%, n=638; M=3,14, DT=1,35; percepción de la madre: 40%, n=638; M=2,86, DT=1,39), para destacar algún aspecto positivo de estos (percepción del padre: 44,7%, n=638; M=2,66, DT=1,39; percepción de la madre: 42,7%, n=638; M=2,62, DT=1,35), o, por el contrario, para conocer problemas que les afectan (percepción del padre: 44,5%, n=638; M=2,66, DT=1,40; percepción de la madre: 50,8%, n=638; M=2,46, DT=1,30).

Los análisis comparativos, tomando en consideración el género del progenitor, señalan que las madres perciben con mayor frecuencia que los padres (con un tamaño del efecto bajo en todos estos casos) que el profesorado contacta con las familias para: 1) informar sobre los progresos académicos de sus hijo/as, (t_{637}=-2,025; p=,043; d= -0,091); 2) comentar algún problema, (t_{637}=-3,374; p=,001; d= -0,160); y 3) organizar actividades en colaboración con las familias (t_{637}= -3,905; p=,000; d= -0,182). Por lo que respecta a los contactos iniciados por las familias, las

madres perciben más que los padres que el motivo es informarse sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas, con un tamaño del efecto medio-moderado (t_{637}= 4,005; p=,000; d=0,204), mientras que los padres señalan con mayor frecuencia abordar algún problema de sus hijo/as (t_{637}=3,215; p=,001; d=0,148), con un tamaño del efecto bajo-

Los resultados también muestran diferencias en función del curso académico de los hijos y las hijas, pero solamente para las madres. En concreto, las madres cuyos hijos e hijas cursan 4º de la ESO apuntan que el profesorado contacta más con ellas para: 1) comentar algún problema, con un tamaño del efecto medio-moderado (t_{627}= -3,440; p=,001; d= -0,277); 2) organizar actividades en colaboración con la familia, con un tamaño del efecto bajo (t_{627}= -2,480; p=,013; d= -0,198), y 3) interesarse por cuestiones personales de los hijos/as o de la familia (salud, ausencias de clase, etc.), con un tamaño del efecto medio-moderado (t_{627}= -2,860; p=,004; d= -0,229). Por su parte, las madres con hijos e hijas en 2º de la ESO indican que son ellas las que contactan con mayor frecuencia con el profesorado para informar sobre algún problema relacionado con sus hijos/as, con un tamaño del efecto medio-moderado (t_{627}=2,616; p=,009; d=0,209).

Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto un bajo nivel de contactos entre los padres, las madres y el profesorado, desde la perspectiva de ambos progenitores, y para ambos cursos escolares, bien sea cuando son promovidos por el propio profesorado o por las familias; una realidad que resulta sorprendente en una etapa educativa en la que las tutorías deberían ser más frecuentes con la finalidad de abordar los retos educativos y personales que tendrá que asumir el alumnado a corto plazo. La perspectiva entre padres y madres sobre los contactos que mantienen con el profesorado de sus hijos/as difiere; así, las madres consideran que los contactos se dedican principalmente a aspectos académicos, señalando que mantienen relaciones más frecuentes por iniciativa del profesorado, para abordar aspectos relacionados con el progreso curricular, para comentar aspectos positivos de sus hijos e hijas, y organizar actividades conjuntamente. Respecto a los contactos promovidos por las familias, las madres se centran en aspectos asociados al rendimiento académico, y los padres en situaciones problemáticas que afectan a sus hijos/as. Las diferencias en función del curso escolar, solo se manifiestan en las madres; concretamente, cuando los hijos/as cursan estudios de 4º de la ESO, perciben que el profesorado contacta con ellas no sólo para abordar aspectos curriculares o de comportamiento, sino también para interesarse por cuestiones personales de sus hijos/as y organizar actividades en colaboración con las familias. Además, son las madres con hijos/as en 2º de la ESO las que contactan con mayor frecuencia con el profesorado para informarse de problemas relacionados con sus hijos/as.

Los resultados obtenidos en este estudio, sostienen que, al menos desde la perspectiva de las familias, las principales temáticas en los contactos con el profesorado son los aspectos curriculares y académicos; sin embargo, tal y como recoge la actual legislación en materia educativa (LOMCE, 2013), resulta necesario contemplar aspectos que van más allá de lo curricular para incidir en cuestiones de desarrollo personal. Es por ello, que la acción tutorial debe desarrollarse en colaboración con las familias, a través de cauces de comunicación más frecuentes y cercanos, que permitan conocer la realidad de cada alumno/a, centrándose en aspectos positivos, en la organización de actividades conjuntas, y en la colaboración ante las dificultades que puedan surgir, actuando el profesorado, como el principal responsable de su promoción. Así pues, los contactos entre el profesorado y las familias, a través de la tutoría en la

ESO, deben favorecer el desarrollo integral del alumnado, lo que implica la promoción de competencias educativas, personales y sociales.

Referencias

Colás, P., y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Educación Educativa*, *31*(2), 485-499. doi: http:// dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031. Recuperado el 8 de marzo de 2016.

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2017). *Las tareas escolares después de la escuela.* Madrid: Consejería de Educación e Investigación

Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools.* Philadelphia: Westview Press.

Gomariz, M.A., Parra, J., García Sanz, M.P. y Hernández Prados, M.A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, *48*(1), 85-96. doi: https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Martínez-González, R.A. (1994). *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre Familia y Centro Escolar.* Informe de Investigación. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Martínez-González, R.A., Rodríguez-Ruiz, B. y Rodrigo, M.J. (2012). Fathers' and teachers' perception about their partnership. En D. Hiatt-Michael y H. Z. Ho (Eds.), *Promising practices for fathers' involvement in their children's education* (pp. 79-93). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Parra, J., García Sanz, M.P., Gomariz, M.A. y Hernández Prados, M.A. (2014). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 149-164). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rodrigo, M.J., Martínez-González R.A. y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La Relación Centro Escolar-Familia como Factor Protector de Conductas Transgresoras en la Adolescencia. *Aula Abierta*, *47*(2), 149-158. doi: https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158

Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez, L., Martínez-González, R.A. y Epstein, Y.L. (2019). Presentación del número Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Aula Abierta*, *48*(1), 7-10. doi: https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.7-10

Sinclair, M.F., Lam, S.F., Christenson, S.L. & Evelo, D. (1993). Action research in middle schools: Anwatin and Northeast Middle Schools, Minneapolis, Minnesota. *Equity and Choice*, *10*, 22-24.

Análisis de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) como Herramienta para la Participación en los Centros Escolares

Associations of Mothers and Fathers of Students (AMPA) as Facilitators of Family Involvement in Schools

Esperanza Mª Ceballos Vacas[1]
Beatriz Rodríguez Ruiz[2]
Raquel-Amaya Martínez-González[2]

[1] Universidad de La Laguna, España
[2] Universidad de Oviedo, España

El reconocimiento formal de la participación de las familias en los centros escolares tiene una trayectoria relativamente joven, que se ha ido desarrollando al abrigo de la Constitución de 1978, en nuestro país. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA), como tejido asociativo, constituyen una herramienta de enorme valor para la participación real de las familias en los centros escolares. Sin embargo, la magnitud de los obstáculos que afrontan suele desviar su impulso inicial, restringiendo su radio de acción hacia actividades con escasa incidencia en la transformación de la dinámica de los centros. Por otro lado, el análisis del papel de las AMPA es una línea de investigación que ha recibido muy poca atención (Rubio-Castillo, Sanmartín-Ortí y Rodríguez-San Julián, 2017). Por todo ello, pretendemos contribuir al análisis y la reflexión sobre el papel de estas asociaciones, las dificultades con las que se encuentran y las condiciones necesarias para permitir su participación efectiva en los centros escolares.

Descriptores: Participación; Relación familia-escuela; Implicación familiar; Asociaciones de madres y padres del alumnado; Cultura académica.

The formal recognition of the participation of families in schools has a relatively young trajectory, which has been developed under the protection of the Constitution of 1978, in our country. Associations of Mothers and Parents of Students (AMPA), as an associative network, constitute a tool of enormous value for the real participation of families in schools. However, the magnitude of the obstacles they face tends to deflect their initial impulse, restricting their scope to activities with little impact on the transformation of the schools' dynamics. On the other hand, research on the role of the AMPA has received very little attention (Rubio-Castillo, Sanmartín-Ortí and Rodríguez-San Julián, 2017). In this paper, we intend to contribute to the analysis and reflection on the role of these associations, the difficulties they face, and the necessary conditions to allow their effective participation in schools.

Keywords: Participation; Family-school relationship; Family involvement; Parent associations; School culture.

La participación en la escuela democrática

La irrupción de los valores democráticos en nuestro país ha imprimido un cambio radical en la concepción delas relaciones sociales. Probablemente, la escuela ha sido un espacio privilegiado para ensayar estas fórmulas de participación colectiva, con avances y retrocesos, a remolque de los sucesivos cambios legislativos. Si bien, aún no se puede considerar culminada la construcción de la cultura democrática en la escuela. Es decir, la participación de la comunidad educativa, no solo en los niveles institucionales de gestión y organización, sino también en los didácticos. Al hilo de estos argumentos, es pertinente aludir al movimiento de la voz del alumnado (Rudduck

y Flutter, 2007), desde el que se demanda la inclusión de su perspectiva en la toma de decisiones sobre aspectos que le competen.

Aunque de forma menos patente, también han despuntado tendencias paralelas que reclaman escuchar la voz de las familias (Sarramona-López, 2004), amparándose en el derecho constitucional a la educación y la legitimidad de las familias para participar en el control y gestión de la educación de sus hijos e hijas. A su vez, el derecho colectivo a la participación de las familias se articula a partir de la LODE (Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación), y se desarrolla posteriormente en el R.D. 1533/1986 por el que se regulan las asociaciones de madres y padres de alumnos, donde se concretan, entre otras, finalidades como: colaborar en las actividades educativas, promover la participación de las familias en la gestión del centro, y facilitar su representación en el Consejo Escolar y otros órganos colegiados. Así mismo, se establecen, entre otros, derechos como tener libre acceso al centro, utilizar sus medios, participar en la elaboración del proyecto educativo del centro, acceder a toda la documentación, y participar en los procesos de evaluación.

De esta forma, las AMPA, junto con el Consejo Escolar, se configuran en el plano formal como las dos vías principales de participación de las familias; que se conciben como un medio necesario, pero no suficiente, para lograr dicha participación, destacando la importancia de las relaciones informales para lograr una óptima relación familia-escuela. Todo ello se resalta como un indicador relevante de la calidad de la educación y de los centros (Bernard-Cavero y Llevot-Calvet, 2016).

Obstáculos para la participación real de las AMPA

A día de hoy las AMPA, salvo algunas excepciones, son una realidad generalizada en los centros escolares. Sin embargo, la participación activa de las familias es minoritaria (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz y Gimeno-Esteo, 2010), especialmente en la etapa de educación secundaria obligatoria, donde un 44,5% de los padres y un 54,8% de las madres nunca o casi nunca asisten a las reuniones de las AMPA (Rodríguez-Ruiz, 2012); aduciéndose como principal razón las dificultades de conciliación (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo-López, 2016). Sin menoscabo de lo anterior, también queremos subrayar otros motivos que ahondan en la propia concepción de la participación escolar.

En primer lugar, *la insuficiente cultura democrática de los centros escolares* (Feito-Alonso y López-Ruiz, 2008) es un motivo para asumir, en general, la participación de las familias en los niveles más básicos referidos por Gento-Palacios (1994): de información y consulta, o de delegación de funciones. En segundo lugar, *la capacidad real de las familias para influir en la toma de decisiones, a través de los órganos formales, es muy débil*, ya que se encuentran en desventaja numérica en las votaciones del Consejo Escolar. Por ello, sea cual sea el perfil de participación de las familias (Parra-Martínez, García-Sanz, Gomariz-Vicente y Hernández-Prados, 2014) pueden optar por dejar de participar; ya sea porque delegan consciente o inconscientemente el control y la gestión del centro en el profesorado, o porque terminan por concluir su inutilidad (García-Bacete, 2006), al no tener posibilidades de hacer valer sus posiciones (Bernard-Cavero y Llevot-Calvet, 2017). Este desequilibrio de fuerzas ha sido señalado por la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA, 2012), quien reclama un reparto de sectores (familias-alumnado-profesorado) más paritario y un mayor reconocimiento de la pertenencia a estos órganos.

En consecuencia, *las familias motivadas para participar pueden sentirse incomprendidas* por parte de los centros, quienes no siempre valoran adecuadamente su capital social (Symeou, 2006). En contrapartida, algunos centros pueden sentirse intimidados ante la participación de las familias (Giró-Miranda y Andrés-Cabello, 2017), y aún más, cuando se organizan colectivamente en las AMPA. Esto se ha contrarrestado al *reorientarse el espíritu reivindicativo de estas asociaciones hacia su instrumentalización* como fuerza de choque ante las administraciones, y prestación de recursos y servicios (actividades extraescolares, festejos, biblioteca escolar…) (Martín-Bris y Gairín-Sallán, 2007). De hecho, estas funciones suelen acaparar preferentemente las energías de las AMPA (Rubio-Castillo, Sanmartín-Ortí y Rodríguez-San Julián, 2017).

Además, según estas últimas autoras, *la mayor parte de las AMPA depende de un número reducido de familias implicadas*, pues, según sus datos, la mitad de estas asociaciones cuenta con menos de diez madres/padres activos, y solo el 20% tiene más de veinte. A ello, se une la *clara desigualdad de género en las AMPA, con un 80% de madres*. De cualquier forma, la práctica totalidad de las AMPA juzgan totalmente necesaria una mayor implicación de las familias. Este activismo tan reducido es enfatizado por parte de los centros y las familias activas, quienes aluden fundamentalmente a las diferencias culturales para explicar esta baja participación (García-Cano-Torrico, Antolínez-Domínguez y Márquez-Lepe, 2015). Sin embargo, este resultado está en sintonía con el bajo nivel de participación que suele observarse en la sociedad española, e incluso, entre el propio profesorado a la hora de ejercer cargos directivos (Valle-Aparicio, 2013).

Todo ello pone al descubierto una cuestión de fondo habitual: la *desconfianza mutua entre los centros y las familias*. Por un lado, las suspicacias de las familias se han alimentado por una crítica social que ha puesto en tela de juicio la competencia y dedicación docente de los centros. Por otro lado, el profesorado se encuentra con algunas familias que delegan sus funciones educativas al centro escolar, y con otras que les tratan con agresividad (Bolívar-Botía, 2006). Todo ello supone una fuente de estrés muy importante para este colectivo que puede incidir en baja autoestima y síndrome de *burnout* (Ayuso, 2006). De acuerdo con Finders y Lewis (2002), esos padres y madres podrían estar actuando contra la escuela a causa de los sentimientos de frustración y rechazo que experimentaron en sus años escolares. De cualquier forma, estas vivencias negativas invitan a la prudencia con las familias, a quienes se puede percibir como un conjunto homogéneo con quien conviene "guardar distancia".

Las reticencias del profesorado se hacen especialmente patentes cuando la participación de las familias cruza la frontera hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cualquier tentativa de incursión en aspectos de corte más didáctico es interpretada como una injerencia por parte de las familias (Bernard-Cavero y Llevot-Calvet, 2016), por ejemplo, respecto al volumen de tareas escolares (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2017); aunque estas tareas escolares afecten a los espacios (los hogares) y a los tiempos de las familias (incluso en fines de semana y vacaciones) (Murillo-Torrecilla y Martínez-Garrido, 2013). Estas percepciones negativas mutuas son difíciles de cambiar porque *las familias y los centros no se comunican adecuadamente*. Así, en la etapa de secundaria el 49,8% de los padres y el 48,7% de las madres consideran que el profesorado nunca o casi nunca contacta con ellos/as para abordar aspectos curriculares de sus hijos e hijas (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Ceballos-Vacas, *en prensa*). En este sentido, Epstein (2011) señala las carencias formativas del profesorado para trabajar con las familias; por su parte, Alfageme-González, Arencibia-Arencibia y Guarro-Pallás (2016) indican que esta es la temática de formación continua menos elegida por el profesorado en activo.

Posibilidades para el fortalecimiento de las AMPA y el cambio hacia una cultura escolar de alianza educativa

A pesar de las dificultades, si las AMPA cuentan con las condiciones necesarias suponen una baza inestimable para la mejora de la relación familia-escuela. En primer lugar, *las AMPA necesitan mejorar su formación respecto a sus posibilidades de participación* (Rubio-Castillo *et al.*, 2017). Una manera de conseguirlo es a través del soporte que ofrecen las federaciones y confederaciones de las AMPA, tanto de ámbito regional como estatal (CEAPA, CONCAPA…).

Otro aspecto imprescindible es el *apoyo decidido del equipo directivo y su predisposición para asumir las premisas de participación democrática.* Ello implica la aceptación de que los centros públicos cumplen una función de servicio a la ciudadanía y, por ello, las familias han de contribuir conjuntamente con el profesorado y con otros miembros de la comunidad educativa a la regulación y control de sus actividades (Martín-Ortega, 2012). De hecho, mientras que en nuestro país la participación evaluativa de las familias es anecdótica, en algunos países europeos es igual o más relevante que la del profesorado. Un punto favorable es que, en general, existe una buena relación unipersonal de la presidencia de la AMPA con la dirección del centro (Martín-Bris y Gairín-Sallán, 2007), que aún puede extenderse más con la colaboración del departamento de orientación y la formación de los tutores/as. De hecho, se apunta al papel del tutor/a, como figura cercana a las familias, para facilitar su participación (Castro-Morera, Expósito-Casas, Lizasoain-Hernández, López-Martín y Navarro-Asencio, 2015).

Ambos colectivos precisan de formación para mejorar sus relaciones, y se apunta a la *formación conjunta para favorecer la cooperación y la comunicación, y así pasar de un simple contacto a una relación de ayuda y colaboración* (Díez-Gutiérrez y Terrón-Bañuelos, 2006). Esta formación debiera trascender su carácter puntual hacia un proceso sistémico (Monarca, 2013) que incidiera en el reforzamiento de la calidez institucional y el sentimiento de pertenencia al centro de las familias, el profesorado y el alumnado unidos en un objetivo común. En palabras de Hernández-Prados, Gomariz-Vicente, Parra-Martínez y García-Sanz (2015; p. 51) «el sentimiento de pertenencia de las familias… predispone y es consecuencia, al mismo tiempo, para la participación familiar en la escuela. Este sentimiento solo es posible cuando hablamos de una comunidad acogedora», lo que está en gran parte en manos de las propias AMPA y del profesorado. En este sentido, se señala la importancia de la formación del profesorado para promover una relación de calidad con las familias (García-Bacete, 2003); a este respecto, Gomariz-Vicente, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra-Martínez (2016) encuentran que, en el profesorado de secundaria, quienes tienen una mayor formación en este ámbito facilitan más la participación de las familias. Para finalizar, suscribimos las conclusiones de Parra-Martínez *et al.* (2014) y somos conscientes de que alcanzar la participación familiar implica un proceso largo, complejo y vivencial que requiere continuidad y coherencia para calar en la vida de los centros.

Referencias

Alfageme-González, María-Begoña; Arencibia-Arencibia, Juan-Santiago y Guarro-Pallás, Amador (2016). Contenidos e incidencia en la práctica de la formación docente en Canarias. *Profesorado, 20*(2), 40-54.

Ayuso, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación, 39*, 1-15.

Bernard-Cavero, Olga y Llevot-Calvet, Núria (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *9*(3), 359-371. doi: 10.7203/RASE.9.3.8984

Bernard-Cavero, Olga y Llevot-Calvet, Núria (2017).*Las madres y los padres en los centros escolares: la participación colectiva de las familias a través del consejo escolar y de las AMPA.* En J. Garreta-Bochaca (coord.) Familias y escuelas (pp. 99-124). Madrid: Pirámide.

Bolívar-Botía, Antonio (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, *339*, 119-146.

Castro-Morera, María; Expósito-Casas, Eva; Lizasoain-Hernández, Luis; López-Martín, Esther y Navarro-Asencio, Enrique (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación educativa*, *4*(7), 29-38.

Collet, Jordi y Tort, Antoni (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de pedagogía*, *378*, 57-60.

Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: MECD.

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2017). L*as tareas escolares después de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación e Investigación.

Díez-Gutiérrez, Enrique y Terrón-Bañuelos, Eloína (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y educación*, *18*(3-4), 283-294.

Epstein, Joyce L. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge: Philadelphia.

Feito-Alonso, Rafael y López Ruiz, Juan-Ignacio (Comps.). (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.

Finders, Margaret y Lewis, Cynthia (2002).Why some parents don't come to school. *Educational Leadeship*, *50*, 50-54.

García-Bacete, Francisco (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, *26*(4), 425-437.

García-Bacete, Francisco (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y educación*, *18*(3-4), 247-265.

García Cano-Torrico, María; Antolínez-Domínguez, Inmaculada y Márquez-Lepe, Esther (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*, *22*(69), 181-211.

Garreta-Bochaca, Jordi (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *REIFOP 19*(1), 47-59.

Palacios-Gento, Samuel (1994): *Participación en la gestión educativa*. Madrid. Santillana.

Giró-Miranda, Joaquín y Andrés-Cabello, Sergio (2017). *La participación del profesorado en la escuela*. En J. Garreta-Bochaca (coord.) Familias y escuelas (pp. 125-147). Madrid: Pirámide.

Gomariz-Vicente, María-Ángeles; Hernández-Prados, María-Ángeles; García-Sanz, María-Paz y Parra-Martínez, Joaquín (2016).Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*, *69*(2), 41-57.

Hernández-Prados, María-Ángeles; Gomariz-Vicente, María-Ángeles, Parra-Martínez, Joaquín y García-Sanz, María-Paz (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*, *4*(7), 29-38.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. (BOE de 4 de Julio de 1985).

Martín-Bris, Mario y Gairín-Sallán, Joaquín (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *59*(1), 113-152.

Martín-Ortega, Elena (2012). Entrevista. *Padres y madres de alumnos y alumnas*, *112*, 2-7.

Martínez-González, Raquel-Amaya; Rodríguez-Ruiz, Beatriz y Gimeno-Esteo, Juan-Luis(2010). *Educatio Siglo XXI*, *28*(1), 127-156.

Monarca, Héctor (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *REOP*, *24*(3), 114-123.

Murillo-Torrecilla, Francisco-Javier y Martínez-Garrido, Cynthia. (2013). Homework Influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, *18*(1), 157-171. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6156

Parra-Martínez, Joaquín; García-Sanz, María-Paz; Gomariz-Vicente; María-Ángeles y Hernández-Prados, María-Ángeles (2014). *Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. Implicación de las familias en los consejos escolares de los centros.* En *Consejo Escolar del Estado:* La participación de las familias en la educación escolar (pp. 127-165). Madrid: MECD.

Real Decreto 1533/1986, de 11 de Julio, por el que se regulan las asociaciones de Padres de alumnos. BOE núm. 180, de 29 de julio de 1986.

Rodríguez-Ruiz, Beatriz. (2012). Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela. (Tesis doctoral). ULL.

Rodríguez-Ruiz, Beatriz; Martínez-González, Raquel-Amaya y Rodrigo-López, María-José (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *2016*, *10*(1), 79-98.

Rodríguez-Ruiz, Beatriz; Martínez-González, Raquel-Amaya y Ceballos-Vacas, Esperanza (en prensa).Contactos entre el centro escolar y la familia: la perspectiva de las familias. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa.

Rubio-Castillo, Ana; Sanmartín-Ortí, Anna y Rodríguez-San Julián, Elena (2017). *Las AMPAS en el sistema escolar español: cómo son, qué necesitan y en qué creen.* Madrid: FAD.

Rudduck, Jean y Flutter, Julia (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado.* Ediciones Morata.

Sánchez-Herrero, Jesús-María (2012). Padres y madres voluntarios merecemos un mayor apoyo y reconocimiento por parte del Estado. *Padres y madres de alumnos y alumnas*, *112*, 22-24.

Sarramona-López, Jaume (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, *6*, 27-38

Symeou, Loizos (2006). Capital cultural y social: ¿Qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y educación*, *18*(3-4), 219-229.

Valle-Aparicio, José-Eliseo (2015). Profesionalización de la dirección escolar: claves de un debate. *Participación educativa*, *2*, 51-60.

Experiencias de Investigación-Acción para el Fomento de la Participación de las Familias en la Educación Escolar

Experiences of Action Research for the Promotion of the families Involvement in the School Education

M.ª Ángeles Hernández-Prados [1]
M.ª Ángeles Gomariz Vicente [1]
Zulema E. Rodríguez Triana [2]
Joaquín Parra Martínez [1]

[1] Universidad de Murcia, España
[2] Universidad de Caldas, Colombia

Se presentan experiencias de investigación-acción en cinco centros escolares españoles (cuatro centros de Educación Infantil y Primaria y un Instituto de Educación Secundaria) y cuatro centros de Educación Primaria colombianos. Se trata de dos investigaciones que tienen en común el desarrollarse en contextos multiculturales, en zonas rurales, en los que la finalidad es la mejora en la relación familia-escuela a través de procedimientos centrados en agentes diferentes. En la primera de las investigaciones los agentes centrales son docentes y familias, mientras que en la segunda el acento de la intervención se localiza en familias, docentes y alumnado. En ambos casos se parte de una evaluación previa de necesidades, en el primer caso a través de instrumentos de recogida de información de corte más cuantitativo, y cualitativo en el segundo de los casos. Se aborda como objeto de estudio la participación de las familias y el desarrollo del afecto, la consideración del/la niño/a como sujeto de derecho y la cohesión familiar.

Descriptores: Familia; Escuela; Investigación; Multicultural; Educación.

Experiences of action research are presented in five Spanish schools (four centers of Childhood and Primary Education and one of Secondary Education) and four centers of Primary Education in Colombia. These are two investigations that have in common the development in multicultural contexts, in rural areas, in which the purpose is the improvement in the family-school relationship through procedures focused on different agents. In the first of the investigations the central agents are teachers and families, while in the second the accent of the intervention is located in families, teachers and students. In both cases, a preliminary evaluation of needs was started, in the first case through more quantitative information collection tools, and qualitative in the second case. The object of study is the participation of families and the development of affection, the consideration of the child as a person of law and family cohesion.

Keywords: Family; School; Research; Multiculturalism; Education.

Introducción

La familia y la escuela son contextos de desarrollo para niños, niñas y jóvenes, con responsabilidades particulares, socialmente asignadas, que comparten intencionalidades de formación (Solé, 1996). En ambos contextos se establecen vínculos afectivos y de cuidado, se adquieren conocimientos, habilidades y se crean representaciones de sí y del mundo; lo que les implica un diálogo permanente orientado a la complementariedad y al fortalecimiento de sus capacidades protectoras. No obstante, la relación entre estos dos agentes educativos es compleja y, la mayoría de las veces, distante.

Las nuevas dinámicas sociales asignan y diversifican las responsabilidades y las cotidianidades de los sujetos impidiendo, en especial, que las familias puedan participar de los procesos

educativos; más aún cuando desde las escuela se asocia la participación a la presencia física en el escenario escolar. La comprensión de familia y escuela se ancla en una lectura tradicional/funcional que poco o nada reconoce los procesos de cambio. La noción de familia se asume a partir de relaciones paterno y materno filiales propias de las familias nucleares como única forma de garantizar el orden y el mantenimiento del sistema escolar y en ella a la mujer/madre como la responsable de los procesos educativos de los hijos(as). La escuela a su vez, se entiende como escenario de aprendizaje, método y orden donde el maestro es el cimiento para el éxito educativo. Las expectativas de familias y maestros, en ocasiones, no se corresponden y se realizan señalamientos que en nada favorecen la relación y limitan un diálogo comprensivo, relacional y de proyección entre los dos agentes de formación.

Con esta aportación se pretende presentar experiencias de investigación-acción en cinco centros escolares españoles (cuatro centros de Educación Infantil y Primaria y un Instituto de Educación Secundaria) y cuatro centros de Educación Primaria colombianos. Se trata de dos investigaciones que tienen en común el desarrollarse en contextos multiculturales, en zonas rurales, en los que la finalidad es la mejora en la relación familia-escuela a través de procedimientos centrados en agentes diferentes.

Respecto al método, se trata de investigaciones evaluativas y cooperativas ubicadas dentro de los métodos de investigación orientados a la toma de decisiones y el cambio. De acuerdo con la finalidad del estudio, estos métodos, mediante la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, tienen como propósito explicar, comprender e introducir cambios con la finalidad de resolver los problemas generados en un contexto determinado, mediante la toma de decisiones y la formulación de recomendaciones de cara a una transformación orientada a la mejora de la realidad socioeducativa en la que se realizan. Por tanto, nos situamos, en palabras de Sabariego (2014), en una "investigación con" (p. 84), es decir, vinculada a un proyecto de acción, de innovación, de intervención y mejora de la propia realidad y contexto de los participantes en el mismo proceso investigador. Resulta conveniente subrayar la complejidad de este tipo de investigación en la que los propios investigadores se encuentran insertos en el contexto en el que se desarrolla, son agentes de los propios procesos, los diseñan, recogen información de todos los "objetos de estudio" pertinentes al objetivo general de acuerdo a los cánones o estándares de rigor y/o criterios de sentido científico y, además, buscan la intervención, la modificación de la realidad, que en el caso de la educación es sinónimo de mejora.

Desarrollo de la investigación acción en dos contextos multiculturales.

El contexto español: Compartimos educación.

La primera de las investigaciones, desarrollada en el contexto de un municipio del sureste de España, tiene el objetivo general de mejorar la participación de las familias en la vida de los centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y Educación Secundaria (IES), lo que supone modificar positivamente la intensidad y la calidad de su presencia, a través del diseño, implementación y evaluación de programas de formación contextualizados para la mejora de la participación. Estos programas se construyen, desarrollan y evalúan en cada uno de los centros educativos, por medio de la implicación conjunta y colaborativa de familias y docentes, coherentes con las acciones propuestas por el Ministerio de Educación para la consecución de los doce objetivos de la década 2010-2020, promoviendo actuaciones dirigidas a potenciar la implicación de las familias favoreciendo la comunicación y el trabajo colaborativo entre docentes y familias (Parra, Ceballos, Fontana y Bartau, 2012). Se trata, por tanto, de programas inclusivos que pretenden promover la comunicación fluida y positiva entre familias y docentes, avanzando

desde una participación de las familias en la escuela de carácter informativo (pasivo) hacia propuestas democratizadoras en las que la escuela se convierta en verdadera comunidad educativa. La promoción de este tipo de iniciativas contribuye no sólo a mejorar la eficacia de los centros escolares y la calidad de la educación que reciben los menores, sino también al enriquecimiento profesional de los docentes y a la satisfacción y desarrollo personal de los familiares (Martínez-González et al., 2000).

Las fases de la investigación siguen el denominado "ciclo de intervención socioeducativa" (CIS) (García-Sanz, 2012, p.167). La figura 1 muestra de manera sintética las tres fases de desarrollo de la investigación.

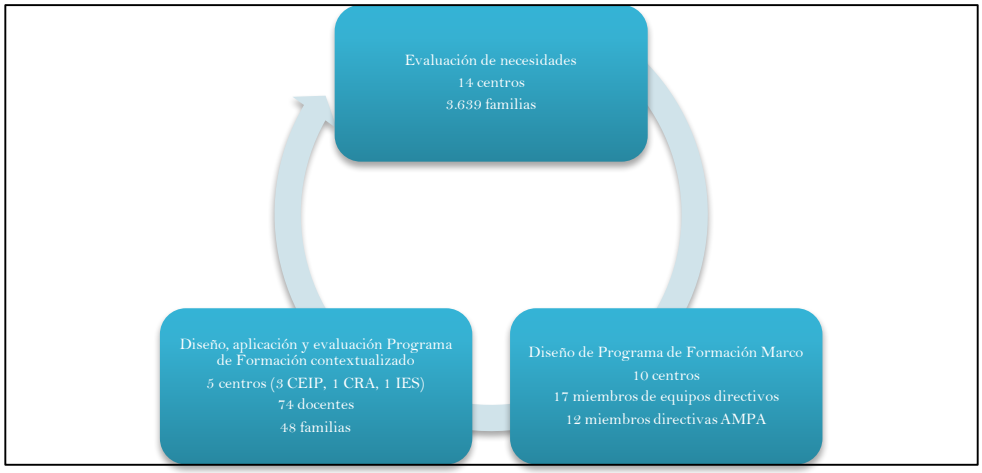


Figura 1. Fases del proceso de investigación-acción en el contexto español

Fuente: elaboración propia.

La evaluación de necesidades permitió detectar el nivel de participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, así como el grado en que el profesorado facilitaba dicha participación, a través de dos instrumentos diseñados *ad hoc* (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra, 2017; Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2017). A nivel teórico, se partió de los modelos de participación familiar propuestos por Vogels (2002) y Epstein (2001), tratando de abandonar el enfoque consumista y clientelar, por el participante y asociacionista y se propuso un modelo que contempla ocho dimensiones de la participación familiar en la educación escolar: comunicación con el centro, participación en actividades del centro, sentimiento de pertenencia, implicación desde el hogar, implicación en la Asociación de Madres y Padres (AMPA) y Consejo Escolar (CE), participación comunitaria y formación.

A partir de los resultados de dicha evaluación de necesidades, se desarrolló un Programa de Formación Marco para los equipos directivos de los centros y las AMPA, con la finalidad de involucrar activamente a los agentes en el diseño de los programas de formación-innovación destinado a los docentes y las familias, donde participaron los equipos directivos de once de los catorce centros y representantes de las AMPA de los catorce centros. Este sería otro de los valores añadidos de la investigación, la inclusión de la opinión de los participantes en todo el proceso de diseño de instrumentos de recogida de información (cuestionarios de evaluación de necesidades, guiones de entrevista, protocolos de evaluación de las sesiones del Programa de Formación), así como en la devolución de la información durante todo el proceso, lo cual

contribuye, según Tójar (2014), a la preservación de la perspectiva de los propios implicados (docentes y familias) en todo el proceso de investigación.

Actualmente, nos encontramos inmersos en la tercera fase, desarrollando los Programas de formación-acción inclusivos y contextualizados en los cinco centros que voluntariamente han decidido implicarse y comprometerse en las sesiones de formación y de trabajo colaborativo entre el equipo de investigadores, los docentes y familias participantes de cada centro educativo. En el cuadro 1 se puede apreciar las dimensiones de participación que ha elegido mejorar cada centro, así como la organización y composición de los equipos colaborativos que se han conformado en cada uno de ellos.

Cuadro 1. Dimensiones, participantes y equipos de trabajo colaborativo en cada centro

CENTRO	DIMENSIONES DE PARTICIPACIÓN	DOCENTES Y FAMILIAS PARTICIPANTES	EQUIPOS DE TRABAJO COLABORATIVO
CEIP 1	Comunicación con el centro (CC) Participación en actividades del centro (PAC)	14 docentes 8 familias	Comunicación Salud Actividades de centro Huerto escolar
CRA	PAC Sentimiento de pertenencia (SP)	26 docentes 6 familias	Acciones de comunicación Acciones colaborativas en el aula Acciones colaborativas en el centro Acciones en los órganos, planes y servicios del centro Acciones de financiación, mejora de instalaciones y recursos del centro
CEIP 2		14 docentes 9 familias	Inclusión Comunicación Acogida y Convivencia Actividades Interculturales
CEIP 3	CC PAC SP	6 docentes 10 familias	Actividades generales de centro Actividades de aula Infraestructura, instalaciones y recursos Comunicación, difusión y redes sociales
IES		15 docentes 15 familias	Redes sociales e Internet Concursos, cartelería y mensajes positivos

	Infraestructura, instalaciones y recursos
	Actividades generales de centro
	Actividades de aula

Fuente: Elaboración propia.

El contexto colombiano: Escuelas familiares.

En Colombia, la Ley General de Educación (1993) plantea la relación a partir de la presencialidad de "padres y madres" en los centros escolares, ya sea en la manutención del espacio físico, la participación en espacios de decisión y en el apoyo a sus hijos e hijas en las actividades escolares. Así mismo, la Ley 1404 de 2010, del Ministerio de Educación Nacional, crea el programa "Escuela para padres y madres" en las instituciones de educación preescolar, básica y media con el propósito de integrar a los padres y madres de familia, así como a los acudientes a un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos, asesorados por profesionales especializados, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia.

Pese a la norma, no hay condiciones políticas y pedagógicas que permitan dimensionar las escuelas familiares como estrategia para la promoción de la relación familia – escuela y por esta vía el fortalecimiento del desarrollo de los niños, niñas y jóvenes. Así, las instituciones educativas del sector público del país, de cara al cumplimiento de ley formulan y ejecutan proyectos de escuelas familiares instalados en la capacitación más que en la formación, en la atención más que en la prevención, en la actividad más que en la institucionalidad y el proceso, en el déficit más que en el desarrollo de capacidades protectoras que fortalezcan las competencias parentales de las familia y de los maestros-as; así también son proyectos centrados en los padres y madres que olvidan a las familias, con todo lo que ellas implican, y no reconocen en su actuación al resto de la comunidad educativa: docentes, niños, niñas y jóvenes.

Por ello, con la finalidad de significar, a través de las escuelas familiares la relación familia y escuela como estrategia para el reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos, se desarrolla en dos Instituciones de Educación Primaria (cuatro escuelas: 372 familias, 365 niños-as y 17 docentes) de la zona rural del municipio, el proyecto de "Escuelas familiares, un escenario para el encuentro", inscrito al Departamento de Estudios de Familia y el Centro de Acompañamiento a las Familias de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), que persigue entre otros aspectos promover la participación de las familias en la escuela como agentes corresponsables de los procesos educativos escolares, reconocer a las familias, en su diversidad y cotidianidad, como agentes educativos para la formación y fortalecer las capacidades protectoras de las familias y de los-as maestros-as para promoción de vínculos de afecto, respeto, cuidado, solidaridad y confianza como pilares esenciales de la formación de los niños, las niñas y los jóvenes.

Siguiendo el modelo de la investigación acción participante (Fals Borda, 1991; Pérez Serrano, 2014), compromete a los actores involucrados en el pensamiento, la reflexión y la acción y se instala, desde lo pedagógico, a partir de su inclusión en los Proyectos Educativos Institucionales. En el marco de la IAP, el proyecto se desarrolla a partir de los siguientes momentos:

A. *Contextualización de la escuela familiar en el escenario escolar.* Se trata de la etapa de diagnóstico orientada en cuatro ejes problémicos: niños-as y adolescentes titulares de derechos, democratización de las relaciones familiares, niños-as y ciberespacio, éxito y permanencia escolar y análisis de capacidades y necesidades, y centrada principalmente en conocer el sentido de la relación familia y escuela y de la escuela familiar para la comunidad educativa e implicación de la estrategia en el proyecto educativo institucional; el contexto socio político, económico, ambiental en términos de los propósitos del proyecto; la caracterización de la población; las situaciones que vulneran o potencian el desarrollo de los niños-as y jóvenes de la institución educativa; la identificación de estrategias para responder a las situaciones y definición del lugar de las familias y la escuela y de actuaciones compartidas; así como la definición de estrategias para el fortalecimiento de la participación de la familia en la escuela. La construcción de este momento se apoya en las propuestas de Hornby (2011), Nussbaum (2011) y Doyal y Gouhh (1994); se complementa con técnicas participativas como la entrevista abierta, la cartografía social y el mapeo de actores.

B. *Elaboración y ejecución del proyecto de escuela familiar.* El proyecto se ejecuta a través de tres escenarios: formación docente, socio familiar y ocio y desarrollo educativo. El primero, implica el trabajo directo con los-as maestros-as en la reflexión de los contendidos temáticos. El segundo, involucra el trabajo con los niños en el aula, a través de una unidad de aprendizaje denominada escuela familiar. Los niños llevan a sus familias lo aprendido por medio de la estrategia: en mi familia yo soy el maestro, y Talleres de formación familiar para la reflexión de contenidos. El tercero, corresponde a encuentros de los tres actores: familias, maestros-as, niños-as y jóvenes a través de expresiones de arte, danza, deporte y lúdica.

C. *Sistematización.* Esta etapa constituye una estrategia de análisis crítico que permite reconstruir con sentido la experiencia y permite impulsar, desde la IAP, experiencias de innovación educativa en lo local, a fin de promover la relación entre familia y escuela.

Conclusiones

Esta aportación en la que se muestra la realidad de intervención en dos países distanciados físicamente, pero que comparten necesidades educativas similares, permite poner de manifiesto las siguientes conclusiones.

En primer lugar, la necesidad de trabajar colaborativamente familia y escuela es de carácter universal, pues va unido al propio concepto de educación escolar, sea cual sea el contexto.

Además, lejos de la complejidad de entendimiento entre ambos agentes, familia y escuela, plasmada en numerosas fuentes bibliográficas y en el microclima escolar, la cercanía y la colaboración es posible, siempre que se fragüen las vías-cauces que lo posibiliten.

La comunidad educativa valora positivamente este tipo de investigación-acción, enriquecida por la complementariedad metodológica, que favorece la transferencia e impacto socioeducativo, a la vez que enriquece a los participantes, a pesar de la complejidad que supone para los investigadores. De modo que se otorga mayor relevancia a la mejora y transformación de la realidad ante la descripción o exploración de la misma.

El proceso educativo permite la recreación y resignificación de la cultura familiar y escolar por parte de la población de trabajo, quien elabora códigos de saber a partir de su propia realidad. Se configuran aprendizajes que reconocen la cotidianidad familiar, desde lo diverso y lo plural. Los maestros promueven nuevas formas de actuación en términos del ser y hacer con las familias.

Referencias

Ley 115. Ley General de Educación, Colombia, 1993.

Ley 1404. Creación de escuela de padres y madres. Ministerio de Educación. Colombia.

Doyal, L. y Gouhh, A. (1994). *A Theory of Human Need*. New York: The Guilford Press.

Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.

Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman.

García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.

Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra, J. (2017). Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. *Cuestionario a docentes*.

Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2017). *Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias*.

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: building effective school-family partnerships*. New York: Springer.

Martínez-González, R.A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García-González, M. P., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, B. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), 11(*19), 107-120.

Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Parra, J., Ceballos, E.M., Fontana, M. y Bartau, I. (2012). Familia y Educación en una sociedad en red. En C. Jiménez, J.L. García Llamas, B. Álvarez y J. Quintanal (Eds.), *Investigación y educación en un mundo en red* (pp. 95-120). Madrid: Mc Graw Hill.

Pérez Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Sabariego, M. (2014). Investigación cualitativa y responsabilidad social: reflexiones, desarrollos y retos metodológicos en el ámbito educativo. En M.C. Cardona y E. Chiner (Eds.), *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 79-93). Madrid: EOS.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y educación*, *8*(4), 11-17.

Tójar, J.C. (2014). La perspectiva de los participantes en la producción y análisis de la información de la investigación cualitativa. En M.C. Cardona y E. Chiner (Eds.), *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 95-102). Madrid: EOS.

Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Soluciones Metodológicas para la Selección y Diseño de Medidas de Percepción para el Modelo UNIVECS

Methodological Solutions for the Selection and Design of Measures of Perception for the UNIVECS Model

José González Such
Purificación Sánchez-Delgado

Universitat de València, España

En esta contribución presentamos las estrategias metodológicas utilizadas en el Modelo de Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de Cohesión Social –CS- (UNIVECS). Se trata de establecer los diferentes constructos implicados en el mismo, definirlos y diseñar las medidas de percepción de las diferentes audiencias consideradas. En esta metodología se destaca como fundamental el aporte interdisciplinar, la complementariedad metodológica, el piloteo en diferentes tipos de titulaciones y el diseño de estrategias de validación en diferentes contextos (nacionales e iberoamericanos) aprovechando el potencial de la red de trabajo.

Descriptores: Evaluación de la cohesión social; Sistema educativo; Cohesión social; Evaluación educativa; Validez.

In this contribution we present the methodological strategies used in the Model Validation of a university degree assessment system based on a Social Cohesion Model –SC- (UNIVECS). It is about establishing the different constructs involved in it, defining them and designing the measures of perception of the different audiences considered. In this methodology, the interdisciplinary contribution, the methodological complementarity, the piloting in different types of degrees and the design of validation strategies in different contexts (national and Ibero-American) taking advantage of the potential of the work network are highlighted as fundamental.

Keywords: Evaluation of Social Cohesion; Education system; Social cohesion; Educational evaluation; Validity.

Introducción

El trabajo que aquí presentamos parte de la línea de investigación que hemos ido desarrollando desde GEMEduco a partir de tres proyectos financiados por el MINECO: AVACO (SEJ2005-05995), M-AVACO (EDU2009-13485) y SECS_EVALNEC (EDU2012-37437). Así, desde el 2005 hemos podido avanzar en la propuesta de una metodología para diseñar de forma adecuada cuestionarios de contexto para evaluaciones a gran escala, así como en la definición de un modelo sistémico que nos permitiera, desde una perspectiva de Cohesión Social (CS), identificar los efectos que tienen diversas variables respecto al funcionamiento de la educación en los niveles de primaria y secundaria. Por otra parte, este modelo se adaptó a las enseñanzas artísticas en el proyecto *Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza en la Comunidad Valenciana* (Jornet y Sánchez-Delgado, 2015; Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2015; Bernat, Sánchez-Delgado, Jornet y De Dios, 2015a y b). En estos momentos, estamos trabajando para adaptar el modelo para la evaluación de titulaciones universitarias.

La evaluación de las titulaciones de Educación Superior se ha convertido en los últimos años en una realidad que sistemáticamente se lleva a cabo para ejercer el control de calidad de las mismas e identificar áreas de mejora e innovación. No obstante, respecto al concepto de calidad que

pretende medirse con los planes habituales de evaluación de universidades, tanto nacionales como internacionales (éstos últimos basados en indicadores que producen rankings), se enfatizan cuestiones de resultados y algunas organizacionales y administrativas, si bien no se dispone de un enfoque que tenga en cuenta las aportaciones de las titulaciones a nivel/docente, ni como medio de transformación/mejora social. Por ello, asumimos como referencia para definir el concepto de calidad el de CS, tal como lo definió la Unión Europea para la orientación de políticas públicas –Lisboa, 2000; Niza, 2000; Laeken -2001 y 2006-. Nuestra finalidad es desarrollar un sistema de evaluación de titulaciones universitarias que permita extraer información útil para detectar elementos a mejorar (en dos niveles: titulaciones y universidades) y orientar líneas de intervención –sea a nivel de política universitaria, sea a nivel de organiación interna en los dos niveles mencionados).

De este modo, pretendemos diseñar un modelo de evaluación de titulaciones universitarias que permita valorar la aportación de la Cohesión Social, basado en la utilidad de la información para las diversas audiencias afectadas (administradores, gestores, profesores,…) incluyendo en el modelo tres planos de análisis: titulaciones/centros, profesorado y alumnado. El enfoque del modelo de evaluación debe priorizar la aportación de información para la mejora, por lo que se basará en un enfoque evaluación de necesidades. Por último, llevaremos a cabo el proceso de validación del modelo.

La primera adaptación del modelo a nivel de instituciones de Educación Superior, en un marco de trabajo cuyo propósito es el desarrollo de la Cohesión Social, a nivel teórico ya ha sido publicada (Jornet, Sánchez-Delgado y González-Such, 2014) y los componentes estructurales del modelo UNIVECS se refieren en Jornet y Bakieva (2019), por lo que no entramos aquí en más detalles al respecto.

Nuestra aportación se centra en la presentación de las estrategias metodológicas utilizadas en el Modelo UNIVECS (Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de CS -Ref. EDU2016-78065R- financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España) para establecer la red de constructos implicados en el mismo, a partir del concepto fundamental de CS, definirlos y diseñar las medidas de percepción de las diferentes audiencias consideradas. En esta metodología se destaca como fundamental el aporte interdisciplinar, la complementariedad metodológica, el pilotaje en diferentes tipos de titulaciones y el diseño de estrategias de validación en diferentes contextos (nacionales e iberoamericanos) aprovechando el potencial de la red de trabajo.

En la siguiente figura podemos ver el proceso de trabajo representado por fases para la definición del constructo.

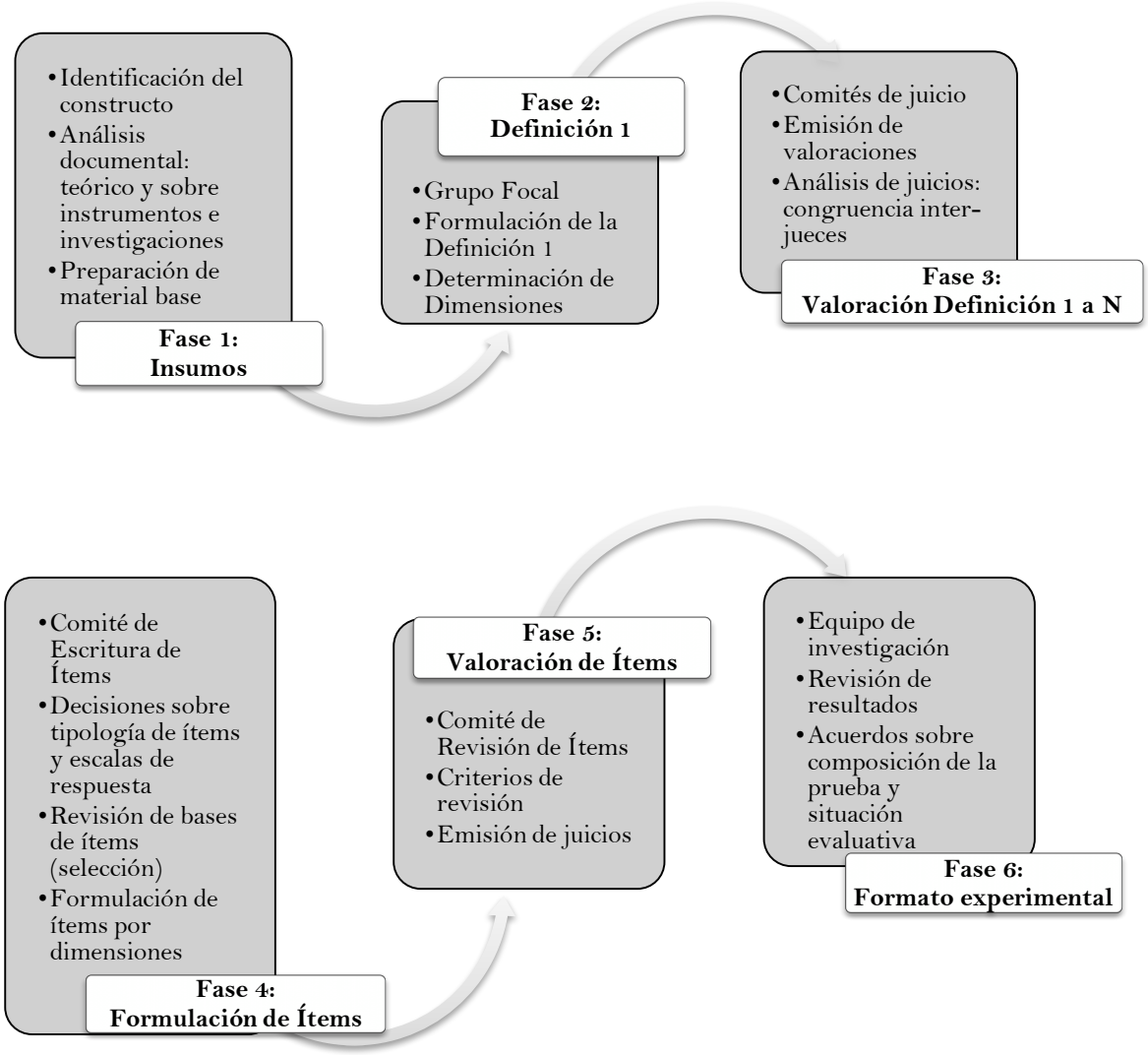


Figura 1. Fases para la definición y opertativización de constructos para instrumentos de medida.

Fuente: Información tomada de Jornet et al. (2017).

El problema para realizar la adaptación de estas aproximaciones para la evaluación de titulaciones universitarias reside, fundamentalmente, en dos aspectos:

- Identificar los elementos del modelo que son aplicables a titulaciones universitarias. Se trata de la identificación de los constructos que forman parte del modelo y que deben ser evaluados por medidas de percepción y/o por indicadores.
- En el caso de los constructos a medir por escalas de percepción el elemento prioritario es establecer la definición del constructo teórico del que se derivará posteriormente la escala de medida.

La metodologia, por lo tanto, incluye dos grandes fases:

Fase 1. Identificación de componentes del modelo a partir de la definición de CS como referencia para la evaluación de titulaciones universitarias.

Partimos de la definición de la CS que realizada por el Consejo de Europa:

> *la capacidad de la sociedad para garantizar lasostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, asegurar el acceso equitativo a los recursos disponibles, asegurar la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva, yhacer posible la participación responsable (Consejo de Europa, 2005, p.23).*

Como en el proyecto SECS-EVALNEC, y tal como señalamos en la Memoria Técnica del Proyecto UNIVECS, también tenemos en cuenta la definición de CS que realiza la Comunidad Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), quien asume esta misma referencia para el desarrollo de sus políticas públicas, si bien enfatizando aspectos relativos a sus características regionales, dado que no existe un proyecto de integración de naciones similar al que se da en la UE, y a la vez, se atiende el hecho de que existen grandes desigualdades, con marcadas brechas socio-económicas. De este modo, la concibe como la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan (CEPAL, 2007). La CEPAL enfatiza en sus planteamientos sobre la CS: la erradicación de la pobreza y la democratización, la participación social y el sentido de pertenencia de los ciudadanos (Jornet, 2012).

Entre los mecanismos más poderosos para la inclusión se identifica la Educación (Perales, Ortega y Jornet, 2012). El camino hacia una sociedad caracterizada por la CS tiene su punto de partida en las condiciones personales, familiares y sociales (que deberían ser atendidas desde políticas sociales, creando condiciones reales, objetivas, para que se dé la igualdad de oportunidades), y asume como uno de sus instrumentos más poderosos la Educación – condiciones educativas de calidad que permitan acceder a todos los ciudadanos a niveles de competencia adecuados, entre los que se destaca su formación para acceder a la educación a lo largo de toda la vida.

Por todo ello, las dimensiones que identificamos en la definición de CS son las siguientes: Bienestar social, Sostenibilidad, Equidad, Integración Social, y Participación, organizando nuestra revisión de los posibles retos para la evaluación de la docencia en el entorno de las universidades a partir de ellas. En la contribución de González-Such y Garrido (2019) se presentan las dimensiones para el Modelo UNIVECS.

Fase 2. Especificación teórica de las definiciones de los constructos.

Para esta fase, seguimos la metodología que se presenta de forma unificada en Jornet et al. (2017). De este modo, en primer lugar, en cuanto a la *definición del constructo*, debemos ser conscientes que las construcciones teóricas necesariamente constituyen universos de medida difusos, pues no están definidos sus componentes ni sus límites. Al no tratarse de la medición de una característica física, la delimitación de los límites del universo de medida, así como de los componentes o dimensiones del mismo, deben estar descritos de manera específica y adecuada en la definición teórica original, de forma que sea una referencia indudable para operativizarla, traducirla, en ítems o reactivos y constituir un instrumento de medida válido.

En segundo lugar, deberemos identificar las *dimensiones a medir*. Operativizar una definición teórica constituye un problema inicial, pues es complicado identificar en ella qué implicaciones tienen para que puedan traducirse sus componentes teóricos en dimensiones o factores a considerar en la medida.

Por útimo, hay que *diseñar o formular los reactivos que representen de manera adecuada cada dimensión.* Esta etapa también resulta crucial para asegurar la validez, pue ésta depende en gran medida de la adecuación de los elementos formulados.

Con ello, pretendemos mejorar los procesos metodologicos para asegurar la validez de constructo y la de contenido, así como apoyar la objetividad en procedimientos cualitativos basados en el consenso intersubjetivo.

Téngase en cuenta que los modelos de medida (sea la Teoría Clásica de Tests, la Teoría de Respuesta al Ítem o la Teoría de la Generalizabilidad, con todas sus variantes), se orientan a asegurar las propiedades métricas de los instrumentos, es devir,su fiabilidad, pero no son suficientes para garantizar la validez.

De este modo, la aproximación a la validez la apoyamos en procesos llevados a cabo por comités de juicio.

Para la identificación del constructo partimos de un análisis documental exhaustivo del mismo a partir de un trabajo sistemático cuyo resultado sea un documento de síntesis que incluya todas las informaciones recabadas. Dicho análisis debe ir dirigido a recabar definiciones e investigaciones ya existentes acerca del constructo. Asimismo, conviene recoger información sobre instrumentos que se hayan desarrollado para el estudio del constructo. Por último, se deberá realizar un análisis del contenido que origine una propuesta básica para nuestra definición del constructo.

A partir de toda la información disponible se debe proceder a seleccionar el grupo de expertos que trabajará como comité que actuará como grupo focal para realizar la primera definición del constructo a evaluar. Dicho grupo deberá estar formado por un número suficiente de expertos para asegurar la variabilidad de miradas acerca del problema, si bien no sea excesivo para que se pueda desarrollar una dinámica de intercambio en la que se facilite la participación de todos. Habitualmente, se puede considerar que entre 6-12 personas se constituye un grupo adecuado. El desarrollo de trabajo es conveniente tenerlo sistematizado en un protocolo que pueda servir de guía al coordinador/a del comité para que no se produzca una dispersión en cuanto a los temas a debatir y se pueda llegar a conclusiones específicas (Jornet et al., 2017).).

El grupo focal puede empezar a trabajar a partir del material que facilite el coordinador/a en el que incluya la información obtenida del análisis documental. Los expertos que forman parte del comité revisarán dicho material antes de realizar la sesión de trabajo conjunto. En la sesión, el coordinador actuará de moderador, dinamizando la participación de los miembros que componen el comité de expertos, a partir de la formulación de preguntas y a su vez velará para que no se produzcan desviaciones acerca del tema propuesto. El coordinador/a debe ser tener presente en todo momento aquellos aspectos que su actuación pueda influir sobre el grupo, evitando así que se produzcan sesgos (Perales, Sánchez-Santamaría y González-Such, 2014). Durante el desarrollo de la sesión puede ser fundamental que exista la figura del observador que tiene como función tomar las anotaciones pertinentes acerca de acuerdos, divergencias e incidencias. Esta información será de gran interés para poder validar las interpretaciones de síntesis/análisis de la información y resultado del grupo focal. Por otra parte, es muy importante grabar en video las sesiones[1] puesto que ello posibilitará la posterior transcripción y análisis de las intervenciones.

Finalmente, se espera una definición del constructo a evaluar, incluyendo sus dimensiones, si procede, basada en el consenso intersubjetivo del comité.

[1] Para ello, es necesario recabar el consentimiento explícito de los participantes, de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Síntesis

En el momento de desarrollo de este modelo se esta llevando a cabo la valoración por parte de un comité de juicio acerca de la adecuaciòn de los reactivos que se han diseñado para las escalas de percepción de todos los constructos. En la aportación de González y Garrido (2019) se presenta una descripción del proceso que se ha seguido así como de las definiciones de las diferentes dimensiones estudiadas especificando tanto la composición como las funciones de los diferentes grupos de trabajo implicados.

Referencias

Bernat, B., Sánchez-Delgado, P., Jornet, J. M. y De Dios, A. (2015a). Una aproximación a un modelo de evaluación institucional de los Conservatorios Profesionales de Música y Danza de la Comunicad Valenciana. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds). *Las Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 63-69). Valencia: Generalitat Valenciana.

Bernat, B., Sánchez-Delgado, P., Jornet, J. M. y De Dios, A. (2015b). Diseño y estrategia de elaboración del modelo. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds). *Las Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 71-76). Valencia: Generalitat Valenciana.

CEPAL. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. División de Desarrollo Social.* Santiago de Chile: CEPAL.

Consejo de europa. (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

Jornet Meliá J. M., González-Such J., Perales Montolío, M. J., Sánchez-Delgado, P., Bisquert Martínez, M.,… Ortega Gaite, S. **(2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida En A. Pedro Costa, M. C. Sánchez-Gómez y M. V. Martín Cilleros. *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 159-196).** Portugal: Ludomedia.

Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1e), 349-362.

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J. (2014). Reflexiones en torno al contexto de la docencia universitaria desde un concepto de Cohesión Social: intervención educativa y evaluación. *Revista argentina de educación superior*, 6(9), 110-145.

Jornet, J. M. y Sánchez-Delgado, P. (2015). El proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza en la C.V." En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds). *Las Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 17-22). Valencia: Generalitat Valenciana.

Jornet, J. M., Perales, M. J. y González-Such, J. (2010). Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, 10, 33-51.

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J. (2015). La evaluación de competencias musicales y de danza en conservatorios profesionales. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds). *Las Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 81-89). Valencia: Generalitat Valenciana.

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. J. (2015). Marco Conceptual I: desde la Cohesión social a la definición del modelo IRES-MD. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds). *Las Enseñanzas*

de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social (pp. 43-50). Valencia: Generalitat Valenciana.

Perales, M. J., Ortega, S. y Jornet, J. M. (2012). *La educación intercultural como criterio de calidad de la enseñanza.* En L. Die (Coord.) Aprendiendo a ser iguales (pp. 222-239). Valencia: CEIMIGRA..

Sánchez-Santamaría, J. y González-Such, J. (2014). El uso de grupos focales en el proyecto MAVACO. Consideraciones metodológicas y operativas En J. M. Jornet Melia (Ed.) *La evaluación de sistemas educativos. Informaciones de interés para los colectivos implicados* (pp. 47-58). Valencia: Universitat de València, Servicio de Publicaciones.

Tristán López, A. y Pedraza Corpus Pedraza, N. Y. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *10*(1), 11-31.

Diseño de Indicadores Simples y Complejos para la Evaluación de Entrada, Proceso, Producto y Contexto para el Modelo UNIVECS

Dising of Simple and Complex Indicators for the Context, Input, Process and Product Evaluation According to UNIVECS Model

Jesús M. Jornet Meliá
Margarita Bakieva

Universitat de València, España

El objetivo de esta comunicación es definir un Mapa de Indicadores relativos a las titulaciones universitarias participantes. Se considera fundamental el uso, desde la perspectiva de Cohesión Social (CS), de la gran cantidad de información objetiva que las propias universidades recogen y difunden. En esta línea, el valor que se pretende aportar reside en que los indicadores puedan interpretarse en relación a dos grandes componentes: a) la demostración de calidad entendida como CS que aporta la titulación a las personas y a la sociedad y, b) la utilidad que pueden tener en un enfoque de análisis prospectivo y dinámico de la oferta de titulaciones universitarias, entendidas como ofertas regionales y/o sectoriales.

Descriptores: Evaluación de la Educación; Indicadores educativos; Sistema educacional; Eficacia de la educación; Eficiencia de la educación; Cohesión social.

The objective of this communication is to define a Map of contextual Indicators related to the participating university degrees. It is considered fundamental the use, from the perspective of Social Cohesion (SC), of the large quantity of objective information that the universities collect and disseminate by themselves. In this line, the value of the contribution lies in the fact that the indicators can be interpreted in relation with two major components: a) the demonstration of quality understood as SC that the degree brings to people and society, and b) the utility that may have an analysis of prospective and dynamic of the offer of university degrees, comprehended as regional and/or sectoral offers

Keywords: Educational Evaluation; Educational indicators; Educational systems; Educational efficacy; Educational efficiency; Social cohesion.

Introducción

El modelo UNIVECS, dirigido a la evaluación de titulaciones universitarias, se sustenta en dos grandes opciones complementarias: a) las medidas de percepción que se dirigen fundamentalmente a aportar una visión acerca del funcionamiento interno y la satisfacción de los diversos colectivos implicados con el funcionamiento de la titulación y, b) el mapa de indicadores, cuya finalidad es sintetizar las características de la titulación desde un punto de vista sistémico. Con ambos enfoques, la finalidad es analizar la aportación que realiza una titulación para el desarrollo personal y la transformación social, para mejorar la Cohesión Social (CS, en lo sucesivo).

El Mapa de Indicadores UNIVECS (MI-UNIVECS, en lo sucesivo) en este momento, aún está en proceso de elaboración. No obstante, podemos señalar en esta aportación los elementos clave que sirven de organizadores estructurales del mismo. Son los siguientes:

- El modelo sistémico de evaluación de De la Orden et al. (1997) (figura 1). De él obtenemos dos orientaciones fundamentales:

  - ✓ Los componentes estructurales del sistema: Expectativas y necesidades sociales (A); Metas y objetivos de educación universitaria (B); Productos de la Universidad (C); Procesos organizativos, curriculares y gerenciales (D); Nº y características del estudiantado y recursos asignados (E).
  - ✓ La estructuración de efectos a evaluar: eficacia, eficiencia y funcionalidad.
- El sistema de clasificación de indicadores derivado de los conceptos de evaluación del modelo CIPP (Stuflebeam et al., 1987): Entrada, Proceso, Producto y Contexto.
- Los componentes del modelo de evaluación del impacto y relevancia de la educación: Modelo IRES (Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2014).
- Los modelos de indicadores propuestos por De Miguel (2003) y sus aplicaciones posteriores en el modelo de evaluación de titulaciones universitarias utilizados en los programas VERIFICA, ACREDITA, SIC y MONITOR (ANECA, s.f.) y sus adaptaciones por las agencias pertenecientes a las Comunidades Autónomas Españolas.
- El modelo de indicadores de evaluación de universidades propuesto por De Miguel, Caïs y Vaquera (2001).
- Las consideraciones acerca del enfoque de capacidades desarrolladas por Nussbaum (1997; 2006), Walker (2003) y Boni Aristizábal (2010).

Objetivos

El diseño de cualquier Mapa de Indicadores está subordinado a los usos que se espera realizar del mismo. En este caso, el MI-UNIVECS tiene como objetivo principal aportar informaciones de síntesis, expresadas en indicadores simples y complejos, que permitan el análisis global del funcionamiento de una titulación universitaria.

Como objetivos implicados, tenemos:

a) Describir los insumos o condiciones para el desarrollo de una titulación.

b) Describir las caracterísricas de los procesosque se desarrollan en una titulación.

c) Describir los resultados de una titulación.

d) Describir los elementos contextuales (sean del ámbito de conocimiento, sector universitario, empresarial, y/o social) en que se implementa y desarrolla una titulación.

e) Aportar elementos de referencia para los cuatro objetivos anteriores, basados en el tratamiento agregado de información por tipología de titulaciones y/o universidad, sea para una universidad, o un conjunto de ellas.

f) Aportar información que permita, por el análisis conjunto de relaciones entre indicadores simples y/o complejos, aproximaciones con carácter explicativo.

g) En estos momentos de desarrollo del Modelo, se plantea, con carácter experimental, analizar las posibilidades del objetivo específico (e) para conjuntos de titulaciones que hayan participado en el estudio de diseño del mismo.



Figura 1. Modelo de evaluación de calidad universitaria.
Fuente: A. de la Orden (dir.) y otros, 1997, Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación, RELIEVE, 3(1). Disponible en: https://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm

Metodología

Para el desarrollo del MI-UNIVECS hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los indicadores básicos deben ser de tipo cuantitativo, si bien no se excluye la posibilidad de integrar como indicadores argumentos derivados de los estudios de percepción extraídos a partir de grupos focales.

2. Se debe partir del análisis documental de fuentes previas que hayan utilizado enfoques de indicadores para el análisis de titulaciones universitarias.

3. Es necesario establecer un protocolo de presentación de indicadores que sea comun para el conjunto del MI-UNIVECS que incluya: defínción, fuente de extración de datos, modo de cálculo o estimación y orientaciones para su interpretación.
4. En el caso de indicadores complejos (combinación de indicadores simples), debe justificarse el modo de estimación, si se incluyen elementos de ponderación de indicadores, ejemplificando los efectos que tendría la utilización de modos alternativos.
5. Para el conjunto del MI-UNIVECS se explicitará una guía de usos, con enlaces a estudios que hayan utilizado indicadores estableciendo umbrales para su interpretación (estándares), o bien, aportar información sobre sus relaciones o valor explicativo respecto a la calidad de la titulación.

Las fases de desarrollo se pueden sintetizar en:

Fase I. Documental: recopilación exhaustiva de indicadores propuestos y estudios sobre calidad deinstituciones y titulaciones universitarias badaos en indicadores.

Fase II. Análisis, mediante comités de juicio acerca de:

- Clasificación de indicadores de indicadores (Entrada, Proceso, Producto, Contexto).
- Establecimiento del valor de cada indicador como insumo para informar acerca de las dimensiones de CS establecidas en el Modelo UNIVECS. Asimismo, se controlará la calidad de la fuente de información de la que se obtienen los datos para elaboración de cada indicador (fuentes establecidas, existentes, fuentes a diseñar...).
- Revisión de indicadores simples, tipología de información y necesidad de definición de indicadores complejos.
- Establecimiento deestándaresde interpretación para cada indicador.
- Calidad del protocolo de comunicación del MI-UNIVECS a nivel global y por indicadores.

Fase 3. Implementación web del MI-UNIVECS y ensayo con usuarios potenciales.

Resultados

En el momento de realizar esta presentación, estamos concluyendo las fases 1 y 2 a y b. Por ello y teniendo en cuenta el espacio disponible, en los cuadros 1 a 3 presentamos algunos ejemplos de ejemplos de indicadores. No obstante, debe tenerse en cuenta que, dado que en el conjunto de la Fase 2 se realizará el ajuste y elicitación de indicadores simples y complejos, clasificados y adecuados para informar de las dimensiones de CS, los ejmplos aquí presentados no se adecuan por el momento al objetivo de MI-UNIVECS final.

Indicadores de evaluación de las titulaciones

A continuación en los cuadros 1 y 2 presentamos una serie de indicadores de evaluación para la titulación.

Cuadro 1. Datos generales de la titulación

NOMBRE DE LA TITULACIÓN	
Tipo de la titulación (Grado, Postgrado, Doctorado)	

Fecha de implantación de la titulación	

Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación MECD. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html.

Cuadro 2. Indicadores generales de la titulación referentes a la evaluación del contexto, entrada, proceso y producto

INDICADORES DE CONTEXTO		
DIMENSIÓN	**SUB-DIMENSIONES**	**INDICADORES DE EJEMPLO**
Oferta de la universidad (desagregado por grado, postgrado y doctorado, por ramas y cursos académicos)	Estructura	Distribución interna de la oferta de titulaciones
		Estructura (nº de campus, nº de centros propios y adscritos, nº de departamentos, nº de institutos universitarios)
		Nº total de titulaciones, nº total de plazas ofertadas, nº de alumnos de nuevo ingreso, nº de alumnos matriculados (en centros propios y adscritos)
	Recursos del centro y de la titulación	Nº total de PDI, % PDI funcionario, %PDI doctor, %PDI funcionario doctor, % PDI a tiempo completo, Nº de CU, TU, TEU, AU, AEU, AYUD, CD, PATC, PA, PIF, otros PDI, total PAS, proporción PAS/PDI.
		Presupuesto liquidado (ingresos), gastos (a 31 de diciembre), gastos corriente en euros, gasto de personal, gasto corriente por alumno matriculado total y en centros propios
INDICADORES DE ENTRADA		
DIMENSIÓN	**SUB-DIMENSIONES**	**INDICADORES DE EJEMPLO**
Demanda de la titulación	Datos de la oferta, demanda y matricula de la titulación	Nº de plazas ofertadas
		Total preinscritos, total nuevo ingreso
		Alumnos de nuevo ingreso en primera opción sobre el total de ingreso
		% de mujeres
		Nota media de acceso del 20% superior PAU y del 20% superior FP
		Nota media acceso PAU y FP
		Alumnado extranjero (nº total y en proporción con la matricula total)
Recursos humanos de la universidad	Recursos del centro y de la titulación (desagregado por hombres y mujeres, doctor y no doctor)	PDI a tiempo completo
		PDI doctor
		PDI funcionario
		PAS/PDI
Recursos financieros de la titulación	Recursos del centro y de la titulación	Gastos de personal sobre el total de gastos corrientes
		Gasto corriente por alumnos matriculados
		Gasto corriente por alumnos matriculados corregido (según titulaciones)
		Financiación recibida (general, por proyectos, por convenios, nacional e internacional, pública y privada).
	Infraestructuras y dotación del centro	Nº y capacidad (nº alumnos por puesto) para: tipos de aulas y servicios para la enseñanza (amfiteatro, sala asientos fijos y móviles, laboratios, salas de lectura)

Recursos físicos de la titulación/centro	Recursos del centro y de la titulación	Nº de libros en las bibliotecas por alumnos, puestos en bibliotecas (nº total alumnos/ nº puestos bibliotecas)
		Puestos de informática (nº total alumnos centro/ nº puestos de informática)
	Información sobre programas de las asignaturas	Información pública sobre: asignaturas y su tipo, crétidos pr. y teóricos, grupos, profesores y su nº, tipos de programas, tiempos de dedicación y estudio, desarrollo de la docencia, evaluación de aprendizajes (metodos utilizados).
INDICADORES DE PROCESO		
DIMENSIÓN	**SUB-DIMENSIONES**	**INDICADORES DE EJEMPLO**
Procesos de la titulación	Plan de estudios	Dedicación lectiva del alumnado (nº total créditos/ nº total alumnos)
	Alumnos por profesor	Estudiantes por profesor (nº total créditos matriculados por total de alumnos/ nº creditos totales de docencia ofertados)
	Distribución de la docencia práctica	Prácticas requeridas (incluido prácticum) (nº total créditos prácticos/ nº total créditos incluidos en el Plan de Estudios)
		Prácticas en empresas, instituciones, trabajos académicos dirigidos en e integrados en PE, estudios en convenios internacionales, idiomas de docencia, créditos prácticos (de aula, de laboratorio, exteriores, clínicas, otras), prácticas internas y externas, prácticas en empresas (nº de alumnos), prácticas en el extranjero
	Distribución de la docencia teórica	Grupos grandes de teoría (más de 80 alumnos) (nº de grupos/nº de grupos de teoría de la titulación)
		Grupos pequeños de teoría (menos de 20 alumnos) (nº de grupos/nº de grupos de teoría)
	Tipología del profesorado que imparte el primer curso y titulación (desagregado por hombres y mujeres)	Nº de doctores, nº total de profesores diferentes en 1er curso, nº total de doctores funcionarios diferentes en la titulación, nº total de profesores diferentes en la titulación, dedicación del profesordo doctor funcionario (en 1er curso del grado y en la titulación) (nº total de PDI doctor funcionario en 1er curso/nº total PDI en el primer curso, nº total PDI funcionario en la titulación/nº total PDI de la titulación)
INDICADORES DE PRODUCTO		
DIMENSIÓN	**SUB-DIMENSIONES**	**INDICADORES DE EJEMPLO**
Resultados de la titulación	Indicadores de rendimiento, graduación, retraso e interrupcón de estudios	Tasa de abandono (sólo para el curso) (nº de alumnos que no se matricularon en los dos últimos cursos (x y x-1)/nº total de alumnos de nuevo ingreso en el curso)
		Tasa de rendimiento (nº creditos superados/nº creditos matriculados)
		Tasa de éxito (nº total de créditos superados por el alumnado/nº total de créditos presentados a examen)
		Tasa de graducación (sólo para el curso) (nº de alumnos graduados con éxito/nº de alumnos de nuevo ingreso en el curso "n"-"n+1"
	Duración media de los estudios (diferenciando por años que tardaron en	Nº de alumnos graduados
		Nº de años en graduarse
		Nº total de alumnos graduados

	graduarse, en función de años de duración de la titulación y el curso anterior al que se realiza la evaluación)	Duración media de los estudios ((nº de años en graduarse*+nº de alumnos graduados)/nº total de alumnos graduados)
		% de alumnado que termina la carrera en años justos
	Datos de los departamentos y áreas de conocimiento implicados en la titulación	Nº y tipología de PDI, producción científica (artículos, patentes, libros, documentos de trabajo, conferencias, premios científicos, tesis aprobadas y dirigidas por depto.)
		Nº de sexenios concedidos y de los posibles, proporción de sexenios (nº de sexenios concedidos/nº total de sexenios posibles)
		Producción de doctores (nº total de doctores producidos en el último quinquenio/nº total de doctores existentes)

Fuentes: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación MECD. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html. Indicadores de excelencia. Jesús M. de Miguel, Jordi Caïs y Elisabeth Vaquera (2001), Excelencia. Calidad de las universidades españolas. Madrid: CIS. ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion.

Algunos de los indicadores que ofrecemos en el listado (cuadro 2), de acuerdo con De Miguel, Caïs y Vaquera (2001) se denominan *indicadores fundamentales*. Estos indicadores fundamentales, según los autores citados, son los centrales y fiables para los factores de excelencia universitaria y de ellos depende luego el cálculo genral de calidad. Están señalados en el cuadro 3.

Cuadro 3. Indicadores fundamentales

CÓDIGO	DENOMINACIÓN	FACTOR DE EXCELENCIA
FET	Centros con carreras largas (en números absolutos)	Desarrollo provincial
PRO	Tasa de profesorado (según tamaño de la universidad)	Estructura organizativa
LBE	Libros de biblioteca (por estudiante)	Recursos humanos y materiales
MPR	Mujeres profesoras (% del total de profesorado)	Feminización
TDE	Títulos de doctor concedidos (por cada mil estudiantes)	Doctorado
ETC	Estudiantes que terminan la carrera en los años justos (en % de los/as que empezaron)	Productividad

Fuente: Indicadores fundamentales de excelencia universitaria. Jesús M. de Miguel, Jordi Caïs y Elisabeth Vaquera (2001), Excelencia. Calidad de las universidades españolas, p. 299. Madrid: CIS.

Discusión y conclusiones

Un enfoque basado en indicadores resulta necesario y aporta una gran utilidad para aproximarnos de forma holista al funcionamiento deuna titulación universitaria. Los indicadores de entrada nos ayudan a comprender las condiciones en que opera una titulación y, en gran medida, condicionan tanto el proceso como los resultados que puedan apreciarse a partir de indicadores como de medidas de percepción extraídas desde opiniones de alumnado, profesorado y empleadores.

Probablemente, los indicadores que mayor innovación supongan serán aquéllos que se asocien directamente con las dimensiones de la definición de CS del modelo. En este sentido, los indicadores complejos que se están diseñando posiblemente serán los que mejor representen esta definición.

Un aspecto a señalar es que los indicadores de contexto se están diseñando y analizando en relación al modelo IRES (Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2014). Aspectos como la oferta de titulaciones en una misma región o la permeabilidad del mercado laboral para los titulados suelen obviarse en otros enfoques de indicadores. En esta línea, el valor que se pretende aportar reside en que los indicadores puedan interpretarse en relación a dos grandes componentes: a) la demostración de calidad entendida como CS que aporta la titulación a las personas y a la sociedad y, b) la utilidad que pueden tener en un enfoque de análisis prospectivo y dinámico de la oferta de titulaciones universitarias, entendidas como ofertas regionales y/o sectoriales.

Referencias

ANECA (s.f.). Programas de evaluación. Disponible en: http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion

Boni Aristizábal, A. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, *13*(3), 123-131.

De la Orden, A., (dir.) 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, *3*(1). Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm.

De Miguel Díaz, M. (coord.) (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía metodológica.* Madrid: MECD, SGI.

De Miguel, J. M., Caïs, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas.* Madrid: CIS.

INEE (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. J. (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad.* Publicaciones de la Universitat de València.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education.* Massachusetts: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of human development, 7*, 385-395. Doi: 10.1080/14649880600815974.

Walker, M. C. (2003). Framing social justice in education: what does the "capabilities" approach offer? *British Journal of Educational Studies, 51*, 168-187.

Lineamientos para el Diseño de Estrategias de Implementación de la Evaluación en el Modelo UNIVECS

Guidelines for the Design of Evaluation Implementation Strategies in the UNIVECS Model

José González Such
Pablo Garrido López

Universitat de València, España

La contribución que aquí presentamos contextualiza y presenta los avances que GEMEduco (Departamento MIDE, Universitat de València) ha realido en el proyecto UNIVECS (Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de Cohesión Social -CS-Ref. EDU2016-78065R-). El desarrollo de la experiencia presentada se articula bajo dos realidades: la descripción del método de trabajo empleado, y la presentación de las dimensiones que le dan forma.

Descriptores: Título académico; Enseñanza superior; Evaluación de la educación; Plan de estudios universitarios; Indicadores educativos.

The contribution presented here contextualizes and presents the progress made by GEMEduco (MIDE Department, Universitat de València) in the UNIVECS project (Validation of a university degree assessment system based on a Social Cohesion model -CS-Ref. EDU2016- 78065R-). The development of the presented experience is articulated under two realities: the description of the method of work used, and the presentation of the dimensions that shape it.

Keywords: Degrees; University education; Educational evaluation; University curriculum; Educational indicators.

Introducción y contexto

Nuestra aportación parte de la línea de investigación que hemos ido desarrollando desde GEMEduco a partir de tres proyectos financiados por el MINECO: AVACO (SEJ2005-05995), M-AVACO (EDU2009-13485) y SECS_EVALNEC (EDU2012-37437). Se trataba de crear un modelo de evaluación del sistema educativo que permitiera obtener información útil para la mejora del mismo y transformación social, con independencia de los ránkings internacionales y otros tipos de competiciones. Para ello, el criterio de calidad sobre el que se basó este modelo fue la Cohesión Social (CS) (Jornet, 2012), propuesto en los acuerdos de la Unión Europea (Lisboa, 2000; Niza, 2000; Laeken, 2001 y 2006). Los resultados de esta investigación permitieron desarrollar posteriormente herramientas aplicadas tanto a la Educación Primaria y Secundaria (Bakieva, 2016; Sancho, 2017) como al campo específico de los Conservatorios de Música y Danza (Jornet y Sánchez-Delgado, 2015; Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2015; Bernat, Sánchez-Delgado, Jornet, y De Dios, 2015a y b).

La experiencia obtenida por GEMEduco llevó a a abordar el ámbito de la educación universaria, también bajo la perspectica de la CS. Con ello, se diseña UNIVECS (Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de CS -Ref. EDU2016-78065R- financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España) que se dirige a construir un sistema de evaluación de titulaciones universitarias que al tiempo que ponga en valor los avances existentes respecto a lo que ya contribuyen a la CS, señale un conjunto de mejoras para alcanzarla de forma explícita.

UNIVECS se ha organizado alrededor de 6 fases. El desarrollo de esta comunicación presenta la metodología y resultados referidos a las fases 2, 3 y 4, que se corresponden con:

- Fase 2: definición del concepto de CS, aplicado a universidades.
- Fase 3: determinación y definición de las dimensiones del modelo.
- Fase 4: desarrollo de los ítems que componen cada dimensión.

La aportación pretende describír el proceso desarrollado a modo de "síntesis de un diario de sesiones". Todas las sesiones se encuentran grabadas y en proceso de análisis de contenido para cada dimensión.

Desarrollo de la experiencia

En esta experiencia describimos la metodología de trabajo empleada para las fases 2, 3 y 4 de UNIVECS, así como los resultados obtenidos en las mismas.

Metodología de trabajo

Durante el desarrollo del estudio, el equipo de investigación ha ido pasando de manera lógica por las fases 2, 3 y 4. Cada una de estas fases se ha desarrollado empleando una metodología compuesta principalmente por cinco puntos (figura 1).

Es importante señalar que, los avances y conclusiones de cada una de las fases también han requerrido volver a fases anteriores y realizar modificaciones a los planteamientos consensuados con la finalidad de dar coherencia a todo el proceso y sus resultados. Esto se debe a que el equipo de trabajo ha ido adquiriendo destreza y profundizando en los diversos planteamientos a medida que avanzaba el proyecto. Esto ha hecho replantear aspectos que previamente se habían resuelto como finalizados. Esta realidad ha sido la tónica dominante, circunstancia que ha retrasado el avance del estudio según los planteamientos de organización iniciales.

El equipo de investigación se ha organizado en tres diferentes tipos de grupos de trabajo: equipo principal, grupo de trabajo de dimensión, y plenario. Los componentes y funciones (cuadro 1) de cada grupo de trabajo han permitido obtener los resultados que se presentan en los próximos apartados. Los diferentes grupos de trabajo han seguido la misma metodología en su gestión interna (figura 1).

De forma previa, por su complejidad, realizamos algunas consideraciones propias del grupo de trabajo denaminado plenario. Éste ha funcionado como grupo de jueces, formando parte del mismo la totalidad de investigadores del proyecto. Dado el tamaño del mismo, y las responsabilidades de cada uno de sus miembros, el número de asistentes a los plenarios ha sido inestable. Sin embargo, en todos ello se ha respetado la siguiente organización:

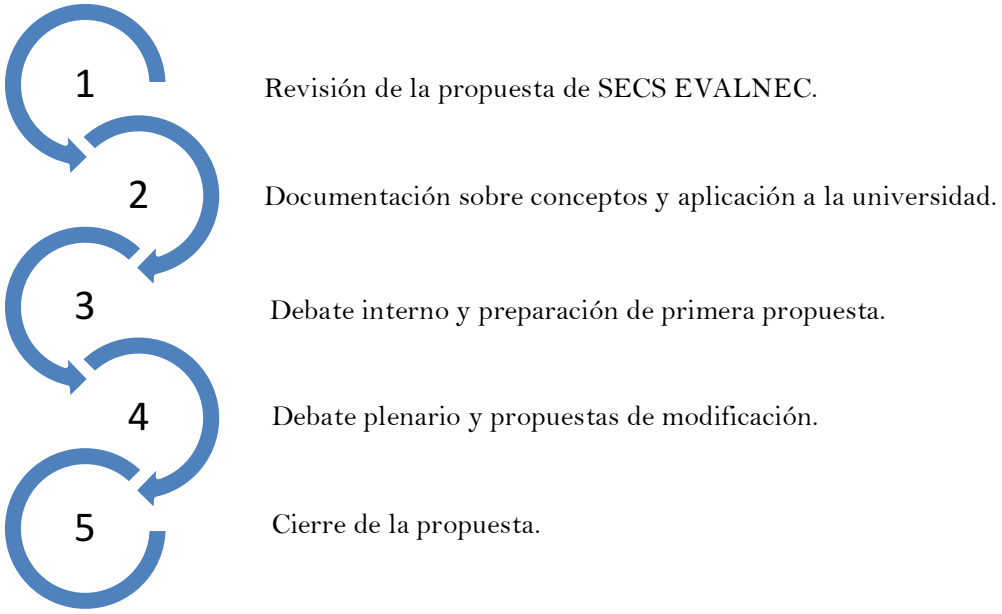


Figura 1. Metodología UNIVECS para cada fase
Fuente: Elaboración propia.

- El plenario ha sido convocado y dinamizado por un miembro del equipo principal (coordinador).
- En cada plenario al menos una persona del equipo principal actuaba como observador/a, favoreciendo que el coordinador del mismo estuviera atendiendo a la discusión provocada. Además, los plenarios se han registrado con video y/o audio para permitir su análisis posterior.
- Cada convocatoria estaba acompañada del material de trabajo resultado de los plenarios anteriores, con la finalidad de que los diversos jueces realizaran una revisión de forma previa.
- Se ha favorecido que en los plenarios estuvieran presentes, al menos, representantes de los diferentes grupos de trabajo de cada dimensión. Para ello, las fechas de las sesiones, que se celebraran generalmente de forma quincenal, han ido variando a lo largo de la semana para permitir la participación de todos los miembros de trabajo de cada dimensión.
- Los plenarios se han llevado a término de forma presencial, con la incorporación de videoconferencia para el acceso al mismo de investigadoras que por diferentes motivos (fundamentalmente de distancia) no pudieran estar presentes.

Cuadro 1. Composición y funciones de los tipos de grupos de trabajo UNIVECS

TIPO DE GRUPO DE TRABAJO	COMPOSICIÓN	FUNCIONES
Equipo principal	Investigadores principales Miembros del grupo de investigación GEMEduco (Departamento MIDE).	Establecer el marco de referencia de la investigación.

		Invitar a los participantes en la investigación y proporcionarles la documentación inicial. Coordinar y dinamizar las diferentes actuaciones y fases.
Plenario	Equipo principal PDI de los departamentos de la UV: de Educación Comparada e Historia de la Educación; y de Teoría de la Educación. PDI de: la UCV, de la Florida Universitaria, de la UVA de la UCLM.	Debatir y consensuar las aportaciones de los diferentes grupos de trabajo de dimensión.
Grupo de trabajo de dimensión	Todos los miembros del plenario organizados por subgrupos de trabajo responsables de desarrollar cada una de las dimensiones e ítems.	Desarrollar y proponer ante el plenario las propuestas para la definición de las dimensiones y sus correspondientes ítems.

Fuente: Elaboración propia.

Proceso y resultados. Fase 2: definición del concepto de Cohesión Social, aplicado a universidades

El estudio parte de la definición de CS tomada del Consejo de Europa, que la trata como la "capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable" (2005, p. 23).

Esta definición fue trabajada de forma previa en el proyecto SECS_EVALNEC y quedó adoptada para el modelo de evaluación de sistemas educativos. Dado que el objeto de evaluación en UNIVECS son las titulaciones universitarias (que no el sistema universitario, ni la universidad como ente de gestión) el plenario consideró oportuno adaptar en esta ocasión la definición al nuevo objeto de estudio (Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J., 2014). Para ello, se partió de una definición más completa, aportada por la CEPAL (2007).

> *La capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable, a partir de la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan.*

La anterior definición fue trabajada de forma individual por los diversos miembros del plenario, así como por los grupos de trabajo de dimensión. Tras cuatro sesiones plenarias la definición de CS para la construcción de un modelo de evaluación de titulaciones universarias quedó del siguiente modo: "La capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluidas la inclusión y la autonomía personal, para promover el sentido de pertenencia, confianza, la movilidad social y la participación responsable".

Esta definición final fue consensuada mientras que de forma paralela los diversos grupos de trabajo de dimensión construían y desarrollaban un marco de referencia para cada una de las dimensiones del modelo.

Proceso y resultados. Fase 3: determinación y definición de las dimensiones del modelo

Al tiempo que se abordaba en plenario la definición de CS, los miembros del mismo estaban organizados en pequeños grupos de trabajo con la intención de determinar las dimensiones del modelo. Esta tarea partió de las dimensiones empleadas en SECS_EVALNEC: justicia social,

autonomía personal y colectiva, confianza, inclusión de la diversidad, movilidad social, sentido de pertenencia, bienestar social, sostenibilidad, y participación.

En este proceso, se eliminaron, fusionaron y renombraron dimensiones para que se reflejaran los matices que el grupo de jueces consideró oportuno. Así, como resultado se obtuvieron ocho dimensiones con sus correspondientes definiciones (cuadro 2).

Cuadro 2. Dimensiones de UNIVECS

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
Sostenibilidad	Capacidad de la titulación para formar a la comunidad universitaria en competencias que aseguren su desarrollo personal, profesional y social, y respondan a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.
Bienestar social	Capacidad de la titulación para mantener y mejorar la calidad de vida de su comunidad universitaria y de la sociedad, al garantizar y promover el respeto de los Derechos Humanos.
Inclusión	Capacidad de la titulación para garantizar la equidad y atender la diversidad de necesidades, capacidades y particularidades de la comunidad universitaria, eliminando las barreras de acceso al aprendizaje, facilitando su participación e incrementando su rendimiento para su desarrollo personal y profesional.
Autonomía personal	Capacidad de la titulación para desarrollar entre la comunidad educativa la competencia para decidir y guiar su propio comportamiento.
Sentido de pertenencia	Capacidad de la titulación para que las personas implicadas en la misma se identifiquen como grupo con sus valores y costumbres, reflejando un compromiso que implique la competencia para participar en decisiones dentro de su comunidad universitaria.
Confianza	Capacidad de la titulación para generar su reconocimiento social a través de la honestidad, la benevolencia y las actitudes y valores compartidos
Movilidad social	Capacidad de la titulación para promover y facilitar la mejora del estatus personal, profesional y social de la comunidad universitaria implicada.
Participación	Capacidad de la titulación para desarrollar entre la comunidad universitaria mecanismos formales y no formales de contribución/dinamización de la cohesión social.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de determinación y definición de dimensiones fue complejo y extenso debido a, entre otros:

- La subjetividad de muchos de los términos empleados. Los conceptos a los que hacen referencia las dimensiones atienden a una realidad construida socialmente y que en ocasiones es percibida de forma diferenciada. Frente a ello, la tarea de consensuar perspectivas y términos entre los jueces era imprescidible y previa a cualquier proceso de validación.

- La amplitud de los conceptos, pues se emplean conceptos con límites difusos. Esto se percibió especialmente con las dimensiones de:

  - ✓ Sostenibilidad. Habitualmente vinculada al medioambiente, no obstante, desde la perspectiva tomada en este modelo una tituación es sostenible cuando forma a los estudiantes en comperencias útiles para su sociedad.

  - ✓ Bienestar social. Término especialmente desarrollado por la UNESCO, y que por tanto está acompañado de una importante producción escrita. Esto llevó incluso a plantear el bienestar social como eje del modelo, en susticuión de la cohesión social.

- ✓ Inclusión. Término empleado en el colectivo para referirse al hecho de asumir la diversidad como realidad connatural. En este contexto se majeron conceptos afines como: equidad, diversidad, accesibilidad, diseño universal…

Más allá de las dificultades encontradas con el consenso entre jueces, una dificultad generalizada en todo el proceso ha sido la de tener presente en todo momento que el objeto de estudio eran las titulaciones universitarias. Las titulaciones universitarias no son ni el sistema universitario ni su estructura, dejando así al margen elementos de organización como facultades o departamentos que son actores de poder y elementos previos de entrada a las propias titulaciones (Fullana, Pallisera, Planas y Tesour, 2011).

Proceso. Fase 4: desarrollo de los ítems que compone cada dimensión

Cada grupo de trabajo partió de la definición de la dimensionón previamente consensuada y perfiló diferentes subdimensiones y reactivos. Estos se compartieron ante el plenario quien a lo largo de seis sesiones acordó mantener, eliminar o modificar por consenso las aportaciones del grupo de trabajo (cuadro 3).

Los diferentes ítems planteados están dirigidos a cuatro diferentes fuentes de información: profesorado, estudiantes, egresados y egresadas, y finalmente tomados de bases de datos.

Cuadro 3. Dimensiones, subdimensiones y nº de ítems UNIVECS

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	Nº DE ÍTEMS
Sostenibilidad	Institución	2
	Profesorado	6
	Competencias básicas	6
Bienestar social	Clima social y de aprendizaje	16
Inclusión	No tiene/No hay	16
Autonomía personal	Desarrollo de actitudes para ser una persona autónoma (reconocimiento de actitudes y valores propios que son necesarios para afrontar situaciones cotidianas)	6
	Planificación y ejecución de proyectos personales y profesionales.	4
	Participación e implicación personal en proyectos colectivos.	5
Sentido de pertenencia	Variables de Identificación	11
	Sentido de Pertenencia Docente	16
	Responsabilidad y compromiso	12
	Respeto a los otros y los símbolos de la institución	10
	Valores	13
	Emociones y sentimiento hacia la institución	16
	Aceptación de normas	13
	Hábitos y Costumbres	11
	Sentido de Pertenencia discente	14
Confianza	Reconocimiento social de la titulación.	10
	Honestidad	10
	Benevolencia	2
	Credibilidad	4
	Integridad	4
Movilidad social	No tiene/no hay	13

Participación	Participación activa e interacción política en la Universidad	14
	Responsabilidad social	5
	Participación activa e interacción académica en la Universidad	8

Fuente: Elaboración propia.

Las definiciones, dimensiones y subdimensiones, así como los diferentes ítems son el resultado obtenido a través de los grupos de trabajo y el plenario que actuaba como panel de jueces. Con el objeto de buscar la complementaridad metodológica estos resultados están siendo valorados de nuevo por un grupo de expertos que los puntúa a través de una escala Likert de cuatro puntos según tres criterios:

- Relevancia: Hasta qué punto la afirmación es relevante para medir la dimensión. En cada apartado aparece la definición de la dimensión que se pretende evaluar.
- Claridad: Grado de claridad de la afirmación, si se entiende correctamente lo que pretende.
- Susceptibilidad al cambio: Grado en que la afirmación es susceptible de introducir cambios para lograr el objetivo propuesto.

Esta nueva valoración permitirá obtener mediciones más ajustadas de las dimensiones y reactivos para aumentar la validez de los instrumentos que forman el modelo UNIVECS.

Conclusiones

El modelo para la evaluación de titulaciones universitarias basado en la CS, pone de manifiesto que pueden construirse instrumentos para la evaluación del ámbito universitario diferentes a los mapas de indicadores que constituyen los ránkings internacionales y a los sistemas de gestión interna de la calidad extendidos a través de ANECA.

UNIVECS centra su criterio de calidad de las titulaciones en la CS, articulada bajo ocho dimensiones; y emplea la complementariedad metodológica como base para su desarrollo.

Referencias

Bernat, B., Sánchez-Delgado, P., Jornet, J. M. y De Dios, A. (2015a). Una aproximación a un modelo de evaluación institucional de los Conservatorios Profesionales de Música y Danza de la Comunicad Valenciana. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds). *Las Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 63-69). Valencia: Generalitat Valenciana.

Bernat, B., Sánchez-Delgado, P., Jornet, J. M. y De Dios, A. (2015b). Diseño y estrategia de elaboración del modelo. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds). *Las Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 71-76). Valencia: Generalitat Valenciana.

Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente.* (Tesis doctora). Universitat de València.

CEPAL (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: CEPAL, AECID, SEGIB.

Fullana, J., Pallisera, M., Planas, A. y Tesour, M. (2011). Retos, dilemas y logros de la evaluación interna de las titulaciones universitarias. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, 9*(3), 110-125.

Jornet, J.M. y Sánchez-Delgado, P. (2015). El proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza en la C.V." En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds). *Las Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 17-22). Valencia: Generalitat Valenciana.

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J. (2014). Reflexiones en torno al contexto de la docencia universitaria desde un concepto de Cohesión Social: intervención educativa y evaluación. *Revista argentina de educación superior*, 6(9), 110-145.

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. J. (2015). Marco Conceptual I: desde la Cohesión social a la definición del modelo IRES-MD. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds). *Las Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 43-50). Valencia: Generalitat Valenciana.

Jornet, J. M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.

Sancho-Álvarez, C. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación.* (Tesis doctoral). Universitat de València.

Estrategias Metodológicas para la Adaptación a Otros Contextos Socio-Culturales: La Internacionalización del Modelo UNIVECS

Methodological Strategies for Adaptation to Other Socio-Cultural Backgrounds: The Internationalization of the UNIVECS Model

María Jesús Perales Montolío
Carlos Sancho-Álvarez

Universitat de València, España

En la investigación se ha diseñado un modelo de evaluación de titulaciones universitarias basadas en el concepto de Cohesión Social. La dimensión internacional del modelo se aborda desde su validación para los diferentes contextos latinoamericanos en los que se adapta. El proceso de validación lógica y el de validación empírica deben respetar las especificidades locales, y las características fundamentales del modelo, aportando evidencias de validez de constructo y de contenido. Para ello, el constructo y las dimensiones de evaluación de titulaciones se adaptan a cada contexto estudiado. Y se buscan evidencias del funcionamiento específico en el contexto, comparándolo con el que presenta en el contexto de diseño del modelo. El procedimiento utilizado aporta estrategias específicas para conseguir estos objetivos.

Descriptores: Enseñanza superior; Validez; Universidad; Evaluación de la educación; Evaluación internacional.

In this research, we are design a model on the concept of Social Cohesion to assess university degrees based. The international dimension of the model is addressed from its validation for the different Latin American contexts in which it adapts. The process of logical validation and empirical validation must respect the local backgrounds, and the fundamental characteristics of the model, offering construct evidences and content validity. For this, the construct and the evaluation dimensions of degrees are adapted to each context studied. We looking evidences of the specific development in the context, to compare with the operation of the model in the design context. The procedure used offer specific strategies to achieve these objectives.

Keywords: Higher education; Validity; Universities; Educational evaluation, International assessment.

Introducción

La evaluación de las titulaciones de Educación Superior, se ha convertido en los últimos años en una realidad que sistemáticamente se lleva a cabo para ejercer el control de calidad de las mismas e identificar áreas de mejora e innovación. No obstante, en el concepto de calidad que pretende medirse con los planes habituales de evaluación de universidades (ISO, ANECA, etc), tanto nacionales como internacionales, se enfatizan cuestiones organizacionales y administrativas, y no se dispone de un enfoque que tenga en cuenta las aportaciones de las titulaciones hacia su enfoque pedagógico y/o docente, ni como um medio de transformación y mejora social, ya que, habitualmente, las evaluaciones internacionales están basadas en indicadores para producir rankings.

Frente a este panorama, en esta investigación asumimos como referencia para definir el concepto de calidad para la evaluación de titulaciones universitarias, el de Cohesión Social (Lisboa, 2000;

Niza, 2000; Jornet, 2012), definido por el Consejo de Europa como "la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable" (Consejo de Europa, 2005, p.23). Este concepto se ha interpretado en esta investigación para la evaluación de titulaciones en el marco del Proyecto "Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social" (UNIVECS), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (EDU2016-78065-R).

En este caso, éste será el marco de referencia para el presente trabajo, proponiendo una metodologia de adaptación de dicho modelo de evaluación de titulaciones universitarias desde el contexto español (en el que se diseña y valida el modelo inicial) hacia otros contextos socio-culturales (investigación realizada con el apoyo de una Ayuda Postdoctoral del Subprograma de Atracción de Talento 2018 de Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la Universitat de València). El proceso va a permitir identificar aspectos evaluativos relevantes que, junto con características de contexto, proponen diversos constructos teóricos socio-educativos para poder evaluar de manera contextual las titulaciones universitarias, pudiendo analizar qué aspectos están influyendo en su calidad percibida dependiendo de los contextos. Asimismo, desde este mismo modelo, Jornet, Sánchez-Delgado y Perales (2014) plantean un modelo para evaluar el impacto y la relevancia de la educación en la sociedad, como un aspecto macroanalítico que sintetiza y globaliza el rol de la educación en la transformación social. Este marco de referencia será fundamental, también, en el proceso de internacionalización del modelo Univecs, al ofrecer claves de valoración de impacto y relevancia susceptibles de revisión desde la contextualización internacional.

Objetivos

Se pretende colaborar con otros países que enriquezcan la investigación, pudiendo adaptar el modelo de evaluación hacia la Cohesión Social (Jornet, 2012) en otras universidades, para poder realizar la validación por contextos y como aproximación en Iberoamérica.

Para ello, se contemplan los siguientes objetivos:

- Analizar la percepción sobre el sistema de evaluación para la cohesión social en cada país.
- Validar el sistema de evaluación en diferentes submuestras y realizar estudios diferenciales por contextos.
- Estudiar posibles asociaciones entre el sistema de evaluación y variables contextuales, tales como los niveles de rendimiento académico y/o niveles socio-económicos culturales y familiares del alumnado.
- Comprobar si existen relaciones significativas entre los constructos implicados en el sistema de evaluación, y sus posibles diferencias con las relaciones encontradas en los contextos iniciales de generación del modelo Univecs.
- Generar espácios de diálogo y reflexión a través de la adaptación del modelo.
- Realizar capacitaciones formativas con profesorado universitario a partir de los resultados de la validación.

Metodología

La validez es un tema trascendental en cualquier proceso de construcción y/o adaptación de un modelo de evaluación educativa. En esta línea, Messik (1989), aunque defiende un concepto unitario de validez , señala que al presentar distintos tipos de inferencias con los instrumentos de medición, éstos requieren diferentes tipos de evidencias. Por ello, según el autor, hay diferentes estrategias de validación que se pueden llegar a adoptar. Con respecto a la concepción de Moss (1995), estudiar la validez implica definir y establecer de forma explícita un marco conceptual que permita poder derivar hipótesis comprobables mediante múltiples líneas de investigación, que aporten evidencia acerca de las hipótesis formuladas (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006).

En este sentido, durante el proceso de adaptación y validación es necesario tener en cuenta los factores que pueden llegar a atentar contra la validez de la interpretación. Es decir, una prueba ha de considerar por un lado dimensiones importantes del constructo que medimos, y por otro ha de tener en cuenta aquellos aspectos que, aun no estando relacionados de forma directa con el constructo medido, puedan influir en los resultados. Estos dos factores han de estar siempre presentes, porque si no se tienen en consideración, podemos estar perjudicando la validez de constructo (Jornet, García-Bellido y González-Such, 2012).

La validación de constructo, como es sabido, puede abordarse desde dos perspectivas complementarias y secuenciales: (1) la validación lógica, a partir de jueces, y (2) la validación empírica a partir de análisis estadísticos (dimensionales, contrastes de hipótesis, etc.) realizados sobre datos reales a partir de su aplicación sobre el colectivo al que se dirige el modelo (Jornet y González-Such, 2009; Bakieva, 2018).

Por lo que se refiere a la presente investigación, nos centraremos:

Por un lado en un primer acercamiento a la validez, a partir del análisis lógico de la definición de cohesión social como criterio de evauación de titulaciones universitarias en los contextos iberoamericanos –a través de valoración de jueces-. De este modo, se podrá centrar el estudio hacia el análisis de los juicios emitidos por personas profesionales que trabajan en las universidades participantes, tanto desde un enfoque cuantitativo –mediante encuesta- como cualitativo –a través de grupos focales-. En esta línea, se analizará el constructo cohesión social, y los constructos definidos para las diferentes dimensiones planteadas en el modelo, considerando diferentes criterios: pertinencia, claridad, susceptibilidad de cambio. Asimismo, se realizará el mismo proceso para la validación de indicadores e ítems sobre cada dimensión del modelo de evaluación, así como realizando un especial énfasis en analizar la ausencia de sesgos (lingüísticos, culturales y/o de género) en cada caso.

Por otro lado, se centrará la validación en el análisis de las propiedades métricas del modelo y sus instrumentos, y su relación con los argumentos interpretativos de las escalas para cada uno de los constructos teóricos establecidos inicialmente. El objetivo es dar garantía de la aproximación de evidencias de validación, una vez se recabe la información al aplicar la adaptación del modelo de evaluación a los diferentes contextos latinoamericanos donde sea posible hacerlo. Por ello, se procederá a su validación empírica incluyendo el análisis de propiedades métricas, de acuerdo a la medición de variables complejas y el desarrollo de evaluación de calidad (McCoach, Gable & Madura, 2013). El estudio de las propiedades métricas incluirá también un análisis comparado con los resultados obtenidos en el territorio inicial, buscando argumentos interpretativos de posibles diferencias (vinculados con el anáisis de la realidad local), y considerando las coincidencias como nuevas evidencias de validez del modelo.

Finalmente, junto con ambos extremos –validación del constructo y de la escala-, se podrá adaptar el modelo de manera adecuada al contexto participante, así como obtener evidencias de validación adecuadas sobre los resultados, para poder dar respuesta a la adaptación completa del modelo, con el objetivo de encontrar argumentos orientativos y detallados hacia posibles modificaciones y mejoras (Mérida, Serrano y Tabernero, 2015).

En este proceso es imprescindible ser muy respetuosos con las características y elementos diferenciales de los contextos hacia los cuales se plantea el proces de adaptación del modelo. Frente a los riesgos evidentes del proceso de globalización, la adaptación del modelo de evaluación de titulaciones desde el concepto de cohesión social debe, por sus propios princípios, partir de un posicionamiento que integre lo local con la internacionalización, y reafirme el compromiso de las universidades como sustrato de pensamiento y de desarrollo cultural, comprometiéndose con la consecución de la cohesión social (Fëdorov Fëdorov, González-Such y Jornet Meliá).

Conclusiones

Este enfoque metodológico se ha establecido como el marco de referencia hacia el desarrollo de modelos de evaluación en los últimos años (Fisher y Jackson, 2011). Al respecto se enfatiza la validación de constructo como un elemento de bondad sustantivo para cualquier instrumento de evaluación educativa, así como la importancia de las evidencias de validación como parte prioritaria de la validación de la escala y su interpretación junto con otras variables (Jornet y González-Such, 2009).

Tal como señalamos anteriormente, se presenta un proceso de adaptación internacional del modelo de evaluación de titulaciones, que toma como concepto de calidad las aportaciones que la educación realiza para el desarrollo personal y la transformación social, desde el concepto de Cohesión Social. Para ello, recoge una síntesis de las posibles dimensiones a tener en cuenta hacia su evaluación, indicando posibles informantes. Dichas dimensiones pueden establecerse como elementos de relación vertical entre los planos de análisis (aula, titulación, Facultad, Universidad), permitiendo identificar elementos para la mejora y la innovación en cada uno de ellos, para cada contexto estudiado.

Por tanto, resultarán esenciales una serie de orientaciones generales que deberán ir adecuándose en cada contexto para poder enriquecer el proceso de trabajo planteado anteriormente:

- Hacia aproximaciones macro-analíticas de Universidad, es necesario orientar estudios basados en indicadores con una perspectiva sistémica, implicando junto a los indicadores educativos y del modelo, otros descriptivos de la estructura económica y cultural de la región en que se realice el estudio.
- Hacia aproximaciones meso-analíticas de Titulación, sería conveniente basarse en estudios de casos, analizando mediante procesos mixtos los elementos organizacionales en el conjunto del modelo de evaluación orientado por el concepto de Cohesión Social y analizar las percepciones de los diferentes actores en cuanto a los constructos trabajados y sus relaciones con otros componentes.
- Para aproximaciones micro-analíticas de aula, con enfoques similares al mencionado anteriormente, aproximarse mediante estudios de casos a aproximaciones diferenciales, pudiendo prestar una atención especial a situaciones de contextos en los que se trabaja con colectivos vulnerables y favorecidos.

En esta línea, el modelo de evaluación a adaptar y validar supone una novedad en el ámbito científico evaluativo en Educación, ya que, únicamente existen modelos basados en la excelencia o en relación a otros conceptos de calidad de enfoque competitivo, mientras que el que se propone se basa en la cohesión social hacia la mejora de todos y de todas. Únicamente evaluando el contexto e identificando los aspectos señalados entre las diferentes universidades y titulaciones se podrá llegar a una verdadera sociedad inclusiva y cohesionada socialmente.

En síntesis, creemos que la línea de trabajo no ha hecho más que comenzar y entendemos que los caminos de investigación marcados, con todo, no agotan las posibilidades de estudio posible, por lo que quedamos a disposición de otros investigadores y grupos de trabajo para colaborar en el desarrollo de las líneas mencionadas.

Referencias

Bakieva, M., Jornet, J. M., González-Such, J. y Leyva, Y. (2018). Colegialidad docente: evidencias de validación a partir del análisis realizado por comités de expertos acerca del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios Sobre Educación*, *34*, 99-127. DOI: 10.15581/004.34.99-127.

Consejo de Europa. (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

Fëdorov Fëdorov, A. N., González-Such, J. y Jornet Meliá, J. M. (2013). Internacionalización de la educación superior y cohesión social: algunos elementos de reflexión En J. Gacel-Ávila y N. Orellana (Coord). *Educación superior: gestión, innovación e internacionalización* (pp.161-194). Valencia: JPM Ediciones.

Fhiser, W. P., & Jackson, A. (2011). Integrating qualitative and quantitative research approaches via the phenomenological method. *International Journal of Multiple Research Approaches*, *5*(1), 85-99. DOI: 10.5172/mra.2011.5.1.89

Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1), 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf

Jornet, J. M., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, *16*(1), 103-123.

Jornet, J. M. y González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 16, 103-123.

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. J. (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad.* Valencia: PUV.

Mccoach, B., Gable, R. y Madura, J. (2013). *Instrument Development in the Affective Domain: School and Corporate Applications.* Germany: Springer.

Mérida, R., Serrano, A. y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(1), 149-162. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.182391

Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.). *Educational Measurement* (3th. Ed.). New York: American Council on Education and Macmillan publishing company.

Moss, P. A. (1995). Themes and variations in validity theory. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *14*(2), 5-13.

Ruiz-Primo, A., Jornet, J. M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la Validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Sensibilidad Institucional ante los Procesos de Sostenibilización Curricular en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. La Visión de Actores Clave Responsables del Entramado Organizacional

Institutional Sensitivity to Curricular Sustainability Processes at the Universidad Iberoamericana Ciudad de México. The Vision of Key Actors Responsible for the Organizational Framework

Mª Fernanda Sánchez Contreras [1]
Mª Ángeles Murga-Menoyo [2]

[1] Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
[2] Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Esta investigación, realizada en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México), tiene como objetivo identificar las condiciones institucionales que favorecen o limitan la sostenibilización curricular de las titulaciones y la consolidación de estos procesos mediante la adopción de estrategias permanentes y autorreguladas de formación del profesorado. El estudio empírico, con metodología cualitativa, obtiene sus datos mediante entrevistas a seis actores clave del entramado institucional, elegidos siguiendo los postulados del Modelo de Sistemas Viables (MSV) de Stafford Beer (cibernética organizacional). Los resultados, articulados según una matriz DAFO, avalan la viabilidad de acometer innovaciones de la práctica docente para la formación del profesorado en los principios y valores de la sostenibilidad.

Descriptores: Sostenibilidad; Sostenibilización curricular; Modelo de sistemas viables; Educación superior; Formación del profesorado.

This research, conducted at Universidad Iberoamericana Mexico City (Mexico), aims to identify the institutional conditions that favor or limit the curriculum greening processes and the consolidation of these efforts through the adoption of permanent and self-regulated teacher training strategies. The empirical study, with qualitative methodology, obtains its data through interviews with six key actors of the institutional framework, chosen following the postulates of the Viable Systems Model (MSV) of Stafford Beer (organizational cybernetics). The results, articulated according to a SWOT matrix, support the feasibility of undertaking innovations of the teaching practice for the training of teachers in the principles and values of sustainability.

Keywords: Sustainability; Curriculum greening; Viable systems model; Higher education; Teacher training.

Introducción

Nos enfrentamos a una crisis social, ecológica, económica y política de magnitud sin precedentes (Hathaway y Boff, 2014; WWF, 2016; Oxfam, 2017) que nos obliga a replantear prácticamente todas las áreas del quehacer humano. Frente a este contexto, las instituciones de educación superior, como actores sociales relevantes, se ven llamadas a dar una nueva orientación a su papel formativo. Si bien, desde su misma aparición, estas instituciones han contribuido al paradigma de desarrollo dominante (Bogotch et al, 2017, p. 303), también son espacios en los que es posible imaginar y diseñar realidades distintas, a partir de nuevos marcos éticos y

epistemológicos que permitan formar una ciudadanía crítica, capaz de contribuir activamente a la construcción de un futuro más justo y sostenible.

El camino para esta transformación tiene complejas dimensiones y se ve afectado por múltiples factores; entre ellos, la sensibilidad institucional –de cada universidad concreta- ante las problemáticas de la sostenibilidad. Es preciso que alcance el umbral crítico necesario no solo para la viabilidad sino también para la consistencia del cambio. Así es en todas las dimensiones y funciones de la organización, aunque tal vez de manera acentuada en el ámbito de la docencia. En esta misión sustantiva de la universidad, resulta una precondición ineludible, pues, a pesar de la insularidad de la práctica docente, tantas veces reconocida, el cambio curricular efectivo no es posible sin una consideración holística y sistémica de la correspondiente titulación.

Partiendo de estas premisas, esta investigación aborda el análisis de la situación al respecto en la universidad objeto de estudio, teniendo en cuenta, como primera cuestión a resolver, la necesidad de detectar las unidades funcionales de su organigrama cuyos responsables tienen la capacidad de transmitir y tomar decisiones que marcan el rumbo institucional y la cultura de la organización.

Objetivos

El objetivo general es conocer la sensibilidad institucional de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA) ante el reto de contribuir a un desarrollo social y ambiental sostenible. Se considera este un prerrequisito para la viabilidad de los procesos de 'sostenibilización curricular' que se pudieran llevar a cabo en el ámbito de la formación del profesorado.

Se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los agentes clave del entramado organizacional, responsables máximos de la eficacia institucional en el logro de los objetivos estratégicos y funciones específicas de la universidad.
- Conocer las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que dichos agentes clave pudieran percibir, con posibles efectos sobre los procesos internos de 'sostenibilización curricular'.

Metodología

Para lograr el primer objetivo específico se ha realizado un análisis sistémico de la universidad, mediante la aplicación del Modelo de Sistemas Viables (VSM, por sus siglas en inglés) previamente adaptado para ajustar esta metodología a las características y circunstancias de los centros de educación universitaria. En el ámbito de la cibernética organizacional, cuna del modelo, se reconocen sus virtualidades para identificar la malla funcional que propicia la respuesta eficiente de la organización a las demandas del contexto socioambiental (Pérez Ríos, 2008; Espejo y Gill, 1997; Espinosa, Harnden & Walker, 2007; Espinosa & Porter, 2011).

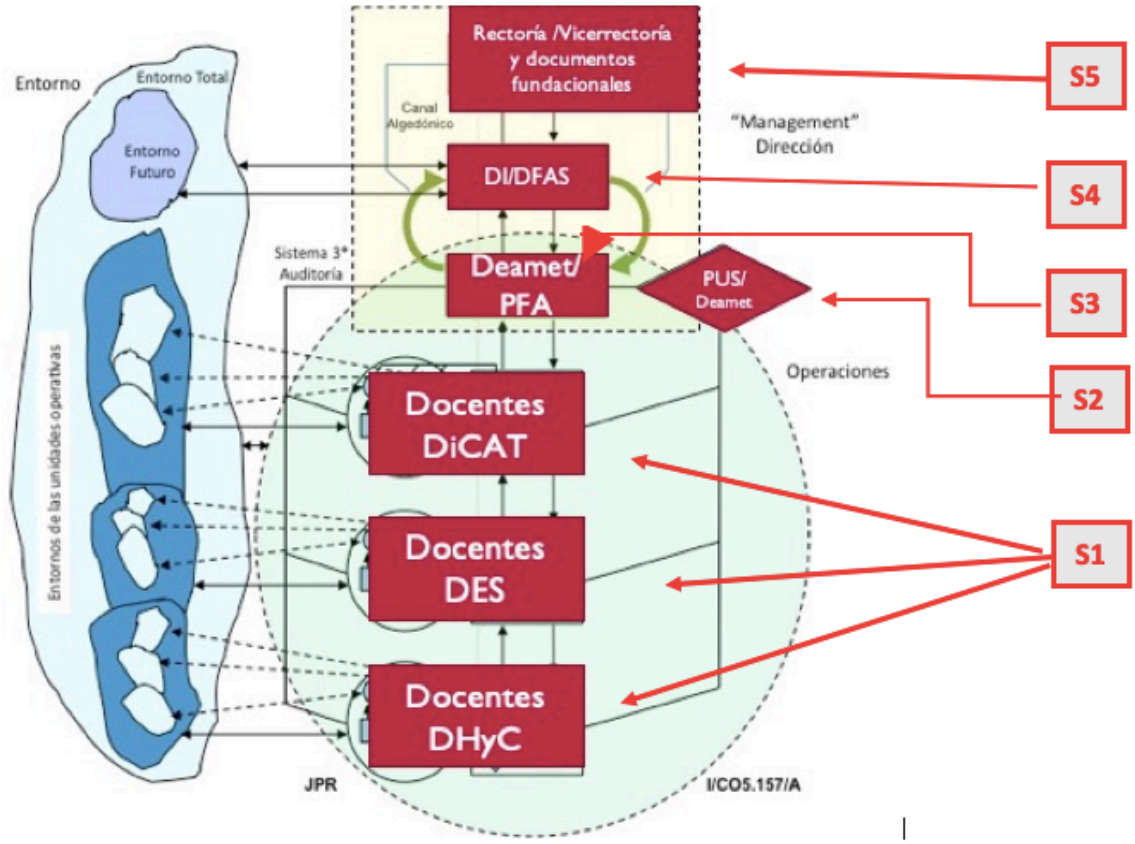
El segundo objetivo específico ha requerido una metodología cualitativa. Los datos fueron recogidos mediante entrevista semiestructurada a los agentes clave identificados que voluntariamente accedieron a ello. Las respuestas fueron codificadas con ayuda de la herramienta Atlas.ti y, posteriormente, vertidos en una matriz DAFO, tomando como inspiración el trabajo realizado por Aznar (et al, 2014).

Resultados

Los actores clave del entramado organizacional

Aplicada la herramienta MSV, fue posible detectar en la UIA cinco unidades funcionales involucradas, directa o indirecta, en los procesos de sostenibilización curricular y formación del profesorado (figura 1).

Figura 1. Áreas clave de la Universidad Iberoamericana (UIA), una vez aplicado el Modelo de Sistemas Viables.



Fuente: Elaboración propia, a partir de la figura de Pérez Ríos 2008, p.56.

Cada una de estas unidades funcionales se comporta como un sistema en interrelación con los restantes cuatro. Y todos ellos son subsistemas del sistema UIA. Son las siguientes:

- Sistema 5: Vicerrectoría Académica (2 personas con cargo institucional)
- Sistema 4: Dirección de Incidencia (DI) y Dirección de Formación y Acción Social (DFAS) (2 personas con cargo institucional)
- Sistema 3: Dirección de Aprendizajes Mediados por Tecnologías (Deamet) y Programa de Formación de Académicos (PFA) (2 personas con cargo institucional)
- Sistema 2: Programa Universitario para la Sustentabilidad (PUS) y, nuevamente, Dirección de Aprendizajes Mediados por Tecnologías (Deamet) (2 personas con cargo institucional).
- El Sistema 1 está conformado por los docentes de la universidad (sin cargo)

El punto de vista de los responsables institucionales

El 87.5% de los responsables institucionales identificados como agentes clave para la transición de la universidad hacia la sostenibilidad, completaron la entrevista. Tras la aplicación del Atlas.ti y una vez establecida la relación cruzada de los códigos y las subcategorías, se identificaron 13 patrones conceptuales, cada uno de ellos foco articulador de las respuestas de cuyo texto se extrajeron las percepciones expresadas por los entrevistados. El vertido de los datos en la matriz DAFO dio como resultado el cuadro 1, que recoge las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que los responsables institucionales perciben en la institución, cuyos efectos sobre la implementación de los procesos de sostenibilización curricular en la UIA cabe considerar significativos.

Cuadro 1. Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Debilidades percibidas

Elemento De La Matriz Dafo	**Patrón Conceptual**	**Percepciones De Los Agentes Clave**
Debilidades Aspectos internos de la institución que obstaculizan las estrategias para la: 1. Sostenibilización curricular 2. Formación del profesorado en: a) educación ambiental b) competencias para la sostenibilidad.	Avances en la incorporación de la perspectiva de la sostenibilidad en el quehacer de la universidad	Incorporación de la sostenibilidad desde una visión instrumental o tecnológica (sostenibilidad débil), particularmente en lo que respecta a la gestión del campus. Sostenibilización curricular superficial, principalmente con la adición de asignaturas aisladas o con la reciente oferta de una licenciatura especializada.
	Problemas para la vinculación interna	-Escasa comunicación entre áreas que pueden enriquecer la formación del profesorado (gestión curricular, formación de académicos, programas de incidencia, formación y acción social, aprendizajes mediados por tecnologías). -Falta de diálogo entre la DPI y las áreas académicas. -Confusión de responsabilidades con respecto al margen de acción de la DPI.
	Innovación docente y contacto con la realidad socioambiental	Innovación sólo por interés personal de algunos docentes. Falta de incentivos o garantías para salir a experimentar la realidad socioambiental. Falta de presupuesto y límites burocráticos. Necesidad de mayor diálogo con la sociedad civil.

	Desarrollo de la función docente (Aznar et al, 2014)	Énfasis en la variable conocimiento (Aznar et al, 2014). Falta de interiorización del enfoque de competencias. Conservadurismo disciplinar. Desconocimiento del vínculo entre la propia disciplina y la sostenibilidad.
	Estructura de soporte a la actividad docente (Aznar et al, 2014)	Escasez de incentivos y de presupuesto para la formación del profesorado Falta de claridad en objetivos de formación docente. Dificultades para un trabajo en red y diálogo interdisciplinar (Aznar et al, 2014).
	Oferta formativa actual	Falta de obligatoriedad. Escasa oferta formativa en temas relacionados con sostenibilidad y en diversas modalidades. Resistencias y dificultades del profesorado para su formación.
Amenazas Aspectos externos a la institución, presentes en el entorno local, nacional y/o global, que dificultan la incorporación de la sostenibilidad en el quehacer universitario, particularmente en la docencia.	Situación del entorno socioeconómico (Aznar et al, 2014)	Transformación de la universidad como actor social a consecuencia del sistema capitalista y neoliberal.
	Situación del campo de la educación ambiental para la sostenibilidad en México	Retroceso en las políticas de educación ambiental para la sostenibilidad en México. Proceso de lenta consolidación del campo en lo que respecta al ámbito de la educación superior.
	Barreras a la función docente (Aznar et al, 2014)	Reformas educativas inadecuadas. Precariedad en las condiciones laborales de docentes universitarios.
Fortalezas Aspectos internos de la institución que facilitan los procesos de sostenibilización curricular y de formación del profesorado, principalmente como resultado de una política institucional o de la sinergia de esfuerzos entre distintas áreas	Incorporación del enfoque de competencias para la sostenibilidad	Reciente aprobación de la incorporación de la competencia genérica para la sustentabilidad en el cuerpo de competencias genéricas.
	Política universitaria (Aznar et al, 2014)	Apoyo discursivo de la Rectoría Presencia de la sostenibilidad en documentos institucionales. Impulso al Programa Universitario para la Sustentabilidad Reciente creación de un centro transdisciplinar de investigación especializado en sostenibilidad.
Oportunidades Aspectos externos a la institución, que no es posible controlar, pero que favorecen la apertura de los miembros de la institución hacia la adopción de estrategias	Llamamientos a la sostenibilidad	Llegada de nuevos estudiantes con mayores sentimientos pro ambientales. Exhortos de la Compañía de Jesús a sumarse a los esfuerzos de educar para la sostenibilidad.
	Viabilidad de un programa permanente de formación virtual	Solicitud de profesores y directores departamentales para formarse en temas transversales. Nueva competencia genérica hace más necesaria la formación. Virtualidad compatible con aprendizaje situado y experiencial.

educativas a favor de la sostenibilidad.	dirigido al profesorado	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se comentarán algunas percepciones con amplio consenso. En primer lugar, cabe destacar la opinión de que, si bien la UIA ha hecho esfuerzos paulatinos por integrar la perspectiva de la sostenibilidad en todas sus funciones sustantivas, ha primado un enfoque débil que situa el énfasis en consolidar la gestión ambiental del campus y deja en segundo término la sostenibilización curricular de las titulaciones. Algunas respuestas al respecto son:

> *Ha permeado de manera más destacada en la gestión ambiental del campus (…) se responden preguntas como ¿cómo reduzco el consumo de energía? (…) No veo a la institución preguntándose sobre temas generales de lo socioambiental.* Entrevistado nº1

> *En términos particulares de la crisis ambiental y la necesidad de responder a ella, yo sigo pensando que estamos en un nivel muy bajo (...) no alcanzan a ver la magnitud del problema y la urgencia de la respuesta.* Entrevistado nº2

> *Me queda claro que la sustentabilidad es un tema que le importa a la universidad (...) hay una intención (...) si hablamos del nivel de permeabilidad, nos falta muchísimo* Entrevistado nº6

Así mismo, es amplia la percepción de un enfoque débil de la sostenibilidad en el ámbito de la docencia. Aun está pendiente un sistemático proceso de 'sostenibilización curricular' de las disciplinas, que incorpore a todas ellas los principios y valores de la sostenibilidad.

> *Me da la impresión general de que seguimos pensando que es un tema. Es decir, si yo enseño ingeniería, pues basta con saber de matemáticas, pero medio ambiente no me toca.* Entrevistado nº6

> *Tendríamos que ver cómo hacerlo pertinente de acuerdo a lo que se tiene que abordar en la asignatura. Creo que ése es un paso todavía más allá.* Entrevistado nº5

Entre las amenazas más reconocidas, los entrevistados coinciden en las adversas circunstancias generalizadas del profesorado para formarse e innovar su práctica docente.

> *Muchos de sus ingresos dependen del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y tienen una familia que mantener (...) El SNI se centra en temas de ciencia básica o tecnológica y no incorpora cuestiones como las que proponen los temas transversales.* Entrevistado nº1

> *Tenemos un problema con los profesores de asignatura (tiempo parcial), que están muy pocas horas en la universidad, que no necesariamente se comprometen de lleno con la institución, que tienen el tiempo limitado.* Entrevistado nº2

> *Sigue faltando un esfuerzo de integración institucional para ofrecer opciones realistas a los docentes, no saturadas ni escasas.* Entrevistado nº4

> *Nuestros profesores realmente viven de dar clases, es decir, los profesores de carrera, sus ingresos son muy limitados. Entonces si tienen que asignar tiempo para eso (...) no se lo pueden permitir.* Entrevistado nº6

> *Los maestros de este país viven en pobreza económica. Entonces, ¿se viene esta formación transformadora y emancipadora para profesores que tenemos explotados?* Entrevistado nº5

Por último, respecto a la oportunidad de acometer procesos de 'sostenibilización curricular', se han recogido respuestas como las siguientes:

> Yo me he encontrado muchos *profes* que piden formación en los temas transversales. También directores que piden esto para sus departamentos. Entrevistado nº5
>
> Yo creo que es pertinente y viable, pero también es una cuestión de voluntad política. Entrevistado nº6
>
> No podemos hacer llegar algo a los estudiantes si antes no formamos a los docentes. Entrevistado nº4

Conclusiones

La investigación ha permitido identificar seis debilidades en la propia institución que requieren ser subsanadas tanto para dar un mayor y mejor impulso a los procesos de sostenibilización curricular, como para ofrecer una estrategia formativa adecuada a las expectativas y necesidades del profesorado de la UIA. Cabe interpretar la frágil vinculación recíproca entre las áreas encargadas de impulsar y llevar a cabo estos esfuerzos, lo que podría deberse, por un lado, al desconocimiento mutuo de las capacidades de cada área, y por otro, a una débil comunicación de las directrices institucionales (sistema 5) con respecto al proyecto de universidad que se pretende construir.

Mientras las amenazas parecen representar un riesgo menor para el éxito del cambio curricular, las fortalezas y oportunidades tienen consistencia para dar soporte a los esfuerzos que desde el interior de la universidad sus miembros más pioneros estén llevando a cabo para dinamizar los procesos de sostenibilidad curricular de las titulaciones. Se encuentran en sintonía, con los llamamientos, tanto de los organismos internacionales como de la institución fundadora soporte de la UIA, que demandan una educación de calidad y orientada a la formación de ciudadanos competentes e involucrados positivamente con su sociedad. Y, por otra parte, son coherentes con el compromiso de hacer de la universidad una institución al servicio de la justicia social y ambiental, expresado insistentemente por el Rectorado de la Universidad.

Por último, la reciente inclusión de las competencias en sostenibilidad entre las competencias genéricas de la UIA, sin duda proporciona un fuerte impulso a los procesos de transformación institucional en el ámbito de la docencia. Si bien, habría que resolver las dificultades de carga horaria que padece el profesorado, una oferta más accesible, en distintas modalidades y acompañada de incentivos laborales podría facilitar significativamente los procesos de sostenibilización curricular.

Los resultados de esta investigación dejan abierto el camino para que pueda ser complementada con el análisis de la percepción del profesorado de la UIA, a fin de verificar la disposición que pudiera tener este colectivo a participar en espacios de capacitación para la adquisición de competencias en sostenibilidad.

Referencias

Aznar, P., Ull, M., Piñero, A., y Martínez, M. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XXI : Revista De La Facultad De Educación (17)*,

Bogotch, I., Schoorman, D, y Reyes, D. (2017) Forging the Needed Dialogue Between Educational Leadership and Curriculum Inquiry: Placing Social Justice, Democracy, and Multicultural Perspectives into Practice, en Uljens M.l & Ylimaki, R.M. (eds.) *Bridging Educational Leadership*,

Curriculum Theory and Didaktik. Non-affirmative Theory of Education. Educational Governance Research, Vol 5. Springer.

Espejo, R., y Gill, A. (1997). The viable system model as a framework for understanding organizations. *Phrontis Limited & SYNCHO Limited.*

Espinosa, A., Harnden, R., y Walker, J. (2007). A complexity approach to sustainability – Stafford Beer revisited. *European Journal of Operational Research, 187*(2), 636-651.

Espinosa A. y Porter, T. (2011), Sustainability, Complexity and Learning: Insights from Complex Systems Approaches. *The Learning Organisation,* 18, 54-72.

Espinosa A. y Porter, T. (2011) Sustainability, Complexity and Learning: Insights from Complex Systems Approaches. *The Learning Organisation,* 18, 54-72.

Hathaway, M. y Boff, L. (2014). *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación.* Madrid: Trotta.

Pérez , J. (2008). *Diseño y diagnóstico de organizaciones viables. Un enfoque sistémico.* Iberfora 2000

Modalidades en la Evaluación de los Procesos Formativos Aplicables a la Formación de Competencias en Sostenibilidad

Modalities in the Assessment of Formative Processes Applicable to the Training of Competencies in Sustainability

Alfonso Coronado-Marín

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

En este trabajo se realiza una revisión sistemática cualitativa de la literatura publicada sobre las modalidades, características y funciones de la evaluación de los procesos formativos en educación superior, con la finalidad de identificar sus variados usos y las posibilidades que, en su modalidad formativa y como instrumento para el aprendizaje autorregulado, puede ofrecer para la formación de competencias en sostenibilidad. La búsqueda se ha realizado en los repositorios científicos más relevantes (Google Scholar, WOS, Scopus, etc.). Los resultados muestran el amplio margen que desde la perspectiva descrita existe en la universidad para la innovación de la función evaluadora en la práctica docente.

Descriptores: evaluación formativa; competencias para la sostenibilidad; educación superior; evaluación; sostenibilidad.

In this work a qualitative systematic review of the published literature on the modalities, characteristics and functions of the assessment of the educational processes in higher education is carried out, in order to identify its varied uses and the possibilities that, in its formative modality and as instrument for self-regulated learning, can offer for the training of competencies in sustainability. The search was carried out in the most relevant scientific repositories (Google Scholar, WOS, Scopus, etc.). The results show the wide margin, that from the perspective described, exists in the university for the innovation of the assessment function in the teaching practice

Keywords: formative assessment; competencies in sustainability; higher education; assessment; sustainability.

Introducción

La UNESCO (2014) reclama la necesidad de imbuir a la sociedad de los valores de la sostenibilidad. Las Naciones Unidas, con la aprobación de la Agenda 2030 (ONU, 2015), erige a la educación como meta y a la vez medio para formar a los ciudadanos en este sentido, en todos los niveles y ámbitos posibles. En consecuencia, también la universidad es responsable de la formación de los estudiantes que serán futuros ciudadanos comprometidos (Alba, 2017) y es por ello, motor del cambio global.

El *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (UNESCO, 2016) recoge que hay una necesidad apremiante de nuevos enfoques para la práctica docente, que no solo sitúen al estudiante en el centro del proceso formativo, sino que además, impulsen aquellas prácticas docentes con un abordaje participativo, de probada eficacia en el marco de la educación para la sostenibilidad (Tillbury, 2011), entre ellas, las que emplean la evaluación orientada al aprendizaje (Bautista-Cerro & Murga-Menoyo, 2011), como es la evaluación formativa.

Este estudio se enmarca en una de las líneas de trabajo de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, la innovación docente para la sostenibilización curricular,

cuya finalidad es "identificar los distinos elementos que integran las competencias en sostenibilidad y diseñar intervenciones formativas que faciliten su adquisición por todos los estudiantes" (Murga-Menoyo & Novo, 2017).

El objetivo de esta comunicación es identificar las investigaciones publicadas sobre los distintos usos de evaluación formativa como instrumento en la formación de competencias para la sostenibilidad en educación superior. Para ello se realiza una revisión sistemática de la bibliografía que permitirá identificar las investigaciones publicadas y, posteriormente, realizar un análisis cualitativo de su contenido.

Metodología

Se entiende por revisión sistemática el tipo de investigación que analiza la literatura científica sobre un tema especifico, a partir de una pregunta objetiva, y emplea un método sistemático para localizar, seleccionar y, en su caso, valorar críticamente las investigaciones relevantes que responden a la pregunta (Sánchez-Meca, 2010).

Para llevar a cabo este proceso se han seguido los siguientes pasos: a) formulación del problema a través de la pregunta de investigación; b) búsqueda y codificación de los estudios, para lo que se establecerán los criterios de inclusión y de análisis; y c) descripción cualitativa de los estudios seleccionados, esta último presentado en el apartado de resultados.

Pregunta de investigación

La pregunta de partida de la revisión refleja el objetivo de la investigación: ¿cuáles son las modalidades de la evaluación formativa que han sido utilizadas para la formación de competencias en sostenibilidad?

A continuación, con la finalidad de aclarar los descriptores empleados en la realización de la revisión sistemática, se definen los tres conceptos clave que la pregunta contiene; son: evaluación formativa, competencias para la sostenibilidad y educación superior.

Conceptos clave:

- *Evaluación formativa (EF)*: "proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumno aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente." (López Pastor, 2012, pág. 120)
- *Competencias para la sostenibilidad (CpS)*: atributos individuales específicos necesarios para la acción y la auto-organización en contextos y situaciones complejas que plantean los desafíos socio- ecológicos actuales (UNESCO, 2017).
- *Educación superior (ES)*: la educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior" (UNESCO, 1998).

Objetivos de la revisión

Los objetivos de la revisión determinan los criterios de análisis cualitativo de los documentos identificados mediante la revisión sistemática. Son los siguientes:

- Determinar el número de estudios publicados según los descriptores seleccionados.
- Analizar la finalidad con que se ha aplicado la EF en los estudios seleccionados.
- Establecer a través de qué medios y con qué instrumentos se ha aplicado la EF.
- Caracterizar el modelo teórico de CpS que se emplea en los estudios.
- Determinar si las investigaciones seleccionadas presentan modelos teóricos o experiencias de aplicación de la EF y en qué niveles o áreas de estudio en la ES.

Búsqueda y codificación de estudios

Criterios de inclusión

Se establecen los siguientes criterios de inclusión:

- *Actualidad*: publicado en el período de los últimos 5 años (2013-2018)
- *Idioma*: el idioma principal del corpus del documento será español o inglés.
- *Fuente documental*: artículos de revistas, revisiones y actas de congreso (que recojan las comunicaciones completas, no solo los resúmenes).
- *Pertinencia conceptual*: incluyen los tres descriptores 'evaluación formativa', 'competencias para la sostenibilidad' y 'educación superior'.

Se ha empleado el operador boleano "AND" para asegurarnos la presencia de los tres descriptores

Cuadro 1. Conceptos clave introducidos para la búsqueda.

DESCRIPTORES	**1**	***2***	***3***
Español	evaluación formativa	competencias sostenibilidad	educación superior
Inglés	formative assessment	competenc* for sustainability[1]	higher education
Términos relacionados y sinónimos	formative evaluation		

Siguiendo estos criterios se ha realizado una búsqueda bibliográfica en los siguientes repositorios:

- *Web of Science* (WoS) y *Scopus*: principales bases de datos a nivel mundial de referencias bibliográficas y citas de publicaciones periódicas, consultadas a través de la web de Recursos científicos de la FECYT (2019).
- ERIC (Educational Resources Information Center): principal fuente de información bibliográfica referencial en ciencias de la educación.
- *Scholar Google*: buscador de Google especializado en información científica y académica, considerada esencialmente un superconjunto de *WoS* y *Scopus*, con una importante cobertura adicional, especialmente en Humanidades y Ciencias Sociales (Martín-Martín, Orduna-Malea, Thelwall, & López-Cortázar, 2018).

1 Se ha epmpleado el operador de truncamiento para asegurarnos las presencia de los términos "competencies" o "competences", que no siendo objeto de este trabajo el análisis teórico de la razón, se pueden encontrar como sinónimos en las búsquedas.

Una vez realizada la búsqueda la información de los documentos se indexa en una base de datos realizada en Excel (Figura 1) y se procede a su selección según los criterios de inclusión expuestos anteriormente.

Source		Key words				Título	Autores	INCL	Tipo publicac	Lugar publica	resum	Evaluación	Comp.soste	Educación sup	año	doi
WoS	formative asse	competenc* fi	higher educat			Scaling Up Assessment for Lear	Carless, D	NO	Capítulo de libro, artículo			sí	no	no	2017	10.1
				3	https://apps.v	Design and evaluation of learning processes i		REPETIDO								
						Sustainable Design with BIM F	Luo, Yupeng	SÍ	Actas de confe	Defining the F	Emerg	sí	sí	sí	2015	http
	formative eva	competenc* fi	higher educat			Collaborative framework for d	Charli-Joseph	SÍ	Artículo	INTERNATION	Purpo	sí	sí	sí	2016	
				3	https://apps.v	Design and evaluation of learn	Dlouha, Jana;	SÍ	Artículo	JOURNAL OF C	Debat	sí	sí	sí	2014	10.1
						Learning for a Sustainable Ecor	Murga-Mnoyc	SÍ	Artículo	SUSTAINABILI	This p	sí	sí	sí	2014	10.3
Scopus	formative asse	competenc* fi	higher educat			ACM International Conference Proceeding Se		NO	Libro de actas							
				3	https://www.	Sustainable Design with BIM Facilitation in P		REPETIDO								
						Design and evaluation of learning processes i		REPETIDO								
	formative eva	competenc* fi	higher educat			ACM International Conference Proceeding Se		REPETIDO								
						Collaborative framework for designing a sust		REPETIDO								
				5	https://www.	Sexual and reproductive health in Greenland		REPETIDO								
						Design and evaluation of learning processes i		REPETIDO								
						Learning for a Sustainable Economy: Teachin		REPETIDO								
Eric	formative eva	competenc* fi	higher educat	1	http://web.a.v	Collaborative framework for designing a sust		REPETIDO								
Scholar Google	formative asse	competenc* fi	higher educat			An experience-based learning f	G Caniglia, B J	SÍ	Artículo	INTERNATION	An exp	sí	sí	sí	2015	http
						Education for sustainable deve	M Rieckmann	NO	Libro							
				6	https://schola	Tools for Problem-and Project	DA Trippel	NO	Tesis							
						Joint CASE Report on Content and Methods f		NO	Estudio de caso							
						Infusing sustainability in highe	FA Besong	NO	Tesis							
						Competence-based vocational	M Mulder, J W	NO	Libro							

Figura 1. Muestra de la base de datos con los documentos a revisar.
Fuente: elaboración propia.

Criterios de análisis

Para analizar cualitativamente los documentos seleccionados se establecen los siguientes cirterios de análisis a partir de los objetivos de la revisión:

Con respecto a la evaluación formativa, primero se realizará un análisis conceptual, observando si hay referencia explícita al concepto, o implícita. Después se analizará si la EF se emplea para saber si las competencias para la sostenibilidad han sido adquiridas o bien la EF es el medio para formar en este tipo de competencias.

A continuación, se analizará el contenido de los documentos seleccionados siguiendo a Hamodi, López y López (2015), que proponen como categorías cada uno de los siguientes elementos: a) los *medios de evaluación*, entendidos como los productos elaborados por los estudiantes y que evidencian los logros formativos (como por ejemplo un portfolio o una prueba objetiva); b) las *técnicas de evaluación*, que son las estrategias que emplea el profesorado para recoger información de los logros formativos, que se clasifican -en función de si los estudiantes intervienen acitvamente en el proceso de evaluación- en técnicas participativas (como la autoevaluación) y no participativas (donde quien realiza la evaluación es únicamente el docente); y por último c) los *instrumentos* de evaluación, que son las herramientas sistematizadas que emplea el evaluador (ya sea el profesor o el propio estudiante) para evaluar la información que ha aportado la técnica (como pueden ser las rúbricas o los informes de evaluación).

Referente a los otros dos conceptos clave, en el caso de las CpS, analizarán si el documento define este concepto y si menciona cuáles son o cómo se forman cada una de ellas. Y en cuanto a la ES, se constatará si el documento la considera de forma general o se centra en algún nivel en concreto, como puede ser niveles de grado o de posgrado (estudio de máster o/y doctorado).

Por último, se valorarán si lo que presentan las investigaciones son modelos teóricos o experiencias de aplicación de la EF.

Resultados

En español no se han encontrado resultados tras la combinación de los tres conceptos clave en ningún repositorio. Destaca la ausencia de resultados en *Google Scholar* (Figura 2), entre los

buscadores, aquel que recoje un mayor número de entradas bibliográificas (Martín-Martín et al, 2018).

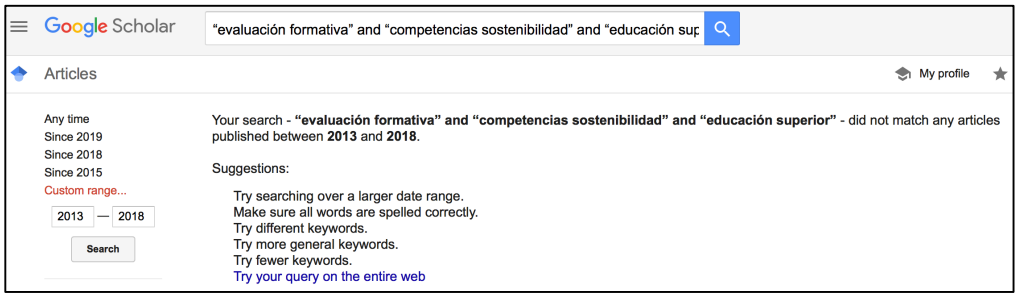


Figura 2. Ausencia de resultados en Google Scholar.
Fuente: elaboración propia.

La búsqueda a partir de los conceptos clave en inglés, tras la aplicación de los criterios de inclusión, arrojó 5 documentos: 4 artículos de revista y una comunicación a un congreso, publicados entre los años 2014 y 2016 (Cuadro 2).

Cuadro 2. Documentos incluidos en la revisión sistemática

Título	Autor	Fuente	Tipo de fuente	Año
Design and evaluation of learning processes in an international sustainability oriented study programme. In search of a new educational quality and assessment method	Dlouha & Burandt	Journal of Cleaner Production	Revista	2014
Learning for a Sustainable Economy: Teaching of Green Competencies in the University	Murga-Menoyo	Sustainability	Revista	2014
Sustainable Design with BIM Facilitation in Project-based Learning	Luo & Wu	Proccedia Engineering *	Actas de congreso	2015
An experience-based learning framework: Activities for the initial development of sustainability competencies	Caniglia et al.	International Journal of Sustainability in Higher Education	Revista	2016
Collaborative framework for designing a sustainability science programme Lessons learned at the National Autonomous University of Mexico	Charli-Joseph, et al.	International Journal of Sustainability in Higher Education	Revista	2016

* Actas del International Conference on Sustainable Design, Engineering and Construction

Una vez obtenidos los documentos, y realizado el análisis cualitativo de su contenido, los resultados se presentan en función de los criterios de análisis: 1) uso y modalidades de la evaluación formativa; 2) conceptualización de las competencias en sostenibilidad; y 3) si se presentan modelos teóricos o experiencias y en qué âmbitos.

Evaluación Formativa

A la hora de presentar el concepto de EF, cuatro de los documentos la mencionan de manera explícita, bien por emplearla para evaluar a los estudiantes durante la experiencia presentada, bien para evaluar formativamente la propia experiencia; se destaca la importancia de la EF para asegurar la consecucución de los objetivos educativos y promover el aprendizaje de conceptos relevantes para la sostenibilidad (Dlouhá & Burandt, 2014, p.249). Tan solo uno de los artículos (Murga-Menoyo, 2014) no nombra explícitamente la evaluación formativa, aunque defiende un

modelo de formación (que incluye la evaluación) que ha de centrarse en el estudiante, el actor principal en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso se propone un modelo teórico en el cual la propia evaluación formativa es considerada un medio para la formación de competencias en sostenibilidad

Cuando abordamos qué medios, técnicas e instrumentos se emplean se obtienen los resultados que se presentan en el los resultados de este estudio.

De forma transversal, todas ellas destacan los procesos colaborativos y evidencian la importancia del uso formativo del feeback (Dlouhá & Burandt, 2014; Caniglia et al., 2016). En cuanto a los instrumentos de evaluación destaca la presentación en Murga-Menoyo (2014) de un modelo muy elaborado de rúbrica para la evaluación de competencias en sostenibilidad.

Competencias para la Sostenibilidad (CpS)

En cuanto a la definición de qué son las CpS, sólo uno de los artículos presenta el concepto de competencias (en general), definidas como la combinación de habilidades, conocimientos y actitudes que los ciudadanos han de poser para actuar apropiadamente en las situaciones particulares que se les presenten (Dlouhá, 2009; citado en Dlouhá & Burandt, 2014).

La referencia a competencias específicas para la sostenibilidad permiten distinguir dos puntos de partida teóricos. Las cuatro CpS propuestas en 2012 por la Comisión sobre Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible (CADEP) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), citadas por Murga-Menoyo en 2014. Y las competencias de pensamiento sistémico, normativa, anticipatoria, estratégica y colaborativa -basadas en Wieck, Withcombe & Redman (2011)- que se recogen en el artículo de Caniglia et al. (2016) y también en el texto de Dlouhá & Burandt (2014), en este caso, complementadas con las dimensiones que propone la UNECE (2012): abordaje holítico, visión de cambio y acción para la transformación.

Educación Superior (ES)

En cuanto a la relación con la ES, los documentos se refieren a ella de forma general, sin concretar etapa, excepto Charli-Joseph et al. (2016), que circunscriben su programa de formación en sostenibilidad a los niveles de posgrado, tanto máster como doctorado.

Respecto al área de estudio existe más variedad. Hay experiencias en el ámbito del diseño (Caniglia, 2016), la Arquitectura, Ingeniería y Construcción (Luo & Wu, 2015) o las Ciencias de la Sosteniblidad (Charli-Joseph et al., 2016), la Economía Sostenible (Murga-Menoyo, 2014) e, incluso, experiencias trans-disciplinares (Dlouhá & Burandt, 2014); estas dos últimas extrapolables a más áreas, según sus autores.

Por útlimo, tres de las publicaciones analizadas (Dlouhá & Burandt, 2014; Luo & Wu, 2015; Caniglia et al., 2016) nos presentan ejemplos de programas específicos de formación en sostenibilidad -y en competencias en sostenibilidad- que utilizan evaluación formativa como parte del proceso. E igualmente, Charli-Joseph et al. (2016) presenta un programa de posgrado de ciencias de la sostenibilidad, cuyo proceso de diseño incluia la evaluación formativa entre las estaregias de construcción y mejora del propio proyecto.

Cuadro 3. Los datos están sistematizados utilizando como base el cuadro resumen propuesto por Hamodi, López-Pastor & López-Pastor (2017), complementado con los resultados de este estudio.

De forma transversal, todas ellas destacan los procesos colaborativos y evidencian la importancia del uso formativo del feeback (Dlouhá & Burandt, 2014; Caniglia et al., 2016). En cuanto a los

instrumentos de evaluación destaca la presentación en Murga-Menoyo (2014) de un modelo muy elaborado de rúbrica para la evaluación de competencias en sostenibilidad.

Competencias para la Sostenibilidad (CpS)

En cuanto a la definición de qué son las CpS, sólo uno de los artículos presenta el concepto de competencias (en general), definidas como la combinación de habilidades, conocimientos y actitudes que los ciudadanos han de poser para actuar apropiadamente en las situaciones particulares que se les presenten (Dlouhá, 2009; citado en Dlouhá & Burandt, 2014).

La referencia a competencias específicas para la sostenibilidad permiten distinguir dos puntos de partida teóricos. Las cuatro CpS propuestas en 2012 por la Comisión sobre Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible (CADEP) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), citadas por Murga-Menoyo en 2014. Y las competencias de pensamiento sistémico, normativa, anticipatoria, estratégica y colaborativa -basadas en Wieck, Withcombe & Redman (2011)- que se recogen en el artículo de Caniglia et al. (2016) y también en el texto de Dlouhá & Burandt (2014), en este caso, complementadas con las dimensiones que propone la UNECE (2012): abordaje holítico, visión de cambio y acción para la transformación.

Educación Superior (ES)

En cuanto a la relación con la ES, los documentos se refieren a ella de forma general, sin concretar etapa, excepto Charli-Joseph et al. (2016), que circunscriben su programa de formación en sostenibilidad a los niveles de posgrado, tanto máster como doctorado.

Respecto al área de estudio existe más variedad. Hay experiencias en el ámbito del diseño (Caniglia, 2016), la Arquitectura, Ingeniería y Construcción (Luo & Wu, 2015) o las Ciencias de la Sosteniblidad (Charli-Joseph et al., 2016), la Economía Sostenible (Murga-Menoyo, 2014) e, incluso, experiencias trans-disciplinares (Dlouhá & Burandt, 2014); estas dos últimas extrapolables a más áreas, según sus autores.

Por útlimo, tres de las publicaciones analizadas (Dlouhá & Burandt, 2014; Luo & Wu, 2015; Caniglia et al., 2016) nos presentan ejemplos de programas específicos de formación en sostenibilidad -y en competencias en sostenibilidad- que utilizan evaluación formativa como parte del proceso. E igualmente, Charli-Joseph et al. (2016) presenta un programa de posgrado de ciencias de la sostenibilidad, cuyo proceso de diseño incluia la evaluación formativa entre las estaregias de construcción y mejora del propio proyecto.

~~C~~uadro 3. Cuadro adaptado de Hamodi et al. (2017, pág. 156), con los resultados obtenidos en el análisis descritpivo de los artículos

		Empleados	No se han empleado
Medios	Escritos	- Carpeta o dossier, carpeta colaborativa (2) - Estudio de casos - Foro virtual - Memoria - Portafolio. - Proyecto final - Mapas mentales* (Murga-Menoyo, 2014)	- Diario reflexivo, diario de clase - Ensayo - Examen - Informe Cuestionario - Monografía - Prueba objetiva - Recensión - Test de diagnóstico - Trabajo escrito
	Orales	- Debate, diálogo grupal - Discusión grupal - Exposición grupal - Mesa redonda	- Comunicación - Cuestionario oral - Ponencia - Pregunta de clase - Presentación oral
	Prácticos	- Aprendizaje-Servicio* (Murga-Menoyo, 2014) - Práctica supervisada - Role-playing - Demostración - "*Walking*": método vivenciado* (Caniglia, 2016)	
Técnicas	No participantes	- Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). (2) - Observación directa.	
	Participantes	- Autoevaluación (3) - Evaluación entre pares (2)	- Evaluación compartida o colaborativa.
Instrumentos		- Informe de Autoevaluación - Fichas de evaluación entre iguales - Escala descriptiva o Rúbrica	- Escala de comprobación - Escala de diferencial semántico - Escala verbal o numérica - Escala de estimación - Ficha de observación - Lista de control - Matrices de decisión - Fichas de seguimiento individual o grupal - Fichas de Autoevaluación - Informe de expertos

(_) Número de artículos que lo mencionan

* elemento mencionado en los artículos, que complementa el cuadro propuesto por Hamodi et al. (2017)

Conclusiones

En los documentos analizados, el punto de partida teórico es coherente con el marco de la educación para la sostenibilidad, innovador en el momento en el que se publicaron los artículos (Gonzalo et al, 2017) y hoy enriquecido con nuevos matices (UNESCO, 2017). Así mismo, la revisión de la literatura ha revelado que la evaluación formativa se emplea en los procesos de formación en competencias para la sostenibilidad, aunque también se observa una falta de experiencias en el uso de este tipo de evaluación cuyas posibilidades aún no han sido suficientemente exploradas.

La literatura reconoce la importancia de los procesos colaborativos para la calidad de la educación así como el protagonismo de los estudiantes como agentes principales del proceso de aprendizaje para la sostenibilidad. Aun sin negar la escasa robustez de los resultados, tratándose de tan pequeña muestra, cabe destacar que se prefieren las técnicas de evaluación con participación del estudiante, especialmente la autoevaluación y la evaluación por pares. E, igualmente, se aprecia que en la práctica docente existe un amplio margen para la innovación de la función evaluadora con finalidad formativa.

Los resultados obtenidos con los criterios propuestos, muestran la necesidad de nuevas investigaciones y su publicación y dejan un amplio margen para la innovación de la función evaluadora con finalidad formativa en la práctica docente.

En definitiva, se ha logrado establecer un punto de partida y mostrar la necesidad de nuevas investigaciones que contribuyan a la calidad de la evaluación formativa de carácter participativo en el marco de los procesos de sostenibilización curricular.

Referencias

Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 73, 15-34.

Bautista-Cerro, M. J., & Murga-Menoyo, M. Á. (2011). La evaluación por pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. Estudio de caso. *XII Congreso internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona.

Gonzalo, V., Sobrino, M. R., Benítez, L., & Coronado-Marín, A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 73, 85-108.

López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Psychology, Society & Education, 4 (1), 117-130.

Martín-Martín, A., Orduna-Malea, E., Thelwall, M., & López-Cortázar, E. D. (2018). Google Scholar, Web of Sicencie and Scopus: a systematic comparaison of citations in 252 subject categories. Journal of Infometrics, 12(4), 1160-1177.

Murga-Menoyo, M. Á., & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo 'glocal' y ciudadanía planetaria. Referentes para una pedagogía para el Desarrollo Sostenible. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 55-78

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. Aula Abierta, 38(2), 53-63.

Tillbury, D. (2011). Educación para el desarrollo sostenible: examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2014). Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2016). Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. Paris: UNESCO.

Wieck, A., Withcombe, L., & Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. Sustainability Science, 6(2), 203–218.

Prueba Objetiva y Ensayo: Una Fusión Facilitadora de la Evaluación de Competencias en Sostenibilidad en los Procesos de Sostenibilización Curricular de las Titulaciones Universitarias

Test and Essay: A Facilitating Fusion of the Evaluation of Competencies in Sustainability in the Processes of Curricular Sustainability of University Degrees

María José Bautista-Cerro

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED España

La formación en competencias para la sostenibilidad (CS) requiere estrategias de evaluación de los resultados del proceso educativo que permitan juzgar no solo la adquisición de conocimientos sino también otros componentes de dichas competencias, como son: la capacidad argumentativa, el pensamiento relacional, la coherencia con los principios y valores del desarrollo sostenible. Con este planteamiento, en este trabajo se presenta una práctica docente innovadora que, tras ser implementada durante dos cursos académicos en la asignatura Educación Ambiental que imparte la UNED, ha sido evaluada para su posible aplicación en otras disciplinas que pudieran estar implicadas en procesos de sostenibilización curricular de las titulaciones universitarias. La innovación ha consistido en diseñar y aplicar un único protocolo de examen que conjuga las virtualidades de la prueba objetiva de elección múltiple con las posibilidades que brinda el ensayo. El estudiante, además de elegir una de las cuatro opciones que se someten a su consideración ha de argumentar a continuación su elección. Los resultados de la investigación evaluativa reflejan el alto grado de satisfacción tanto del estudiantado como del profesorado.

Descriptores: Educación Ambiental; Evaluación; Sostenibilidad; Educación Superior; Competencias

Training in competencies for sustainability (CS) requires strategies to evaluate the results of the educational process that allow judging not only the acquisition of knowledge but also other components of such competences, such as: argumentative capacity, relational thinking, coherence with the principles and values of sustainable development, etc. With this approach, this paper presents an innovative teaching practice that, after being implemented during two academic courses in the subject Environmental Education taught by UNED, has been evaluated for possible application in other disciplines that may be involved in sustainability processes curriculum of university degrees. They have participated in each edition a number greater than two hundred students. The innovation has consisted in designing and applying a single examination protocol that combines the multiple objective tests with the possibilities offered by the test. The student, in addition to choosing one of the four options that are submitted to his consideration, must then argue his choice. The results of the evaluation research reflect the high degree of satisfaction of both the students and the teaching staff.

Keywords: Environmental Education; Evaluation; Sustainability; Higher Education; Competence

Introducción

Desde el inicio de los tiempos el ser humano ha influido en su entorno. Sin embargo, es en estas últimas décadas, cuando esa influencia está poniendo en peligro la vida tal y como la conocemos. En la búsqueda y aplicación de soluciones o medidas que palien la crisis socio-ambiental en la

que estamos inmersos la educación tienen un papel muy importante. En estos momentos, la formación de profesionales que puedan integrar en sus decisiones y actuaciones criterios de sostenibilidad, debería ser una prioridad en nuestras Universidades. Desde hace años grupos de investigación de universidades nacionales e internacionales están definiendo la sostenibilización curricular como la inserción en la práctica docente los principios y valores del desarrollo sostenible, así como avanzando en los modelos para hacerla efectiva. "No se trata de educar sobre desarrollo sostenible –explicar las problemáticas más acuciantes– sino de educar para el desarrollo sostenible –activar comportamientos consecuentes con el enfoque–" (Murga-Menoyo, 2015, 57). La definición de las competencias en sostenibilidad es un elemento fundamental de este proceso, así como la adecuada concreción de estas competencias en resultados de aprendizaje y en criterios de evaluación.

En 2005 la Asamblea General de CRUE aprobó en documento "Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el Curriculum". En él se afirma que "las nuevas generaciones se tienen que preparar adquiriendo competencias básicas coherentes con la sostenibilidad que les permitan ejercer una adecuada toma de decisiones durante su vida personal y profesional. (…) Esto obliga a la universidad a rediseñarse, pues no puede seguir funcionando como hasta ahora si quiere formar profesionales capaces de afrontar los retos actuales y futuros." (CADEP, 2011)

En el plano internacional han encontrado especial aceptación las competencias enunciadas por UNESCO: Pensamiento crítico, reflexión sistémica, toma de decisiones colaborativa y sentido de la responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras. A pesar de que el avance en el reconocimiento e introducción de las competencias en sostenibilidad es todavía tímido (Bautista-Cerro y Díaz, 2017), encontramos que la cuestión que recibe menos atención en este tema es la evaluación. Así lo avalan los datos obtenidos por el Grupo de Trabajo Sostenibilización Curricular de CRUE y presentados en las Jornadas de CRUE Sostenibilidad en La Laguna (2018). La evaluación es el elemento menos trabajado del currículo y por ello es especialmente relevante ofrecer experiencias de sostenibilización curricular en las que sea protagonista.

Contexto

La experiencia que presentamos aquí, se ha llevado a cabo en la asignatura Educación Ambiental que se imparte en el tercer curso del Grado en Ciencias Ambientales de la UNED, con una carga de 6 ECTS. En esta asignatura ya se contemplan con especial protagonismo competencias y resultados de aprendizaje relacionados con la sostenibilidad. Igualmente están presentes contenidos que abarcan temáticas centrales de la misma. En el curso 2016-2017 un cambio en las condiciones de la asignatura permitió reconsiderar el diseño de la evaluación. Este hecho facilitó al equipo docente introducir cambios para evaluar competencias que se consideran claves para la formación en sostenibilidad como son la capacidad argumentativa, el pensamiento relacional y la coherencia con los principios y valores del desarrollo sostenible. Si bien es cierto que la evaluación continua diseñada para la asignatura permitía introducir criterios en la valoración de las distintas actividades intermedias para evaluar estas competencias, la no obligatoriedad de las mismas viene provocando que en torno al 40% de los estudiantes no las realice en su totalidad. Por tanto una parte de los estudiantes pueden obtener su calificación únicamente a través del examen final.

Entendemos que la evaluación orienta la manera en la que un estudiante afronta una asignatura y por lo tanto puede determinar sus aprendizajes. Como afirman Padilla-Carmona y Gil (2008) "Cualquier tipo de evaluación envía un eficaz mensaje a los alumnos sobre qué y cómo estudiar". Cuando una asignatura cuenta con prueba objetiva es más probable que el estudiante aborde su

estudio de una manera más superficial y por lo tanto sus aprendizajes sean menores. En estos casos, si pretendiéramos situar los niveles de comprensión de los estudiantes según la taxonomía SOLO (Biggs, 2003) estos no alcanzarían los estadios superiores que comprenden la explicación, el análisis o la reflexión (Prieto, 2004, 131), necesarios para valorar las competencias señaladas.

El equipo docente de la asignatura abordó esta experiencia con el objetivo de mejorar su diseño de la evaluación, evitando que esto supusiera una sobrecarga de trabajo inasumible para los miembros del mismo. A la vez se pretendía potenciar el estudio en profundidad de la asignatura por parte de los estudiantes. De manera paralela se pretendía generar un instrumento que permitiera evaluar competencias que se consideran claves para la sostenibilidad y plantearlo como una opción válida en los procesos de sostenibilización curricular, sobre todo en asignaturas con un elevado número de estudiantes.

La experiencia se ha desarrollado durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019 (en este último periodo solo se cuenta con los datos de la convocatoria ordinaria), con 205 y 213 estudiantes matriculados respectivamente.

Desarrollo de la experiencia

Hasta el curso 2016-2017 el examen tenía el formato de una prueba objetiva con 40 preguntas. Con los objetivos marcados el nuevo consiste en un protocolo de examen que conjuga la prueba objetiva, 20 preguntas donde se debe elegir una opción de las cuatro propuestas, con la prueba de ensayo, a través de la solicitud de una breve argumentación. Por tanto, a cada pregunta objetiva le sigue un espacio tasado donde incluir una argumentación, en base a trabajo realizado en la asignatura, sobre la respuesta elegida. Cada pregunta test correctamente contestada tiene un valor de 0,2 puntos a los que es posible sumar hasta 0,2 puntos si la argumentación es acertada. De esta manera, las calificaciones que se pueden obtener no permiten al estudiante superar la asignatura contestando únicamente las preguntas objetivas, aun respondiendo correctamente todas ellas solo se obtienen 4 puntos del total, siendo necesarios al menos 5 para considerar el examen como apto.

El modelo de examen fue anunciado convenientemente en la Guía de la Asignatura que los estudiantes pueden consultar desde principio de curso. Ante la normal inquietud de los estudiantes frente un modelo de examen al que no se habían enfrentado nunca, se ofreció, a lo largo de ambos cursos, ejemplos de preguntas, posibles respuestas y opciones argumentativas válidas que fueron debatidas en los foros de la asignatura.

Los datos obtenidos a lo largo de estos dos años y su comparativa con años anteriores muestran la reticencia de los estudiantes a abordar este nuevo modelo de examen, lo que se manifestó, en el primer año de su implantación, en una menor afluencia en convocatoria ordinaria y una menor tasa de evaluación, como se puede apreciar en el Grafico 1, aunque por encima de la media del Grado. Frente a una tasa de evaluación en torno al 80% en convocatoria ordinaria de años anteriores, el porcentaje cae al 67% en la primera convocatoria en la que el este protocolo de examen mixto (prueba objetiva + argumentación) se implanta.

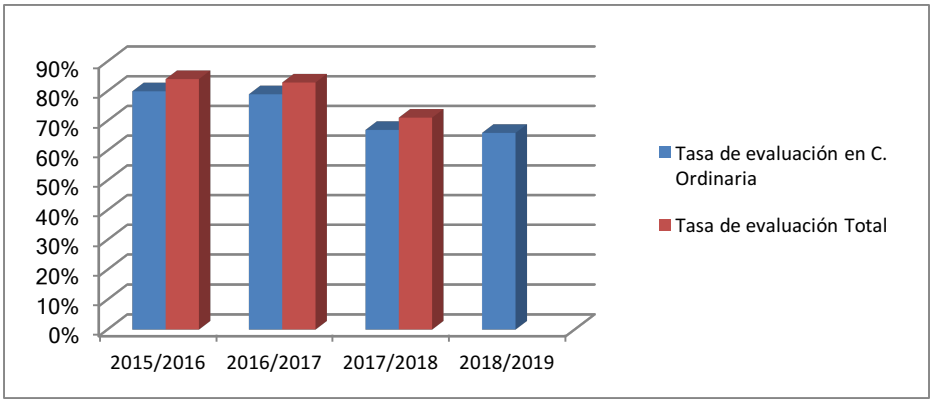


Figura 1. Tasa de evaluación de la asignatura en convocatoria ordinaria y total

Por lo que respecta a los resultados del examen, vamos a realizar el análisis por separado. En la parte test encontramos que en los dos años que se ha realizado esta experiencia los resultados han sido similares. De los cuatro puntos que se pueden conseguir respondiendo a las preguntas objetivas del examen, los estudiantes han conseguido, de media 2,89 puntos en el año 2017/2018 y algo menos de 3 puntos en el curso 2018/2019. Estas cantidades indican un mejor rendimiento de los estudiantes en la parte objetiva de la asignatura ya que la media de los años precedentes, en los que examen constaba de 40 preguntas se situaba en torno a los 6,5 puntos, una cifra porcentualmente menor. Al contrario de lo que arroja la investigación de Scouller (1998) citada por Morales vallejo (2006, 5) donde se afirma que "un enfoque superficial en el estudio está asociado a buenos resultados en un examen tipo test, y a peores resultados en un examen de preguntas abiertas; y al revés un enfoque profundo está asociado a buenos resultados en la prueba abierta y a peores en la prueba objetiva", en este caso, el cambio de modelo de examen ha provocado un aumento porcentual en éxito de respuesta en las preguntas objetivas.

Ahora bien, la parte que constituye la innovación en este tipo de pruebas y la que nos resulta de mayor interés, la constituye conjunción de la pregunta objetiva junto con su argumentación. En este caso los estudiantes ofrecieron una respuesta motivada en una media de 15,8 preguntas el primer año. Esto se tradujo únicamente en 1,8 puntos en el examen, como media. El origen de esta media de puntuación tan baja se encuentra, principalmente, en las respuestas incorrectas o incompletas. Para la valoración de los argumentos se tiene en cuenta la precisión y complejidad de los mismos, el uso adecuado del vocabulario específico de la asignatura, así como una estructura ordenada de la respuesta.

Por lo que respecta a la convocatoria ordinaria del segundo año, es interesante señalar que a pesar de que la media de argumentaciones ofrecidas es significativamente menor, no ha bajado de manera paralela la puntuación media, que se ha mantenido prácticamente igual, como puede observarse en la figura 2. También se ha mantenido el número de respuestas test correctas, en estos dos cursos académicos, por lo que podríamos afirmar que los estudiantes aportan de media menos respuestas argumentadas, pero éstas son de mayor calidad.

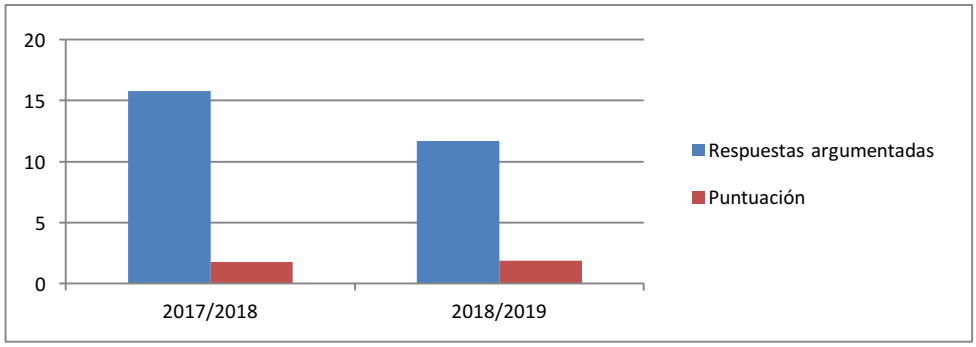


Figura 2. Medias de respuestas argumentas y puntuación obtenida por los estudiantes en los años de implantación del protocolo

Respecto a los argumentos se valoran negativamente aquellos meramente repetitivos, que se limitan a repetir la pregunta tipo test unida a la respuesta elegida. Por otro lado, encontramos respuestas de tipo coloquial, con frases hechas, que no abordan la profundidad de la cuestión planteada o que se limitan a repetir frases aprendidas que no motivan su elección en la pregunta test.

Conclusiones

Los objetivos planteados por el equipo docente al inicio de esta experiencia se han visto alcanzados ampliamente. En el desarrollo de la misma se ha podido constatar la pertinencia de este modelo tanto en la evaluación de contenido como de las competencias señaladas. Los datos obtenidos muestran un ajuste a la baja tanto de la tasa de evaluación como de las calificaciones, aunque también se observa una mejora en el comportamiento de los estudiantes en el examen.

En este tipo de examen afloran, como no podría ser de otra forma en el mundo tan complejo en el que vivimos, incorrecciones y contradicciones entre la respuesta elegida en la pregunta objetiva y su argumentación. Encontramos este hecho especialmente significativo pues señalan dos cuestiones, por una lado la necesidad de profundizar en cuestiones que de manera intuitiva pudieran ser correctamente respondidas en una pregunta con opciones de respuesta, pero que denotan su complejidad cuando es necesario responder poniendo en juego, precisamente las competencias que se desean evaluar, la capacidad argumentativa, el pensamiento relacional y la coherencia con los principios y valores del desarrollo sostenible. Y, por otro lado, la pertinencia de reforzar las actividades intermedias en torno a las mencionadas competencias.

Desde el punto de vista del equipo docente ha significado un aumento en la carga de trabajo al pasar de una evaluación automática del examen tipo test a una personalizada. Sin embargo, las ventajas observadas en la evaluación de las competencias en sostenibilidad y del resto de competencias presentes en la asignatura aconsejan la continuidad de esta experiencia.

Por otro lado, se considera que las bondades del protocolo de examen mixto (prueba objetiva + argumentación) aconsejan su valoración en otras disciplinas que pudieran estar implicadas en procesos de sostenibilización curricular de las titulaciones universitarias.

Referencias

Bautista-Cerro, M.J. y Díaz, M.J. (2017) La sostenibilidad en los grados universitarios: presencia y coherencia. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 161-187.

Biggs (2003) *Teaching for quality learning at university.* (Buckingham. Open University Press)

Longueira, S.; Bautista-Cerro, M.J. y Rodríguez Hernández, J.A. (2018) La educación para el desarrollo sostenible: Sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente. En Barroso, C. (Coord.) *Educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible.* (p. 19-54) La Laguna: Universidad de La Laguna.

Morales Vallejo, P. (1995) *Tipos de pruebas: los exámenes orales y las preguntas de respuesta abierta.* Bilbao: Universidad de Deusto

Morales Vallejo, P (2006) Las pruebas objetivas: normas, modalidades y cuestiones discutidas.

Murga-Menoyo, M.A. (2015) *Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015.* Foro de Educación, 13(19), 55-83.

Novo, M. (2017) La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Universitas

Padilla-Carmona, M.T. y Gil Flores, J. (2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior. Condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66:24, 467-486

Prieto Navarro, L. (2004) La alineación constructiva del aprendizaje universitario. En Torre Puente, J.C. y Gil Coria, E. (eds.) *Hacia una enseñanza universitaria basada en el aprendizaje.* (p. 111-142) Madrid: Comillas.

Apoyo Versus Control Parental y Ajuste Psicosocial de los Adolescentes. Estudio para una Educación en Pro de la Sostenibilidad en el Contexto de la Familia

Support Versus Parental Control and Psychosocial Adjustment of Adolescents. Study for an Education in Favor of Sustainability in the Family Context.

María Dolores Palacios Madero [1]
Susana Torío López [2]

[1] Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
[2]Universidad de Oviedo, España

La *Agenda 2030* de Naciones Unidas señala la educación como estrategia transversal con la misión de formar ciudadanos que, asumiendo como propios los princípios y valores de la sostenibilidad, contribuyan al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La família, agente educativo de primer orden, queda interpelada por este llamamiento y para dar respuesta ha de practicar este tipo de educación. Con este planteamiento y con la finalidad de detectar posibles necesidades formativas, esta investigación busca conocer la valoración que hijos e hijas realizan de las prácticas de apoyo/control parental de sus correspondientes progenitores y, adicionalmente, constatar la relación de este factor con el ajuste psicosocial de dichos sujetos. La población diana del estudio está integrada por adolescentes (14-19 años) de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cuenca (Ecuador). Los datos se han recogido mediante un cuestionario adaptado lingüísticamente a la población cuencana. Los resultados manifiestan la necesidad de un cambio en los estilos parentales orientado hacia la formación de los hijos e hijas como ciudadanos de sociedades caracterizadas por la sostenibilidad de su desarrollo.

Descriptores: sostenibilidad, familias, educación para el desarrollo sostenible (EDS), adolescentes, ajuste psico-social.

The 2030 Agenda of the United Nations points to education as a transversal strategy with the mission of educating citizens who, assuming as their own the principles and values of sustainability, contribute to the accomplishment of the Sustainable Development Goals. The family, educational agent of the first order, is solicited by this appeal to give a response to practice this type of education. With this approach and in order to detect possible training needs, this research seeks to know the assessment that sons and daughters make of parental support/control practices of their corresponding parents and, additionally, verify the relationship of this factor with the psychosocial adjustment of the subjects. The population of the study is made up of adolescents (14-18 years old) from different educational institutions in the city of Cuenca (Ecuador). The data have been collected through a questionnaire adapted from scales in use and validated in Cuenca´s population. The results show the need for a change in parental styles, oriented towards the formation of sons and daughters as citizens of societies which are characterized by the sustainability of their development.

Keywords: sustainability, families, education for sustainable development (ESD), adolescents, psycho-social adjustment.

Introducción

Es indudable que en nuestra sociedad se ha producido un cambio profundo tanto en la estructura familiar como en las relaciones entre sus miembros. La incorporación de la mujer al trabajo, los cambios demográficos, la configuración de nuevas formas familiares…, han modificado de forma

profunda, esta estructura social fundamental, sin que ello suponga, mayoritariamente, una merma en su capacidad socializadora. De igual modo, la creciente degradación socio ambiental del planeta y la pobreza de millones de ciudadanos, son fenoménos derivados de un modelo económico insostenible y no inclusivo que aumenta la vulnerabilidad y desigualdad (Aznar & Barrón, 2017). Muchos países de América Latina y del Caribe están afectados por la pobreza y la desigualdad social; las dificultades, en el caso de las mujeres, en el acceso a la educación, el trabajo, la salud y seguridad social; la desnutrición crónica, que afecta a los menores de cinco años de edad; las elevadas tasas de embarazos en adolescentes -Ecuador es el tercer país en la región con la tasa más alta al alcanzar, en los últimos 10 años, el 78% de partos de adolescentes entre 10 y 14 años- (CEPAL, 2018).

El estilo de vida consumista, las jornadas de trabajo, la profesionalización de los progenitores y un exponencial avance tecnológico se han intensificado y generado cambios en la dinámica familiar y la crianza de los hijos e hijas. Se sitúa el estudio de la familia como un agente de cambio en el contexto de la sostenibilidad, y desde la teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) se señala que dicha institución es el microsistema de mayor influencia en el desarrollo de las personas; sin embargo, factores internos y externos condicionan su dinámica, en cuyo seno las relaciones interpersonales forman parte de sistemas más complejos sometidos a influencias sociales, culturales e históricas. La sostenibilidad, por sus implicaciones ideológicas, políticas y económicas en el macrosistema, influye en los microsistemas, específicamente, en la familia. Las familias pueden ser un motor de cambio y transformación social para un desarrollo sostenible (Rieckmann, 2012; Sterling, Glasser, Rieckmann & Warwick, 2017).

En esta línea, indica Murga-Menoyo (2015) que la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) facilitan la aproximación a las dimensiones esenciales que sería necesario abordar para hacer frente a los problemas humanos y ambientales globales. Difícilmente se lograrán estos objetivos si las estrategias no se apoyan en la familia. Dicho papel es destacado por los principios de los ODS4 en los que reposa el Marco de Acción Educación 2030 (ONU, 2015), cuando señala que las familias, los jóvenes y los niños cumplen todos funciones clave para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad. Así mismo, se indica que el derecho a la educación comienza con el nacimiento y continúa a lo largo de la vida, en todos los contextos de la misma. Adicionalmente se reconoce "la función esencial de la familia como red natural de solidaridad intergeneracional, responsable primordial de la educación y socialización de los niños y vehículo de los valores ciudadanos" (ONU, 2017, p.1). Es en la socialización donde cobra especial relevancia la familia, al garantizar a sus hijos: la supervivencia, su crecimiento sano, la construcción de un clima de afecto, la promoción de valores y competencias para que los menores sean sujetos activos de una comunidad para el desarrollo sostenible de la vida humana y ecológica.

Desde la Teoría Autodeterminación (Soenens & Vansteenkiste, 2010) el entorno familiar en el que interacciona el sujeto debe favorecer el desarrollo de las necesidades de autonomía, competencia y la relación afectiva, de esta manera parece obligado estudiar las prácticas de control y apoyo parental para la promoción de la autonomía responsable de los adolescentes y, una vez conocidas, si fuera preciso, orientar procesos de cambio hacia lograr familias estables para un desarrollo sostenible.

La investigación se focaliza en las instituciones educativas privadas y fiscomisionales de la zona urbana de la ciudad de Cuenca (Ecuador), las que están reguladas por el Ministerio de Educación y Cultura y reciben ayuda del Estado.

Objetivos

Los objetivos de esta comunicación son:

- Describir el nivel de percepción de los estudiantes en la implicación familiar en el cuidado medio ambiental.
- Analizar la percepción del apoyo y control parental sobre el desarrollo del autoconcepto del estudiante como promotor de una ciudadanía sostenible.

Método

Población y muestra

En la ciudad de Cuenca y su expansión urbana existen un total de 118 instituciones educativas que cuentan con bachillerato en modalidad presencial; atienden en su conjunto a un total de 28.698 adolescentes, población de la investigación. Para este estudio preliminar se consideró una muestra de 92 adolescentes, de carácter intencional no probabilístico, el 46,7% son mujeres y el 53,3% hombres, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años (M =15,96; DT=1,2). El 40,2% pertenecían al primer nivel de bachillerato (14-15años), el 25% al segundo (16-17años) y el 48,9% restante al tercero (18-19años). Respecto al tipo de unidad familiar, el 48,9% pertenecen a familias nucleares; el 9,8% a familias extensas y el 10,9% a familias reconstituidas. Además, el 29,3% forman parte de familias monoparentales (maternas, 27,2% y paternas, 2,2%, respectivamente).

Instrumentos

Se aplicaron tres escalas:

- *Perception of Autonomy Support Scale*, P-PASS (Bureau & Mageau, 2014), instrumento de alta consistencia interna formado por 24 ítems con 7 alternativas de respuesta en escala tipo Likert (1-7). Aborda dos dimensiones: a) apoyo, con cuatro subdimensiones: elección de oferta en ciertos límites, explicar razones detrás de las demandas, reglas y límites y ser consciente de aceptar y reconocer los sentimientos del niño; y b) control psicológico con tres subdimensiones: amenazar con castigar al niño; inducir la culpa y fomentar objetivos de rendimiento. La escala tiene una consistencia interna alta: Apoyo (α_{madre} = 0,88 α_{padre}=0,86) y para el Control (α_{madre} = 0,85; α_{padre} = 0,82).
- *AF5: Autoconcepto Forma 5*- (García & Musitu, 1999) que evalúa el autoconcepto en 5 aspectos: académico, social, familiar, emocional y físico, con una consistencia interna de α = 0,815.
- *Escala de percpeción del cuidado medio ambiental:* se trata de un instrumento de 14 items donde se evalúan dos dimensiones relaciondas con la conducta sostenible: a) la percepción que tiene el estudiante sobre la importancia concedida por ambos progenitores a los valores que fundamenta una conducta sostenible (10 items tipo Likert con 10 opciones de respuesta); b) la percepción que los estudiantes tienen sobre cómo la escuela, la familia, los grupos de iguales y los medios de comunicación influyen en la adquisición de los hábitos del cuidado del medio ambiente (4 items tipo Likert con 5 opciones de respuesta).

Procedimiento de recogida de datos

Se visitó las instituciones educativas para informar sobre el estudio y solicitar la autorización a sus directores y, tras el consentimiento de los progenitores, se aplicaron los cuestionarios a los estudiantes en el aula.

Análisis de datos

Los resultados generales de los cuestionarios aplicados se muestran mediante medidas de tendencia central y dispersión; además se establecieron las tendencias tomando como punto de referencia la media de cada escala.

El coeficiente de correlación r de Pearson y regresión lineal, fueron empleados para establecer el efecto de los predictores apoyo y control en la variable dependiente autoconcepto. El procesamiento de datos se ha realizado en el programa estadístico SPSS 25 conun nivel de significación $p < 0,05$.

Resultados

El factor familia resiltó el más influyente en la adquisición de los hábitos del cuidado del medio ambiente, seguido por la experiencia escolar. El ajuste psicosocial, medido a través del autoconcepto de los adolescentes, mostró que los aspectos mejor valorados hacia sí mismos eran el autoconcepto físico, académico y familiar, mientras que, el autoconcepto social y emocional, eran los más débiles -ver Cuadro 1-.

Cuadro 1. Descriptivos de: factores de influencia de sostenibilidad y ajuste psicosocial.

Factores influyentes de cuidado de medio ambiente (rango: 1-5)	M	DT
Experiencia escolar	4,37	0,68
Familia	4,56	0,66
Medios de comunicación	3,72	0,94
Amigos	3,64	0,93
Autoconcepto (Rango: 1-99)		
Académico	70,04	26,68
Social	43,95	33,70
Emocional	44,92	32,22
Familiar	64,17	34,17
Físico	70,14	27,26

El apoyo parental percibido por los adolescentes reveló una tendencia positiva, principalmente en el subdimensión "*explicar razones detrás de la demanda, reglas y límites*"; por otra parte, el control psicológico se direccionó hacia los bajos niveles, con predominio en la subdimensión "*fomentar objetivos de rendimiento*"-ver Cuadro 2-.

Cuadro 2. Descriptivos de apoyo y control parental

Apoyo y control parental	Madre		Padre	
	M	DT	M	DT
Apoyo	61,1	14,7	59,0	14,1
Elección de ofertas en ciertos límites	19,6	4,9	19,4	4,8
Explicar razones detrás de la demanda, reglas y límites	21,1	5,5	20,4	5,2
Ser consciente de, aceptar y reconocer lo sentimientos del hijo	20,4	6,8	19,1	6,3
Control	43,2	14,5	41,6	12,6
Amenazar con castigar al hijo	16,0	6,5	15,1	6,0
Inducir a la culpa	10,4	6,1	10,2	5,5

Fomentar objetivos de rendimiento	16,8	5,9	16,3	5,2

La Cuadro 3 muestra correlaciones leves y moderadas entre el autoconcepto de los adolescentes y las dimensiones de apoyo y control percibido. El apoyo general hacia la autonomía y sus respectivos factores se relacionó directamente al aspecto familiar y académico; en tanto que la inducción de culpa, subdimensión de control psicológico, se relacionó inversamente con los aspectos familiares y académicos -a mayor control, menor autoconcepto-. El control psicológico de los padres no se relacionó con el aspecto académico de los adolescentes –ver Cuadro 3-.

Cuadro 3. Matriz de correlación del apoyo y control parental con los aspectos de autoconcepto del adolescente

	Madre					Padre				
Dimensión	Fi	Fa	Em	Ac	So	Fi	Fa	Em	Ac	So
Apoyo	0,08	0,56**	-0,18	0,33**	-0,01	0,15	0,49**	-0,01	0,31**	0,08
A1	0,01	0,39**	-0,04	0,31**	-0,05	0,08	0,33**	0,05	0,23*	0,03
A2	0,25*	0,44**	-0,16	0,32**	0,05	0,18	0,37**	-0,13	0,22*	0,06
A3	0,10	0,56**	-0,12	0,22*	0,07	0,13	0,47**	0,02	0,3**	0,10
Control	0,09	-0,34**	0,05	-0,11	0,01	0,09	-0,33**	-0,02	-0,13	-0,03
C1	0,05	-0,17	0,03	0,01	0,05	0,13	-0,10	-0,08	0,06	0,09
C2	0,02	-0,56**	0,02	-0,24*	0,04	0,05	-0,55**	-0,06	-0,22	-0,05
C3	0,12	-0,13	0,09	-0,10	-0,02	0,11	-0,19	0,09	-0,19	0,05

Nota: A1: Elección de ofertas en ciertos limites; A2: Explicar razones detrás de la demanda, reglas y limites; A3: Ser consciente de aceptar y reconocer lo sentimientos del hijo; C1: Amenazar con castigar al hijo; C2: Inducir a la culpa; C3: Fomentar objetivos de rendimiento. Fi: físico; Fa: familiar; Em: emocional; Ac: académico; So: social. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

La importancia concedida a valores se relacionó significativamente con características del Apoyo y Control parental. En madres y padres la dimensión de apoyo *A2 se* relacionó con todos los valores excepto el éxito y el dialogo que presentó una relación con *A1*. Esto implica la necesidad de analizar el tipo de dialogo que están teniendo los prognitores con los adolescentes. Además, la paz, ayuda a los demás y el respeto se relacionó con *A3*.

Las dimensiones C1 y C3 materno se relacionó con el éxito que valora el dinero, la fama y el reconocimiento social y el C2 paterno con el esfuerzo, obediencia y ayuda a los demás – ver Cuadro 4.-

Cuadro 4. Matriz de correlación de apoyo y control parental con la importancia que conceden los padres a los valores

	Valores	Honestidad	Paz	Esfuerzo	Éxito	Tolerancia	Diálogo	Obediencia	Ayuda a los demás	Respeto	Libertad
MADRES	A1	0,09	0,14	0,09	0,11	0,17	0,23*	0,02	0,13	0,14	0,20
	A2	0,39**	0,23*	0,31**	-0,10	0,21*	0,16	0,33**	0,35**	0,36**	0,36**
	A3	0,07	0,23*	0,17	-0,10	0,16	0,12	0,21	0,25*	0,22*	0,19
	Apoyo	0,21	0,29*	0,25*	-0,05	0,27*	0,20	0,21	0,29**	0,30**	0,29**
	C1	0,03	0,01	-0,00	0,23*	0,07	0,05	0,20	-0,03	-0,01	0,05
	C2	-0,08	-0,17	-0,11	0,10	0,03	-0,07	-0,13	-0,20	-0,15	-0,08
	C3	-0,13	-0,02	0,08	0,22*	-0,09	-0,07	0,05	0,04	-0,02	-0,00
	Control	-0,08	-0,07	-0,00	0,21	-0,05	-0,10	0,06	-0,10	-0,06	-0,02
P	A1	0,05	0,16	0,12	0,11	0,16	0,31**	0,01	0,17	0,18	0,16

A2	0,39**	0,26*	0,37**	-0,12	0,27*	0,26*	0,36**	0,42**	0,35**	0,39**
A3	0,03	0,32**	0,19	0,13	0,21	0,20	0,18	0,22	0,20	0,25*
Apoyo	0,15	0,28*	0,22	0,06	0,25*	0.30*	0,14	0,27*	0,22	0,27*
C1	-0,01	0,08	0,04	0,06	0,14	-0,00	0,18	-0,04	0,09	0,14
C2	-0,21	-0,21	-0,33**	-0,10	-0,23	-0,16	-0,25*	-0,37**	-0,16	-0,23
C3	-0,14	0,13	0,02	0,11	-0,03	-0,12	0,07	-0,07	0,10	0,06
Control	-0,14	0,03	-0,11	-0,02	-0,03	-0,13	0,06	-0,18	0,06	0,03

Nota: **A1**: Elección de ofertas en ciertos limites; **A2:** Explicar razones detrás de la demanda, reglas y limites; **A3:** Ser consciente de aceptar y reconocer lo sentimientos del hijo; **C1:** Amenazar con castigar al hijo; **C2:** Inducir a la culpa; **C3:** Fomentar objetivos de rendimiento. * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001

Los resultados de la regresión lineal indican que el apoyo y control materno de manera conjunta explican el 38% de la varianza del autoconcepto en el aspecto familiar y el 12% del aspecto académico de los adolescentes; así mismo, en el caso de los padres, las dos dimensiones explicaban el 43% de la varianza en el aspecto familiar y el 14% en el académico –ver Cuadro 5- .

Cuadro 5. Análisis de regresión de predicción de autoconceto a partir del apoyo y control parental

		Madre			Padre		
Aspecto	Predictores	F	R^2	β	F	R^2	β
Familiar	Apoyo	19,7**	0,38	0,54*	20,0*	0,43	0,53*
	Control			-0,24			-0,32*
Académico	Apoyo	4,3*	0,12	0,33*	4,24	0,14	0,35*
	Control			0,05			-0,08

Nota: * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001

Discusión

Los resultados mostraron que la percepción de apoyo parental hacia la autonomía del adolescente revela una tendencia hacia la subdimensión "*la explicación de razones detrás de la demanda, reglas y límites*", siendo mayor en las madres que en los padres. El apoyo de la madre, estuvo moderadamente relacionado de forma positiva con el autoconcepto familiar de los adolescentes. El apoyo general hacia la autonomía se relaciona directamente con el aspecto familiar y académico del autoconcepto del adolescente. Estos datos son coicidentes con estudios que indican que el apoyo parental produce en los niños y adolescentes una autoestima más alta y bienestar psicológico (Cerezo et al., 2011; Oliva, Parra & Sánchez, 2002).

Sobre el control psicológico, los resultados muestran bajos niveles de control con predominio en "*los objetivos de rendimiento a sus hijos*". Se encontró que la inducción a la culpa es una forma de control psicológico materno con menor puntuación en la dimensión de control, y que se relaciona negativamente con el autoconcepto familiar. Así, también, el control de los padres se relaciona con el ámbito académico de los hijos, coincidiendo con Grolnick & Pomerantz (2009) al señalar que los hijos con menos control riguroso, son más persistentes y competentes para resolver tareas.

El apoyo y control psicológico parental explican parte de la varianza del autoncepto en aspectos académicos y familiares, principalmente en los familiares, siendo el comportamiento paterno, más influyente. Este hallazgo se relaciona con lo encontrado en Perú por Chavéz & Merino (2015) en donde la variable apoyo a la autonomía es un predictor del rendimiento académico.

Los participantes del estudio señalan que la familia es el factor más influyente en el cuidado de la naturaleza, al igual que lo mostrado por otros estudios en España (Perez & Rodriguez, 2016) y señalan la importancia que conceden los padres a los valores en su educación.

En el marco de los objetivos de la EDS acordados internacionalmente, sin duda, es necesaria la participación de la familia en la educación de los menores, más aún cuando los resultados sugieren que los padres son los responsables en la formación de valores y actitudes coherentes con un desarrollo sostenible y así favorecer la formacion de cuidadanos éticos y responsables.

Referencias

Aznar Minguet, P., & Barrón Ruiz, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación*, *29*(1), 25-53.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development.* Cambridge, Harvard University Press.

Bureau, J., & Mageau, G. A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence*, *37*, 225-236.

Cerezo, M.T., Casanova, P.F., De la Torre, M.J., & Carpio, M.V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, *4*, 51-61.

Chávez, G., & Merino, C. (2015). Validez estructural de la Escala de Autorregulación del Aprendizaje para estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *9*(2), 65-76.

García, F., & Musitu, G. (1999*). AF5: Autoconcepto Forma 5.* Madrid: TEA.

Grolnick, W., & Pomerantz, E.M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, *3*,165-170.

Murga-Menoyo, Mª. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, *13*(19), 55-83.

Oliva, A., Parra, A., & Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, *20*(2), 225-242.

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* A/70/L.1. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

ONU (2017). Seguimiento al vigésimo aniversario del año internacional de la Familia: Resolución 71/163, aprobada el 19 de diciembre de 2017 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de https://digitallibrary.un.org/record/857549/files/A_RES_71_164-ES.pdf

Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J.C. (2016). *Ecobarómetro. Cultura ecológica y educación.* Madrid: Fundación Endesa.

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, *44*(2), 127-135.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, *30*, 74-99.

Sterling, S., Glasser, H., Rieckmann, M., & Warwick, P. (2017). More than scaling up: Acritical and practical inquiry into operationalising sustainability competencies. En Blaze Corcoran, P., Weakland, J.P. & Wals, A.E.J. (Ed.), *Envisioning futures for environmental and sustainability education* (pp.153-168). Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

La Educación Social ante los Nuevos Requerimientos Sociales al Sistema Escolar: Retos para la Acción Socioeducativa

Social Education before the New Social Requirements of the School System: Challenges for Socio-Educational Action

Sara Serrate González

Universidad de Salamanca, España

Los retos a los que se enfrentan día a día los profesionales que trabajan en los centros escolares, específicamente en los de secundaria, requieren respuestas socioeducativas interdisciplinares que permitan ofrecer una educación comprometida con el cambio social. Se presenta un estudio descriptivo correlacional realizado mediante encuesta, en el que participaron un total de 1054 profesionales, cuya finalidad pretendía conocer qué profesionales y con qué tipo de actuaciones se están atendiendo los problemas o necesidades que surgen en la etapa de secundaria. Los resultados apuntan que, aquellos centros que han incorporado profesionales del ámbito social o socioeducativo, como educadores sociales, atienden con mayor eficacia los requerimientos sociales y educativos que afectan al alumnado y familias, al ofrecer respuestas más interdisciplinares y diversificar el trabajo socioeducativo

Descriptores: Educación Social; Sistema Escolar; Intervención Socioeducativa; Retos; Interdisciplinar.

The challenges faced by professionals working in schools, specifically in secondary schools, require interdisciplinary socio-educational responses that offer an education committed to social change. We present a correlational descriptive study conducted by means of a survey, in which a total of 1054 professionals participated, whose purpose was to know which professionals and what type of actions are being taken care of the problems or needs that arise in the secondary stage. The results suggest that those centers that have incorporated professionals from the social or socio-educational sphere, such as social educators, respond more effectively to the social and educational requirements that affect students and families, by offering more interdisciplinary responses and diversifying socio-educational work

Keywords: Social education; School system; Socio-educational intervention; Challenges; Interdisciplinary.

Introducción

Se aprecia, en el contexto social en el que nos encontramos con la instauración de los sistemas democráticos imperante en la actualidad, el concepto de estado de bienestar, el nuevo entorno educativo, las nuevas circunstancias sociales y culturales, cómo la educación social es uno de los objetivos prioritarios de las políticas socioeducativas actuales, incluso una de las cuestiones que ocupa un importante espacio de debate social cotidiano. Este hecho requiere que debamos tratar de intentar dar respuesta a determinados retos aún pendientes para conseguir una óptima convergencia entre educación escolar y educación social en un espacio como son los centros educativos (Serrate, 2018).

Hoy sabemos que el término educación hace alusión a aspectos que van más allá del proceso educativo que se desarrolla en un momento y espacio determinado de la vida de las personas, y por este motivo, las sociedades modernas, preocupadas por el desarrollo económico, social y cultural, entienden la educación como un proceso que se alarga durante toda la vida, que supone

un acto permanente y que pretende la socialización de las personas y su integración de manera efectiva en la sociedad en la que viven. El comprender que la educación responde o debe responder a las demandas de la comunidad es aceptar, por tanto, que esto necesariamente debe hacerse conjugando la acción profesional de distintos agentes y en colaboración desde diferentes espacios educativos.

Y es que, en el contexto actual, es necesaria una mayor formación social, donde la educación social es una condición imprescindible como acción socioeducativa que facilita una correcta socialización, también en los centros escolares. Y en este espacio, el trabajo socioeducativo con niños y adolescentes, tanto en sentido amplio como en contextos particulares, debe contribuir a la inserción en la comunidad, con la participación de todos los agentes educativos y sociales, evitando el aislamiento de las instituciones escolares, cerradas y alejadas de la sociedad en si misma. Para ello, es imprescindible plantearse qué tipo de educación hacemos o deseamos hacer en este contexto y con qué capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014) contamos en la actualidad en el propio sistema educativo. Apostamos, para este contexto, por la profesionalidad del educador social entendida como una figura mediadora, que actúa como nexo de unión entre sociedad, familia y centro escolar y que colabora en ofrecer respuestas y soluciones a preocupaciones escolares tradicionales y otras emergentes que requieren atención especializada (Serrate, González y Olmos, 2017).

La educación social en el sistema educativo

La incorporación y el trabajo de educadores sociales al entorno escolar, hasta el momento, no ha seguido la misma sintonía en el conjunto del estado español. Cada administración autonómica ha elaborado las líneas políticas y legislativas que han considerado más idóneas para planificar la intervención socioeducativa y regular la participación de educadores sociales en la misma. Este proceso, sin embargo, "no ha estado ni está exento de contradicciones" (Castillo 2013, p. 8) en función de las diversas concepciones en torno a la figura profesional del educador social, y por lo tanto las formas de comprender su inclusión. No obstante, cada vez más, encontramos experiencias que legitiman el trabajo que puede realizar en centros escolares. En términos generales, podemos diferenciar tres líneas de actuación, una a nivel estatal de incorporación de profesionales de atención socioeducativa al alumnado a través de la regulación legislativa y normativa de la enseñanza, en base a políticas de atención a la diversidad y compensación educativa, donde se contempla la incorporación de profesionales de distintos perfiles académicos a plazas creadas para atender situaciones de necesidad o problemas emergentes en el ámbito escolar. Dentro de esta línea podemos ver representada la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, perfil profesional hetérogéneo que abarcaría profesionales del campo de la educación social, el trabajo social, la psicología o la pedagogía principalmente. Una segunda línea autonómica de incorporación de educadores sociales a centros escolares, en plazas creadas específicas para su perfil profesional para el desempeño de labores en colaboración con el equipo deducativo adscribiendo su plaza a los propios centros escolares, fundamentalmente centros de enseñanza secundaria. Encontramos esta línea de actuación en comunidades como Extremadura, Castilla La Mancha y Andalucía y más recientemente en Baleares y Canarias. Por último, se puede diferenciar una línea de colaboración administrativa a través de la figura del educador social en la que se establecen proyectos de colaboración entre Servicios Sociales Municipales u organismos sociales y Educación a tavés de la figura de los y las educadores y educadoras sociales a quien asignan funciones específicas a desempeñar en los centros escolares.

Estas tres líneas descritas permiten mostrar una preocupación manifiesta por reformular los agentes educativos presentes en la actualidad en los centros escolares, y con ello, la necesidad de incorporar como punto clave nuevas figuras educativas que colaboren y den respuesta a las nuevas exigencias y requerimientos educativas y sociales que se demandan a los centros escolares, en un intento de colaborar en el proceso de trasformación en el que se encuentra inmerso el sistema educativo para adaptarse a una sociedad más globalizado, tecnológico, plural y abierta.

El trabajo del educador y la educadora social en la etapa de secundaria

Los y las profesionales de la educación social se incorporan al sistema escolar, desde una u otra línea de actuación para hacer frente a las principales inquietudes del sistema escolar, entre ellas, dar respuesta a las situaciones de violencia y nuevas formas de acoso escolar, así como para evitar incrementar el índice de absentismo, abandono temprano y fracaso escolar. Pero existen otros desafíos a los que se espera que el sistema en general y los profesionales en particular se enfrenten y den respuesta desde el marco escolar, como son también, las implicaciones de la sociedad tecnológica y la necesidad de abordar nuesvas alfabetizaciones, el fenómeno de la interculturalidad, el cambio en las escalas de valores y la siempre controvertida formación ética del alumnado, la nueva configuración y funciones familiares como agentes educativos y miembros de la comunidad escolar atendiendo también situaciones de desistimiento familiar o la configuración de las relaciones sociales de las generaciones más jóvenes, como también la relación de los centros educativos con las instituciones sociales próximas al mismo (González, Olmos y Serrate, 2016).

Dada la naturaleza dinámica de la sociedad y en base a que "se espera que la escuela pueda resolver prácticamente todos los problemas que suscitan preocupación" (Marchesi, 2000: 232), es imprescindible reflexionar entorno a quién o qué figuras profesionales están haciendo frente a todas las necesidades, que además esté actuando como nexo de unión entre sociedad, familia y centro escolar y que pueda colaborar en ofrecer respuestas y soluciones a preocupaciones escolares tradicionales como las descritas anteriormente, y otras emergentes que requieren atención especializada.

Venimos haciendo referencia a la incorporación de profesionales de la educación social al sistema escolar. Como hemos señalado, desde una u otra línea de actuación siempre se ha tenido cerca o al lado, de una u otra forma a estos y estas profesionales, que han venido desarrollando funciones para las que competencialmente están formados y preparados. El trabajo de los y las educadores y educadoras sociales y las funciones escolares quedesempeñan podrían sientatizarse de la siguiente manera (González, Olmos y Serrate, 2016):

- de orientación socioeducativa y asesoramiento sociopersonal del alumnado,
- de mediación ante situaciones, contextos y personas que posibiliten la resolución de dificultades y conflictos y fomenten el bienestar de la comunidad,
- de prevención dirigidas a evitar situaciones que puedan derivar en conductas y hábitos no saludables y/o de riesgo,
- de relación dentro del propio centro y de éste con el entorno y los agentes externos en relación directa con el marco escolar,
- de coordinación de proyectos y programas concretos de prevención e intervención socioeducativa,

- de gestión de proyectos y administración de recursos comunitarios y sociales.

Método

El presente trabajo tiene por objetivo:

- mostrar qué necesidades de atención socioeducativa que acontecen en los centros de secundaria preocupan más a los profesionales del sistema escolar, qué profesionales se encuentran atendiendo estas necesidades, analizar si se trata deprofesionales con la titulación de educación social y analizar el trabajo que desarrollan,

El diseño de investigación seleccionado, en base a los objetivos propuestos, se incluye dentro de la metodología de tipo no experimental o ex post-facto, concretándose en un estudio de tipo descriptivo-correlacional mediante encuesta electrónica.

Muestra

La muestra participante la conforman, a partir de un muestreo de tipo no probabilístico incidental o causal un total de 1054 profesionales dedistintas Comunidades Autónomas españolas, de los cuales, 440 eran agentes de intervención, (el 76% mujeres y el 23% hombres) y 614 ocupaban puestos de dirección(59% hombres y 41% mujeres).

Instrumento

El instrumento utilizado fue un cuestionario, diseñado ad hoc, que combina el uso de escalas tipo Likert con ítems de respuesta abierta. Se optó por un sistema de encuesta autoadministrada a través de Internet y se envió a los centros a través de un correo electrónico personalizado a partir de una página PHP. Las variables objeto de estudio se organizaron en función de dos bloques de contenido: 1) datos socioedemográfico (perfil profesional y contextualización del centro educativo) y 2) trabajo socioeducativo (funciones socioeducativas).

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se calcularon los estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión e inferenciales. Se utilizaron también pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis a través de la prueba de Medianas. Todos los análisis fueron efectuados a través del paquete estadístico SPSS v.2.

Resultados

Respecto a la *incidencia de situaciones que requieren atención socioeducativa*, tanto agentes como directores afirman principalmente se trata de situaciones que afectan directamente al alumnado, como es el *absentismo escolar, el acoso entre compañeros o la violencia escolar*. También les preocupan situaciones derivadas del contexto en el que se sitúa el centro escolar, tales como la *marginalidad del entorno, la falta de atención de las familias a sus hijos o las situaciones derivadas de la falta de recursos económicos en las familias.*

Tanto los propios agentes de intervención socioeducativa como la muestra de diretores-as, además de las problemáticas señaladas anteriormente, indican que existen otras situaciones que requieren atención específica tales como los *problemas emocionales y conductuales del alumnado, las necesidades de orientación académica y profesional y el apoyo educativo.* Por su parte, los agentes señalan, del mismo modo, la *desestructuración familiar y las dificultades de aprendizaje del alumnado y los directores aluden a las situaciones disruptivas en el aula.*

En la actualidad los profesionales encargados de desarrollar acciones socioeducativas en centros de enseñanza secundaria son, principalmente, Orientadores, tal como afirman el 95.9% de los agentes y el 97.1% de los directores. No obstante, también realizan funciones socioeducativas los profesores (72.7% agentes, 78.8% directores) o los profesionales de Pedagogía Terapéutica (63% agentes, 68% directores), Audición y Lenguaje (25.5% agentes, 31.4% directores), los Educadores Sociales (25.9 agentes, 18.7% directores) o los Profesores de Servicios a la Comunidad (22.7% agentes, 18.9% directores).

Además de las figuras tenidas en cuenta en el instrumento, los participantes indican que en las tareas socioeducativas también se encuentran desarrollando funciones específicas los miembros del Equipo Directivo, Personal externo al centro y Coordinadores (de convivencia, ciclo, extraescolaridad, etc.)

Para describir los aspectos que definen la actividad profesional de los agentes de intervención en centros de enseñanza secundaria, procedemos a interpretar la valoración de las funciones desempeñadas (frecuencia de ejecución e importancia otorgada) que definen el trabajo socioeducativo.

A partir de los datos obtenidos, se observa que las funciones desempeñadas más habitualmente y consideradas más importantes por agentes y por directores, pueden organizarse en torno a tres aspectos:

a) *dirigidas al trabajo con el alumnado*: a través del diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad y actuaciones de prevención y control del absentismo escolar .

b) *dirigidas al fomento de la convivencia escolar*: a partir de procesos de mediación en conflictos y su resolución y la coordinación de actividades del plan de mejora de la convivencia escolar .

c) *relacionadas con procesos de prevención, asesoramiento y orientación*: por medio de la detección y prevención de factores de riesgo de situaciones socioeducativas desfavorables, asesoramiento y apoyo socioeducativo a la comunidad educativa en general (alumnado, familias y profesorado) y desarrollo de programas de atención individualizada, y desarrollo de programas de orientación para el alumnado, en temas relacionados con la integración profesional y laboral.

Se aprecia, por otro lado, que exiten determinadas funciones que se desarrollan con poca frecuencia a las que sin embargo, los agentes, otorgan una gran importancia como el fomento de la relación con las familias a través de la organización de escuelas de padres, y programas de información (drogodependencias, fracaso escolar, acoso entre compañeros, problemas de inclusión, etc.) o la formación en habilidades del alumnado por medio del diseño y desarrollo de programas, seminarios, talleres, charlas o actividades de comunicación interpersonal (prevención de la violencia, habilidades sociales, etc.). Los diretores, por su parte, aseguran que una tarea poco desarrollada pero muy importante es el asesoramiento al proceso de enseñanza aprendizaje. Se comprueba también que existe una función que, por el contrario, desarrollan habitualmente los profesionales, pero, en ambas muestras, obtiene un grado de importancia menor, como es la actividad docente, dejando constancia que los agentes que se dedican a tareas socioeducativas deberían estar exentos de la tarea docente.

Uno de los aspectos que nos interesaba era concoer si existían diferencias estadísticamente significativas em el desempeñode las funciones socioeducativas propuestas entre los diferentes perfiles profesionales participantes em el estúdio, com la finalidade de comprovar qué trabajo

direrencia al educador social del resto de profesionales. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el educador social realiza tareas que repercueten em la atención a las diversas situaciones amanifestadas em los centros de secundaria em mayor medida que el resto de perfiles, hallándose diferencias en quince de las dieciocho funciones propuestas. En concreto se encuentra desempeñando funciones propias de atención especializada (situaciones de conflicto y violencia, absentismo escolar, etc.), de educación y prevención (educación familiar, educación emocional y en valores, para la salud, el ocio, etc.) y de relación y gestión (articulando mecanismos de participación, fomento del contacto con las familias y conexión con el entorno, etc.) (González, Olmos y Serrate, 2016).

Conclusiones

El estúdio nos permite afirmar que los profesionales de la educación social tienen un alto y positivo reconocimiento por parte de los agentes educativos, a pesar de la baja incorporación como tales profesionales a los centros de secundaria a nível nacional, como ya se há constatado em outro sestudios similares (Álvarez, 2013; Ballester y Ballester, 2014; Conde, 2012; Ortega et al., 2010).

La situación escolar descrita y analizada nos constata, una vez más, la poca delimitación de las tareas a desempeñar, poniendo de manifiesto, la necesidad de establecer un perfil profesional con tareas específicas que delimiten el trabajo del educador social escolar y elaborar una definición más sólida de sus espacios de intervención. Resolver esta insuficiente concreción de las tareas a desarrollar proporcionará un avance para la profesión en este ámbito, evitando, de esa manera, que la inclusión de educadores sociales, esté condicionada a la existencia de problemas o situaciones de necesidad que requieren intervenciones socioeducativas específicas (Castillo, 2013; Galán, 2008).

No obstante, el estudio nos permite seguir avanzando en la justificación del perfil del educador social escolar, de su pertinencia en base a las tareas y funciones que está demostrando benefician al sistema y a todos los miembros de la comunidad escolar. Todo ello también nos permite replantear su identidad como profesional escolar, así como la generalización de puestos laborales que permitan un acceso maxivo de los profesionales de la educación social al sistema, como um agente más reconocido y con entidad propia.

Referencias

Álvarez, J. B. (2013). Absentismo escolar, atención a la diversidad y educación social en los IES de Vigo. *Revista de Educción Social*, 16, 1-11

Ballester, L., & Ballester, M. (2014). El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. La experiencia de los TISE en las Islas Baleares. *Revista de Educación Social*, 18, 1-27.

Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11.

Conde, S. (2012). *Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una apuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva.

Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-71. Doi: 10.7179/PSRI

González, S., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Analisis de la práctica profeional del educador social em centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional.* Madrid: Morata.

Marchesi, Á. (2000). *Controversias en la educación española.* Madrid: Alianza

Ortega, J., González, M., Froufe, S., Rodríguez, Mª. J., Sobrón, I, Calvo, R. et al. (2010). *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el Sistema Escolar de Castilla y León.* Universidad de Salamanca-IUCE

Serrate, G. (2018). Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y social. En Colectivo JPS, *Desafíos para la Educación Social em tempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa.* Barcelona: Aljibe. ISBN: 978-84-9700-863-1

Serrate, S., González, M. y Olmos, S. (2017). La acción socioeducativa interdisciplinar em la etapa de educación secundaria. Situación y necessidades profesionales. *Revista de Educación*, 376, 200-228.

La Educación Social entre Muros: Retos para Educar en Contextos de Privación de Libertad

Social Education between Walls: Challenges to Educate in Deprivation of Liberty

David Herrera Pastor [1]
Francisco José Del Pozo Serrano [2]

[1] Universidad de Málaga, España
[2] Universidad del Norte, Colombia

Educar desde la privación de libertad es un reto para la Pedagogía Social. El *objetivo* de este trabajo es enmarcar la educación social especializada que se desarrolla en los contextos de cumplimiento de medida del sistema de justicia juvenil. En este caso concreto, se analiza parte de una buena práctica que transformó sustancialmente la vida de un menor. Para realizar la investigación se utilizó la *metodología* biográfica, concretamente se armó una historia de vida utilizando el modelo de relatos cruzados. Una narrativa coral, tejida a partir de los testimonios de numerosas y diversas fuentes de información clave. Los *resultados principales* presentan una serie de reflexiones críticas acerca de la naturaleza ecológica e interrelacionada de los procesos de rehabilitación de menores infractores. Y la necesidad de trabajar en red y de manera interpetativa (reflexiva), para proporcionar verdaderas posibilidades de transformación en los proyectos de vida de los educandos. Las *conclusiones* enfatizan los principios de una acción sociopedagógica comprensiva que se materializa en una evaluación que contrarresta dificultades y proporciona oportunidades de desarrollo.

Descriptores: Justicia juvenil; Educación Social; Modelo ecológico; Intervención comprensiva; Identidad profesional.

Educating from the deprivation of liberty is a challenge for Social Pedagogy. The aim of this work is to frame the specialized social education that is developed in the contexts of juvenile justice system compliance. In this specific case, part of a good practice that substantially transformed the life of a minor is analysed. In order to carry out the research, the biographical methodology was used; specifically, a life history was created using the model of crossed stories. A choral narrative, woven from the testimonies of numerous and diverse key information sources. The main results present a series of critical reflections on the ecological and interrelated nature of the rehabilitation processes of juvenile offenders. And the need to work in a network and in an interpetative (reflective) way, to provide real possibilities of transformation in the life projects of the educatees. The conclusions emphasize the principles of a comprehensive socio-pedagogical action that materializes in an evaluation that counteracts difficulties and provides opportunities for development.

Keywords: Juvenile justice; Social Work; Ecological Model; Comprehensive Program; Professional identity.

Introducción

Esta comunicación se destila de una investigación biográfica que se llevó a cabo en torno a la historia de Shila, un MENA[1] marroquí que trabajaba en España para una mafia que traficaba drogas. Tras un periodo realizando dicha actividad fue detenido y tuvo que cumplir un proceso de reforma juvenil de dos años. Lo interesante de su caso es que antes de concluir dicho proceso (estando de libertad vigilada) empezó a trabajar como monitor en un piso tutelado de protección

1 Menor Extranjero No Acompañado.

de menores. Allí continúa trabajando desde entonces (hace más de 15 años). Desde hace muchos años desempeña labores de educador. Se trata, por tanto, del caso de un "menor infractor" que se convirtió en "educador de menores", debido, fundamentalmente, al proceso de reforma juvenil al que fue sometido.

La educación especializada (dirigida especialmente a la educación en contextos y/o situaciones de alta vulnerabilidad) que se desarrolla en los contextos de reforma juvenil o prisiones, necesita de investigaciones que reconozcan historias de vida para reflexionar en las relaciones socioeducativas que podrían considerarse buenas prácticas. En este contexto es fundamental proyectar principios fundamentales de la Pedagogía Social, como son la libertad, la educación como derecho y la construcción de posibilidades a partir de la relación (Herrera Pastor y Del Pozo Serrano, 2018)

Como reconoce Del Pozo Serrano (2017a), la intervención con programas formativos desde la perspectiva socioeducativa en el ámbito de la privación de libertad, genera aprendizajes significativos que son percibidos muy positivamente por los educandos, además de constituir un factor de protección para el desarrollo personal y la inclusión sociolaboral.

En el proceso de reforma que aquí se analiza se combinaron distintas acciones que contribuyeron a que el caso evolucionase de aquella manera. Una de ellas fue la evaluación comprensiva que se hizo al educando en el ámbito de la formación reglada. Que le evaluasen de aquella manera fue determinante para conseguir el Graduado Escolar. Título que fue requisito indispensable para obtener el empleo que posee en la actualidad. No haber obtenido aquel empleo habría sido un factor de riesgo de reincidencia.

La historia de vida se construyó a partir de una ingente cantidad de datos. Las principales técnicas de recogida de información y fuentes fueron: Entrevistas biográficas [al protagonista (en numerosas ocasiones) y a muchos y variados informantes clave]; Registro documental (expedientes administrativos y documento legislativo); y Registro iconográfico (cuantioso e ilustrativo del proceso de reforma juvenil).

Los resultados muestran cómo, a pesar de las dificultades académicas que se presentaban, todos y todas (maestros de la escuela, profesionales del centro de internamiento, de libertad vigilada y, especialmente, Shila) pusieron de su parte, para completar con éxito la formación reglada y que obtuviese la acreditación de estudios básicos.

La principal idea que se saca en claro es que en este tipo de casos, los profesionales no deben actuar como meros técnicos (Schön, 1987; Trillo, 1994), sino que deben interpretar cada situación en toda su complejidad (Herrera y De Oña, 2017), para tomar decisiones que favorezcan la adecuada evolución de cada menor.

Metodología

La investigación se realizó utilizando la metodología biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Para construir el relato se utilizaron distintas técnicas de recogida de información y se recurrió a diversas fuentes. A continuación, se relacionan:

Además de entrevistar a Shila varias veces y con distintos propósitos, se entrevistaron a los siguientes personajes[1] que jugaron un papel relevante en el desarrollo su historia:

> *Hermano de Shila, Jueza que llevó el caso, Subdirector del Centro de Internamiento de Menores Infractores (en adelante CIMI), Trabajadora social del CIMI y, posteriormente, Jefa de Shila en la asociación donde trabaja en la actualidad, Tutor de Shila en el CIMI; Educadora en el CIMI y, posteriormente, miembro de un Equipo Técnico[2], 2 Monitores del CIMI y, en la actualidad, Amigos de nuestro protagonista; Personal de servicio doméstico del CIMI y, posteriormente, Madre de acogida de Shila; Tutora de Shila durante la medida de libertad vigilada; Educador durante la libertad vigilada y un Compañero de trabajo, piso y amigo de Shila.*

En total, un compendio de informantes clave importante que proporcionaron testimonios que permitían hacer un recorrido por toda su vida y, de manera particular, conocer por dentro y de primera mano (Bertaux, 2005) su proceso de reforma juvenil.

En relación a las fuentes documentales, las más destacadas fueron: su expediente en el Juzgado de Menores y su expediente en la Dirección General de Reforma Juvenil (entidad pública encargada de materializar las medidas judiciales). Además, se recabaron más de doscientes fotografías, la mayoría de ellas correspondientes al periodo que experimentó durante la medida de internamiento en centro. Dichas instantáneas fueron explicitadas en otra entrevista. Además, se recabaron los datos que aparecen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Resumen del resto de fuentes y técnicas de recogida de datos.

- Materiales elaborados:
  - Biograma
  - Sociograma + Entrevista
- DAFO sobre proceso de reforma juvenil a todos los informantes
- Legislación Vigente:
  - Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero de 2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORRPM).
- Frutos de la persistencia: · Informe Tutor CIMI (14 Mayo 2001)
- Información inesperada: · Manuscrito elaborado por Shila ('Significado trabajo") + Entrevista
- Cuaderno del investigador
- Devolución preliminar (a Shila en dos ocasiones y una al resto de personajes secundarios).

Fuente: Elaboración propia.

La narrativa se materializó utilizando el modelo de relatos cruzados (Lewis, 1973; Gamella, 1990), de manera no consecutiva. El protagonista ofrecía la trama central y el resto de relatos e informaciones la complementaban y/o contrastaban (Pujadas, 2002), lo que se ha traducido en una construcción completa y profunda de la realidad sujeta a estudio. Una historia poliédrica, intersujetivo, compleja y exhaustiva.

1 Varias de las personas que se relacionan jugaron un doble rol en la historia de Shila (por ejemplo: la Trabajadora Social del Centro de Internamiento, también fue su jefa en su actual trabajo). En dichos casos, las entrevistas se realizaron atendiendo a ese doble rol.

2 El equipo técnico es un órgano de la administración de justicia juvenil, completamente independiente, que está conformado por un psicólogo, un educador y un trabajador social. Entre sus tareas, debe evaluar al menor en primera instancia y asesorar al Juez y/o al Ministerio Fiscal cuando se le demande.

Resultados

La escuela del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI).

Dentro del CIMI existía un centro de enseñanza donde se impartía formación reglada. Dicho centro era un organismo independiente del centro de internamiento cuyo objeto era llevar a cabo la formación propia del sistema de enseñanza formal. Su funcionamiento era el mismo que el de cualquier otro centro educativo ordinario.

> *"Allí hay profesores independientes de los educadores que vienen y se van todos los días. Teníamos clase de 9:30 a 11:30, había recreo y luego a las 12:00 vuelves a entrar en la segunda hora. No me acuerdo si era a las 13:30 ó a las 14:00 terminamos (…). Teníamos clase de lenguaje, matemáticas, sociales,…" (Shila).*

En aquella época un porcentaje elevado de los internos del CIMI no había completado los estudios básicos, por lo que, generalmente, debían cursar materias básicas propias de la enseñanza obligatoria.

La escuela solía tener dos objetivos fundamentales: 1) Que todos los muchachos adquiriesen una formación elemental que le sirviese para desenvolverse mínimamente en la sociedad y 2) Que pudiesen obtener la credencial correspondiente a los estudios obligatorios: el Graduado Escolar. Se pensaba que esa titulación les podía proporcionar mayores posibilidades laborales en un futuro.

En este caso, se pensaba que la obtención de dicha acreditación ayudaría al joven Shila a conseguir un trabajo legal que le podría alejar de su vinculación con grupos organizados al margen de la ley, fortaleciéndose académicamente la lengua española, que supusiera un factor de protección.

La educación como derecho y proyecto liberador: un esfuerzo colaborativo entre educando y educadores.

La escolarización de los chicos del centro de internamiento solía resultar complicada, entre otras cosas, porque la mayoría de ellos había fracasado escolarmente en sus entornos de origen y poseían un nivel cultural muy bajo1. Aunque nuestro protagonista se presentaba como una persona a la que no le gustaba estudiar y que no sentía interés por las tareas escolares (Informe inicial de la Trabajadora Social del CIMI), comprendió que completar la formación reglada era importante en aquella situación. Y, en consecuencia, hizo un esfuerzo por conseguirlo.

De manera general, para todos los muchachos se planteaban unos objetivos formativos elementales de lectoescritura, cálculo y conocimiento del medio. Desde aquel centro se ponía el énfasis, fundamentalmente, en el aprendizaje significativo para la vida de los individuos, evitando el abordaje de aspectos no útiles.

> *"3. Área escolar:*
>
> *Actualmente, el menor recibe clases en nuestro centro, donde se le imparte contenidos en las áreas de lenguaje, matemáticas y conocimientos del medio, donde, presenta una buena actitud en el trabajo, mostrando un nivel de atención y motivación bastante bueno. Este aprendizaje es vulnerable un poco al hándicap del idioma, ya que Shila domina nuestro idioma, aunque no en su totalidad. Posee un buen hábito de estudio, progresando adecuadamente en su desarrollo académico, destacando por su constancia y por su motivación en el aprendizaje del día a día" (Informe inicial Equipo Educativo).*

Shila tenía claro que quería completar la formación reglada satisfactoriamente. La evidencia destaca la constancia y motivación que demostró al respecto. Se lo tomó tan en serio que pedía a sus educadores que le pusieran más tareas. Era extraño que un interno plantease una solicitud

de ese tipo. Los profesionales del CIMI satisfacían sus peticiones en el espacio que se destinaba por las tardes a la realización de tareas escolares.

> *"En la sección se realiza tareas de apoyo escolar de forma diaria, desarrollándola de forma adecuada, destacando por su motivación y por la demanda de realizar más actividades de las que se le propone" (Informe inicial Equipo Educativo).*

Parece que desde el inicio de la medida de internamiento nuestro protagonista tuvo una determinación firme por cumplir con los objetivos propuestos en el ámbito escolar. El esfuerzo colaborativo entre educando y educadores, fortaleció la relación socioeducativa para desarrollar concienciación y autoafirmación del educando (Úcar, 2016); desde el firme compromiso liberador de la educación en contextos de privación de la libertad que proyeta la misma como derecho básico para articular el proyecto de vida, superando exclusiones (Del Pozo Serrano, 2017b).

Por su parte, también hubo una labor decidida por parte de los profesionales de la escuela y del centro de internamiento, quienes se volcaron, para que lo consiguiese y obtuviese la titulación correspondiente.

> *"Entonces me di cuenta que era un tío que valía, los maestros se dieron cuenta que era un tío que valía, le ayudamos una barbaridad para que consiguiera el graduado escolar. Tuvimos una oportunidad muy buena, fue el último año de graduado escolar (…). Todos dijimos a por él, vamos a apostar, vamos a apostar, porque verdaderamente merece la pena apostar por este chico. Aprobó su graduado" (Trabajadora social del CIMI).*

Evaluación comprensiva.

Se logró que consolidase y desarrollase el español como lenguaje oral, aunque no ocurrió lo mismo con la lectura y la escritura, especialmente con esta última. A pesar de ello, cuando se presentó a los exámenes para obtener la credencial de los estudios básicos se le evaluó atendiendo a todas las circunstancias y obtuvo la mencionada titulación.

> *"Área Formativa.*
>
> *(…) El joven se presentó a la Convocatoria del Graduado Escolar de Mayo, aprobando dicha convocatoria y obteniendo el correspondiente título" (Informe final de Libertad Vigilada).*

Aunque no se le pudo hacer evolucionar en el ámbito lectoescritor como se pretendía, la evaluación de la prueba de 'Graduado Escolar' se realizó de manera comprensiva, entendiendo que Shila era una persona extranjera que se encontraba en una situación difícil (en desamparo y cumpliendo un proceso de reforma juvenil), que poseía unas enormes potencialidades individuales, que su trayectoria durante el internamiento había sido excepcional y que quizá sólo era cuestión de tiempo que desarrollase aquella destreza.

En virtud de ello, el proceso de evaluación requería de cierta discriminación positiva para materializarse de manera justa. Teniendo todo eso en cuenta y sabiendo que el joven Shila poseía una cantidad importante de elementos que favorecían su adecuado asentamiento en España, le concedieron la citada credencial. Dicha credencial le permitió obtener el trabajo de 'Educador de Menores', que sigue poseyendo en la actualidad. Y, subsiguientemente, la obtención de aquel trabajo le proporcionó la estabilidad laboral y económica necesaria para poder asentarse definitiva y regularizadamente en España.

¿Qué hubiese ocurrido si aquella evaluación no se hubiese realizado de manera comprensiva?, ¿qué hubiese sucedido si Shila no hubiese conseguido aquella titulación?, ¿habría conseguido trabajo?, ¿habría conseguido aquel trabajo que resultó esencial en el desarrollo de su historia?, ¿se habría asentado de manera lícita y regularizada?

Conclusiones

a) Ecología y complejidad: Los docentes de aquel centro de enseñanza reconocieron la ecología y complejidad del caso (Herrera y De Oña, 2016), donde las carencias importantes en lectura y escritura podían ser evaluadas de manera comprensiva, individualizada y reconociendo la trascendencia que podía tener dicha decisión para el desarrollo del educando.

b) Profesionales interpretativos y relacionales: Los distintos profesionales deben actuar como profesionales interpretativos (Fernández, Hamido y Fernández, 2007), al mismo tiempo, la evaluación debe ser formativa, no restrictiva. Es decir, debe permitir al educando ir formándose en pos de su desarrollo pleno, estableciendo relaciones cooperativas a partir de vínculos.

c) Educación como derecho y proyecto liberador: el valor que tiene la educación para las personas que presentan mayores desventajas, debe plantear el derecho a la educación como un compromiso de libertad y proyecto de vida, colaborativo entre los educandos y los educadores.

d) Aprendizaje como valor social contra-excluyente: En las situaciones de vulnerabilidad social, las certificaciones académicas de la educación reglada equiparan a quienes de partida se encuentran en situaciones deficitarias. Y les posibilita la promoción social para salir de esa situación.

Referencias

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

Del Pozo Serrano, F. J. (2017a). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XX1*, 20(2), 343-363, doi: 10.5944/educXX1.19047

Del Pozo Serrano, F. J. (2017b). *Exclusión, mujeres y prisión. Un caso en el Caribe colombiano.* Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.

Fernández Millán, J.M., Hamido Mohamed, A. y Fernández Navas, M. (2007). *El educador social de menores. Cuaderno de aprendizaje.* Madrid: Pirámide.

Gamella, J.F. (1990). *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia.* Madrid: Popular.

Herrera Pastor, D. y De Oña Cots, J.M. (2017). La Personalización de la Intervención Educativa Proporciona Igualdad de Oportunidades a los Menores en Situación de Riesgo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 149-165. https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.009

Herrera Pastor, D. y De Oña Cots, J.M. (2016). La importancia del ambiente de aprendizaje. Pedagogía ecológica en un centro de menores. *Revista Fuentes*, 18(1), 77-90. doi: doi: http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.05

Herrera Pastor, D. y Del Pozo Serrano, F. (2018). Educar entre muros, el reto de educar desde la privación de libertad. En JIPS. *Desafíos para la Educación Social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa.* (165-186). Málaga: Aljibe.

Lewis, O. (1973). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana.* México: Joaquín Mortiz.

Ocáriz, E. y San Juan, C. (2006). Algunas historias de vida de menores extranjeros: una investigación cualitativa. En C. San Juan y J.L. de la Cuesta. *Menores extranjeros infractores en la Unión Europea. Teorías, perfiles y propuestas de intervención (*69-79). Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Pujadas Muñoz, J.J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Trillo Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía* 228, 70-74.

Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales.* Barcelona: UOC.

La Educación Social Frente a las Desigualdades: Retos para la Acción Socioeducativa desde los Servicios Sociales

Social Education in the Face of Inequalities: Challenges for Socio-Educational Action from Social Services

Laura Varela Crespo

Universidad de Santiago de Compostela, España

La pérdida de la visión comunitaria y de la solidaridad en la última década como base del bienestar social apela de manera ineludible a los quehaceres de la Educación Social para acompañar a las personas en la construcción de un proyecto de vida propio alejado de las medidas asistencialistas propias de un *Welfare* de la austeridad. Se presentan los resultados de un estudio de caso múltiple de corte cualitativo realizado en los servicios sociales comunitarios de tres ciudades españolas centrando el análisis en las potencialidades y limitaciones de los modelos de intervención que se llevan a cabo desde la Educación Social. A partir de los resultados obtenidos, se avanzan propuestas orientadas al desarrollo de prácticas socioeducativas más equitativas e inclusivas en los servicios sociales.

Descriptores: Educación social, Servicio social, Bienestar, Administración local, Desigualdad social.

The loss of community vision and solidarity in the last decade as a basis for social welfare unavoidably appeals to the tasks of Social Education to accompany people in the construction of their own life away from assistance measures based on austerity. The results of a qualitative multiple case study carried out in the community social services of three Spanish cities are presented, focusing the analysis on the potentialities and limitations of Social Education intervention models. Based on the results obtained, proposals are aimed at developing more equitable and inclusive socio-educational practices in social services.

Keywords: Community education, Social service, Well being, Local government, Social inequality.

El Estado de bienestar ante las desigualdades sociales: ¿Hacia un nuevo modelo de sociedad?

En los últimos años la corriente neoliberal dominante ha debilitado el papel del Estado de bienestar como garante de justicia social, minimizando funciones de protección y de provisión de servicios públicos que resultan básicas para garantizar la cohesión social y el mantenimiento de un nivel de vida digno para toda la ciudadanía, impactando notablemente las medidas de ajuste en las políticas públicas en ámbitos como la sanidad, la educación y los servicios sociales (Fernández García y Andrés, 2015; Varela, 2018). La remercantilización de las condiciones de vida y la limitación de la garantía de derechos esenciales para el bien común que se ha producido durante los últimos años -tras la aplicación de políticas de austeridad- conlleva el riesgo de desarrollar un bienestar de doble vía: uno, de carácter residual para los sectores vulnerables, y otro, dirigido a las clases acomodadas que deberán procurarse su bienestar. Se produce así una mengua de la arquitectura democrática incrementándose las desigualdades en la garantía de los derechos sociales de la población.

El viaje sin retorno al que nos avocan las políticas neoliberales evidencia un cambio de paradigma desde un Estado de bienestar protector a un Estado de bienestar inversor (Adelantado, 2017).

El primero, tiene una vocación universalista y pone el énfasis en los derechos; sin embargo, el segundo, pasa de la redistribución a la empleabilidad preventiva poniendo el foco de atención en las obligaciones y responsabilidades individuales. Esta opción ensalza la meritocracia dejando en manos de la iniciativa privada la satisfacción de necesidades que se consideran básicas para el logro de una vida digna.

En este escenario convulso para los derechos sociales se ha ido deslegitimando el papel del Estado de bienestar. Si bien el apoyo ciudadano a la intervención del Estado en las principales áreas de bienestar se ha mantenido durante la última crisis de 2008, ha disminuido entre la población tanto la disposición a pagar impuestos como la confianza en quienes gestionan los programas de bienestar (Calzada, 2017). La ciudadanía cree en la justicia inherente al gran proyecto colectivo que supone mantener el Estado de bienestar, pero tiene dudas respecto a que su funcionamiento sea justo (fraude fiscal, apatía ante las instituciones políticas, etc.). La falta de confianza en que desde los poderes públicos se pueda hacer frente a los problemas sociales y a la garantía del bienestar colectivo deja la puerta abierta a la aplicación de políticas de austeridad y a los recortes presupuestarios en materia social. En este marco, garantizar la legitimidad del Estado de bienestar exige recuperar la confianza de la ciudadanía en torno al proyecto de comunidad que supone; una tarea que convoca también a la Pedagogía-Educación Social y a quienes -como profesionales- asumen responsabilidades técnicas en los diferentes programas, servicios y recursos del sistema público de servicios sociales promoviendo una cultura de los derechos como parte inseparable de los procesos socioeducativos y superando los modelos de intervención basados en la lógica de la urgencia y en la perspectiva asistencial.

Hace ya más de treinta años, Antoni Petrus (1988, p. 150) nos recordaba que un enfoque pedagógico de los servicios sociales significa "no poder conformarnos con un modelo benéfico de los mismos o con un modelo asistencial, ni siquiera con un modelo de recursos". Un reto que, a día de hoy todavía no hemos alcanzado -y del que nos hemos distanciado a raíz de la reciente crisis económica- pues las prácticas educativas y sociales que se desarrollan desde este sistema tiene mayor riesgo de desprofesionalizarse y de ser sustituidas por políticas compensatorias y de carácter paliativo que presten atención exclusivamente a las necesidades más urgentes de la población. Sin embargo, reconceptualizar los servicios sociales exige pasar de la lógica asistencial al desarrollo de modelos de actuación y procesos educativos orientados al reconocimiento de la autonomía y de la "agencia" de las personas, a fin de que puedan tomar las riendas de sus propias vidas y participar plenamente en la sociedad y en las comunidades de las que forman parte.

Este trabajo se centra en el análisis de las principales potencialidades y limitaciones de los modelos de acción socioeducativa que se llevan a cabo en el marco de los servicios sociales comunitarios a partir de la realización de un estudio de caso múltiple.

La acción socioeducativa en los servicios sociales: un estudio de casos

El estudio que se presenta se desarrolla desde un enfoque cualitativo (Varela, 2012). En concreto, se ha optado por la realización de un estudio de caso múltiple centrado en el análisis de las prácticas educativas desarrolladas en los servicios sociales de tres municipios españoles: Culleredo (A Coruña) -caso 1-, Sant Adrià de Besòs (Barcelona) -caso 2- y San Juan de Aznalfarache (Andalucía) -caso 3-. Dentro de cada uno de ellos, el análisis se centró en tres dimensiones: las características de las acciones socioeducativas llevadas a cabo, las funciones de los educadores y educadoras sociales y los modelos de intervención.

La selección de las tres realidades municipales se realiza a fin de obtener una información amplia y diversa acerca del propósito general y buscar respuestas a los interrogantes planteados en la investigación. En este sentido, para comprender e interpretar la realidad educativa de los servicios sociales, las decisiones de la elección se fundamentaron tanto en la heterogeneidad inherente a los tres casos (diversidad de marcos legales, Comunidades Autónomas, distribución territorial, etc.) como en los elementos comunes que comparten (municipios de tamaño intermedio ubicados en áreas metropolitanas, existencia de educadores y educadoras sociales en plantilla, trayectoria amplia en el desarrollo de los servicios sociales, etc.).

Las técnicas de recogida de información utilizadas fueron: la observación, el registro fotográfico, el diario de campo y el análisis de materiales documentales. Además, se realizaron entrevistas a profesionales de la educación social (24), a las coordinadoras de los equipos de servicios sociales (3) y a los representantes políticos del área de bienestar social (3). Para la realización el análisis de datos -preparación y organización, segmentación, codificación y recuperación de la información- se utilizó el programa informático ATLAS.ti.

Entre los modelos de actuación socioeducativa desarrollados en los servicios sociales destacan: el preventivo, el asistencial y el de acompañamiento y promoción de la autonomía.

- Modelo preventivo

Se constata que los servicios sociales no consiguen llevar a cabo de forma satisfactoria actuaciones anticipatorias (prevención primaria y secundaria) debido a la escasa coordinación con otros recursos y servicios presentes en el territorio (redes socioeducativas) y a la falta de una clara apuesta política para impulsar iniciativas enmarcadas en este modelo de intervención. El modelo preventivo posibilita, de un lado, reducir costes a medio y largo plazo, por ejemplo, fomentando el envejecimiento activo en el colectivo de mayores (caso 1) y de otro, permite

evitar posibles conflictos y problemas futuros relacionados con la convivencia intercultural, los hábitos de salud y las prácticas de ocio nocivo (casos 1 y 3).

Conceptos	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Beneficios de la prevención	Rentabilidad económica y social: reducir costes y evitar futuros conflictos sociales	Rentabilidad social: evitar problemas sociales futuros	Rentabilidad social: evitar problemas sociales futuros
Coordinación con otros recursos	--	--	Elemento clave para el desarrollo de actuaciones preventivas
Limitaciones del modelo	Falta de reconocimiento del modelo por parte de la ciudadanía	Falta de una apuesta política decidida por este modelo de intervención	--

Figura 1. Modelo preventivo
Fuente: Elaboración propia

- Modelo asistencial

Bajo este modelo, la actuación educativa tiene como principal objetivo conseguir la adaptación del sujeto a la sociedad, focalizando la práctica educativa en las carencias y debilidades del individuo. El papel del educador o educadora social -en calidad de experto- se centra en la asistencia a los individuos, paliando sus problemas, a pesar de que en los tres casos estudiados los profesionales entrevistados rechazan explícitamente este modelo (casos 1, 2 y 3). Asimismo, la persistencia de una imagen negativa de los servicios sociales considerados como el último

reducto del bienestar social municipal (casos 1, 2 y 3) contribuye a que el enfoque asistencial se perpetúe a lo largo del tiempo. Esta situación genera malestar entre los profesionales (casos 1, 2 y 3) dado que cuando otros servicios o recursos no tienen capacidad para ofrecer respuestas a las situaciones de necesidad que se les plantean son derivados a los servicios sociales. Tal derivación envía a la persona "a la deriva" dado que con frecuencia no se cuenta con un análisis previo de las funciones, programas y alcance de tales servicios.

Conceptos	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Superación del asistencialismo	Desarrollo de estrategias para evitar la estigmatización	Incremento de la atención asistencial	Actuaciones provisionales de "parcheo"
	En sus discursos los educadores/as sociales rechazan explícitamente este modelo	En sus discursos los educadores/as sociales rechazan explícitamente este modelo	En sus discursos los educadores/as sociales rechazan explícitamente este modelo
Servicios sociales como último reducto del bienestar	Imagen externa vinculada al carácter asistencial y residual.	Imagen externa vinculada al carácter asistencial y residual	Imagen externa vinculada al carácter asistencial y residual
	Recepción de derivaciones inadecuadas. Malestar profesional	Recepción de derivaciones inadecuadas. Malestar profesional	Recepción de derivaciones inadecuadas. Malestar profesional

Figura 2. Modelo asistencial
Fuente: Elaboración propia

- Modelo de acompañamiento y promoción de la autonomía

La intervención desde los contextos de proximidad resulta fundamental dado que posibilitan la construcción y mantenimiento del vínculo educativo (casos 1, 2 y 3). El objetivo principal de este modelo es facilitar las condiciones necesarias para que los sujetos desarrollen los aprendizajes que les posibiliten abandonar la situación de dificultad que están viviendo y tomar sus propias decisiones en el proceso educativo, actuando el educador o educadora desde la proximidad, la confianza y la revalorización del otro. La intervención socioeducativa parte de las capacidades y potencialidades de los sujetos estableciéndose una relación de ayuda en el proceso de transformación de la situación de la persona. Ésta accede a los conocimientos que le posibilitan ejercer sus derechos y sustituir su condición de "beneficiario" por la de "ciudadano" consciente de su posición en el mundo.

Las principales dificultades para su desarrollo se centran en que los tiempos educativos a medio y largo plazo resultan incompatibles con las actuaciones inmediatas y reactivas que caracterizan el trabajo cotidiano de los servicios sociales (caso 2) y con la persistencia de prácticas educativas que limitan la asunción progresiva de responsabilidades por parte de las personas, situándolas en una posición de dependencia (caso 3).

Conceptos	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Espacios informales y próximos	La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es	La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es fundamental en este modelo	La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es fundamental en este modelo

	fundamental en este modelo		
	Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo	Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo	Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo
Filosofía de trabajo	Forma parte de las principales directrices del trabajo educativo	Incompatibilidad de esta filosofía con las actuaciones inmediatas y reactivas que caracterizan el trabajo cotidiano.	--
Proceso de "autonomización"	Asunción progresiva de responsabilidades por parte de las personas. Evitar acompañamientos innecesarios	Asunción progresiva de responsabilidades por parte de las personas. Relación de proximidad	Dificultades para la asunción progresiva de responsabilidades por parte de la persona
	Coordinaciones para la movilización de recursos	--	--

Figura 3. Modelo de acompañamiento y promoción de la autonomía
Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se avanzan las siguientes propuestas orientadas al desarrollo de prácticas socioeducativas más equitativas e inclusivas en los servicios sociales:

- Reducir la prevalencia del modelo asistencial basado en la lógica de la urgencia que focaliza el quehacer de los servicios sociales en la búsqueda de respuestas inmediatas a las demandas de la ciudadanía, entendiendo que las necesidades son abstractas y dependientes de quien las presenta. Estas prácticas que limitan la autonomía de las personas no deben suplir el desarrollo de modelos educativos orientados al acompañamiento, los cuales parten de las capacidades y potencialidades de los sujetos como elemento clave en el proceso de transformación de las situaciones de dificultad. Desde el modelo de acompañamiento y promoción de la autonomía -eje central de la Educación Social-, la acción socioeducativa en los servicios sociales se entiende como un proceso de aprendizaje en el que el educando va adquiriendo y reforzando habilidades, capacidades y competencias que le posibilitan ganar progresivamente mayores cotas de autonomía: desarrollar un proyecto de vida autónomo, fortalecer los lazos sociales, avanzar en habilidades básicas para la vida diaria, lograr o reforzar la formación/inserción laboral, etc. (Varela y Morán, 2017).
- Adoptar nuevos compromisos (técnicos, de equipo, institucionales, etc.) que posibiliten el desarrollo de redes socioeducativas en los territorios para ir más allá de la coordinación formal y lograr poner en marcha proyectos educativos compartidos (escuelas, centros de salud, servicios sociales, etc.). Para afrontar la dimensión comunitaria de los problemas sociales es necesaria la colaboración interinstitucional y traspasar las fronteras de las propias instituciones socioeducativas dado que la complejidad de la realidad social desborda la estructura de servicios creadas por los

estados de bienestar, requiriendo prácticas organizativas y profesionales diferentes (Civís y Longás, 2015).

- Mejorar la imagen externa de los servicios sociales y la delimitación de sus funciones. Existe una notable confusión en torno a la misión de los servicios sociales respecto a otros ámbitos de la Política Social, predominado una visión amplia de los mismos que genera confusión entre la población y provoca frustración entre los profesionales al ser múltiples los aspectos a los que han de dar respuesta. Según López Cabanas (2017, p. 90)

"estos planteamientos de amplio espectro sobre el objeto de los servicios sociales de las administraciones locales llevó a que de una manera operativa -y un tanto cínica, todo hay que decirlo-, se les definiera como el cajón de sastre a donde iban todo lo que no era suficientemente atendido o expulsaban los otros ámbitos de responsabilidad de las administraciones públicas (Sanidad, Empleo, Educación, etc.) eximiendo a éstos de realizar las adaptaciones oportunas para que sus servicios fueran verdaderamente inclusivos".

- Formular de forma clara y explícita el derecho a la Educación Social en el ámbito de los servicios sociales. Un derecho a educar y educarse en este ámbito que debería quedar recogido también a nivel legislativo,[1] junto con otros derechos reconocidos en las leyes de servicios sociales, entre ellos: disponer de un plan de atención individual/familiar, atención individualizada, elección de prestaciones y servicios entre las opciones que se le presenten, etc. Se trata de una propuesta que -superando los intereses corporativos- debe poner en valor las oportunidades desarrollar procesos educativos con las personas, a nivel individual y social en sus contextos de vida cotidiana.

Referencias

Calzada, I. (2017). Sin esperanza, con convencimiento, o por qué los ciudadanos han permitido los recortes al sistema de bienestar. En M. Kölling y P. Marí Klose (coords.), *Los retos del Estado del bienestar ante las nuevas desigualdades* (pp. 91-121). Zaragoza: Fundación Miguel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico.

Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, *18*(1), 213-236.

Fernández, T. y Andrés, S. (2015). Crisis y Estado de bienestar: las políticas sociales en la encrucijada. *Tendencias & Retos*, *2*(1), 119-132.

López, M. (2017). Servicios sociales municipales. Necesidad de una refundación. *Papeles del Psicólogo*, *39*(2), 89-95.

Petrus, A. (1988). Servicios sociales y pedagogía social. Reflexiones epistemológicas en torno al Trabajo Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, *3*, 147-153.

Varela, L. (2012). *La Educación social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.

[1] Desde finales de 2016 el Consejo General de Colegios de Educadores Sociales (CGCEES) ha impulsado una acción colectiva a favor de una *Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social.*

Varela, L. (2018). Desigualdad y exclusión. Retos tras la crisis para el bien común. En Colectivo JIPS, *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa* (pp. 51-74). Málaga: Aljibe.

Varela, L. y Morán, M.(2017). A educación como instrumento de benestar nos servizos sociais. *Revista Galega de Educación*, *67*, 12-15.

La Educación Social en la Transformación de los Territorios: Retos para la Participación Comunitaria

The Social Mapping as an Educational Tool in Project work, Self-Learning inductive an active in the Educational Community

Rocío Valderrama Hernández

Universidad de Sevilla, España

El mapeo social se convierte en una forma de conexión entre los/as ciudadanos/as en una sociedad globalizada. La necesidad de que estudiantes universitarios se enriquezcan de dicha herramienta es fundamental desde una proyección social. La universidad tiene como finalidad última la transformación y el compromiso social, es imprescindible contar con instrumentos especializados que faciliten dicha tarea. Este instrumento es un elemento educativo transformador que trabaja desde la creatividad y la participación como ejes vertebradores de la acción ciudadana.

Descriptores: Cartografía social; Investigación acción; Participación; Comunidad; Educación social.

Social mapping becomes a form of connection between the citizens in a global society. The need for college students enriches this tool is essential from a social projection. The university has as its ultimate goal the transformation and social commitment is essential to have specialized tools that makes this task easier. This tool changed educational element that works from the creativity and participation as a principal axes of citizen action.

Keywords: Social mapping; Action research; Participation; Community; Social education.

Introducción

La propuesta que presentamos requiere partir de las personas protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de sus conocimientos, de sus vivencias, y de su realidad. La metodología y las herramientas utilizadas en la acción formativa necesitan lograr una apropiación del conocimiento, una capacidad de análisis de los/as estudiantes. Se trata de ir más allá de la sola colaboración en el aula, del estar, del memorizar, sino que tratamos de llegar a la participación real, al decidir, al apropiarse del conocimiento, de la critica y del ser. Lograr esto supone un modelo educativo que se hace real a través de la pedagogía de la acción y la razón, utilizando herramientas como la cartografía social en la educación formal. Precisamente, la participación y la democracia precisan a todos los niveles una propuesta pedagógica que articule la metodología, dialogo de saberes y el hacer.

Para llevar a cabo esta propuesta partimos del uso del sistema de Mapas Verdes (GMS, por sus siglas en inglés), un sistema galardonado, globalmente interconectado, con un marco que puede ser adaptado localmente para promover la sostenibilidad de la comunidad. Desde 1995, el GMS ha proporcionado una gran variedad de recursos para ayudar a los equipos de jóvenes y adultos voluntarios en la creación de mapas de sus comunidades de origen, para representar y compartir lugares, proyectos y organizaciones, que sean significativos desde el punto de vista ecológico y cultural.

La cartografía social se convierte en una forma de conexión entre los/as ciudadanos/as en una sociedad globalizada que se desarrolla por canales de comunicación e información. La

oportunidad de trabajar con las personas a través de dicha herramienta facilita conocer la práctica ciudadana como construcción del conocimiento.

La transformación y el compromiso son aspectos imprescindibles en la pedagogía y la educación social, que se pueden plasmar a través de instrumentos especializados, como es el mapeo o cartografía social, en el marco de la investigación participativa. Este instrumento es un elemento educativo transformador que trabaja desde la creatividad y la participación como ejes vertebradores de la acción ciudadana. El uso del mapeo social, conector de vidas, paisajes y tierra, se apoya en el trabajo realizado durante tres años en un proyecto de investigación del la Universidad de Sevilla y el Ayuntamiento de la ciudad. Este convenio se enmarca en el proceso de Presupuestos Participativos de Sevilla (Valderrama- Hernández, 2012) recogió la necesidad de la participación desde los primeros niveles educativos, desarrollando por tanto un trabajo pedagógico a nivel de la educación formal, no formal e informal. Asimismo, como parte de la asignatura del mater Andaluz de Educación Ambiental se desarrollan proyectos e investigación donde se pone en marcha la cartografía participativa.

El objetivo principal de esta herramienta es reconocer a través de un análisis educativo de los espacios de participación y empoderamiento ciudadano, en cuanto a decisiones que afectan a la ciudadanía en general. La importancia de dar sentido a nuestro entorno y expresar la visión de los participantes sobre los lugares donde viven, hace necesario trabajar el mapeo comunitario para transformar realidades personales y colectivas.

Igualmente, realizando un trabajo de análisis personal y grupal del barrio o de una comunidad, a través de la cartografía social podamos construir conocimiento en el aula desde la propia experiencia. Lo producido por los participantes se relaciona con la teoría existente, generando un nuevo conocimiento teórico-práctico que permite a las personas intervenir en las modificaciones y cambiar las condiciones de las cuales se partió (sociales y de conocimiento).

La acción educativa se apoya en una serie de principios que detallamos a continuación:

- Invitar al estudiante explorar un mundo cercano, una comunidad significativa y a enriquecerlos con distintos puntos de vista, conexiones, elementos, símbolos, incluso idiomas.
- Fomenta la participación comunitaria, el dialogo, el consenso, la escucha activa.
- Generar la intergeneracionalidad. La cartografía social es un proceso de *acción comunitaria dirigido a personas de todas las edades*, todos los niveles educacionales y todos los sectores de la población.
- Visión compleja y holística. Considera el medio ambiente en su totalidad, es decir, tratando aspectos naturales y sociales.
- Reconoce que cada comunidad es única y posee unas características especiales y diversas.
- Pretende reconocer una situación de partida para elaborar un proyecto que es un proceso de investigación.
- Posibilita el uso de un soporte informático que permita el uso interactivo.

A partir de estos principios desarrollamos un proceso de investigación participativa utilizando la cartografía social para analizar diferentes entornos y comunidades significativas. A continuación, exponemos dos experiencias y algunos de sus resultados más significativos.

Metodología

La realización de la investigación participativa transforma la realidad en un sentido de profundización democrática y activa de quienes hasta ahora han sido objetos de estudio, para convertirlos en protagonistas del conocimiento y la intervención social. Las etapas no están cerradas, son flexibles y se adaptan al proceso concreto de participación. Aportamos a continuación aquellas etapas que hemos desarrollado en experiencias de investigación participativa (Valderrama 2012, Ruiz 2014, Rubio 2016) apoyándonos en las aportaciones de Balcázar, (2003); Alberich, (2008); Villasante T. R. y Garrido, (2002). Las etapas de la investigación el uso de la cartografía parte de las experiencias citadas para concretar los principales momentos del proceso participativo.

Fase de investigación: elaboración del proyecto de interés de la comunidad.

1. Detección de unos síntomas y realización de una demanda de intervención.

2. Planteamiento de la investigación y elaboración del proyecto: trabajo de gabinete.

3. Diagnóstico: Conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas y reconocimiento del territorio.

3.1 Recogida de información: técnica de la cartografía social.

3.2 Constitución de la Comisión

3.3 Constitución del Grupo motor.

3.4 Introducción de elementos analizadores como el mapeo para representar las redes sociales y los recursos declarados por los diferentes grupos, los espacios y lugares del territorio que estudiamos, con el fin de conocer cuáles son los principales posicionamientos y cuáles son los grupos y personajes clave a entrevistar.

4.Cartografía social

Mapa de riquezas

4.1 Trabajo de gabinete.

4.2 Mapa de capacidades y potencialidades.

4.3 Localización de agentes locales: personas claves en el territorio.

4.4 Actividad con los ejes de diagnostico. “La silueta”.

4.5 GPS (Global Position System): recreación tridimensional según género, DDHH, desarrollo, cultura, EA.

5. Buenas prácticas: descripción de las buenas experiencias y acciones que se desarrollan en la zona o territorito para poner en valor y visibilizar las capacidades y potencialidad.

6. Mapa de influencias: Relacionamos como afectan cada una de las esferas de convivencia y producción humana de manera transversal en nuestra comunidad, para traspasar de lo local a lo global.

I. Ideología (creencias, fe, culturas…). A Macrosistema

II. Instituciones (Escuela, Iglesia, trabajo, administración). B Exosistema

III. Relaciones (amigos, familia, deporte…). C Mesosistema

IV. Mismidad (Yo: la dimensión estructural del ser, a lo que perdura a pesar del tiempo). D Microsistema

SIG

7. Matriz Diagnóstica: Registro esquemático de aquello que queremos reconocer, indagar, rastrear.

I. En relación a la transversalidad realizamos una cosmovisión que ordena a la sociedad o el contexto de trabajo concreto por los criterios establecidos.

II. Tema.

III. Explicación breve para describir qué quiero sacar.

IV. Pregunta generadora

V. Propuesta metodológica

VI. Otros (alerta, nota…)

8. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a representantes institucionales, asociativos y distintos actores locales).

Entrega y discusión del primer informe para sistematizar la primera etapa de la investigación donde hemos diseñado el proyecto de la misma de manera participativa, comenzando por un diagnóstico de la realidad de investigación y llevando a cabo un trabajo de sensibilización, formación y propuesta de acción.

Fase de Programación.

1. Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos complementarios.

2. Trabajo de campo

3. Análisis de textos y discursos.

Entrega y discusión del segundo informe. En este momento del proceso se produce una abertura al contexto de estudio donde los participantes toman un papel principal. La persona que investiga desde el ámbito educativo comienza a conformar el cuerpo del futuro conocimiento obtenido de la investigación, a partir de las aportaciones y producción participativa.

4. SIG. Uso de las tecnologías para diseño del territorio y su proceso de análisis.

Fase de conclusiones y propuestas.

1. Negociación y elaboración de propuestas concretas.

2.Construcción y desarrollo de propias propuestas de acción o del Programa de Acción Integral (PAI).

Elaboración y entrega del informe final. Una vez elaborado la matriz y representada esta en un sistema de información geográfica, diseñamos un informe a modo de procesamiento de los datos

y como forma de dar a conocer la situación de partida del contexto de estudio, y las potencialidades de este de cara una segunda etapa de investigación.

Fase de investigación: Evaluación. Efectos y nuevas propuestas de trabajo.

En este momento, revisamos todo el proceso a modo de evaluación y cierre. Este lo podemos realizar con grupos de discusión u otras técnicas que faciliten las aportaciones y propuestas de acción a partir de una toma de decisiones conjunta. Por otro lado, desarrollamos un trabajo de gabinete que consiste en repasar el proceso, construyendo concomimiento útil para la difusión de la experiencia

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en el desarrollo y aplicación de la cartografía participativa son muy diversos y numerosos según los elementos de análisis que propone cada comunidad o participantes. A continuación, presentamos algunos relacionados con el desarrollo local de una zona de Málaga, y en relación con la participación de la infancia en su barrio, en Sevilla.

En primer lugar, exponemos los resultados del caso de Málaga. Concretamente se realizó en el distrito 7 de la localidad denominado Huelin. Allí, se diseñó una cartografía en torno a cuatro elementos: la cultura y el desarrollo, la igualdad de género, los Derechos Humanos y la educación Ambiental.

ACTORES LOCALES CUESTIONES	CENTROS EDUCATIVOS	ASOCIACIÓN DE VECINOS	CENTROS CULTURALES Y TURÍSTICOS	JUNTA DE DISTRITO	IGLESIA
¿Qué elementos lo integran?	1-IES Huelin. 2-Colegio de las Navas. 3-Guardería "Lucerito". 4-Instituto de Formación de UGT.	1-Asociación de Mayores Estrella del Sur. 2-Liga de la leche.	1-Biblioteca. 2-Escuela Folclórica Mª Mar Sillero. 3-Hotel Solimar.	1-Servicios Sociales del Ayuntamiento. 2-Mercado de Huelin. 3-Distrito 7.	1-Parroquia San Patricio.
¿Qué labores realizan?	1, 2 , 3 y 4-Educación a los residentes de la zona. 1 y 2-Algunas actividades socioculturales del barrio	1-Cuidado de personas mayores. 2-Cuidado de mujeres en periodo de lactancia. 1 y 2-Preservación valores de barrio 2- Labores en cuanto genérico	1-Fomento de la lectura y el estudio. 2-Transmisión de arte y de la cultura andaluza. 3-Promoción turística	1, 2 y 3-Impulsa las actividades sociales en la zona. -Desarrollo de la cultura del barrio.	-Programas de recogida de alimentos y ropa usada. -Centro de divulgación entre la comunidad
¿Qué beneficios aportan a la zona?	Aprendizaje y concienciación sobre los problemas que acontecen en el barrio.	Interacción social gracias a las actividades que realizan	Potencian la cultura dentro del barrio y la participación en sus acciones.	Evitan la pérdida de prácticas tradicionales y ayudan socialmente a la comunidad.	Ayudan a las personas con pocos recursos económicos y es el punto de encuentro de los

					vecinos del barrio.
¿Qué limitaciones tienen en su labor?	Subvenciones de la Junta de Andalucía. -Presupuesto orientado a actividades de los centros. -Implicaciones de asociaciones de padres y madres.	-Poco interés por parte de los vecinos (bajo número de integrantes y escasa aportación económica por parte de los socios). -Ayudas y subvenciones del Ayuntamiento.	-Poco interés de la población en asuntos culturales. -Ayudas y subvenciones del Ayuntamiento. -Poca repercusión turística de la zona.	-Ayudas y subvenciones del Ayuntamiento.	-Ayudas de los miembros de la comunidad religiosa.

Figura 1: Fase de investigación: elaboración del proyecto de interés de la comunidad. 4.3 Localización de agentes locales: personas claves en el territorio.

Fuente: Trabajo de investigación del Máster de educación Ambiental(2017).



Figura 2: Fase de investigación: elaboración del proyecto de interés de la comunidad.

Fuente: Trabajo de investigación del Máster de educación Ambiental (2017).

	GÉNERO	**CULTURA**	**MEDIO AMBIENTE**	**DERECHOS HUMANOS**
ASOCIACIONES	Atiende de manera íntegra a los colectivos de vecinos sin distinción de sexo.	Se fomenta la cultura dentro del barrio a través de las actividades puestas en marcha por este colectivo.	Realizan actividades de manera parcial, integrándose en los espacios verdes, playa,… de este barrio	A través de las actividades logra la inclusión de todos y cada uno de los vecinos sin atender a distinción de etnia, color de

				piel, sexo, religión…
CENTROS EDUCATIVOS	Recogido dentro de la legislación como uno de los principios fundamentales para trabajar en el ámbito educativo.	Por su carácter social, es un motor para aprender y preservar los valores de la localidad.	Es uno de los contenidos transversales de obligado cumplimiento, según destaca la legislación actual vigente, en los centros educativos.	Al igual que el medio ambiente, éste es uno de los contenidos transversales que deben ser trabajados en estos centros.
CENTRO CULTURAL (Ocio y tiempo libre)	Hay una participación elevada de la mujer dentro de las asociaciones del barrio.	Gracias a las distintas actividades se fomenta la cultura, así como a través de las propuestas de captación de turistas.	Escasa o nula intervención en este ámbito.	Su implicación es parcial, logrando que los ciudadanos ejerzan su libre derecho de participación ciudadana.
JUNTA DE DISTRITO (Ayto, empleo…)	Atiende por igual las necesidades de los ciudadanos sin distención de sexo.	Promueve la permanencia de la cultura y tradiciones del barrio a través de actividades en las que los vecinos participan activamente.	No actúa dentro de este ámbito.	No tiene implicación significativa para este ámbito, a pesar de que se llevan a cabo ciertas actividades para favorecer los derechos de la ciudadanía.
IGLESIA	No tiene impacto destacable dentro de este ámbito.	Actúa como centro de divulgación entre la comunidad, propiciando valores de respeto, ética y colaboración.	Carece de implicación en este ámbito.	Promueve valores con respeto a la igualdad de oportunidades, y ayuda a los sectores más desfavorecidos económicamente.

Figura 3. Buenas prácticas: descripción de las buenas experiencias y acciones que se desarrollan en la zona o territorito para poner en valor y visibilizar las capacidades y potencialidad.

Fuente: Trabajo de investigación del Máster de educación Ambiental (2017)



Figura 4 Fase de investigación: elaboración del proyecto de interés de la comunidad 7. Matriz Diagnóstica.

Fuente: Elaboración propia.

La investigación participativa deja muchos interrogantes abiertos al aceptar que es una corriente de pensamiento que está en construcción, que el debate y las preguntas surgen en torno a su quehacer científico y político, entendemos que ahí reside su valor. El impacto de las experiencias se observa en las protagonistas. Desde un punto de vista pedagógico los métodos renuevan las prácticas tradicionales y habituales en la Universidad ya que no es simplemente un elemento didáctico más, sino que expresa una síntesis de opciones relativas a la estructuración de los conocimientos y prácticas, de la organización, de las interacciones entre los estudiantes y entre la comunidad universitaria. Para responder a aspiraciones pedagógicas que contribuyen a la constitución de la educación como práctica de libertad urge desarrollar investigación para transformar la sociedad.

Referencias

Rodríguez, T. y Garrido, M. (2002). *Metodologías y Presupuestos Participativos. Construyendo ciudadanía/3.* Madrid: IEPALA Editorial

Alberich, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales: Desde la Investigación a la Intervención Social. *Portularia*, *VIII* (1), 131-151.

Balcázar, E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en humanidades. *Universidad Nacional de San Luis*, *I/II* (7-8), 59-77.

Rubio, M. (2016). *El Docente Como Facilitador de la Participación en Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España.

Ruiz, J. (2014). *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas y niños y jóvenes en la ciudad de sevilla entre los años 2005/2008* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España.

Valderrama, R. (2011). *Participatory Action Research to address the educational vulnerability*. The challenge of access, retention and drop-out in higher education in Europe: the experiencies of non-traditional studentes, Sevilla, 7 -8 de abril *(paper)*

Valderrama, R. (2012). *Pedagogía Social y Territorio: Participar para inovar en la práctica educativa* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España.