

Actas VIII Jornadas del Personal Investigador en Formación del Programa de Doctorado en Educación de la UNED

José Manuel Sáez López, Noemi Laforgue Bullido, Beatriz Álvarez González y Francisco José del Pozo Serrano
(Coords).



#SOMOS2030
uned.es



Contenido

Mesa 1.....	4
Nuevos movimientos sociales ante la Emergencia Climática en Andalucía y su vinculación con las universidades.....	4
Origen de seis experiencias educativas alternativas creadas entre 1993 y 2002. Motivaciones de un movimiento de innovación en el ámbito de la educación no reglada.....	11
Videos de TikTok y YouTube en el Modelo del Aula Invertida para el desarrollo de la Competencia Gramatical	18
El liderazgo distribuido en la escuela inclusiva.....	26
Aprendizaje a lo largo de la vida. Comunicación y competencias digitales.	32
Mesa 2.....	37
Metodología Mixta en el tránsito a la vida adulta de jóvenes extutelados	37
Educación interdisciplinar STEM y STEAM para la permanencia, la sostenibilidad y el desarrollo rural sostenible de la España rural	42
Aprendizaje Basado en Tareas bajo enfoque STEAM frente a una metodología expositiva: una investigación en Educación Secundaria Obligatoria.....	47
Fracaso y abandono escolar temprano: una perspectiva etnográfica	57
Estudio sobre la presencia de competencias clave para la sostenibilidad en las Licenciaturas de la Universidade Aberta (UAb)	63
Mesa 3.....	69
Ser mujer y neurodivergente: ¿enmascarar su condición para sobrevivir socialmente?	69
Estudio de necesidades formativas de los tutores y las tutoras de empresa en la formación dual. Propuesta metodológica de investigación.....	75

Evolución conceptual, impacto y raíces comunes de los términos “Health Education”, “Sanitary Education” y “Therapeutic Education” en la literatura científica.....	82
Estudio comparativo entre España y Japón sobre Educación en Reducción del Riesgo de Desastres	91
Mesa 4.....	96
El circo social como herramienta educativa y de transformación social. Análisis y propuestas desde un enfoque intercultural crítico	96
Elaboración y validación de un Cuestionario para la Capacidad Organizacional de los centros como Comunidad Profesional de Aprendizaje Ampliada (CCAa)	103
Acción socioeducativa con jóvenes en dificultad social: habilidades sociales para la autonomía en el tránsito a la vida adulta.....	117
La formación tutorial desde la perspectiva multicultural: orientaciones para la mediación en entornos de aprendizaje virtual y a distancia para la educación superior en Colombia	127



Mesa 1

Nuevos movimientos sociales ante la Emergencia Climática en Andalucía y su vinculación con las universidades

Fernando Carrasco Quesada¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

fcarrasco107@alumno.uned.es

Palabras clave: Educación ecosocial, activismo, justicia climática, nuevos movimientos sociales.

1. Introducción.

El concepto de crisis climática no es nuevo, en las últimas décadas, cada vez más informes y expertos vienen alertando de la gravedad de este problema (Keeling, 1965; Hansen y Sato, 2016). Esta situación se ha agravado considerablemente como pone de manifiesto el sexto y último informe del grupo de trabajo III del Panel Intergubernamental de expertos en cambio climático (IPCC) de Naciones Unidas que evalúa el cambio climático (2022). El informe introduce un concepto poco conocido hasta ahora: los puntos de inflexión social. El IPCC los define como “momentos de cambio rápido y desestabilizador a distintas escalas”, y señala que estos podrían ir acompañados de puntos de inflexión medioambientales.

¹ Línea 2. Director de tesis: Ángel Barbas Coslado.

Autores como Martin Vide (2019) y Sala (2021), argumentan que, en esta situación de emergencia climática, la suma de muchas acciones desde los gobiernos, las grandes corporaciones y la sociedad en general, orientadas a la mitigación de los GEI y la adaptación a los nuevos escenarios climáticos son imprescindibles para la *transición ecosocial*. Esta nos permitiría escenarios menos catastróficos para nosotros y especialmente para las generaciones venideras.

En este contexto, han surgido movimientos y colectivos que ponen la voz de alarma ante un escenario previsible y gestionable para que las peores consecuencias se amortigüen y sucedan de manera más justa y coherente con la vida, la naturaleza y las personas.

Si bien todavía no tenemos unos objetivos de investigación definitivos que se irán concretando a medida que vayamos avanzando con el trabajo de campo, la finalidad principal de esta tesis doctoral es conocer el discurso público de los movimientos de justicia climática, su dimensión pedagógica y su posible influencia en las políticas educativas en Andalucía.

Buscamos determinar los aspectos educativos que se derivan del discurso de los movimientos de justicia climática y el impacto social que dicho discurso pudiera llegar a tener de cara a la concienciación de la ciudadanía en torno a la responsabilidad medioambiental. En esta comunicación, vamos a concretar esto en el ámbito de las políticas universitarias.

Enmarcamos esta investigación en los estudios sobre movimientos sociales y en el paradigma de la *Educación Ecosocial*, que busca formar a las personas que van a desarrollar la *Transición Ecosocial* y esto significa renunciar a privilegios y confort heredados que chocan con la capacidad biofísica del planeta. Como enfatizan Caride y Meira (2020, p. 28) “La crisis climática sigue siendo un tema marginal tanto en el currículum y en los proyectos educativos de centro, como en el campo de la educación social en sus múltiples expresiones y ámbitos”.

Los principales movimientos sociales internacionales por la justicia climática (XR, URGENDA, OCT, FFF) piensan que el *decrecimiento* es la opción más digna posible ante el colapso civilizatorio y la crisis climática, la más viable, democrática y sostenible de las que se barajan hasta ahora.

Sabemos que los nuevos movimientos por la justicia ambiental y climática son hijos de los movimientos ecologistas de los años 80 pero más dinámicos y avanzados en cuanto a estrategias y difusión. “Son jóvenes preparados y comprometidos en la lucha contra todo tipo de desigualdad, lo que incluye el rechazo a diversas formas de dominación neocolonial, racista, patriarcal y, sobre todo, como lo son las masivas movilizaciones feministas que hoy recorren el planeta” (Svampa, 2020).

2.1. Nuevos movimientos sociales en Andalucía.

Entre los nuevos movimientos sociales por la justicia climática en Andalucía, nuestra investigación se centra en dos:

Rebelión o extinción (XR)

El movimiento Extinction Rebellion (XR) nació en 2018 en Gran Bretaña con una declaración a la rebelión en la que llamaba a la insurgencia pacífica contra la inacción climática. Las fundaciones XR y sus tácticas provienen del análisis de la falta de dialéctica en el movimiento por la justicia climática, y pretenden presionar por medio de una feroz escalada que permita afrontar la crisis climática. XR defiende la desobediencia civil despojada de violencia para alcanzar una ruptura económica, Según Camargo (2019, p. 92) “sacudir el actual sistema político y despertar la conciencia ciudadana”.

Hoy el movimiento se extiende a más de 50 países con las mismas reivindicaciones; que se diga la verdad a la sociedad, se creen asambleas ciudadanas vinculantes que garanticen el proceso democrático y se termine con la dependencia de los combustibles fósiles. Para denunciar la inacción política, promueven acciones directas no violentas (ADNV) y desobediencia civil.

Dentro de este movimiento se encuentra la Rebelión Científica (SR) que el pasado abril convocó a la *Revolución científica y Académica* con acciones en universidades y el *Congreso* para captar la atención mediática y social tras hacerse público el citado informe del IPCC en la que se habían maquillados las devastadoras consecuencias de no actuar ante la crisis climática.

Barrios x el clima (Ecologistas en Acción)

Barrios por el clima es un proyecto dinamizado por Ecologistas en Acción de Córdoba para generar procesos participativos en diferentes barrios de la ciudad, con el fin de definir medidas de adaptación y mitigación ante la crisis climática para estos lugares. Participan, principalmente, la asociación vecinal de cada barrio, Ecologistas en Acción y, según el caso, personas o colectivos que se han ido sumando (Contreras, 2020). Este colectivo, busca la participación a través de las redes vecinales y la comunidad, especialmente de personas adultas para combatir a pequeña escala los efectos del cambio climático y empoderar a las personas en sus acciones.

2. Metodología.

En esta investigación se combinan varios Métodos de investigación basados en el aprendizaje colectivo de la realidad y en un análisis crítico con la participación activa de los implicados, orientada a estimular la transformación social de manera práctica. Nuestra metodología es cualitativa y basada en la etnografía activa siguiendo la *imaginización* de Morgan (1999), esto es, un procedimiento de diagnóstico sociocultural a través del cual se analiza la realidad que se quiere investigar y los resultados del análisis se devuelven a la comunidad, que los aceptará o no en función de su eficacia para resolver los problemas. Este enfoque de investigación se caracteriza por su flexibilidad, apertura y práctica cíclica.

Esta metodología se concreta en las siguientes técnicas; la observación participante para involucrarnos en la realidad de los movimientos y la emergencia climática en Andalucía, conociendo a los principales actores y formando parte de sus procesos y en un segundo plano trabajamos la investigación-acción participativa seleccionando los métodos basados en el trabajo colectivo.

3. Avance de resultados.

Al iniciar el proceso de investigación las preguntas de investigación han ido evolucionando a medida que se desarrollaban los hechos. Conociendo el contexto, los colectivos implicados y quienes los forman, cómo actúan, sus principales estrategias y de qué

medios y recursos disponen. Sin embargo, es pronto para tener unos resultados reveladores, si bien hay avances, dado que la velocidad de los acontecimientos y de la sociedad en general pasa por un proceso de aceleración y sobreinformación exagerado y la asimilación de la realidad se complica, por lo que es necesario profundizar en la investigación.

Ya conocemos los perfiles de los participantes en estos movimientos y las circunstancias que los mueven. Presentan unas estrategias bien definidas de coordinación, participación y acción. Entre los principales obstáculos que encuentran son la pasividad de los gobiernos, su inacción y falta de voluntad política.

Las demandas son claras, información de calidad, asambleas ciudadanas y compromisos reales a largo plazo de manera urgente.

El principal objetivo de la tesis doctoral sería conocer, investigar y analizar la realidad de los movimientos sociales en Andalucía en torno a la emergencia climática y el impacto de los movimientos sociales en la política y la educación a corto plazo. Por ello, la investigación busca esclarecer las alianzas sociopolíticas de estos movimientos y mediante la participación, descubrir hacia dónde van.

4. Discusión.

Teniendo en cuenta el proceso de la investigación hasta ahora, podemos identificar una situación en la que la emergencia climática y los movimientos sociales están iniciando una etapa en la que los cambios estructurales van a tener un fuerte impacto en la sociedad a todos los niveles y la comunidad universitaria tiene mucho que decir y aportar, tanto a nivel académico como ético.

¿Qué papel juegan las Universidades en este proceso?

Ante la declaración de Emergencia Climática y la Ley 7/2021, de cambio climático y transición energética, el pleno de Crue-Sostenibilidad aprobó la Declaración de Emergencia Climática de las Universidades Españolas en la que suscribe a la comunidad científica y se compromete a seguir sus indicaciones, si bien este proceso está siendo escaso o nulo en las universidades andaluzas hasta la fecha. Es por ello que planteamos las siguientes cuestiones:

¿Qué impacto están teniendo los movimientos por la justicia climática hasta ahora?

Es evidente que la mayoría de los grandes medios de comunicación no están dando la cobertura adecuada tratándose de una emergencia y las universidades no priorizan.

¿Qué discurso público están tomando las universidades andaluzas en este proceso? Es parte de nuestra investigación determinar en qué beneficia y perjudica estas instituciones la inacción.

¿Qué grado de acuerdo existe entre los movimientos por la justicia climática y las universidades andaluzas? Hasta ahora las negociaciones no han tenido efecto deseado y se espera mayor cooperación por parte de las instituciones.

¿Qué obstáculos existen en el diálogo entre movimientos sociales por la justicia climática y la implicación real de las universidades? Las relaciones con la banca que subvenciona la extracción de combustibles fósiles y armas pueden ser peligrosas e incoherentes con el discurso público.

¿Cómo se concreta el compromiso de las universidades en sus políticas educativas y en su proyección social? Este es un tema de investigación que precisa mayor profundidad para poder concretar las adaptaciones a los cambios del sistema educativo que se prevén como consecuencia de la emergencia climática.

5. Referencias bibliográficas

Camargo, J. (2019). Freno al colapso inminente: el movimiento por la justicia climática, los revolucionarios de Walter Benjamin. *Ecología Política*, (58), 89-95.

<https://bit.ly/3LCZbd4>

Caride, J. A., y Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (3), 21-34.

https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01

Contreras Jiménez, C. (2020) *Redes vecinales y emergencia climática. Una oportunidad de transformación*. CENEAM. <https://bit.ly/3xlfdfE>

Hansen, J., & Sato, M. (2016). Regional climate change and national responsibilities. *Environmental Research Letters*, 11(3), 1-9.

<http://dx.doi.org/10.1088/1748-9326/11/3/034009>

Keeling, C. D. (1965). Carbon dioxide in surface waters of the Pacific Ocean: 2. Calculation of the exchange with the atmosphere. *Journal of Geophysical Research*, 70(24), 6099-6102.

<https://doi.org/10.1029/JZ070i024p06099>

Morgan, G. (1999). *Imagin-i-zación*. Ediciones Granica SA.

Programa de Naciones Unidas para el medio ambiente (2022). *Informe de evaluación del IPCC. (Informe N°6, grupo 3)*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-3/>

Sala, J. (2021). Emergencia climática. Del trauma a la negación, de la integración a la acción. *Temas de Psicoanálisis*, 21, 1-18. <https://bit.ly/3BAXLeg>

Svampa, M. (2020). ¿Hacia dónde van los movimientos por la justicia climática? *Nueva Sociedad* (286), 107-121. <https://bit.ly/3DLcDJY>

Vide, J. M. (2019). El tiempo del clima. En J. E. Gargallo, M.R. Bastardas, J. Fontanas y A. Torres (eds.), *Mirades de la ciencia sobre el temps. El cicle de l'any i de la vida* (pp. 229-247). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.



Origen de seis experiencias educativas alternativas creadas entre 1993 y 2002. Motivaciones de un movimiento de innovación en el ámbito de la educación no reglada

Aritz Goñi Goikoetxea¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

agoni51@alumno.uned.es

Palabras clave: educación alternativa; experiencias educativas; origen; motivaciones; movimiento de innovación pedagógica.

1. Introducción

La comunicación aborda el origen de seis experiencias educativas alternativas creadas entre 1993 y 2002 en el ámbito de la educación no reglada: Donyets, El Roure, La Caseta, Ojo de Agua, Alavida y Tximeleta. Todos ellos proyectos longevos, con al menos veinte años de experiencia, que comparten principios pedagógicos y vínculos a través de encuentros y redes educativas.

El objetivo es comprender las motivaciones que justifican la creación de estas escuelas que tuvieron una función clave en la gestación del movimiento de educación alternativa iniciado en los años noventa, el cual se ha asentado como una realidad emergente en el panorama educativo estatal hasta la magnitud actual del fenómeno.

¹ Línea 4. Directora de tesis: Belén Ballesteros

2. Metodología

La investigación se plantea desde la etnografía como metodología que pretende comprender las lógicas que dan significado a la educación en los centros estudiados desde la perspectiva de los protagonistas. Al ubicarse en diferentes lugares y contextos, se trata de una etnografía multilocal que examina los significados en un tiempo-espacio difuso (Antolínez et al., 2019). Si bien la participación en una de las escuelas comienza en 2016, el trabajo de campo empieza en octubre de 2020, mediante entrevistas dirigidas a informantes claves: fundadores/as, coordinadores/as, maestros/as y familias. A su vez, la investigación se fundamenta en periodos prolongados de observación en las escuelas, generando información a través de notas de campo y diario. Todo ello se complementa con una revisión de documentos internos, páginas web, documentación videográfica y bibliografía vinculada al objeto de estudio.

3. Avance de resultados

3.1. Origen y motivaciones de seis experiencias educativas

3.1.1. Donyets

Esta escuela libre surge en 1993 en Valencia, cofundada por un grupo de profesionales vinculados a la Escuela Española de Terapia Reichiana. Tras enfrentarse a dificultades y contradicciones en la educación pública, impulsaron el proyecto tomando como base la teoría de autorregulación de Reich que Neill incorporó al campo educativo en Summerhill, además de la influencia de escuelas libertarias como Paideia. De hecho, el origen de Donyets está vinculado a la ideología libertaria y a los ateneos de aquella época. Una visión progresista y holística de la educación, que pretende ofrecer una experiencia de autogobierno y autogestión educativa. Según sus fundadores (Martínez y Serrano, 2013), Donyets ofrece espacios de libertad para poder sentir y emocionarse, entendiendo la emoción como base del crecimiento.

3.1.2. La Casita y El Roure.

El origen de la escuela viva El Roure se remonta a 1996 cuando dos personas del ámbito de la educación crearon el proyecto de La Casita en Barcelona. Dada la limitación del espacio para continuar con la etapa de Primaria, traspasaron el local y se trasladaron a un entorno rural y natural en 2001. Así experimentaron su deseo de crear una escuela diferente, motivados por querer cambiar el mundo a través de la educación. Según González (2003), el objetivo es apoyar el crecimiento natural de la infancia, entendiendo que lo esencial es mantener despierta la curiosidad y las ganas de aprender para que cada cual vaya descubriéndose. Arnaus (2006) añade la necesidad de acompañar el desarrollo motor en un momento en el que la escuela convencional se centraba fundamentalmente en desarrollar capacidades mentales y abstractas.

3.1.3. La Caseta

El espacio de La Casita fue traspasado en el año 2000 a dos educadores que impulsaron su propio proyecto de Educación Infantil, pasándose a llamar La Caseta. Una escuela libre fundamentada en el trabajo corporal mediante la práctica psicomotriz y el masaje, entendiendo que en esa edad el cuerpo debe estar admitido y contemplado dada la necesidad de continuo movimiento de los niños. De hecho, la motivación surge de la incompreensión de que en la escuela convencional se ofrezca tan poco tiempo para poder moverse con cierta libertad, sometiendo a la infancia a directrices autoritarias y a la obligatoriedad de estar sentados en una silla. Su objetivo era crear un espacio en el que los niños pudieran conectar con su esencia y pudieran desarrollar sus potencialidades en un espacio de reconocimiento y libertad, donde tanto lo motor como lo intelectual estuvieran respetuosamente acompañados.

3.1.4. Ojo de Agua

Surge en La Marina Alta de Alicante en 1999 impulsado por un grupo de familias que en 2001 constituyó la Asociación de Familias para el Desarrollo del Autodidactismo (Núñez, 2020). Un ambiente educativo vinculado al movimiento del unschooling que sigue una línea democrática con Sudbury Valley School y el Centro Educativo Pestalozzi como referentes. El proyecto responde a la necesidad como familia de ofrecer a sus hijas una educación acorde a sus principios, así como la necesidad de cuidar la naturaleza y lo que está más allá de lo humano, dada la importancia de la visión ecológica en esta experiencia. Se ofrece una educación no directiva donde la única actividad obligatoria es la asamblea como organismo

de autogobierno de niños y jóvenes. Se trata de que decidan sobre su propio camino de aprendizaje vital y puedan experimentar la vivencia de decidir por sí mismos qué, cuándo, cómo y con quién quieren aprender.

3.1.5. Alavida

Su origen se remonta a 2001 en Madrid, impulsado por un grupo de familias vinculado al movimiento de la Educación en Casa que decidió no escolarizar a sus hijos. En 2002 configuraron la Asociación Espacio para Crecer, siguiendo la línea del Centro Educativo Pestalozzi. Destacan que quisieron crear un espacio educativo donde pudieran permitirse cosas inconcebibles en la escuela institucional, entendiendo que cada uno tiene derecho a asumir la responsabilidad de su propia vida frente a las estructuras de poder que dirigen el sistema educativo oficial. Se hace referencia a las malas experiencias que sufrieron algunos de sus impulsores en la escuela. Además, se menciona la autonomía de los niños, fomentando que puedan asumir responsabilidades a través de sus propias experiencias, en un planteamiento pedagógico basado en el aprendizaje por descubrimiento.

3.1.6. Tximeleta

La Asociación Tximeleta para la Innovación Educativa surge en 2002 impulsada por un grupo de familias relacionadas con la psicología reichiana, tras contactos con Donyets y encuentros en grupos de crianza. Su impulsor, inspirado por el movimiento de cambio de los años ochenta en las escuelas públicas de Pamplona, al ver las limitaciones del sistema decidió crear la escuela cuando nació su hijo. Pretendía crear un espacio donde los niños pudieran seguir con la ilusión genuina por aprender sin interrumpir su avidez natural por el aprendizaje (González et al., 2012). Una maestra añade que Tximeleta permitía poner en práctica las pedagogías estudiadas en la universidad sin ningún condicionamiento, algo impensable en las escuelas oficiales.

3.2. Redes educativas, encuentros y seminarios

Se identifican tres momentos clave para el auge del movimiento de educación alternativa, constatando los vínculos mantenidos entre las experiencias estudiadas.

3.2.1. Primer seminario de Mauricio y Rebeca Wild

En 2001 Mauricio y Rebeca Wild impartieron su primer *"Seminario sobre Educación Alternativa"* en España, con el objetivo de compartir su experiencia en el Centro Educativo Pestalozzi. Este seminario, organizado por Ojo de Agua, supuso un primer contacto con otras experiencias como El Roure, La Caseta y Alavida. Contreras y Arnaus (2015) destacan que el deseo de los participantes era compartir otra educación posible, conocer experiencias alternativas de aquel momento y plantear inquietudes sobre cómo iniciar proyectos educativos diferentes.

3.2.2. Primer encuentro de escuelas libres en España

Este encuentro se celebró en 2002 en Madrid, en el que participaron nueve proyectos incluyendo Donyets, El Roure, Ojo de Agua y Alavida. El encuentro sirvió para crear la red *"Amapola"*, que funcionó durante aproximadamente tres años. La idea era crear un movimiento de escuelas alternativas que les uniera, les diera fuerza y les sirviera de plataforma para plantear sus reivindicaciones en relación con los impedimentos sociales y legales que debían sortear. Era una forma de compartir experiencias, sentirse acompañados y protegerse de la administración en un momento de incertidumbre.

3.2.3. Jornadas inaugurales de la Xarxa d'Educació Lliure (XELL)

Se celebraron en 2005 en Barcelona y participaron dieciocho proyectos incluyendo las seis experiencias estudiadas. Las jornadas sirvieron para constatar que cada vez más personas buscaban una posibilidad educativa más abierta, personalizada, integral y humana, que diera respuesta a las necesidades de la infancia (Herrero, 2005). En definitiva, una oportunidad de contactar con otras iniciativas y reforzar sus líneas de trabajo por una educación respetuosa.

4. Discusión y conclusiones

La motivación que comparten se justifica en un rechazo al modelo educativo oficial, reivindicando una educación más respetuosa con el desarrollo natural de la infancia. En muchos casos la necesidad surge del propio ámbito familiar, ante la firme decisión de no

escolarizar a sus hijos e hijas en escuelas oficiales. Algunos denominan este movimiento como "*la revolución de las familias*" (Núñez, 2020), argumentando que cada vez son más los padres y madres que deciden no escolarizar a sus hijos creando y buscando espacios educativos más afines a sus valores y convicciones.

Según Contreras (Herrero, 2006), se trata de un movimiento que cuestiona la idea asimilada del currículum educativo como plan secuenciado y homogeneizado de aprendizaje, y que algunos autores contemporáneos como Wagnon (2021) relacionan con una necesidad de replantear la organización espacial, temporal e intelectual de la escuela, en un ejercicio de repensar la manera de aprender, enseñar y evaluar. Por ello, los procesos educativos se acompañan respetando el desarrollo evolutivo de los niños desde una visión integral, incluyendo dimensiones cognitivas, corporales, emocionales y socioafectivas. Son proyectos integrales que atienden las necesidades y potencialidades de los niños entendiendo su vida escolar, familiar y social como un todo interrelacionado. Contreras y Arnaus (2015) destacan que la inquietud de este movimiento surge de sostener una relación de crianza y de acompañamiento cuidadosamente respetuosa con el proceso vital de los niños.

Por su parte, las redes educativas permiten compartir retos relacionados con su proceso organizacional y su estilo organizativo independiente y autogestionado. A su vez, se aprecia una necesidad de crear espacios que permitan formarse en pedagogías alternativas que las instituciones oficiales no ofrecen. Una pedagogía no institucional, que emerge por y para dar lugar a una mayor diversidad de enfoques pedagógicos a través de procesos de autoorganización colectiva.

Con todo ello, se considera que las líneas de investigación e innovación impulsadas desde estas seis experiencias han tenido cierta relevancia en el panorama educativo estatal dada su contribución a la disciplina educativa a través de procesos de exploración e innovación pedagógica. Se trata de proyectos pioneros que han servido de referente para este movimiento, y que mediante sus innovadoras prácticas pedagógicas han generado conocimiento transferible a otros contextos educativos.

5. Referencias

- Antolínez, I, García-Cano, M. y Ballesteros B. (2019). Aproximación al método etnográfico. En Ballesteros, B. (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 103-160). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Arnaus, R. (2006). Viure l'educació a prop de la veritat: De l'experiència educativa de la criança, a l'escola El Roure. *Senderi, Educació en Valors*, 24.
- Contreras, J y Arnaus, R. (2015). Educació alternativa: Moviments creatius cap a una obertura pedagògica. *Temps d'Educació*, (48), 29-49.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/113295>
- González, B. (2003). Escuela El Roure: materializar una ilusión. *Kikirikí, Cooperación Educativa*, (70), 21-26. <http://hdl.handle.net/11162/12023>
- González, M., González, S., Etayo, L. y Uztarroz, J. (20 de noviembre de 2012). *Tximeleta: 10 años educando en libertad, balance y perspectivas* [Discurso principal]. Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España. <https://upnatv.unavarra.es/pub/tximeleta>
- Herrero, J. (2005). *Enredados*. Ojo de Agua [Archivo PDF]. <https://ojodeagua.es/wp-content/uploads/2011/11/Enredados.pdf>
- Herrero, J. (2006). *Un panorama de la educación democrática en España*. Ojo de Agua [Archivo PDF]. [https://ojodeagua.es/wp-content/uploads/2011/11/Un panorama de la educacion democratica en Espana.pdf](https://ojodeagua.es/wp-content/uploads/2011/11/Un_panorama_de_la_educacion_democratica_en_Espana.pdf)
- Martínez, J. y Serrano, I. (13-14 de abril de 2013). *Buenas prácticas educativas. Donyets*. [Mesa redonda]. III Congreso la Excelencia en Educación. Palacio de Congresos y Exposiciones, Valencia, España. <https://www.youtube.com/watch?v=v8FmNds4hqM>
- Núñez, D. (2020). *¿Hijos o maestros...?. Historias de familias en busca de un nuevo modelo educativo*. Edición de autor.
- Wagnon, S. (2021). *Las pedagogías alternativas. Montessori, Freinet, Decroly, Steiner y otras corrientes que revolucionaron la educación*. Plataforma.

Videos de TikTok y YouTube en el Modelo del Aula Invertida para el desarrollo de la Competencia Gramatical

María Artemisa Sangermán Jiménez¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Tecnológico de Monterrey (PrepaTec CCM), México

msangerma2@alumno.uned.es

Palabras clave: innovación educativa, educación superior, aula invertida, videos de TikTok, videos de YouTube

1. Introducción

1.1. *El Modelo del Aula invertida*

El Aula invertida es una metodología donde el docente ya no imparte la lección en el salón y deja tarea para que los estudiantes de forma independiente la hagan fuera de clase y refuercen lo aprendido. Por el contrario, son los estudiantes quienes de forma independiente y fuera de clase toman la lección a través de algún recurso provisto por el docente y, posteriormente, se presentan a clase preparados para realizar actividades que consolidan el aprendizaje, guiados por el docente (Bergmann y Sams, 2019).

¹ Director de tesis: Esteban Vázquez Cano.

De acuerdo con Chen Hsieh et al. (2017), este modelo motiva a los estudiantes a aprender, mejora su capacidad, los hace más competentes, los mantiene más involucrados en las tareas de aprendizaje y logra que sean más activos. Se trata de un modelo que transforma las habilidades de los estudiantes para que se convirtieran en aprendices autodirigidos.

En el siguiente esquema de Sangermán et al. (2021) puede apreciarse el proceso de enseñanza del modelo del Aula invertida (ver Figura 1).

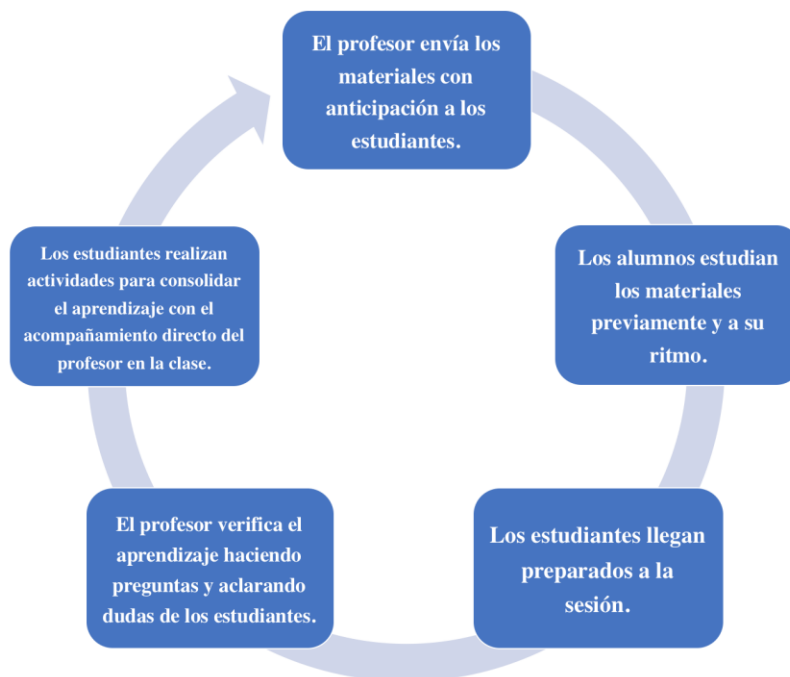


Figura 1. Proceso de enseñanza a través del modelo del Aula invertida.

Este modelo puede emplear diversos tipos de materiales físicos y digitales para hacer llegar los contenidos a los estudiantes: videos, podcasts, infografías, presentaciones, libros, manuales, cuadernillos, folletos, fichas y otros. En la presente investigación se utilizaron videos de las plataformas TikTok y YouTube, diseñados exclusivamente para el curso donde se aplicaron.

1.2. Los videos de TikTok y YouTube para la educación

YouTube apareció en el año 2005 y rápidamente se situó como el segundo sitio web con mayor tráfico a nivel mundial después de Google. Los principales consumidores de los videos contenidos en dicha plataforma son las personas entre los 18 y 34 años de edad;

quienes pueden ser creadores de contenido o solo consumidores de este (Bernal y Carvajal, 2020).

Desde hace varios años, profesores de diversas áreas de conocimiento han incursionado en la plataforma YouTube para fines educativos, estos desarrollan su contenido con dos objetivos principales: la formación de sus estudiantes reales dentro del sistema escolarizado al que pertenecen y la instrucción de los usuarios de la red social.

TikTok es otra red social que ha tenido mucho auge en los últimos años. Fue creada en 2016 y en el año 2020 ya estaba presente en más de 150 países y contaba con más de 800 millones de usuarios activos mensualmente. Casi el 50% de ellos fluctúa entre los 16 y los 24 años (Becerra-Chauca y Taype-Rondan, 2020).

En los últimos meses, varios educadores han decidido llevar sus clases más allá del aula y de las plataformas usualmente utilizadas, compartiendo sus lecciones en videos cortos de esta plataforma que tienen mayor impacto en las generaciones más jóvenes.

2. Metodología

La metodología del Aula invertida con videos cortos diseñados para las plataformas TikTok y YouTube fue aplicada en las lecciones de gramática de la clase de Español impartida a adolescentes de la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México.

Se realizó un estudio comparativo entre un grupo experimental y otro de control, mismos que tomaron una prueba estandarizada para medir su competencia gramatical al inicio del semestre escolar. Posteriormente, ambos recibieron la instrucción sobre los contenidos gramaticales del programa académico: categorías gramaticales, tipología de la oración simple y análisis sintáctico. En el grupo de control, constituido por 285 estudiantes, se utilizó el Método Tradicional de Enseñanza; mientras que en el grupo experimental, también con 285 estudiantes, se aplicó el modelo del Aula invertida con lecciones en videos de las plataformas TikTok y YouTube. Al final del periodo de instrucción, cinco semanas, los estudiantes de ambos grupos presentaron nuevamente una prueba estandarizada para comparar su avance.

El estudio se gesta en el marco de la investigación-acción; sin embargo, se encuadra dentro del método de investigación mixta con un notable enfoque en el método cuantitativo.

Se utilizaron diversos instrumentos para recolectar los datos necesarios y poder llegar a una conclusión clara de las diferencias entre ambas metodologías: pruebas estandarizadas para medir la competencia gramatical, encuestas a estudiantes, encuestas a profesores y observaciones de clase.

El objetivo principal del presente estudio, por lo tanto, ha sido validar si el modelo del Aula invertida mejora el desarrollo de la competencia gramatical en los estudiantes del tercer semestre de la PrepaTec CCM. Adicionalmente, este objetivo general desprende otros objetivos específicos:

1. Validar la pertinencia de los videos diseñados en las aplicaciones TikTok y YouTube para el desarrollo de la competencia gramatical con el modelo del Aula invertida.
2. Conocer el grado de satisfacción y la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de su competencia gramatical con el modelo del Aula invertida.

Por consiguiente, la hipótesis de investigación que se ha pretendido comprobar es la siguiente: La metodología del Aula invertida llevada a cabo con videos cortos de las plataformas TikTok y YouTube genera un mejor desarrollo de la competencia gramatical en los estudiantes de preparatoria.

3. Resultados

3.1. Las pruebas estandarizadas

Al comparar el incremento de puntos de ambos grupos, se encontró que hubo una sustancial diferencia entre estos. La sumatoria de puntos incrementados en el grupo de control fue de 5358, mientras que la del grupo experimental fue de 7831. Adicionalmente, en el grupo de control 268 estudiantes de los 285 tuvieron un incremento de puntos entre ambas pruebas, 3 se mantuvieron igual y 14 incluso obtuvieron un puntaje menor en la segunda aplicación; en el grupo experimental, por otra parte, los 285 estudiantes de la muestra tuvieron algún incremento de puntos entre una y otra aplicación. Es decir, en el grupo de control, el 94% tuvo un incremento de puntos; mientras que, en el grupo experimental, el 100% subió su calificación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Comparativo de puntos incrementados entre la prueba A y la prueba B de ambos grupos.

Muestras	Población	Puntos incrementados entre prueba A y prueba B	Porcentaje de estudiantes que incrementaron su puntaje entre ambas pruebas
Grupo de control	285 estudiantes	5358	94%
Grupo experimental	285 estudiantes	7831	100%

La Figura 2 muestra gráficamente la distribución de puntos de diferencia obtenidos entre la prueba A (diagnóstica) y la prueba B (final) en ambos grupos, de control y experimental.

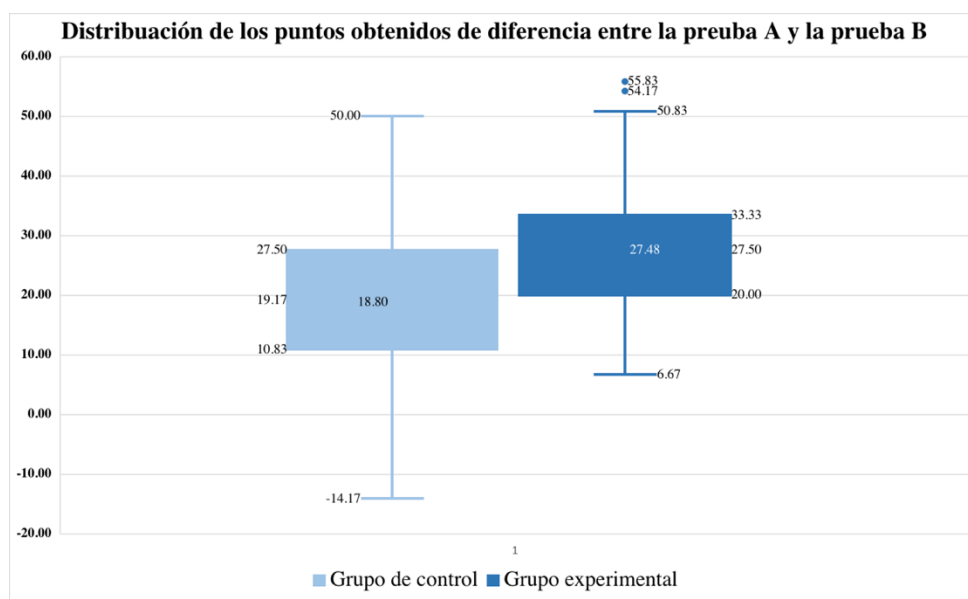


Figura 2. Distribución de puntos de diferencia entre la prueba A y la prueba B obtenidos en ambos grupos.

3.2. La opinión de los estudiantes

Respecto a los resultados de la opinión de los estudiantes participantes en el estudio; es decir, aquellos pertenecientes al grupo experimental, se recolectaron 278 respuestas de los 285 participantes (98%). La Figura 3 muestra las respuestas sobre la pregunta relacionada con la pertinencia de los videos vistos para aprender los temas gramaticales. El 87% los consideró muy adecuados. El 9% seleccionó el nivel 4 de la escala; mientras que el 3%, el nivel 3; y el 1% restantes, los niveles más bajos.

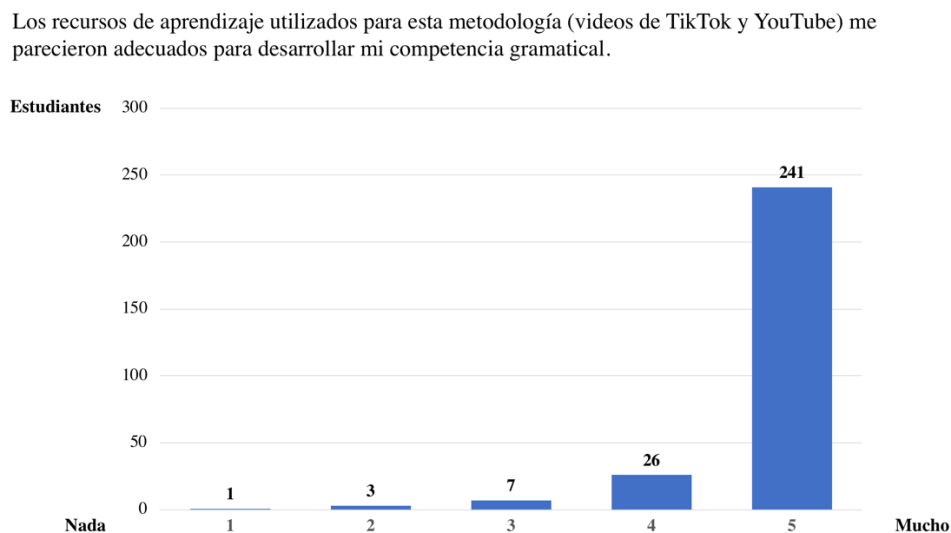


Figura 3. Respuestas de los estudiantes sobre la pertinencia de los videos para aprender los temas gramaticales.

Asimismo, se les preguntó a los estudiantes qué tan benéfica consideraban que la metodología del Aula invertida había sido para el desarrollo de su competencia gramatical en español. En la Figura 4 se pueden observar los resultados. El 88% seleccionó el nivel 5 de la escala; es decir, consideró que la metodología había sido muy benéfica. El 9% seleccionó el nivel 4 de la escala; mientras que el 3% consideró el nivel 3; y un estudiante, el nivel 4.

Considero que la metodología del Aula invertida utilizada en este segmento del curso fue benéfica para mejorar mi competencia gramatical en español.

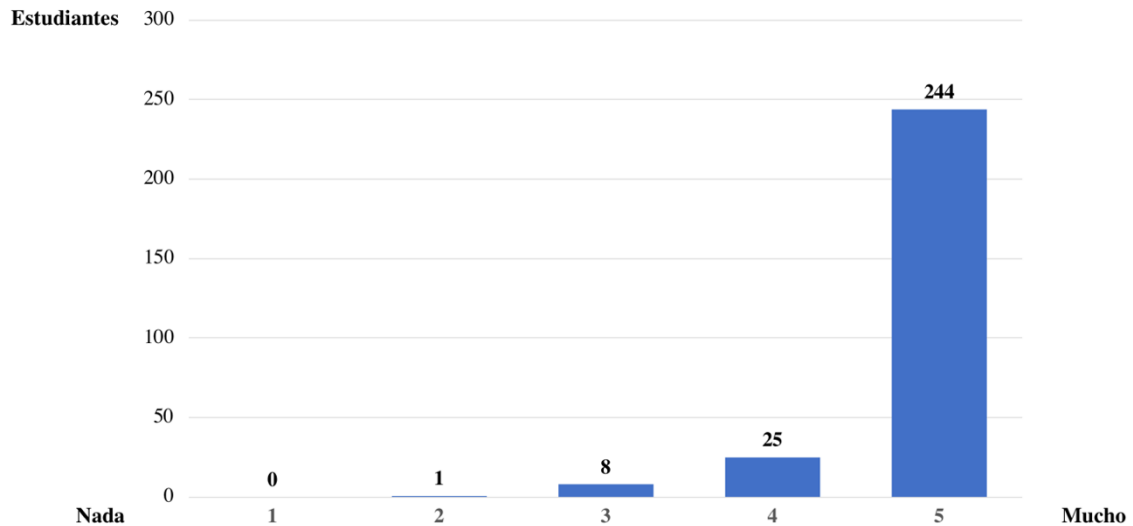


Figura 4. Respuestas de los estudiantes sobre qué tan benéfica consideraron la metodología del Aula invertida para su aprendizaje de la gramática.

4. Discusión y conclusiones

A través de los diversos resultados presentados en el apartado anterior, al contrastar el modelo tradicional de enseñanza y el modelo del Aula invertida utilizando videos de TikTok y YouTube para el desarrollo de la competencia gramatical en este contexto, hay un incremento tanto en el desempeño académico de los estudiantes como en su motivación.

En los resultados destaca que el grupo experimental no solo tuvo un mayor incremento de puntos entre la prueba diagnóstica (A) y la prueba final (B); sino que todos los estudiantes de este grupo subieron calificación; a diferencia de aquellos del grupo de control.

Destaca igualmente que la mayoría de los estudiantes consideraron que tanto el modelo del Aula invertida, como los recursos utilizados (videos de TikTok y YouTube) fueron pertinentes para el desarrollo de su competencia gramatical.

Ahora bien, es muy importante tomar con cautela los aportes de esta investigación. Es cierto que se ha probado que el modelo del Aula invertida aplicado con videos cortos de las plataformas de TikTok y YouTube ha generado un mejor desarrollo de la competencia gramatical; sin embargo, implantar un modelo como este tiene diversas implicaciones que se

deben tomar en cuenta, como la infraestructura tecnológica requerida, la capacitación y perfil del profesorado, el apoyo de la institución educativa y los riesgos de trabajar con redes sociales para los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Becerra-Chauca, N. y Taype-Rondan, A. (2020) TikTok: ¿una nueva herramienta educativa para combatir la COVID-19? *Acta Médica Peruana*, 37(2), 249-251. <https://doi.org/10.35663/amp.2020.372.998>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2019). *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM.
- Bernal, L. y Carvajal, M. (2020). Presencia, formatos y estrategia de producción de videos en YouTube: análisis de caso diario El País. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. 26(1), 25-35. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.67283>
- Chen Hsieh, J.S., Wu, W.-C.V. y Marek, M.W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30 (1-2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>
- Sangermán Jiménez, M. A., Ponce, P. y Vázquez-Cano, E. (2021). YouTube Videos in the Virtual Flipped Classroom Model Using Brain Signals and Facial Expressions. *Future Internet*. 13(9), 224-245. <https://doi.org/10.3390/fi13090224>

El liderazgo distribuido en la escuela inclusiva

Federico Tejeiro Gallego¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ftejeiro1@alumno.uned.es

Palabras clave: liderazgo distribuido, escuela inclusiva, liderazgo educativo, eficiencia escolar, mejora de la escuela, efectos del liderazgo

1. Introducción

La declaración de Incheon señala el marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el año 2030: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015). Entre los factores que promueven una escuela equitativa de calidad, muchos investigadores coinciden en señalar al liderazgo educativo como el segundo factor que más influye en la efectividad y mejora de una escuela (Harris, 2012; Louis et al., 2010).

Por otro lado, coincidimos con otros investigadores como Mayoral et al. (2018) cuando señalan que el liderazgo educativo no está suficientemente explorado de manera empírica. Nuestra investigación procura explicar e interpretar cómo se lleva a cabo el liderazgo distribuido en centros inclusivos.

¹ Línea 4. Directora de tesis: Belén Ballesteros.

2. Marco teórico

Una escuela inclusiva es aquella que garantiza el acceso de todos los estudiantes y su participación (social y cultural) a la vez que promueve una mejora de sus aprendizajes y su desarrollo personal y emocional (Echeita-Sarrionandia, 2017). Es, por tanto, un concepto continuo y cambiante más que una meta alcanzable. Compartimos la opinión de varios autores al señalar que una escuela inclusiva debe tener un liderazgo que se extienda más allá de la influencia del director o directora (Ainscow y West, 2006).

Definiendo el liderazgo educativo como un proceso que permite movilizar a diferentes personas a unos objetivos compartidos (Louis et al., 2010; Sibanda, 2018), históricamente se suponía que estaba basado en las características personales de una única persona. Esta concepción es superada por las teorías de contingencia del liderazgo donde se valora tanto dichas características como el contexto y situación de la escuela. Dentro de estas teorías surgen muchos tipos de liderazgo: compartido, democrático, participativo, colaborativo, distribuido, cuyas definiciones se solapan al parecerse mucho (García, 2018). Asumimos nosotros el liderazgo distribuido, como aquél basado en las interacciones entre personas situadas en un contexto con lo que engloba, de manera continua, las definiciones anteriores (Duif et al., 2013).

3. Objetivos

Los objetivos principales de la tesis son:

1. Comprender cómo se ha llevado a cabo el Liderazgo Distribuido en centros educativos de la provincia de Sevilla que hayan destacado por ser centros referentes de inclusión.

2. Interpretar cómo lo han percibido las personas de esos centros educativos.

Como objetivos derivados nos proponemos:

3. Aportar recomendaciones que promuevan una escuela inclusiva con un liderazgo distribuido.

4. Metodología

La intención es comprender el fenómeno del liderazgo distribuido a través de las experiencias y acciones que han sido significativas para diferentes personas en centros educativos inclusivos. Por ello se eligió una metodología narrativa buscando recopilar historias de vida cruzadas donde los participantes narran, en primera persona, sus propios análisis y valoraciones.

Previo a las entrevistas se elaboró un guion con preguntas abiertas diferentes según sean docentes, familias, estudiantes u otras personas. Se han contactado con dos centros diferentes y actualmente continuamos el trabajo de campo que se empezó en el 2021. La tabla 1 recoge las características de los centros y los informantes entrevistados hasta la fecha.

Tabla 1: Características de los centros educativos estudiados e informantes

Colegio A	Colegio B
Centro urbano en una barriada deprimida socialmente. Tiene unos 350 estudiantes con 60 nacionalidades diferentes. Se definen como un colegio que se asienta en agentes externos, donde se hacen muchos proyectos partiendo de los intereses de los estudiantes. Trabajan mucho su identidad, así como el sentimiento de pertenencia.	Centro rural de unos 225 estudiantes con un 25 % de familias con nivel socio-económico bajo. Se definen como un centro que se preocupa por formar en valores. El profesorado trabaja en equipo para preparar al alumnado a nivel académico y personal y donde el alumnado se siente parte de todo el cole y de su aprendizaje.
Equipo directivo: 2 mujeres y 1 hombre	Equipo directivo: 2 mujeres
Profesorado: 3 mujeres y 1 hombre	Profesorado: 1 mujer
Familias: 1 mujer y 2 hombres	
Estudiantes: 1 chica y 2 chicos	
Otros (ONG, ...): 1 hombre.	

5. Avance de Resultados

Aún faltan realizar más entrevistas y varios análisis para poder dar unos resultados contrastados. No obstante, a través de las anotaciones tomadas en el diario de campo durante

y posteriormente a la entrevista, así como con los memos señalados al transcribir las entrevistas, sí surgen algunos temas comunes. Además, mencionamos también aquí los resultados esperados en la presente investigación.

Con respecto al primer Objetivo: Comprender la implementación del Liderazgo Distribuido, podemos destacar esta idea que se repite con frecuencia:

- Presencia de algunas barreras que dificultan implementar un Liderazgo Distribuido como la burocracia (Louis, et al, 2010) o la propia formación del profesorado. Una jefa de estudios lo expresa así: “Algunas situaciones personales nos sobrepasan incluso por capacidad y formación.” [DIR_A_W_02]

Con respecto al segundo Objetivo: Interpretar cómo es percibido por las personas que lo implementan, destacamos:

- El profesorado se siente empoderado, satisfecho y considera que ha crecido a nivel profesional y personal. Esto coincide con diversos estudios (Harris, 2012; Mayoral et al., 2018) y de forma contundente un profesor indica: “Se trabaja en un clima muy a gusto aquí.” [PROF_A_M_01] Esta satisfacción también llega al equipo directivo, tal y como señala este director: “¡Soy director de colegio y estoy contento!” DIR_A_M_01

Además de estos resultados iniciales, pretendemos poder responder en cada centro a interrogantes como: ¿Qué motiva a un colegio a comenzar un liderazgo distribuido? ¿Qué estructuras facilitan la participación de la comunidad educativa? ¿Qué poder tiene dicha participación? ¿Cómo se abordan las decisiones? ¿Qué temas se tratan y cómo se resuelven los conflictos?

6. Conclusiones

A manera de resumen, aunque la presente investigación aún esté en sus inicios sí observamos cómo se repiten algunas ideas que aparecen en otras investigaciones tales como: el papel esencial del equipo directivo en la promoción de un liderazgo distribuido (Harris, 2012), la barrera para la participación que puede suponer la burocracia (Louis et al., 2010), la satisfacción del profesorado y su motivación, ...

El análisis más concienzudo acerca de qué motiva a los centros estudiados a asumir un liderazgo distribuido, cómo se implementa la participación de diferentes sectores, qué temas surgen y cómo se resuelven los conflictos, entre otros, debe aportar un conocimiento

práctico que ayude a promover un liderazgo distribuido consecuente con una escuela más eficaz e inclusiva.

7. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., & West, M. (Eds.). (2006). *Improving urban schools: Leadership and collaboration*. Open University Press.
- Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N., & Sinyolo, D. (2013). Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools. *School leadership as a driving force for equity and learning. Comparative perspective. EPNoSL Project, Del, 4*.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- García Carreño, I. del V. (2018). Principals' perceptions on the practice of distributed leadership: A quantitative study. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 13(1), 28-43. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n1.2018.10615>
- Harris, A. (2012). Leading system-wide improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 395-401. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.661879>
- Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., Michlin, M., Gordon, M., Thomas, E., Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B., Strauss, T., & Moore, S. (2010). *Final Report of Research to the Wallace Foundation* (p. 338).
- Mayoral, D., Colom, J., Bernad, O., & Torres, T. (2018). Liderazgo en la escuela rural: Estudios de casos. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 49. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2637>
- Sibanda, L. (2018). Distributed leadership in three diverse public schools: Perceptions of deputy principals in Johannesburg. *Issues in Educational Research*, 28(3), 781-796. <http://www.iier.org.au/iier28/sibanda.pdf>



UNESCO (2015). Incheon Declaration Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All.

Aprendizaje a lo largo de la vida. Comunicación y competencias digitales.

Eva Bunbury Bustillo

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ebunbury1@alumno.uned.es

Palabras clave: Competencias digitales, Programación Neurolingüística, Aprendizaje de idiomas, lenguaje no-verbal, TRIC.

1. Introducción

En esta comunicación se presentan los trabajos realizados desde septiembre de 2.020 hasta el 30 de junio de 2.022, tiempo que he dedicado a realizar mis trabajos de doctorado en el programa de educación. Más concretamente en la línea 2: Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación. He participado en los congresos que se enumeran aportando las correspondientes comunicaciones. En cada una de ellas se explica la metodología utilizada, así como los resultados y conclusiones correspondientes.

I Congreso Internacional. Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030, celebrado de manera virtual nodos. org y organizado desde Sevilla, Zaragoza y México D.F.

Técnicas de comunicación no-verbal y Programación Neurolingüística en procesos educativos relacionados con los medios de comunicación. El inglés como canal de comunicación del S.XXI.

Resumen:

El idioma más usado en las nuevas tecnologías, en redes sociales, en revistas, en ciencias etc., además de ser el predilecto por los medios de comunicación, es el inglés. Mas del 75% de la información disponible on-line está escrita en inglés. En definitiva, para estar a la altura en nuevas tecnologías y medios de comunicación hablar inglés es imprescindible. Pero, ¿cómo se debe abordar la enseñanza del idioma de una manera que se adapte a los nuevos tiempos?

La comunicación no verbal y para-verbal ocupa un lugar imprescindible en el acto de comunicar y ocurre en cualquier idioma. Es algo que se detecta en los medios de comunicación constantemente. Si aprendemos las claves para descifrar estos códigos de lenguaje corporal y para-verbal, estaremos preparando el terreno, facilitando el proceso de aprendizaje del lenguaje verbal, en este caso, inglés. Si dominas el lenguaje no verbal, dominas tu manera de comunicar y si dominas tu manera de comunicar puedes controlar la situación en la que te encuentras. Es el objetivo principal que se persigue.

En esta ponencia sugerimos la utilización de un método que pretende poner también el foco de atención en el lenguaje no-verbal, como estrategia de aprendizaje del inglés como segunda lengua. Ya que cuando transmitimos un mensaje, lo hacemos no sólo mediante las palabras, sino que utilizamos el cuerpo entero para expresarlo. El aprendizaje sobre el lenguaje no-verbal tiene una repercusión inmediata en el estudio de una segunda lengua, ya que nos ayuda a entender el contexto, mediante el que podemos descifrar el mensaje con más facilidad. Nos sirve para entender la situación y saber aplicarla de manera directa y natural. Los códigos del lenguaje no-verbal son determinantes para entender al ser humano, su actitud, su predisposición, sus emociones.

Analizaremos asimismo la figura del docente como acompañante en el proceso de aprendizaje, actuando como "coach" en el proceso formativo; a través de una metodología que profundiza en el autoconocimiento como motor del aprendizaje y muestra las posibilidades que la Programación Neurolingüística brinda como estrategia de aprendizaje.

Se pondrá de manifiesto la importancia de enseñar métodos para fomentar la comunicación de liderazgo, como pueden ser la programación neurolingüística, el lenguaje para-verbal y corporal, la improvisación y el *storytelling* y su papel en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Como resultados se aportarán algunas muestras utilizadas en el desarrollo de esta metodología, que pretenden arrojar luz sobre la utilización del lenguaje no verbal y la PNL en el aprendizaje de idiomas y en los medios de comunicación.

Capítulo:

La Programación Neurolingüística y el lenguaje no verbal como complemento de aprendizaje en los MOOC. Para el libro *La Enseñanza e-learning en el ámbito universitario*. Un enfoque 360, de la editorial Aranzadi. En junio de 2020.

Resumen:

En este capítulo se analizan distintos tipos de MOOC (Massive On-line Open Courses) como medio de enseñanza para la formación a lo largo de la vida, en todas sus variantes, pero principalmente en la enseñanza de inglés como segunda lengua, y se propone complementar estas metodologías de aprendizaje mediante la implementación de técnicas de Programación Neurolingüística y lenguaje no-verbal, con el objetivo de profundizar en las estructuras de aprendizaje, las emociones y el lenguaje no-verbal, como eje vertebrador del sujeto que comunica. La inclusión de estas técnicas supone un valor añadido para los MOOC, optimizando el proceso de aprendizaje.

Análisis sobre el uso de plataformas de videoconferencia para el aprendizaje de inglés como segunda lengua con especial incidencia en la Programación Neurolingüística.

Resumen:

En esta comunicación se pretende analizar la utilidad de las plataformas de videoconferencia como apoyo utilizado en un modelo de enseñanza del inglés como segunda lengua, cuya estrategia de aprendizaje se base en el autoconocimiento y desarrollo personal, impartiendo las sesiones en inglés, y adaptándolas a diferentes niveles. La idea es aprender inglés aprendiendo sobre uno mismo. Se trata de que la enseñanza de la lengua pase aparentemente a un segundo plano, para centrarnos en el autoconocimiento como concepto principal, de modo que el alumnado no sea consciente, en un primer momento, de lo que está aprendiendo en inglés, sino que profundice en el conocimiento de su propia persona en primer término. El objetivo del método ofrece –en línea con el concepto de *soft skills*– las herramientas necesarias para empoderar al alumnado, de dotarle de la confianza suficiente, de ayudar a superar miedos y temores y a reafirmar su personalidad. El método ha sido utilizado durante la época del confinamiento mediante las plataformas de *Skype*, *Zoom* y

Google Meet. Contamos con entrevistas en profundidad y encuestas *on-line* sobre los resultados del aprendizaje.

Artículo para la Revista científica universitaria *Vivat Academia*

Las competencias digitales en personas mayores: de amenaza a oportunidad.

Resumen:

El envejecimiento poblacional es un fenómeno social presente en la mayoría de los países avanzados, lo que supone para los distintos gobiernos, organizaciones y sociedades tener que afrontar nuevos retos. Prolongar la autonomía, la salud y la calidad de vida de las personas mayores, fomentando a su vez un envejecimiento activo, se constituye en una prioridad en este sentido. Para el logro de estos objetivos, surge como una necesidad imperiosa la reducción de la brecha digital presente de forma común en el colectivo de las personas mayores. A través de la presentación de dos proyectos reales, llevados a cabo en la ciudad de Zaragoza, con la colaboración activa entre colectivos de personas de mayor edad, se presentan evidencias de la situación de vulnerabilidad digital en la que se encuentran las personas mayores, así como de su predisposición y voluntad para mejorar su capacitación en el uso de las nuevas tecnologías. El análisis de los resultados obtenidos en ambos proyectos nos lleva a concluir que el potencial que para las personas mayores ofrece el uso habitual de las TIC es enorme, con una larga lista de oportunidades existentes para el beneficio de este colectivo que deben ser aprovechadas.

2. Referencias bibliográficas

Bandler, R., y Grinder J. (2004). *La estructura de la Magia. Vol. II, Cambio y congruencia*. Cuatro Vientos.

Cuddy, A. (1 de octubre 2012) *Your body language may shape who you are*. (Ted Talks) [Archivo de Video].https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_may_shape_who_you_are

Davis, F. (1989). El lenguaje de los gestos: la comunicacion no-verbal. Emece Editores.

Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C., & González Aldea, P. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (53), 20-34. <https://doi.org/10.7238/a.voi53.2509>

- Organización Mundial de la Salud (s.f.). *Age-friendly-environments*. Recuperado el 28 de marzo de 2020. <https://www.who.int/ageing/age-friendly-environments/en/>
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (55), 105-114. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>
- Robinson, K. (27 de junio de 2006) *Do schools kill creativity?* (Ted Talks) [Archivo de Video]. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- Rodero E. (15 de marzo de 2018) *Persuade con tu voz: estrategias para sonar creíble*. (Ted Talks). [Archivo de Vídeo]. https://www.ted.com/talks/emma_rodero_como_darle_credibilidad_a_tu_voz
- Siddiqui, Z. (2018). English language teaching through NLP: techniques and methods. *Research Journal of English Language and Literature* 6 (2), 181-184. <https://bit.ly/3UyJoQA>
- Tosey, P. y Mathison, J. (2010). Neuro-linguistic programming as an innovation in education and teaching. *Innovations in Education and Teaching International* 47 (3), 317-326. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498183>

Mesa 2

Metodología Mixta en el tránsito a la vida adulta de jóvenes extutelados

Jorge Díaz-Esterri¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

jdiaz1046@alumno.uned.es

1. Introducción

La edad de emancipación en España se sitúa en los 29,3 años, tres años por encima de la media europea. En este contexto, se puede afirmar que cuando la emancipación se produce a los 18 años, como sucede en el caso de los jóvenes que viven en acogimiento residencial, nos enfrentamos a una entrada a la adultez acelerada. Estos jóvenes, además, se enfrentan a dificultades como: la inserción laboral, ingresos económicos precarios, dependencia del sistema de prestaciones sociales y dificultades para adaptarse, entre otras situaciones (Díaz-Esterri et al., 2021; Goig y Martínez, 2018). En tales condiciones, la preparación para la vida adulta que estos jóvenes hayan recibido a lo largo de los diferentes recursos de acogimiento, que han marcado su trayectoria, es determinante para facilitar su tránsito a una vida independiente. La gestión de las relaciones socioafectivas, la consolidación de una red de apoyo estable y heterogénea, el diseño de un plan formativo-laboral sustentado en el desarrollo de competencias laborales, su capacidad de convivencia y el uso de un tiempo de ocio de manera saludable y productiva son factores que deben de guiar las intervenciones socioeducativas de estos jóvenes potenciando procesos de resiliencia que van a incidir en su bienestar psicológico (De-Juanas et al., 2020). Este estudio abre la posibilidad de generar ideas o iniciativas que resulten de utilidad para un desarrollo normativo que garantice los

¹ Línea 3. Director de tesis: Ángel de Juanas Oliva

derechos y las oportunidades de éxito de estos jóvenes (García-Castilla, et al., 2018). En este sentido, el objetivo de esta investigación fue analizar las transiciones a la vida adulta de los jóvenes egresados del sistema de protección de la Comunidad Autónoma de Aragón mediante la implementación de un sistema integrado de evaluación.

2. Metodología

La metodología de investigación adoptada fue mixta, descriptiva, correlacional y evaluativa.

Participantes

La muestra de participantes en el enfoque cuantitativo fue de 261 jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 21 años ($M=19$; $DT=1.673$). De estos participantes, 66 jóvenes (25.3%) habían estado vinculados al sistema de protección ($M=18.56$; $DT=1.178$). Asimismo, para el estudio cualitativo, la muestra estuvo constituida por 35 participantes de los cuales 20 fueron jóvenes de Aragón (España), con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años cuya trayectoria en el sistema de atención a la infancia y la adolescencia había finalizado, bien por el paso a un programa de tránsito a la vida adulta o porque la mayoría de edad se había producido durante el cumplimiento de una medida judicial de internamiento. Los otros quince participantes fueron profesionales de la intervención socioeducativa con estos

Instrumentos

Se aplicó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff; la Escala de Autonomía en el Tránsito a la Vida Adulta (EDATVA) y la Escala de Valores de Schwartz. Esto se complementó con entrevistas semiestructuradas elaboradas ad hoc que constaron de 30 preguntas estructuradas en 5 bloques: 1) *Vivienda y Convivencia*; 2) *Formación y Trabajo*; 3) *Relaciones Sociales y Afectivas*; 4) *Ocio y Tiempo Libre*; y 5) *Salud*.

Procedimiento

Una vez seleccionados los participantes, se informó de los objetivos de la investigación y se solicitó su participación voluntaria en el estudio respetando la confidencialidad en las respuestas. La administración de los instrumentos cuantitativos se

hizo fundamentalmente de manera individual con soporte digital, mientras que las entrevistas se realizaron presencialmente, previo consentimiento informado.

Análisis de datos

Actualmente la investigación cuantitativa se encuentra en esta fase de la metodología cuantitativa. Para el análisis de datos se está utilizando el software estadístico SPSS versión 25.0 para Windows (IBM ® SPSS® Statistics 25).

Para el estudio cualitativo, se procedió al análisis interpretacional de los datos empíricos transcritos en los distintos bloques, de acuerdo con los presupuestos metodológicos de la Teoría Fundamentada. Para la codificación de datos, la personalización del sistema de códigos, la construcción de categorías con codificación creativa y la construcción de teorías se empleó el software MAXQDA Analytics Pro-2020 en su versión para Windows 10.

3. Resultados

3.1. Enfoque cuantitativo.

Actualmente, esta investigación se encuentra en la fase de tratamiento estadístico y análisis de los datos. Por lo que sólo se puede arrojar luz sobre las características generales de la muestra obtenida. Encontramos una representatividad caracterizada por un nivel de confianza cercano al 90% y un margen de error ligeramente mayor al 10%. Con respecto a la población objeto de estudio, la representatividad de la muestra tiene un nivel de confianza menor al 80% y un margen de error superior al 20%.

3.2. Enfoque cualitativo.

El análisis cualitativo de datos ha permitido obtener interesantes hallazgos en torno a tres ámbitos del tránsito a la vida adulta de estos jóvenes. En primer lugar, se ha evidenciado que su entrada en el mercado laboral no se encuentra vinculada con un proyecto formativo-laboral ni está precedida por una trayectoria formativa caracterizada por la inclusión socioeducativa. La necesidad de alcanzar la empleabilidad de manera inmediata y ciertas carencias en nuestro sistema de educación formal son los factores causantes según los testimonios. Al respecto, el trabajo en red, la inclusión de figuras que medien con estos jóvenes y el aumento del apoyo en materia de inserción laboral, se plantean como alternativas para promocionar la trayectoria formativo-laboral de estos jóvenes.

En segundo lugar, las dificultades en la familia no sólo destacan por ser un factor que incide en que esta se desprenda de la red de apoyo, sino que influyen en la dificultad de estos jóvenes para generar un tejido social alternativo que le sustente en el tránsito a la vida adulta. La percepción de los participantes muestra la ausencia de referentes adultos fuera del tejido institucional, denotándose una red social de apoyo constituida, principalmente, por otros jóvenes conocidos durante su trayectoria en el sistema de protección. Al respecto, en esta investigación se resaltan múltiples ejemplos que surgen como una alternativa y oportunidad para tejer una red social más sólida y heterogénea que facilite el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes.

Finalmente, se puede observar en los testimonios como las restricciones de movilidad en el contexto pandémico y postpandémico se han unido a otros factores ya existentes, como el económico, dificultando el acceso a actividades de ocio inclusivo, especialmente las deportivas, lo que ha contribuido a aumentar el riesgo de que estos jóvenes vulnerables puedan cruzar el umbral de la exclusión social.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación nació con el objetivo final de analizar las transiciones a la vida adulta de los jóvenes egresados del sistema de protección de la Comunidad Autónoma de Aragón. En este sentido, las entrevistas realizadas están arrojando a la luz interesantes hallazgos. Sin embargo, la baja representatividad de la muestra de la población objeto dentro del estudio cuantitativo, con un nivel de confianza menor al 80% y un margen de error superior al 20%, supone una limitación a la hora de normalizar los resultados que se obtengan de este análisis. La escasa implementación de cuestionarios por la población objeto se debe, principalmente, a que los jóvenes egresados del sistema de protección conforman un colectivo de difícil acceso y con una realidad compleja que ha de ser investigada bajo la complementariedad de técnicas e instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, adoptando una metodología mixta, tal como ha quedado reflejado en el transcurso de esta investigación.

Las trayectorias de estos jóvenes están marcadas por múltiples factores de riesgo endógenos y exógenos que dificultan su inclusión social. Esta problemática se ve acrecentada cuando se produce la mayoría de edad y cesa la protección administrativa. La ausencia de un tejido social de apoyo heterogéneo y sólido, el aislamiento social, la falta de iniciativa en la

gestión del tiempo libre, las carencias formativas, la falta de competencias laborales y las conductas patológicas asociadas a una historia vital traumática; dificultan su inclusión en entornos normalizados que muchas veces no se encuentran preparados para cubrir las necesidades específicas de este colectivo. En este complejo escenario, surgen diversas actuaciones de éxito y propuestas que ejercen como factores de protección ante la exclusión social de estos jóvenes y que se apoyan en conceptos como el trabajo en red, las relaciones intergeneracionales, la normalización del colectivo, la cooperación y la red social de apoyo como principales elementos que sustenten un fácil proceso de transición a la vida adulta.

5. Referencias

- De-Juanas, A., García-Castilla, F. J., Galán-Casado, D., y Díaz-Esterri, J. (2020). Time management of young people in social difficulties: proposals for improvement in their life trajectories. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9070. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239070>
- Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R., y De-Juanas, A. (2021a). Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 39-53. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4820>.
- García-Castilla, F. J., De-Juanas, A., y Rodríguez, A.E. (2018). Jóvenes sin tiempo: la transición a la vida adulta desde un escenario de dificultad social. En F.J. García-Castilla (coord.), *Investigación y prácticas sociológicas: escenarios para la transformación social* (pp. 199-218). UNED.
- Goig, R. y Martínez, I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión “vida residencial”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 71-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>

Educación interdisciplinar STEM y STEAM para la permanencia, la sostenibilidad y el desarrollo rural sostenible de la España rural

Patricia Teresa Espinosa Gutiérrez¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

pespinosa74@alumno.uned.es

Palabras clave: Educación interdisciplinar, STEM, STEAM, sostenibilidad, desarrollo rural sostenible, España rural.

1. Introducción

Resulta sustancial destacar la interdisciplinariedad como estrategia del cambio educativo recurriendo a proyectos STEAM y STEAM debiéndose destacar la importancia de este tipo de educación en la sociedad actual donde el aprendizaje debe dar respuesta al mundo actual, necesitándose un aprendizaje global. Como manifiestan López et al. (2020) son muchas las competencias que son potenciadas por la educación STEM/STEAM, conocidas como habilidades del siglo XXI, juegan en los estudiantes un rol crucial no solo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en su desarrollo personal y laboral. Debemos ir más allá y plantear la interdisciplinariedad como oportunidad de innovación socioambiental educativa en las aulas reforzada por la educación STEAM y STEAM consiguiéndose una educación fortificada para una futura sociedad eco-cívica.

Como expone Carvajal (2010) surge la necesidad de implementar una visión holística, integral e interdisciplinaria para resolver los problemas actuales. Por todos es sabido que la

¹ Línea 1. Director de tesis: Elisa Gavari Starkie.

España rural tiene problemas siendo la despoblación el mayor de ellos. Entre otras cosas, se debe asentar calidad de vida en el medio rural y para ello la educación interdisciplinaria puede resultar fundamental para lograrla, consiguiéndose fijar población entre otros objetivos.

La España rural ofrece recursos de gran valor educativo con los que se puede realizar una educación interdisciplinaria STEM y STEAM que nos lleve a una solución a la problemática sobre la permanencia del medio rural y para la mejora de la sostenibilidad y el desarrollo rural sostenible de la España rural.

Se han investigado otros países para descubrir qué se está haciendo en esta línea, destacando Estados Unidos, país relevante en la educación STEM, descubriéndose leyes educativas y programas educativos que giran alrededor del protagonismo de la educación STEM, así como centros educativos que trabajan la educación STEM para el desarrollo sostenible (STEM Education for Sustainable Development, STEM4SD).

2. Metodología

Se ha realizado un estudio de la España rural y su problemática actual así como del papel protagonista de la educación como vía de solución en tal escenario. Se ha desarrollado un estudio profundo de la educación interdisciplinaria STEM y STEAM encaminada para conseguir la permanencia, la sostenibilidad y el desarrollo rural sostenible del mundo rural. Además, gracias a un estudio de la sostenibilidad en diferentes niveles y la evolución de este concepto a lo largo del tiempo hemos podido ampliar el conocimiento de la sostenibilidad en el medio rural.

También se ha procedido a la investigación de otros países para realizar un análisis comparado y para encontrar una base a modo de guía que nos pudiera orientar, destacando en este apartado Estados Unidos, país protagonista de la educación STEM para el desarrollo sostenible (STEM4SD). Como manifiestan Pahnke et al. (2019) la Educación STEM para el Desarrollo Sostenible (Educación STEM4SD) deben orientarse hacia empoderar a las generaciones presentes y futuras para usar las habilidades de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) y razonamiento reflexivo para resolver problemas complejos de sostenibilidad.

Para los avances en la investigación se ha recurrido a bibliografía nacional e internacional en formato digital, libros en papel y también se ha contado con otras experiencias para conocer el medio rural profundamente, su problemas y los recursos educativos que nos ofrece para realizar una educación interdisciplinaria eco-ciudadana STEM y STEAM que nos ofrezca la posibilidad de brindar la tan necesaria permanencia al mundo rural, trabajar la sostenibilidad en el mundo rural y forjar el desarrollo rural sostenible de la España rural.

Con toda la metodología llevada a cabo en la investigación realizada, se pretende dar una respuesta educativa con un enfoque interdisciplinario STEM/STEAM para la mejora del medio rural.

3. Avance de resultados/resultados esperados

En el transcurso de la investigación que se está realizando, se ha descubierto y analizado lo que han desarrollado otros países. En este punto, se ha estudiado la importancia del concepto de sostenibilidad en Estados Unidos, observando cómo los centros trabajan la educación STEM para el desarrollo sostenible (STEM4SD).

Todos los estudios realizados van encaminados a la obtención de unos resultados que nos ofrezcan la posibilidad de poder realizar una educación interdisciplinaria STEM/ STEAM en la España rural utilizando sus recursos de los medios rural y natural, forestal y agrario con el fin de trabajar la permanencia en el medio rural, la sostenibilidad y el desarrollo rural sostenible en la España rural a través de la educación interdisciplinaria STEAM y STEAM.

Los resultados esperados confluyen en la obtención de un trabajo que sirva de consulta, solución y reflexión para los docentes de las diferentes etapas educativas del currículum educativo español, poniendo en valor la España rural y sus recursos educativos encaminados a ser utilizados en una educación interdisciplinaria STEM/STEAM en todos los niveles educativos cuyo objetivo sea despertar una sensibilidad en el alumnado que nos guíe hacia una sociedad eco-cívica respetuosa con el medio rural e impulsada hacia el necesario desarrollo rural sostenible.

4. Discusión/Conclusiones

La España rural tiene problemas y la educación juega un papel fundamental como solución para dar una respuesta en su problemática existente. Por todos es sabido que es de vital importancia frenar la despoblación en el medio rural, que realmente quién quiera quedarse en el medio rural pueda hacerlo porque el rural brinde posibilidades para hacerlo y porque la ciudadanía tenga desarrollada una sensibilidad protagonista hacia el medio rural. El medio rural necesita una población preparada y la educación resulta en este punto de una importancia mayúscula.

En el proceso del aprendizaje es sustancial recurrir a la vida cotidiana y a los recursos cercanos que nos brinda el medio rural para ser utilizados como valiosos recursos educativos para obtener una educación sostenible de calidad. El medio rural español presenta una valiosa oferta de recursos educativos que deben ser aprovechados como base para realizar una educación interdisciplinaria STEM y STEAM. Veamos en la educación interdisciplinaria STEM y STEAM una solución para proporcionar una respuesta a necesidades imperantes del medio rural.

Para conseguir la permanencia del medio rural y para la mejora de la sostenibilidad y el desarrollo rural sostenible de la España rural es de especial consideración recurrir a una educación interdisciplinaria con proyectos STEM y STEAM que use los valiosísimos recursos del medio rural, del medio natural, del forestal y del agrario para tal fin.

El trabajo que se está desarrollando aspira a ofrecer una reflexión y una respuesta a los docentes de las diferentes etapas educativas poniendo en valor a la España rural. Se pretende dar a conocer una educación eco-cívica en y hacia la España rural, para su población y hábitat, y sus costumbres, trabajando una educación eco-cívica en el alumnado que despierte una sensibilidad hacia el medio rural potenciando la permanencia de la España rural, la sostenibilidad y el desarrollo rural sostenible.

5. Referencias bibliográficas

Carvajal, Y. (2020). Interdisciplinarietà: desafío para la investigación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169. <https://bit.ly/3xNGIEG>



López, M. V., Córdoba, C. Ml., Soto, J. F. (2020). Educación STEM/STEAM: Modelos de implementación, estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje que potencian las habilidades para el siglo XXI. *Latin American Journal of Science Education*, 7 (1), 1-16. <https://bit.ly/3Bw8wP6>

Pahnke, J., O'Donnell, C. & Bascopé, M. (2019). Using Science to Do Social Good: STEM Education for Sustainable Development. *Proceedings of the Second International Dialogue on STEM Education (IDoS)*, (2), 1-22. <https://bit.ly/3UwQqoM>

Aprendizaje Basado en Tareas bajo enfoque STEAM frente a una metodología expositiva: una investigación en Educación Secundaria Obligatoria

Luis Pedro García San Segundo Jiménez¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

lgarciasa3@alumno.uned.es

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), STEAM, Motivación, Estrategias de Aprendizaje, Secundaria.

1. Introducción

La ciencia requiere de mentes curiosas, dinámicas y creativas, que estén dispuestas a superarse y a resolver problemas, dado que, en última instancia, la ciencia surge para esto, resolver problemas. Es por tanto que los estudiantes de secundaria son un público excelente para el estudio y aprendizaje de las ciencias, dada la conducta inquieta implícita a dicha etapa vital (Klimavicius, 2007). De manera que, si dicha implicación es adecuadamente aprovechada, se pueden conseguir grandes logros, como pueden ser altos niveles de

¹ Línea 5. Directores de tesis: José Manuel Suárez Riveiro y Ángela Zamora Menéndez

motivación, rendimiento académico e interés hacia la ciencia (Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar, 2013).

Paralelamente al espíritu investigador y curioso que presentan los adolescentes, existe la realidad de que al alumnado actualmente no le motiva los contenidos relacionados con la ciencia, principalmente a causa de las metodologías empleadas para impartir dichos aspectos. Según establecen Palazón-Pérez et al. (2011) el cambio en la educación actual radica en la implantación de metodologías docentes tales como el autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, etc. En dicho estudio se demuestra que los estudiantes valoran positivamente este tipo de metodologías, conllevando mejoras significativas en la calidad del aprendizaje y en los resultados académicos, mejorando a su vez la motivación y el interés hacia la ciencia.

Como enfoque de enseñanza que busca, entre otros aspectos, conseguir un aprendizaje interdisciplinar, auténtico y significativo, así como aumentar el pensamiento convergente y divergente, surge el enfoque STEAM, de las siglas en inglés: Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics (Bautista, 2021). Pese a la enorme controversia actual entorno a su definición por parte de la comunidad científica, podemos asumir la siguiente como una definición acertada:

STEAM es un modelo educativo emergente que persigue la integración curricular de las disciplinas académicas (silos) de ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas [...], desde un marco amplio de interdisciplinariedad (Yakman, 2008, p.335).

El presente trabajo de investigación surge para satisfacer la falta de bases empíricas y epistemológicas en torno a dicho modelo educativo, para tratar de arrojar luz acerca de las ventajas de su utilidad en el aula y su repercusión sobre variables como la motivación, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico y el interés hacia la ciencia. Para una adecuada implementación del enfoque STEAM en el aula, se recomienda el empleo de metodologías activas, como es el Aprendizaje Basado en Tareas (Queiruga-Dios et al., 2021). El ABT también conocido como enfoque por tareas, permite centrar el aprendizaje en el alumno y conseguir que este vaya desarrollando progresivamente la responsabilidad sobre su propio aprendizaje mediante la resolución de problemas vinculados a su realidad, aumentando su motivación y permitiendo un aprendizaje significativo (Jerez y Garofalo, 2012).

Según recoge García-Carmona (2020, p. 41), “resulta preciso aportar nuevas pruebas en diferentes contextos y niveles educativos que permitan ir configurando un marco bien fundamentado y específico de conocimiento didáctico para la educación STEAM”. Actualmente existen numerosas propuestas que buscan cumplir con este aspecto, pero suele ocurrir que presentan poca interdisciplinariedad, muestras poco representativas y un análisis cuasiexperimental posterior escaso (Bogdan y García-Carmona, 2021). Es por tanto que se plantea la presente investigación para ayudar a esclarecer las bondades del enfoque STEAM en la enseñanza, analizar su efecto en diversas variables y contrastar su utilidad frente a una metodología tradicional, todo ello con una muestra representativa, de manera interdisciplinar y con un adecuado análisis cuasiexperimental posterior.

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

La metodología de la investigación ha sido por un lado de tipo no experimental descriptiva-correlacional-inferencial; y por otro de tipo cuasiexperimental, empleándose un diseño pretest/postest con grupo control, dado que así el efecto del pretest está presente en ambos grupos y no sesgará la comparación. Además, nos aporta la medida de cambio en el grupo experimental, pudiéndose comparar de manera más válida con el grupo control.

2.2. Descripción de la muestra

Se llevaron a cabo técnicas de muestreo no probabilísticas, utilizándose muestreo por conveniencia, de manera que el criterio de selección de los grupos dependió de la accesibilidad y disponibilidad de los docentes y del propio alumnado.

La recogida de información se ha llevado a cabo en doce institutos de educación secundaria de titularidad pública, concertada o privada, situados por todo el territorio español. La muestra total está compuesta por 542 estudiantes, de los cuales 257 han recibido una metodología expositiva y 285 una metodología de ABT bajo un enfoque STEAM de la enseñanza. Para la recogida de información han participado un total de 13 docentes de la especialidad de Biología y Geología. En la muestra hay 12 subgrupos que han recibido una metodología tradicional expositiva y 12 subgrupos que han recibido una metodología de ABT bajo un enfoque STEAM. En todo momento se ha buscado igualar lo máximo posible el número de alumnos incluidos en cada grupo (control y experimental), es por tanto que para

el reparto se ha tenido en cuenta dicho criterio, así como las preferencias del profesorado implicado.

2.3. Definición de las variables implicadas e instrumentos de recogida de información

La identificación de las variables que intervienen en el proceso de investigación siempre constituye una fuente de información fundamental de cara a la comprobación empírica de los objetivos e hipótesis planteados. Las variables nos permiten traducir los aspectos que nos interesa estudiar al lenguaje comprensible mediante categorías o números (García et al., 2009). En el caso de la presente investigación, las variables dependientes a analizar han sido las siguientes: estrategias de aprendizaje y motivación medidas mediante el cuestionario CEAM-II (Roces et al., 1995), metas académicas medidas mediante el cuestionario de metas académicas de Skaavik (Skaavik, 1997), expectativas sobre el futuro académico medidas mediante la escala de expectativas académicas, motivación hacia la ciencia medida mediante el cuestionario de motivación hacia la ciencia SMQ-II (Ardura y Pérez-Bitrián, 2018), el rendimiento académico medido mediante diferentes procedimientos, y diversas variables sociodemográficas como sexo, edad y curso académico. La variable independiente ha quedado establecida como la metodología, pudiendo ser una metodología tradicional o una metodología de ABT bajo un enfoque STEAM. Cada una de ellas juega un papel importante en la investigación y en función de su rol -variable dependiente o independiente- podremos comprobar en qué medida los objetivos y las hipótesis propuestas se cumplen.

2.4. Procedimiento seguido para la recogida de datos

Previo a la recogida de datos, se realizó un estudio piloto con 10 alumnos, para asegurar la correcta comprensión y funcionamiento de los instrumentos utilizados. No fueron necesarias correcciones de redacción de los ítems. Se contactó con el profesorado participante mediante redes sociales, y se fue monitorizando el proceso de recogida de información y solventando posibles dudas mediante aplicaciones de mensajería instantánea y correo electrónico. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo dentro del aula antes y después de impartir la unidad didáctica en cuestión: reproducción y sexualidad humanas. La duración, incluyendo la presentación del estudio, la explicación sobre el instrumento y su

cumplimentación por parte del alumnado, fue de 30 minutos. Los participantes tomaron parte en el estudio de manera voluntaria y se garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. En algunos casos se solicitó autorización por parte de las familias. Siguiendo los principios éticos que rigen este tipo de estudios, se informó de los objetivos y procedimiento de la recogida de datos.

Para la recogida de información se emplearon los cuestionarios mencionados previamente mediante los cuales se miden las diferentes variables que aborda la presente investigación, tanto pre como postest. Mediante una prueba objetiva se ha recogido información sobre el rendimiento académico, así como mediante la calificación en las diferentes tareas y en el cuaderno. La calificación de dichas tareas se ha calculado mediante el uso de rúbricas, para así homogenizar y objetivizar los criterios de evaluación de los docentes. El profesorado participante se encuentra actualmente en proceso de facilitar los datos recogidos para su posterior análisis.

Toda la investigación se ha desarrollado en la unidad didáctica de reproducción y sexualidad humanas para la asignatura de Biología y Geología y el curso de 3º de ESO. En el grupo control, se ha llevado a cabo una metodología tradicional expositiva mediante diapositivas, acompañadas de explicaciones magistrales, actividades, cuaderno y videos. En el grupo experimental, se ha llevado a cabo una secuencia didáctica compuesta por 5 tareas que han contribuido de diferente forma a la interdisciplinaridad que se requiere en el enfoque STEAM. A continuación (Tabla 1), queda recogido el aporte de cada tarea a cada disciplina:

Tabla 1. Representación de aportación de cada tarea a las disciplinas STEAM.

Disciplina	Tareas
Science	<ul style="list-style-type: none"> • Disección de testículo. • Contagio de ETS. • Video sobre técnicas de reproducción asistida. • Pequeña investigación sobre sexualidad. • Infografía sobre el desarrollo biológico humano.
Technology	<ul style="list-style-type: none"> • Disección de testículo. • Contagio de ETS. • Video sobre técnicas de reproducción asistida. • Pequeña investigación sobre sexualidad. • Infografía sobre el desarrollo biológico humano.
Engineering	<ul style="list-style-type: none"> • Contagio de ETS. • Video sobre técnicas de reproducción asistida. • Pequeña investigación sobre sexualidad.
Arts	<ul style="list-style-type: none"> • Disección de testículo. • Video sobre técnicas de reproducción asistida. • Pequeña investigación sobre sexualidad. • Infografía sobre el desarrollo biológico humano.
Mathematics	<ul style="list-style-type: none"> • Contagio de ETS. • Video sobre técnicas de reproducción asistida. • Pequeña investigación sobre sexualidad. • Infografía sobre el desarrollo biológico humano.

Cada una de las tareas desarrolladas ha contribuido de diferente forma al desarrollo de las disciplinas STEAM, en la tabla recogida a continuación (Tabla 2) queda explicitado cómo se ha trabajado cada una de las disciplinas:

Tabla 2. Representación de aportación de cada tarea a las diferentes disciplinas STEAM

Disciplina	Aspectos trabajados
Science	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de estructuras anatómicas e histológicas de órganos que forman los aparatos reproductores masculino y femenino mediante disecciones de laboratorio. • Aprender a trabajar en un laboratorio de ciencias: uso de protocolo de prácticas, realización de informes, preparación de muestras, uso de microscopios, etc. • Desarrollo de las diferentes tareas en torno a la función de reproducción en la especie humana, que en sí misma es una rama de la Biología. • Documentación y comprensión de las enfermedades de transmisión sexual (ETS), mecanismos de contagio, agentes causantes, síntomas que producen, medidas de prevención, etc. • Análisis de las diferentes técnicas de reproducción asistida, reflexión acerca de los avances de la medicina y la ciencia y la importancia de estas en el progreso de la sociedad. • Conocimiento de las diferentes etapas del desarrollo biológico humano. • Conocer cómo se trabaja en la investigación científica: recogida de información, representación de datos, extracción de resultados, elaboración de conclusiones, presentación de artículos científicos, etc.
Technology	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de herramientas tecnológicas para la producción de recursos multimedia: videos, infografías, etc. • Utilización de procesadores de texto para la elaboración de informes de laboratorio, así como otros documentos escritos. • Búsqueda de información mediante navegadores web, consulta de repositorios digitales y diversas fuentes bibliografías en internet. • Manejo de programas para la edición, montaje y maquetación de videos. • Empleo de programas para el diseño y la elaboración de infografías. • Manejo de aplicaciones para la recogida de información científica. • Uso de procesadores de datos para la representación de información en gráficas, diagramas de barras, etc.
Engineering	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de ideas novedosas sobre las técnicas actuales de reproducción asistida que permitan la prevención de ETS. • Diseño de fórmulas y algoritmos simples usando hojas de cálculo para el procesamiento de datos y la representación gráfica de los mismos. • Investigación para la mejora en la distribución y uso de equipos de laboratorio y herramientas como microscopios y sus utilidades en la investigación científica.
Arts	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de esquemas anatómicos e histológicos de las diferentes partes de los aparatos reproductores masculinos y femeninos. • Actuación en cortometraje mediante RolePlaying sobre diversas situaciones abordables mediante la reproducción asistida, destacando la importancia de la escenografía, la ambientación, la decoración, el vestuario, la trama y la interpretación. • Aprender a escribir guiones sencillos desarrollando la imaginación y la originalidad. • Maquetación y presentación de videos visualmente atractivos y estimulantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de infografías atractivas visualmente, con armonía y consonancia artística.
Mathematics	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio y forma: patrones, propiedades de objetos y orientaciones, representación, etc. • Gestión de espacio y geometría de las diferentes escenas del video, posicionado de los objetos de la mejor forma. • Ajuste de videos a las condiciones temporales, determinando número de escenas y duración en fotogramas por segundo. • Análisis de frecuencia y probabilidad de contagio de ETS tras práctica de laboratorio, así como desarrollo del razonamiento lógico-matemático a partir de causa-consecuencia. • Cálculos estadísticos y representaciones de datos en gráficas y diagramas de barras.

2.5. Análisis de datos que se esperan realizar

Para el análisis de datos, previa depuración de los mismos, se realizará un análisis de la fiabilidad y validez de los instrumentos mediante análisis alpha de Cronbach y análisis factoriales exploratorios. Posteriormente se llevarán a cabo análisis descriptivos de las variables, así como correlacionales e inferenciales mediante el uso de SPSS.

3. Resultados esperados

Actualmente, la investigación se encuentra en fase de análisis de los datos recogidos. No ha sido posible aún recopilar la totalidad de los datos y realizar su posterior análisis dado que el profesorado participante ha tenido una enorme carga de trabajo derivada de las evaluaciones de final de curso. Se irán analizando los resultados durante los meses venideros.

Se esperan resultados que indiquen un aumento significativo en las variables analizadas: motivación, estrategias de aprendizaje, interés hacia la ciencia, expectativas sobre futuro académico y rendimiento académico en aquel alumnado que ha cursado la unidad didáctica de sexualidad y reproducción humanas mediante un ABT bajo un enfoque STEAM, frente a aquel alumnado que lo ha cursado mediante una metodología tradicional expositiva.

4. Referencias bibliográficas

Ardura, D., y Pérez-Bitrián, A (2018). The effect of motivation on the choice of chemistry in secondary schools: adaptation and validation of the Science Motivation Questionnaire II to Spanish students. *Chemistry Education Research and Practice*, 19, 905–918.

- Bautista, A. (2021). STEAM education: contributing evidence of validity and effectiveness. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(4), 755-768.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1926678>
- Bogdan, R., y García-Carmona, A. (2021). «De STEM nos gusta todo menos STEM». Análisis crítico de una tendencia educativa de moda. *Enseñanza de las Ciencias*, 39, 65-80.
- García-Carmona, A. (2020). STEAM, ¿una nueva distracción para la enseñanza de la ciencia? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 4(2), 35-50.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3093>
- García, J. L., Pérez, R., González, A., y Gil, J. A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. UNED.
- Jerez, Y., y Garofalo, A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las Telecomunicaciones. *EAC*, 33(3), 1-7.
- Klimavicius, S. (2007). La curiosidad de los alumnos en las clases de ciencias biológicas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(14), 51-69.
- Palazón-Pérez, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J., y Pérez, Cárceles, M. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63(2), 27-40.
- Queiruga-Dios, M. A., López-Iñesta, C., Diez-Ojeda, M., Sáiz-Manzanares, M. C., y Vázquez-Dorrío, J. B. (2021). Implementation of a STEAM project in compulsory secondary education that creates connections with the environment. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(4), 871-908.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1925475>
- Roces, C., Tourón, J., y González-Torres, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- Rojas-Betancur, M., y Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1), 95-108.



Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.

Yakman, G. (2008). *STΣ@M education: An overview of creating a model of integrative education* [paper presentation]. Pupils' Attitudes Towards Technology (PATT-19) Conference: Research on Technology, Innovation, Design & Engineering Teaching, Salt Lake City, Utah: USA.

Fracaso y abandono escolar temprano: una perspectiva etnográfica

María Cristina Iglesias Barco¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

miglesias1@alumno.uned.es

Palabras clave: fracaso y abandono escolar temprano, etnografía escolar, relato biográfico.

1. Introducción

El fracaso escolar es un fenómeno de gran actualidad en España debido a las altas tasas de abandono². Sin embargo, esta preocupación no existía hace cincuenta años, pues era natural que el sistema rechazara en masa una gran cantidad de estudiantes. Este panorama cambió de forma radical con las reformas educativas que hicieron obligatoria la enseñanza secundaria. Por esta razón, hoy en día fracaso y abandono son “*motivo de alarma social*” (Enguita et al., 2010).

¹ Línea 4: Estudios Interculturales en Educación. Directora de tesis: Patricia Mata-Benito.

² Según datos del INE, “En el año 2020 la cifra de abandono temprano de la educación-formación en España para los hombres (20,2%) es la más alta de todos los países de la Unión Europea y casi duplica la cifra de la UE-27 (11,8%). En las mujeres, la cifra de España (11,6%) para el año 2020 también es más alta que la cifra de la UE-27 (8,0%), correspondiendo también a España uno de los valores más altos de abandono temprano de la educación-formación, solo superado por Bulgaria (12,1%), Malta (13,9%) y Rumanía (16,6%).

https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888

Además de esta alarma, no podemos ignorar que el término fracaso conlleva la estigmatización del alumnado que lo sufre. Con esta etiqueta se culpabiliza a la víctima de su fracaso, mientras que la institución escolar y la sociedad en general se desresponsabilizan de la situación. Así, *“la ideología dominante achaca al individuo la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar”* (Alonso, 1990). Esta estigmatización genera además una fractura social difícil de superar.

Muchos estudios de corte cuantitativo suelen explicar estos procesos enfatizando los factores sociales ligados a las características de la familia y del individuo (Lamb & Markussen, 2010). Con los trabajos de Bourdieu y Passeron (2016), se puso más el foco en el rol de la escuela como causa del fracaso escolar, por su incapacidad para ajustarse a las diferentes necesidades y motivaciones de sus estudiantes.

Esta investigación aborda la cuestión del fracaso escolar desde un enfoque principalmente cualitativo, partiendo del relato biográfico. La premisa de la que parto es que el fracaso escolar es un proceso gradual vivido por personas concretas que pueden *“aportar claves valiosas”* (Carretero et al., 2013) a su interpretación. Esta otra perspectiva me alejará de explicaciones reduccionistas que achacan al individuo o a sus familias la responsabilidad del abandono (Del Olmo & Mata-Benito, 2016).

2. Metodología

El estudio lo he realizado en diferentes escenarios: por un lado, en un instituto público de educación secundaria (IES) y en un centro de educación de personas adultas (CEPA) de una pequeña localidad española de la raya hispanoportuguesa. Por otro lado, estoy llevando a cabo un trabajo de campo en una escuela de segunda oportunidad en Portugal (E2OM). Estos tres contextos educativos dispares me han permitido observar prácticas pedagógicas muy diferentes y entrar en contacto con las personas protagonistas de las narrativas.

El enfoque etnográfico de la investigación sigue la filosofía tanto de Hammersley (Hammersley, 2006), como de Walley (J. Walley, 2013): manejando esa tensión que existe entre el acercamiento necesario para comprender las vivencias de las personas y el alejamiento ineludible que permite una perspectiva más crítica de lo que sucede.

El acceso al campo fue una tarea compleja, no tanto por la apertura de la dirección de los centros sino por la reticencia de una parte del profesorado a dejarme entrar en el aula. En

este sentido, el profesorado del CEPA y de la E2OM fue mucho más abierto y accesible que el del IES. La pandemia también incidió en dificultar este acceso, sobre todo durante el curso escolar 2020-21.

La observación participante se realizó en diferentes momentos y espacios entre febrero de 2020 y julio de 2022. El trabajo de campo ha sido realmente intenso. La asistencia diaria al aula me ha permitido experimentar en carne propia la cultura y el clima escolar en cada uno de los centros. Registrar información sobre las entradas y salidas de clase, los recreos y los momentos de descanso, así como de las interacciones sociales en el aula. Toda esta información forma parte de mi diario de campo, pieza clave del trabajo etnográfico.

Por otro lado, he llevado a cabo varias entrevistas a diferentes personas de los tres centros educativos. Ellas son las protagonistas de las historias de vida y los elementos centrales de mi investigación. Son 11 personas: 7 mujeres y 4 hombres. Puede resultar paradójico el hecho de que haya más mujeres que hombres, puesto que estadísticamente son más los abandonos del sexo masculino que del femenino. Sin embargo, los lazos de confianza necesarios para emprender una aventura de este tipo (estar dispuesto a hablar de sí mismo y contar vivencias muy personales) fueron más fáciles de establecer con estas personas. De hecho, mientras varios chicos se negaron a formar parte del estudio, las chicas a las que les propuse embarcarse en esta dinámica aceptaron sin reservas.

El proceso de construcción de las historias de vida está todavía en curso. Parte de la dinámica que establezco con estas personas es que, una vez transcritas las entrevistas, escribo su historia y se la entrego para poder discutir con ellas si se sienten representadas en mis relatos, para saber si quieren añadir o quitar algo o si da pie para profundizar en algunas cuestiones que no están tan claras. La idea es que estas personas, que el sistema educativo ha relegado a los márgenes, se conviertan en parte activa de la interpretación y el análisis de los procesos de fracaso y abandono escolar.

Una vez concluido el trabajo de campo iniciaré la fase de análisis del discurso recopilado tanto en el diario de campo como a través de las entrevistas.

3. Avance de resultados / resultados esperados

Aunque aún no he iniciado esta fase de análisis, sí que puedo afirmar que la etnografía aporta claves muy valiosas para entender cómo se gesta el fenómeno del fracaso y

el abandono escolar. Las interacciones diarias entre alumnado y profesorado muestran cómo se materializa el desenganche a través de diversos indicadores claramente observables:

- El formato escolar academicista no ayuda a motivar al estudiantado. La gente va a clase porque es su obligación, no porque sea algo que disfrute. Como apunta Enguita (2010: 195), *“si el abandono escolar no es mayor, es más por la presión exterior y la falta de opciones fuera de ella, que por el atractivo intrínseco de la escuela”*.
- El ritmo de aprendizaje que marca el currículo estandarizado hace que cualquier desconexión, sea por los motivos que sean, resulte muy difícil de recuperar, lo que provoca desánimo y conduce a un desenganche aún mayor.
- La falta de conexión entre el currículo y el contexto de vida del estudiantado promueve también ese desenganche. Las clases se viven como algo pesado y aburrido.
- La motivación para asistir son las amistades. De ahí la importancia que tienen los cinco minutos de descanso y los recreos. Son los momentos de vida real, frente a la monotonía de las lecciones. En contrapartida, el alumnado con dificultades de interacción social, al no contar con este aliciente, suele desengancharse más fácilmente.
- Los retrasos repetidos, las fugas y el absentismo son síntomas de la desmotivación que provoca la escuela en el alumnado.
- La actitud del alumnado también puede considerarse un indicador del rechazo a la dinámica escolar. Sin embargo, no puede entenderse como una experiencia unilateral por parte del estudiante, sino que funciona retroalimentándose en la interacción con el profesorado.

Las narrativas de las personas entrevistadas me han permitido reflexionar sobre las dificultades del sistema para gestionar la diversidad natural de sus aulas. Entender la diferencia como anomalía perpetua que el sistema expulsa de sus aulas a las personas que no logran adaptarse a su marco. En este sentido, los datos etnográficos confirman que las etiquetas (Rist, 2000) que el profesorado coloca de forma natural a sus estudiantes condiciona muchas veces quién tiene éxito y quién fracasa (Rosenthal, 1980).

4. Discusión / Conclusiones

La transición de la infancia a la juventud y al mundo laboral es un viaje lleno de obstáculos, especialmente para las personas de entornos sociales vulnerables. La escuela, un espacio que debería acoger y acompañar a las personas en estas transiciones a la edad adulta,

ayudándoles a desarrollar su potencial, se convierte finalmente en un lugar donde las diferencias básicas se amplían y a menudo se vuelven insuperables.

Los datos recabados durante la observación ponen de manifiesto que deberíamos replantearnos “*el encuentro entre generaciones que se da en los contextos educativos*” (Carretero et al., 2013). Deconstruir las ideas preconcebidas que tiene el profesorado, en cuanto a sus estudiantes, sus capacidades, la forma en la que aprenden y se comportan, es un primer paso que cualquier docente debería dar. Acercarnos a las-os jóvenes para saber qué es lo que realmente piensan de la escuela, conocer sus pasiones, sus deseos, sus talentos y potencialidades es otro requisito necesario para avanzar en propuestas concretas que cristalicen en una educación crítica y de calidad.

5. Referencias bibliográficas

- Alonso, R. F. (1990). *Nacidos para perder: Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=121356>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2016). *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Carretero, A. L., Egea, O. M., Fernández, G. D., Gil, N. S., & Maxenchs, M. V. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de educación*, 360, 624-644.
- Del Olmo, M., & Mata-Benito, P. (2016). «You Want to Eat Pizza with your Feet on the Table»: Dropping Out of School in Spain in the Context of the Financial Crisis 1. *Urbanities*, 6.
- Enguita, M. F., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- J. Walley, C. (2013). *Exit Zero: Family and Class in Postindustrial Chicago*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226871813.001.0001>



- Lamb, S., & Markussen, E. (2010). School Dropout and Completion: An International Perspective. En *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 1-18). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_1
- Rist, R. (2000). HER Classic Reprint - Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-302. <https://doi.org/10.17763/haer.70.3.1k0624l6102u2725>
- Rosenthal, R. (1980). *Pygmalion en la escuela: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.



Estudio sobre la presencia de competencias clave para la sostenibilidad en las Licenciaturas de la Universidad Aberta (UAb)

María Majadas Matesanz¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Colaboración con la Universidade Aberta (UAb), de Lisboa (Portugal)

mmajadas2@alumno.uned.es

Palabras clave: competencias clave, sostenibilidad, competencias transversales, competencias para la sostenibilidad, Educación Superior, Universidad

1. Introducción

La Universidad, en su tarea de cumplir los objetivos que demanda la sociedad, se encuentra en una continua revisión de sus horizontes formativos, anticipando, en la medida de la posible, las dinámicas de futuro. Esta labor anticipatoria de las universidades se debería traducir en una toma de conciencia de su papel como agente de cambio para facilitar el tránsito hacia sociedades más sostenibles.

¹ Línea 3. Directora de tesis: María José Bautista-Cerro Ruiz.

Según la Declaración de Bolonia, la Europa de los conocimientos debe conferir a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio (Unión Europea, 1999). El proyecto Tuning pone de manifiesto la necesidad de prestar mayor atención a un cierto número de competencias genéricas que preparen a los estudiantes de cara a su futuro laboral (González y Wagenaar, 2006, p. 36).

En la actualidad, todas las profesiones deben experimentar transformaciones para adecuarse a los cambios previsibles en todos los ámbitos (ambiental, económico y social). Para ello, se precisa de la formación de los jóvenes universitarios en competencias para la sostenibilidad, que les permita disponer de las herramientas necesarias para enfrentarse a los desafíos complejos del mundo actual, teniendo una visión global de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Por ello, en el contexto de la UNESCO se establecen las competencias clave para la sostenibilidad (Rieckmann, 2017, p. 10).

En este estudio se investiga la presencia de criterios de sostenibilidad en las competencias de tres Licenciaturas de la UAb: Educación, Ciencias y Humanidades. Además, se analiza la coherencia existente en materia de competencias con otros departamentos de la universidad, y se realiza un estudio de percepción de estudiantes sobre la presencia de criterios de sostenibilidad en las competencias. En un estudio posterior se realizará la misma investigación en la UNED.

2. Metodología

En este estudio se ha empleado una metodología de investigación cualitativa, utilizando las siguientes técnicas de recolección de datos: análisis de contenido, realización de entrevistas y técnicas co-creativas.

2.1. Análisis de contenido del plan estratégico de la UAb y de las guías de las Licenciaturas

Se revisó el plan estratégico de la UAb para contextualizar la investigación y para determinar si esta universidad sigue criterios de sostenibilidad. También se revisaron los documentos estratégicos de los diferentes departamentos.

Por otro lado, se revisaron las guías de los cursos, que establecen las competencias de cada Licenciatura. Se revisaron posibles criterios de sostenibilidad en dichas competencias.

2.2. Revisión de cuestionarios sobre trayectorias profesionales de titulados universitarios (UAb)

Existen cuestionarios sobre las trayectorias realizadas por los titulados universitarios de la UAb. Dichos informes son realizados por docentes de la UAb. Incluyen información sobre las competencias adquiridas por los estudiantes al terminar los estudios. Se revisaron posibles criterios de sostenibilidad en dichas competencias.

2.3. Realización de entrevistas a Directores de Departamento (UAb) y a coordinadores de Licenciatura (UAb)

Se realizaron entrevistas a los directores de Departamento de la UAb y a los coordinadores de esta misma universidad. Se establecieron cinco preguntas de investigación que tratan de determinar si las competencias establecidas en las Licenciaturas siguen criterios de sostenibilidad, y de qué manera se realiza el seguimiento y acreditación de dichas competencias.

2.4. Sesión co-creativa con estudiantes de Ciencias Ambientales de la UAb

Esta sesión permitió analizar la percepción de los estudiantes de Ciencias Ambientales en cuanto a la presencia de competencias para la sostenibilidad en el currículo de la Licenciatura y en las clases. Se trata de estudiantes con experiencia profesional. Por otro lado, se determinó cuáles son para los alumnos las competencias más importantes en el presente y cuáles serán las más importantes en el futuro, teniendo en cuenta las tendencias sociales, medioambientales y económicas. Para ello, los estudiantes respondieron a cinco preguntas de investigación.

Se proporcionó un cuestionario final a los estudiantes para establecer sus conocimientos y opiniones, y mejorar para futuras sesiones.

3. Avance de resultados/resultados esperados

3.1. Análisis de contenido del plan estratégico de la UAb y de las guías de las Licenciaturas

Se encontró que en el plan estratégico de la UAb se incluye específicamente la importancia de desarrollar competencias para la sostenibilidad en los estudiantes, teniendo en cuenta la adaptación de los mismos al proceso de aprendizaje online.

En cuanto a la guía de las asignaturas, se observan diferencias significativas en la elección de competencias por parte de cada departamento, así como en los criterios utilizados para el establecimiento de las mismas.

Por otro lado, aunque no exista un organismo encargado de sostenibilidad dentro de la Universidad, sí existe un grupo de docentes preocupados con este tema, que se reúnen para definir líneas estratégicas dentro de los departamentos.

3.2. Revisión de cuestionarios sobre trayectorias profesionales de titulados universitarios (UAb)

Se analizan los informes existentes sobre los resultados de cuestionarios de trayectorias profesionales de titulados universitarios, donde, entre otras cuestiones, se estudian las competencias adquiridas por los estudiantes al finalizar sus estudios. En ninguno de los cuestionarios se incluyen criterios de sostenibilidad en las competencias.

3.3. Realización de entrevistas a Directores de Departamento (UAb) y a coordinadores de Licenciatura (UAb)

Por el momento únicamente se han analizado los resultados de las entrevistas con los directores de departamento de la UAb, de las cuales se han obtenido las siguientes directrices generales compartidas: 1. En todos los departamentos se habla de la sostenibilidad, pero no se integra explícitamente en los planes de estudio. 2. Desde la implantación del Plan Bolonia, las competencias de los planes de estudio apenas han variado. 3. El establecimiento de competencias para la sostenibilidad en las clases depende de cada docente. 4. Los directores, en general, piensan que la sostenibilidad es un tema importante a introducir en los planes de estudio. Por otro lado, se han obtenido percepciones diferentes en función de cada

departamento, en cuanto a los criterios de elección de competencias y en cuanto a la manera de abordar la sostenibilidad.

En estudios posteriores se expondrán los resultados obtenidos de las entrevistas con los coordinadores de Licenciatura.

3.4. Sesión co-creativa con estudiantes de Ciencias Ambientales de la UAb

Los resultados exponen que la mayoría de los estudiantes relacionan las competencias transversales con todos los ámbitos de su vida, y algunos de ellos con ámbitos específicos (en orden de importancia decreciente): ámbito profesional, personal, educativo, social y cultural. Por otro lado, los elementos "resiliencia", "comunicación", "pensamiento crítico" y "adaptabilidad" fueron seleccionados como los componentes más importantes de las competencias, que se ajustan, respectivamente, a las competencias de anticipación, competencia interpersonal, competencia de pensamiento crítico y competencia anticipatoria (Wiek et al., 2015).

3.5. Próximos resultados esperados

El siguiente paso será realizar entrevistas en la UNED, así como el análisis de contenido de las guías de estudio de los Grados y del plan estratégico de la UNED.

4. Discusión/Conclusiones

Se observa que la UAb es una universidad comprometida con la sostenibilidad, tal y como se demuestra en su plan estratégico. Si bien algunos directores de departamento están de acuerdo en que la sostenibilidad es una cuestión de importancia para incluir en los currículos, por el momento está poco reflejada en los mismos, así como en las guías de estudio.

Por otro lado, existen informes relacionado con las trayectorias de los titulados universitarios, en los cuales se incluyen estudios sobre competencias, aunque por el momento éstas no incluyan criterios de sostenibilidad.

Las entrevistas a los directores de departamento establecen criterios de confluencia entre los diferentes departamentos, pero también establecen marcadas diferencias, debido a las temáticas diversas que abordan en cada caso. En todos los departamentos se transmite la idea de que es un tema que no está explícitamente integrado en el currículo, pero que podría llegar a estarlo en un futuro.

5. Referencias bibliográficas

- González, J., y Wagenaar, R. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Publicaciones de La Universidad de Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=703107>
- Rieckmann, M. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Wiek A., Bernstein M.J., Foley R.W., Cohen M., Forrest N., Kuzdas C., Kay B. & Withycombe Keeler, L. (2016) Operationalising Competencies in Higher Education for Sustainable Development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (Eds.) *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 241-260). Routledge.

Mesa 3

Ser mujer y neurodivergente: ¿enmascarar su condición para sobrevivir socialmente?

Adeline Anaïs Roseline MAGNON¹

(Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED)

amagnon1@alumno.uned.es

Palabras clave: enmascaramiento, camuflaje, neurodiversidad, neurodivergencia, autismo, mujer

1. Introducción

Si tenemos que pensar en una persona autista o superdotada, lo más probable es que imaginemos a un hombre. Las mujeres neurodivergentes, con un desarrollo cerebral atípico, han sido las grandes olvidadas tanto de la investigación como del mundo educativo. Infra diagnosticadas en comparación con sus homólogos masculinos, suelen usar el efecto camaleón para pasar desapercibidas, no destacar para encajar... tanto que pueden llegar a vivir toda su vida sin entender nunca por qué se sienten “raras”, “diferentes”, “extraterrestres”.

1.1. Condiciones neurodivergentes

El concepto de “neurodivergencia” es todavía reciente y su definición no es tan sencilla. En el marco de la tesis doctoral que estamos llevando a cabo, consideramos un perfil “neurodivergente” cuando una persona procesa la información cognitiva y socioemocional de manera distinta, lo que no significa tener un cerebro “deficiente” ni “menos capaz”. En este

¹ Línea 6. Director de tesis: Marcos Román González

estudio, incluimos como perfil neurodivergente las altas capacidades intelectuales, el espectro autista, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), la alta sensibilidad y la doble excepcionalidad. Son condiciones del neurodesarrollo, no se “adquieren” ni “desaparecen” a lo largo de la vida.

1.2. El concepto de camuflaje/enmascaramiento

Un concepto relevante al investigar sobre los perfiles neurodivergentes en mujeres y personas no binarias es el de “enmascaramiento” o “camuflaje”. Este concepto se ha estudiado sobre todo en el espectro autista, y se refiere a las estrategias que usa una persona autista para parecer alista (no autista) y socialmente competente (Hull et al., 2017). La definición de Lay et al. (2017) nos permite adaptar el concepto a las personas neurodivergentes en general: se puede entender como una discrepancia entre las capacidades sociales/cognitivas aparentemente neuroatípicas e interiorizadas y los comportamientos aparentemente neurotípicos y externalizados. Queremos llevar este concepto de camuflaje a los perfiles neurodivergentes en general ya que, en nuestra práctica, observamos que tiene un impacto negativo considerable en el bienestar.

El camuflaje se suele dividir en tres aspectos (Cage y Troxell-Whitman, 2019; Hull et al., 2017, Lai et al., 2017):

- El enmascaramiento: se trata de esconder las características neurodivergentes y presentar “personajes” alternativos al mundo social
- La compensación: desarrollar rutas alternativas para superar las dificultades innatas ligadas a la condición del neurodesarrollo, con un monitoreo intenso
- La asimilación: tratar de encajar con los demás forzándose (es más profundo)

Las motivaciones por las cuales las personas neurodivergentes camuflan pueden ser variadas (Hull et al., 2017): evitar el estigma social, el *bullying* y el rechazo; ser lo “suficientemente normal” y “funcional”; tener más conexiones y relaciones. También es importante subrayar que muchas veces es la propia familia y la escuela quienes empujan al camuflaje (Halsall et al., 2021).

Para medir el camuflaje, se han usado principalmente dos opciones metodológicas:

- Los métodos de discrepancia que buscan medir la brecha entre el “estado autista interno” y la “presentación alista externa”. Este método parece difícil de emplear en otras neurodivergencias ya que no disponemos de medidas de la presentación externa y del estado interno para cada condición.

- La medida directa a través, por ejemplo, de la escala CAT-Q (Hull et al., 2019).

1.3. Consecuencias e importancia del concepto

Aunque se puedan sacar beneficios de camuflar, hay muchas consecuencias negativas para la persona, sobre todo si camufla mucho y de continuo. Se ha observado una relación con la ansiedad y el agotamiento (Hull et al., 2017) ya que requiere mayor cantidad de recursos cognitivos y un monitoreo constante; es una causa de *burnout*, lo que reduce la calidad de vida (Hull et al., 2021); también reduce el sentimiento de autenticidad y aceptación (Hull et al., 2021). Otra consecuencia negativa es que la niña neurodivergente que camufla su(s) condición(es) va a pasar desapercibida en la escuela y tendrá una falta de apoyo y de intervención educativa (Hull et al., 2017) ya que no será diagnosticada. Además, en muchos casos el camuflaje no funciona bien del todo y conduce al aislamiento social, al rechazo y al sentirse inválida (Halsall et al., 2021).

1.4. Peculiaridades de los perfiles femeninos en el camuflaje

Aunque el camuflaje no es una estrategia intrínseca al género femenino, ni tampoco a las personas neurodivergentes (ya que las personas neurotípicas también usan estrategias de camuflaje), existen algunas particularidades en cuanto al camuflaje que suelen realizar las mujeres neurodivergentes. Globalmente parece que las mujeres camuflan más que los hombres, usan más estrategias de enmascaramiento/asimilación y tienen más presión social hacia la adaptación de su conducta para encajar (Hull et al., 2020). Son una minoría dentro de la minoría: mujeres y neurodivergentes, así que tienen el peso de un doble estigma en los hombros. Por eso nos parece imprescindible y urgente desarrollar una herramienta para poder detectar y medir ese camuflaje en adolescentes, periodo crucial en el desarrollo de la identidad, y prevenir sus consecuencias nefastas.

2. Metodología

Planteamos la elaboración de un cuestionario que permita la detección del camuflaje en el alumnado neurodivergente, que no sea solo específico del autismo, que permita detectarlo incluso en niñas y niños no binarios / trans, y que esté adaptado a adolescentes (a partir de los 12 años). Proponemos el siguiente borrador:

Tabla 1. Borrador del Cuestionario de Camuflaje para Adolescentes

¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias?

	0	1	2	3
Me quedo observando a mis compañeros para saber cómo actuar en ciertas situaciones.				
Estoy siempre pendiente de lo que hago/digo por si “meto la pata”.				
Evito hacer ciertos gestos o movimientos que me relajan (como agitar las manos o balancearme) para que no se rían de mí.				
Oculto mis emociones o me muestro siempre feliz para que no se me note lo que siento realmente por dentro.				
Creo situaciones sociales con mis juguetes o en mi mente para ver cómo yo podría actuar y qué podría decir.				
Tengo la sensación de actuar como si fuera un personaje que no soy realmente.				
Me fuerzo a mirar a los demás a los ojos, aunque me resulte incómodo.				
En casa puedo ser realmente yo, sin tener que esconder partes de mí ni fingir ser otra persona.				
Me preparo conversaciones en mi mente para tener un guion que pueda seguir cuando me toque hablar.				
Imito a personajes de dibujos animados o películas para relacionarme.				
Ensayo ciertas situaciones sociales delante del espejo.				
Hablo de cosas que en realidad no me interesan para sentirme parte del grupo.				
Doy una imagen fuerte para esconder mi vulnerabilidad o mi sensibilidad.				
Me equivoco aposta en los exámenes para sacar menos nota.				
No quiero que se me vea como alguien inteligente para evitar críticas y burlas.				

Con 0 = nunca, 1 = a veces, 2 = a menudo, 3 = siempre

Sería interesante validar este cuestionario en una población de alumnos de ESO y bachillerato (a partir de 12 años), midiendo variables como el diagnóstico previo (AACC, TEA, TDAH, 2E, alta sensibilidad...), la edad, el sexo, el género, el CI, entre otras. Deberíamos hacer un análisis factorial para ver cómo se estructura el cuestionario, y por supuesto, medir su validez, fiabilidad y consistencia.

3. Resultados esperados

Esperamos obtener resultados en consistencia con estudios previos, y que nos permitan validar el instrumento para poder usarlo en los establecimientos escolares y detectar con mucha más facilidad alumnos que se camuflen entre sus pares.

4. Discusión

Además de la importancia de detectar el camuflaje para evitar consecuencias negativas a alumnas y alumnos que se convertirán en adultos neurodivergentes, es imprescindible sensibilizar a los actores educativos y las familias sobre el fenómeno del camuflaje y sus distintos tipos. Enseñar a esas alumnas a detectar sus propias necesidades, a desarrollar estrategias emocionales, sociales y cognitivas que respeten su propio funcionamiento, con rutas alternativas que no les “obliguen a deformarse”, validar su identidad tal y como es, guiándolas y resolviendo sus dudas, tratando de alejarse de los estereotipos: este debería ser el papel de una comunidad educativa realmente inclusiva y respetuosa.

5. Referencias bibliográficas

Cage, E., & Troxell-Whitman, Z. (2019). Understanding the Reasons, Contexts and Costs of Camouflaging for Autistic Adults. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 49(5), 1899-1911. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-03878-x>

- Cook, J., Crane, L., Bourne, L., Hull, L., Mandy, W. (2021). Camouflaging in an Everyday Social Context: An Interpersonal Recall Study. *Autism*, 25(5), 1444-1456.
<https://doi.org/10.1177/1362361321992641>
- Halsall, J., Clarke, C., & Crane, L. (2021). “Camouflaging” by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and their educators. *Autism*, 25(7), 2074–2086.
<https://doi.org/10.1177/13623613211012819>
- Hull, L., Lai, M.-C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2020). Gender Differences in Self-Reported Camouflaging in Autistic and Non-Autistic Adults. *Autism*, 24(2), 352-363. <https://doi.org/10.1177/1362361319864804>
- Hull, L., Levy, L., Lai, M.-C., Petrides, K. V., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., & Mandy, W. (2021). Is social camouflaging associated with anxiety and depression in autistic adults? *Molecular Autism*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13229-021-00421-1>
- Hull, L., Mandy, W., Lai, M.-C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., & Petrides, K. V. (2019). Development and Validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 49(3), 819-833. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3792-6>
- Hull, L., Petrides, K., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). «Putting on My Best Normal»: Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 47(8), 2519-2534.
<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Ruigrok, A. N. V., Chakrabarti, B., Auyeung, B., Szatmari, P., Happé, F., & Baron-Cohen, S. (2017). Quantifying and Exploring Camouflaging in Men and Women with Autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 21(6), 690-702. <https://doi.org/10.1177/1362361316671012>



Estudio de necesidades formativas de los tutores y las tutoras de empresa en la formación dual. Propuesta metodológica de investigación.

M^a Mercedes Castellano Hernández¹

Filiación institucional [Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED) y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC),
España]

mcastella244@alumno.uned.es

Palabras clave: competencias, formación dual, necesidades formativas,
tutor de empresa.

1. Introducción

La Formación Dual (FD) en la actualidad está tomando un papel clave en nuestro país, al igual que lo ha tenido durante bastante tiempo en diferentes países de la Unión Europea (UE). Este tipo de formación apuesta por una formación profesional directamente vinculada con las exigencias del mercado laboral, el alumnado-aprendiz se forja entre la empresa y el centro formativo. Ambos escenarios de formación se responsabilizan de la enseñanza del currículo de la titulación que se pretenda alcanzar, tal y como nos afirma Molina (2016), tanto en el ámbito de los ciclos formativos como en los grados universitarios (Pineda-Herrero et ál., 2019). La normativa actual refleja las características y modalidades de la FD, en los dos ámbitos (LOOIFP 3/2022, de 31 de marzo; RD 822/2021, de 28 de

¹ Línea 6. Directora de tesis: M^a Paz Trillo Miravalles. Codirectora de tesis: Cristina Miranda Santana.

septiembre), aunque con más empuje en los ciclos formativos. Esta modalidad de formación se presenta como una transición hacia la empleabilidad de los profesionales noveles, desarrollando sus competencias según los requerimientos del sector (Sanz de Miguel, 2017), en el cual se producen los cambios tecnológicos en tiempo real y para los que el sistema educativo no está preparado (Šćepanović y Martín, 2020).

Es por ello que se hace necesario estudiar las condiciones en las que se desarrolla esta modalidad de formación y el papel que juegan los agentes implicados. Esta investigación se propone analizar las necesidades formativas de los tutores y las tutoras que intervienen en los procesos de enseñanza, tanto del entorno educativo como del entorno de la empresa. Profundizando en las competencias pedagógicas que se le confieren a los tutores y las tutoras de empresa (TE).

En esta investigación se está desarrollando el marco teórico centrado en aspectos como la aclaración de términos relacionados, la formación en el puesto de trabajo, los agentes que intervienen y su rol en el proceso y los modelos europeos, entre otras cuestiones. También se ha realizado una revisión bibliográfica sistemática para determinar el modelo de investigación y los instrumentos de recogida de datos más oportunos para el estudio de necesidades formativas de los y las TE en la FD.

2. Metodología

La metodología seleccionada para esta investigación es el estudio de casos, basado en un diseño de investigación mixto en el que se emplean instrumentos de recogida de información cualitativos (entrevistas y grupos de discusión) y cuantitativos (cuestionarios). El motivo por el que se ha seleccionado el estudio de caso es porque se tomará como foco de análisis la entidad Hoteles Escuelas de Canarias (HECANSA) considerada pionera de la FD en Canarias. Esta metodología nos permitirá examinar en profundidad la experiencia de esta organización en la FD, en uno de los sectores más destacados de nuestro país, como es el Turismo. Del mismo modo, nos proporcionará información e ideas para hacer propuestas de formación que mejoren esta modalidad de formación.

La población objeto de estudio se centra principalmente en los/las TE, aunque para comprender mejor la realidad de estos y estas profesionales se consultará también a los

demás agentes implicados [tutores y tutoras académicos (TA), aprendices, responsables de formación y responsables de empresa].

Los instrumentos de recogida de información que se utilizarán serán los reflejados en la Tabla 1, en los que se han diseñado: a) un cuestionario para los/las TE en el que se analizará su perfil profesional; su experiencia en la FD; sus competencias y funciones; los procesos de tutorización y las necesidades formativas; b) un cuestionario para los/las TA, similar al de los/las TE adaptado a sus competencias; c) una entrevista a los/las responsables de formación, en los que se reflexiona sobre la FD en sus entidades y el desempeño de los/las profesionales implicados en ella; d) una entrevista para los/las responsables de recursos humanos de las empresas, con similar enfoque que la entrevista anterior; y e) un grupo de discusión, dirigido al alumnado-aprendiz, para que aporten su experiencia como personas destinatarias de esta formación.

Tabla 1. Instrumentos de recogida de información y destinatarios

Instrumentos	Destinatarios
Cuestionario 1	Tutores y tutoras de empresa
Cuestionario 2	Tutores y tutoras académicos
Entrevista 1	Directores y directoras de empresa
Entrevista 2	Coordinadores y coordinadoras de centros formativos
Grupos de discusión	Alumnado-aprendiz

Fuente: Elaboración propia.

En concreto con los instrumentos citados anteriormente se estudiarán las dimensiones y variables que se presentan en la Tabla 2. El propósito en cada una es el siguiente: 1) D. Perfil personal y profesional: conocer información relativa a los aspectos sociodemográficos, educativos y de experiencia de los/las profesionales consultados; 2) D. La formación dual: indagar sobre los conocimientos que tienen estas personas sobre esta modalidad de formación, para comprender posteriormente la aplicación que se está desarrollando; 3) D. Tutorización: valorar los procedimientos de tutela que se llevan a cabo; 4) D. Coordinación: reflexionar sobre las funciones de coordinación entre los tutores y las

tutoras de los dos contextos de aprendizaje; 5) D. Funciones y competencias: conocer las tareas, habilidades y capacidades que desempeñan estos/as tutoras en los dos contextos; 6) D. Necesidades formativas: analizar la formación recibida y la formación demandada.

Tabla 2. Dimensiones y variables

Dimensiones	Variables
Perfil personal y profesional	Sexo; edad; titulación; años de experiencia; situación laboral; antigüedad en la FD; puesto que desempeña; centro de trabajo.
La formación dual	Información recibida; conocimiento de la normativa y las modalidades de FD; diferencias con la formación profesional no dual; adecuación de la implantación en diferentes niveles formativos; beneficios que le aporta la colaboración y la incorporación del alumnado.
Tutorización	Aprendices al año y por TE/TA; procedimientos de tutorización; planificación; evaluación; enseñanza; implicación.
Coordinación	Relaciones en la coordinación; profesionales que participan; procedimientos de coordinación; acompañamiento; distribución de competencias evaluación de los proyectos; apoyo y asesoramiento.
Funciones y competencias	Funciones, competencias y habilidades psicosociales de los/las TE y TA; criterios de selección del/la TE; dificultades y estrategias; condiciones y recursos, motivación e intereses; estrategias y recursos de enseñanza, tutorización y evaluación; sugerencias de mejora; influencia Covid.
Necesidades formativas	Necesidades formativas; formación recibida; formación demandada; beneficios y dificultades; acreditación; formación permanente; modalidades de formación; propuestas de mejora.

Fuente: Elaboración propia.

En estos momentos nos encontramos en la fase de recogida de información de los diferentes tutores y tutoras intervinientes y los grupos de discusión.

3. Resultados esperados

Con esta investigación se espera contribuir al conocimiento sobre la FD, en aras de su mejora y desarrollo como modalidad de formación de gran interés en la actualidad.

A partir de los resultados obtenidos con los instrumentos de recogida de información mencionados, se pretende realizar un análisis de la situación. Se persigue indagar sobre las exigencias y tareas de los/las profesionales implicados en la FD y profundizar en las competencias técnico-profesionales propias de su sector y las psicosociales y pedagógicas (Alemán, 2015; Fundación Bertelsmann, 2017; Pineda-Herrero et ál., 2019; Rego et ál., 2015; Virgós y Burguera, 2020). En este estudio se procura detectar las necesidades de formación que tienen los tutores y las tutoras de la FD con la finalidad de diseñar una propuesta formativa que dé respuesta a las demandas de estos agentes, con el propósito de mejorar su desempeño como instructores e instructoras.

Los diferentes agentes a los que se consultará darán una visión 360º de la situación, nos aportarán puntos de vista que permitirán tener un plano completo de la experiencia vivida en los Hoteles Escuelas y Empresas del sector.

4. Discusión/Conclusiones

Existe la necesidad de ahondar en las condiciones de este tipo de formación que se presenta como una modalidad que forma a profesionales en el puesto de trabajo, combinando con los conocimientos del centro educativo. Una de las principales ventajas por las que apuesta esta modalidad de formación es que mejora el desempleo juvenil y para ello, las empresas toman un papel relevante en la formación del alumnado-aprendiz, de tal manera que aprenden desde lo que se les exige en el contexto profesional.

Con esta investigación se puede afrontar los nuevos retos que se plantean en las recientes normativas, las cuales ponen el foco de atención en la FD. Con la entidad con la que se cuenta para la investigación se podrán comprender mejor las vicisitudes que surgen en la actualidad con vista a enfrentarnos a los cambios que se avecinan.

5. Referencias bibliográficas

- Alemán, J.A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 495-511. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121532>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. (España) Boletín Oficial del Estado, núm. 78, pp. 43546 a 43625. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/01/pdfs/BOE-A-2022-5139.pdf4>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. (España) Boletín Oficial del Estado, 29 de septiembre de 2021, núm. 233, pp. 119537 a 119578. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-15781
- Fundación Bertelsmann (2017). *Manuales de tutores de empresa en la FP Dual*. Consell General de Cambres de Catalunya. <https://cutt.ly/8ODDNxk>
- Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, (17), 129-139. <https://raco.cat/index.php/RIO/article/view/318459>.
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A. y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22(1), 15-43. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21242>
- Rego, L., Barreira, E.M., y Rial, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25 (7), 149-166. <http://hdl.handle.net/10347/21947>
- Sanz de Miguel, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*, 30 (4), 60-81. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705>



Šćepanović, V. y Martín, A. (2020). Dual training in Europe a policy fad or a policy turn.

Transfer, 26 (1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>

Virgós, M. y Burguera, J. (2020). Evaluación del proceso formativo de tutores de empresa en la Formación Profesional Dual. *Education in the Knowledge Society*, (21), 1-11.

<https://doi.org/10.14201/eks.22992>

Evolución conceptual, impacto y raíces comunes de los términos “Health Education”, “Sanitary Education” y “Therapeutic Education” en la literatura científica.

Jesús Morente López¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

jmorente11@alumno.uned.es

Palabras clave: Educación Terapéutica, Educación para la Salud, Educación Sanitaria, Enfermeras y Enfermeros, Enfermería.

Keywords: Therapeutic Education, Health Education, Sanitary Education, Nurses, Nursing.

1. Introducción

La enfermería moderna se caracteriza por poseer una sólida formación teórica y práctica que le permite un desempeño altamente cualificado en sus funciones más conocidas como la asistencial y gestora y en aquellas más desconocidas como la investigadora y la docente (León Molina, 2003).

El trabajo de la enfermería en pos de la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad y la asistencia y el cuidado a la persona enferma pasa inevitablemente por la

¹ Línea 4. Directora de Tesis: Prof.^a Dra. Marta Ruiz Corbellá

actividad educativa como herramienta indispensable para conseguir la autonomía plena de las personas a su cargo.

A lo largo de la historia se han sucedido los modelos y enfoques conceptuales tales como “educación sanitaria” y “educación para la salud” y han emergido otros más recientes tales como “educación terapéutica”, cada uno enmarcado en un momento histórico, social y cultural para dar respuesta a diversos enfoques de la atención sanitaria.

1.1. Nacimiento y evolución histórica de los conceptos: “educación sanitaria”, “educación para la salud” y “educación terapéutica”.

El origen de la educación para promover, conservar o recuperar la salud se pierde en el tiempo en cuanto el ser humano siempre ha mostrado interés y preocupación por la salud y por la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes para conservarla o potenciarla. No obstante, el tratamiento de la misma como área científica es relativamente más reciente.

A comienzos del S.XX, con la creación de la Oficina Internacional de Higiene Pública como hito, se comienza a definir el concepto “educación para la salud” y se constituye como disciplina autónoma, según Perea (2002), con el primer programa de Educación para la Salud que impartió el Instituto de Massachusetts en 1921, pese a haberse utilizado el término por primera vez en 1919 en una conferencia sobre ayuda a la salud infantil.

Desde entonces se han publicado no pocas definiciones de Educación para la Salud que se vieron favorecidas y potenciadas por la Declaración de Alma-Ata de 1978 y la Carta de Ottawa de 1986 y su trabajo en pos de la atención primaria y la promoción de la salud desde una perspectiva preventivista (Salleras, 1985).

El concepto “educación terapéutica” es más reciente, del último cuarto del S. XX. La Organización Mundial de la Salud en 1998 la define como *“aquella educación administrada por proveedores de atención sanitaria capacitados en la educación de pacientes y diseñada para permitir que un paciente (o un grupo de pacientes y familias) maneje el tratamiento de su afección y prevenga complicaciones evitables, mientras mantiene o mejora la calidad de vida”* y fija su objetivo principal en producir un efecto terapéutico adicional al de todas las demás intervenciones sanitarias.

1.2. Educación terapéutica: ¿un concepto emergente con impacto en el ámbito científico?

El concepto “educación terapéutica” tiene un recorrido histórico menor que parece haber cobrado fuerza en el marco del envejecimiento poblacional y el tratamiento y seguimiento de enfermedades crónicas y el aumento de la esperanza y calidad de vida.

El nacimiento y uso de este término en el ámbito sanitario, en general, y en el ámbito de la enfermería, en particular, ha tenido un desarrollo social y profesional desde finales del S.XX, pero cabe plantearse si ha tenido impacto en la publicación de trabajos de investigación en el ámbito científico. De ser así consolidaría desde la perspectiva científica este término y avalaría las competencias educativas emergentes asociadas.

Por tanto, la investigación que aquí se presenta, pretende analizar las referencias obtenidas en las principales bases de datos del ámbito científico y divulgativo sanitario y llevar a cabo un análisis bibliométrico del impacto y evolución en la literatura del término “educación terapéutica” en comparación con los consolidados “educación para la salud” y “educación sanitaria”.

2. Metodología

2.1. Objetivo:

Analizar la evolución conceptual, el impacto, la existencia de troncos conceptuales comunes o diferenciadores o nexos de unión entre el concepto de educación terapéutica respecto al de educación para la salud y al de educación sanitaria en la literatura científica.

2.2. Diseño:

La presente investigación se enmarca en los estudios bibliométricos del rendimiento de la producción científica (Fernández Cano & Bueno Sánchez, 1998; Ferreiro Aláez, 1993) con el empleo de técnicas de tipo descriptivo, correlacionar y gráfico.

2.3. Estrategia de búsqueda:

Dada la naturaleza de la investigación y el campo profesional en el que se realiza se ha optado por realizar una búsqueda en las siguientes bases de datos del ámbito biomédico y psicológico: PubMed, CINHALL, WOS y PyscINFO.

Los términos clave que se utilizaron en todas ellas fueron: Educación para la Salud (DECS), Health Education (MESH) y los términos no estandarizados Educación Sanitaria, Sanitary Education, Educación Terapéutica, Therapeutic Education tanto en título como en resumen como en palabras clave.

No se contemplaron ni limitaciones temporales, al buscarse un análisis de la evolución histórica, ni filtros de idioma, realizándose la búsqueda en inglés.

2.4. Análisis, extracción y síntesis de los datos:

De los datos obtenidos se está realizando una exploración de frecuencias y proporciones por término, base de datos y año, un análisis de distribución de datos y tendencias por medio de técnicas de regresión lineal y no lineal (comprobación del ajuste del número de publicaciones en función del tiempo) y representación gráfica, una exploración de la frecuencia de aparición de términos en título y/o término clave así como en interrelación con el término enfermera/ía y un análisis de la co-ocurrencia de palabras clave por medio de grafos de relaciones y su intensidad y grado medio.

3. Avance de los resultados

Un primer acercamiento al estudio de los tres términos a partir del número de artículos publicados totales con referencia a los términos en Título o Abstract, el periodo de publicación de los mismo y el año pico de publicaciones indica, como se puede ver en la Tabla 1, que “Sanitary Education” (SE) es el término con menos resultados pero más temprano en el tiempo, al que le sigue Health Education (HE) y posteriormente “Therapeutic Education” (TE) en orden cronológico de inicio de publicaciones pero no así en cantidad de las mismas.

Tabla 1: N° total de artículos, periodo y pico máximo de publicaciones.

	“SANITARY EDUCATION”	“HEALTH EDUCATION”	“THERAPEUTIC EDUCATION”
PUBMED Periodo Año máximo (n°)	262 (1898-2022) 1961 (18)	42138 (1905-2022) 2021 (2974)	1087 (1949-2022) 2021 (110)
CINAHL Periodo Año máximo (n°)	10 (1999-2020)	53190 (1937-2022)	293 (1983-2022)
WOS Periodo Año máximo (n°)	437 (1898-2021) 1962 (19) 2014 (18)	117621 (1865-2022) 2020 (5017)	1468 (1937-2022) 2019 (111)
PSYCINFO Periodo Año máximo (n°)	6 (1951-2015)	36996 (1834-2022)	1370 (1928-2022)

Si ceñimos el análisis a los resultados obtenidos en PubMed (pendiente de analizar el resto de bases de datos) el inicio de publicaciones bajo el término SE se produce en 1898 y el pico máximo en 1961 con 30 artículos y con una distribución de frecuencia irregular a lo largo del SXX e inicio del XXI tal cual se puede ver en la Figura 1 mientras que para HE el inicio se produce poco después en 1905 con un pico máximo en 2021 con 2974 referencias y una distribución a priori exponencial como se evidencia en la Figura 2. El término TE comienza a publicarse en 1949 de forma aislada y a hacerse frecuente a partir de 2001 con un pico máximo en 2021 con 110 referencias tal cual se puede ver en la Figura 3.

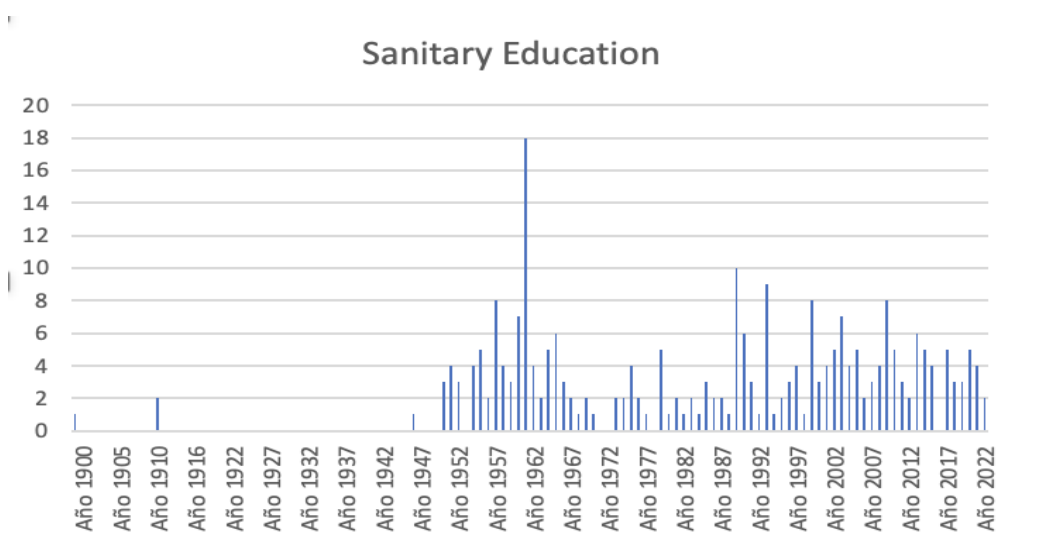


Figura 1. N° Referencias/año de Sanitary Education

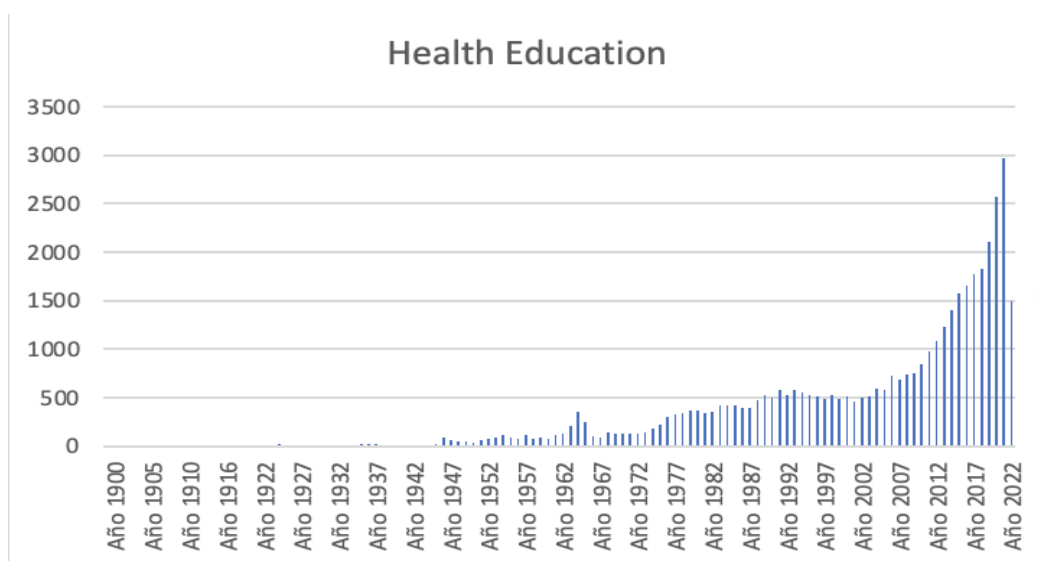


Figura 2. N° Referencias/año de Health Education

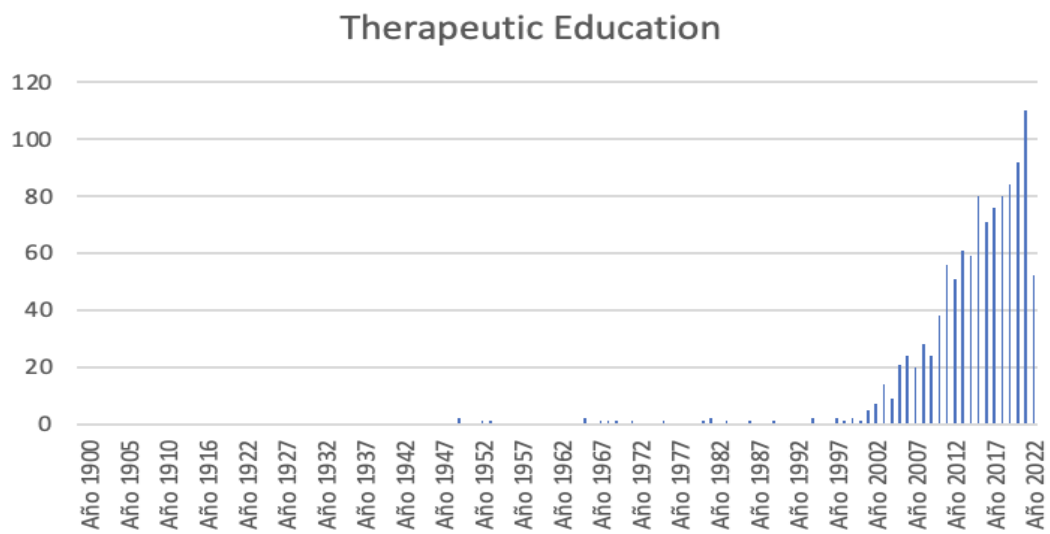


Figura 3. N° Referencias/año de Therapeutic Education

Si analizamos los resultados de los tres términos en conjunto podremos ver que el término HE es el más consolidado y frecuentemente utilizado tanto en el SXX como en el XXI superando ampliamente en el número de referencias a los otros dos tal cual se puede ver en la Figura 4.

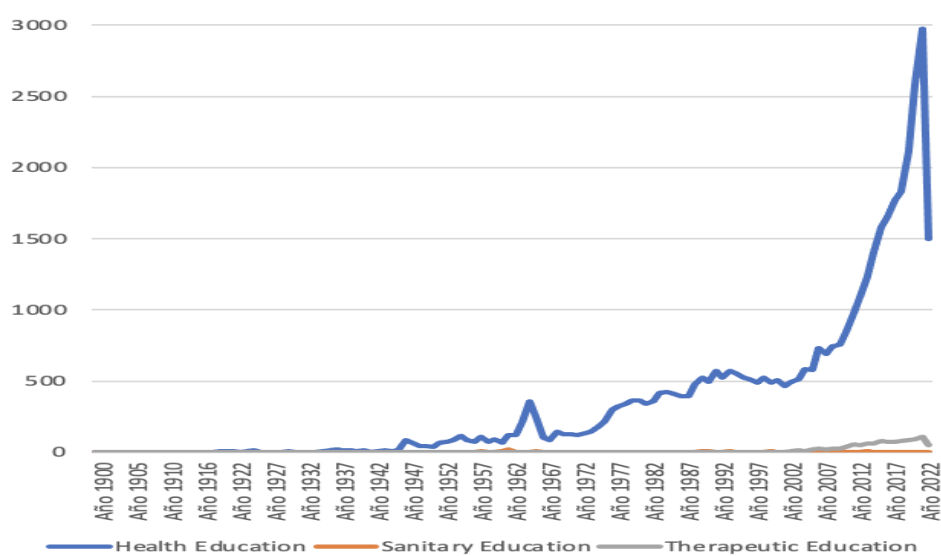


Figura 4. N° Referencias/año de SE/HE/TE

Tanto los términos HE como TE muestran una tendencia creciente a medida que avanza el tiempo, no así el TE que presenta una tendencia irregular y homogénea.

Para analizar a nivel empírico estas impresiones obtenidas desde el análisis gráfico está pendiente el realizar una comparativa entre los modelos de regresión lineal y exponencial en función del tiempo para cada uno de los términos.

Así mismo está pendiente la obtención de resultados del análisis de interacción y de coocurrencia de los términos con otros por medio de grafor relacionales.

4. Discusión y Conclusiones

En lo que respecta a la evolución de los conceptos HE y TE en la literatura científica las evidencias obtenidas parecen confirmar la tendencia exponencial de ambas diferenciándose en la fecha o década de inicio, segunda mitad del SXX para HE e inicios del XXI para TE, y en el volumen de publicaciones con picos máximos de en torno a 3000 para HE y de en torno a 150 para TE. Esto nos orienta por un lado al despunte de la HE mediado por el interés en la salud pública y la atención primaria de los años 60, 70 y 80 evidenciado por la Declaración de Alma Ata y la Declaración de Ottawa y al despunte de la TE mediado por el envejecimiento de la población de los países desarrollados y el abordaje de la cronicidad.

Resulta interesante así mismo la coocurrencia de ambos en el tiempo que anima a investigar si ambos términos coexisten en las mismas referencias utilizándose de forma indistinta o si lo hacen de forma diferenciada y con qué términos se relacionan (aún en proceso de análisis).

Respecto al término SE se comporta de forma diferente, constante en el tiempo respecto a la distribución, pero residual en la frecuencia anual.

5. Referencias bibliográficas

Fernández Cano, A. y Bueno Sánchez, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista Española De Documentación Científica*, 21(3), 269–285. <https://doi.org/10.3989/redc.1998.v21.i3.356>

Jiménez-Contreras, E. (1993). Bibliometría (análisis bivariante). L. Ferreiro Aláez. Madrid, Eypasa, 1993. *Revista Española De Documentación Científica*, 16(4), 409–410. <https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/1146>

León Molina, J. (2003). Enfermería: profesión, humanismo y ciencia. *Enfermería Global*, 2(1). <https://doi.org/10.6018/eglobal.2.1.664>

Perea de Quesada, R. (2002). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*. 4, 15-40.

Salleras Sanmartí, L. (1985). *Educación Sanitaria: principios, métodos y aplicaciones*. Diaz de Santos SA.

World Health Organization. Regional Office for Europe (1998). *Therapeutic patient education: continuing education programmes for health care providers in the field of prevention of chronic diseases: report of a WHO working group*. (No. EUR/ICP/QCPH 01 01 03 Rev. 2). World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/108151>

Estudio comparativo entre España y Japón sobre Educación en Reducción del Riesgo de Desastres

José Pastrana Huguet¹

(Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED))

joseppastrana@msn.com

Palabras clave: Japón; España; Cultura de Prevención; Reducción de Riesgos de Desastres; Educación; Sociedad Civil

1. Introducción

El objeto de esta comunicación es la descripción de como se ha desarrollado el estudio comparativo de la educación en reducción de riesgos de desastres (ERRD) en Japón con respecto a nuestro país. La hipótesis de partida se basa en que Japón es un referente internacional en la ERRD. Para su validación se pretende el estudio del sistema educativo en el ámbito de la RRD, teniendo en cuenta sus antecedentes históricos, su cultura, su implantación en el currículo formal, el papel de las asociaciones de voluntarios y la transferencia de conocimientos a través de su Agencia de Cooperación. Con ello, aspiramos a una mayor comprensión de la perspectiva japonesa y española respecto a las estrategias y acciones para la ERRD y la posible incorporación de algunas de esas medidas aplicadas en Japón.

¹ Línea 1. Directora de tesis: Elisa Gavari Starkie.

2. Metodología

La principal estrategia metodológica utilizada es el método comparativo, mediante la investigación documental y el estudio de casos. El plan de trabajo se organizó a partir de dos tareas básicas:

1. Búsqueda y revisión de material bibliográfico.
2. Trabajo de campo.

3. Desarrollo de la investigación

3.1.1 Búsqueda y revisión de material bibliográfico

En primer lugar, para una aproximación y el posterior desarrollo de esta investigación fueron el análisis bibliográfico y documental. El análisis bibliográfico se realizó a partir de la lectura selectiva, comprensiva, estratégica y crítica de documentos institucionales de carácter público, libros y artículos científicos, a fin de obtener insumos teóricos, conceptos y datos relevantes relacionados con la ERRD.

El estudio bibliográfico inicial pretendía comprender el contexto en el que la ERRD ha adquirido tan alto nivel de desarrollo en Japón. Para ello se consideró necesario el estudio de los siguientes aspectos: Marco geográfico y sociocultural japonés; Los antecedentes históricos japoneses en el ámbito de la RRD; El papel de las asociaciones de voluntarios japonesas; La incorporación de la RRD en el currículum escolar; la formación recibida por los docentes en este ámbito; Y el rol de liderazgo adquirido por Japón en el marco internacional en el ámbito de la RRD.

En cuanto a la revisión bibliográfica del contexto español se centró en el análisis de la Estrategia de Seguridad Nacional como aspecto relevante para la concienciación ciudadana en el ámbito de la protección ante emergencias y catástrofes. El enfoque de la cultura preventiva en la actual Ley del Sistema Nacional de Protección Civil. Las estructuras de capacitación de los profesionales de protección civil y su incorporación en el sistema educativo formal de formación profesional. La revisión bibliográfica de documentos publicados por la Escuela Nacional de Protección Civil en la promoción de la cultura

preventiva a través de las actividades formativas y de promoción desarrolladas. Las acciones formativas realizadas desde España en el ámbito internacional para el fortalecimiento de la RRD cuyo foco ha sido Iberoamérica. Y finalmente, el estudio de la inclusión de la Resiliencia en la LOMLOE.

3.1.2 Trabajo de campo

Las tres instituciones estudiadas mediante el estudio de caso han sido La Escuela Nacional de Protección Civil, *Kansai University's Faculty of Social Safety Sciences* e *Ikebukuro Life Safety Learning Center* de Tokio. Además, se visitó la *Arahama Elementary School Tsunami Museum* y el *Memorial Community Center de Sendai*. La investigación se realizó utilizando dos técnicas cualitativas: La entrevista y la observación participante.

Se trataron de entrevistas informales a profesores, alumnos, formadores, guías y participantes en actividades voluntarias. La mayoría de las preguntas surgieron en el contexto inmediato de la conversación sin una guía preestablecida.

La observación participante se desarrolló en la Escuela Nacional de protección Civil como colaborador en un seminario organizado por la institución. En la Universidad de Kansai como oyente y ponente en una de las clases de la Facultad. Y la participación en actividades junto a voluntarios organizadas por el *Ikebukuro Life Safety Learning Center*.

4. Discusión

En el caso de Japón la experiencia y conocimientos en la gestión de desastres le otorga una ventaja comparativa en esta materia, por lo que ha visto una oportunidad para prestar un servicio a la comunidad internacional. Japón cuenta con un modelo que incluye en el currículo escolar dos modalidades para el desarrollo en ERRD: Dentro del currículo de manera transversal; y en un sistema integrado, dando al docente un rol creativo junto a otros actores involucrados en la RRD. Destacar el trabajo de las universidades, para que los docentes desarrollen las competencias adecuadas para ser parte de este sistema de gestión en el que la escuela juega un papel relevante, no únicamente en ERRD, sino también como refugio. Asimismo, las asociaciones civiles también cumplen una tarea fundamental al ofrecer oportunidades de capacitación a los ciudadanos. Las asociaciones voluntarias participan activamente en este sistema. Para terminar, la ERRD japonesa se asienta en tres factores interrelacionados: Su ubicación geográfica le convierte en uno de los países más sensibles a a

los fenómenos geológicos y climáticos; las particularidades socioculturales vinculadas al concepto de afrontar, adaptarse y reponerse desde una organización social en la que prima el grupo sobre el individuo; y un fuerte sentimiento nacional y de deber de cooperación implementado por el Estado.

En el caso de España, si bien se observan avances en la buena dirección con la incorporación de títulos oficiales relacionados con la RRD, la aprobación de la Ley del Sistema Nacional de Protección Civil en 2015 y la nueva estrategia de seguridad nacional, las cuales han sido adaptadas a las iniciativas de Naciones Unidas, la Unión Europea y los compromisos asumidos en cooperación internacional para la RRD. Desde nuestra visión, se necesitan muchas más acciones de promoción y capacitación ciudadana para una verdadera toma de conciencia ciudadana hacia la creación de sociedades resilientes basadas en una cultura preventiva. Esto implica seguir impulsando un cambio de actitud más activa y continuada, en el que se promocionen hábitos y costumbres que favorezcan esta cultura preventiva. Consideramos que la LOMLOE ofrece una oportunidad para vincular la adaptación al cambio climático, la RRD y el desarrollo sostenible como campos intrínsecamente interrelacionados e interdependientes en los que la resiliencia juega un papel fundamental para una cultura de prevención. Por último, España como país occidental ha desarrollado una concepción más individualista de la sociedad, con un fuerte sentido de la autonomía personal.

5. Referencias bibliográficas

- Gavari Starkie, E., & Pastrana Hugué, J. (2018). Evolución del caso japonés como referente internacional en la educación para la reducción del riesgo de desastres. *Revista Española De Educación Comparada*, (32), 52–67. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.22319>
- Gavari-Starkie, E., Pastrana-Hugué, J., Navarro-González, I., & Espinosa-Gutiérrez, P.-T. (2021). The Inclusion of Resilience as an Element of the Sustainable Dimension in the LOMLOE Curriculum in a European Framework. *Sustainability*, 13(24), 13714. <https://doi.org/10.3390/su132413714>
- Pastrana Hugué, J., Casado Claro, M., & Gavari Starkie, E. (2021). Aportaciones desde Japón para la construcción de un mundo global resiliente a través de la reducción del riesgo



de desastres. *Mirai. Estudios Japoneses*, 5, 15-28.
<https://doi.org/10.5209/mira.73962>

Pastrana Huguet, J., Potenciano de la Heras, A. & Gavari Starkie, E. (2019). Gestión del riesgo de desastres y protección civil en España: Aportes para el desarrollo de una cultura preventiva. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 3(2), 44-57. <https://doi.org/10.55467/reder.v3i2.31>

Mesa 4

El circo social como herramienta educativa y de transformación social. Análisis y propuestas desde un enfoque intercultural crítico

Alba Quirós Guindal¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

aquiros@edu.uned.es

Palabras clave: Circo Social, Pedagogía Crítica, Participación, Enfoque Intercultural, Transformación Social.

1. Introducción

1.1. Contexto y motivación de la investigación

La participación en un contexto democrático está unida a una visión de cambio que mejore la vida de las personas, las cuales se conciben como agentes de transformación con control sobre los acontecimientos que les rodean. Los periodos de crisis conllevan escenarios cargados de desafección social y política que deterioran y fragmentan los vínculos sociales,

¹ Línea 4. Directora de tesis: Teresa Aguado Odina.

dificultando la construcción de intereses comunes. Ello dificulta la participación que fundamenta acciones transformadoras.

Entendiendo la educación como un proceso político que se da en diversos espacios y con distintos agentes, la tesis que aquí se presenta asume que el circo social (CS) es una propuesta pedagógica, transformadora y práctica para una ciudadanía democrática y participativa. Desde el compromiso con la equidad y la justicia social, la finalidad de este trabajo es aportar evidencia en relación con esta mirada al CS desde el paradigma intercultural crítico.

La elección de esta temática no parte únicamente de un interés académico, sino también personal. El circo atraviesa mi vida desde hace algunos años y me invita a reflexionar acerca de cómo cada espacio que habitamos y las relaciones que establecemos están impregnadas de connotaciones sociales y políticas.

1.2. Estado del arte

Aun siendo posible identificar experiencias de CS desde hace algunos años, se trata de un término relativamente reciente para el que no se cuenta con una definición consensuada y sobre el que existe una limitada cantidad de estudios académicos.

Sus antecedentes se sitúan en las prácticas teatrales políticamente comprometidas de Boal (1980) y en corrientes pedagógicas críticas, como la de Freire ([1968]2009), asumiendo que cualquier acto educativo conlleva un posicionamiento político e ideológico y reconociendo el protagonismo de las personas en ellos. Sus fundamentos también se nutren de la animación sociocultural y desarrollo comunitario, donde el arte y la cultura popular cumplen un papel fundamental en el empoderamiento de las personas y la transformación de sus contextos. El Servicio de Ciudadanía Global de Cirque du Soleil, como compromiso con las comunidades y jóvenes vulnerabilizadas, comienza en 1995 el programa Cirque du Monde y en el año 2000 crea un programa de formación en CS (Lafortune y Bouchard, 2011).

Entendiéndolo desde la perspectiva de la mediación artística (Moreno González, 2016), en tanto que a través del arte se busca un cambio, las acciones desarrolladas desde el CS serían acciones mediadoras que acompañan y sostienen procesos educativos. Según el Circo del Mundo (Lafortune y Bouchard, 2011), el planteamiento del CS se basa en siete pilares: espacio lúdico y seguro, vínculo con la comunidad, expresión y creatividad, colaboración sociedad-circo, duración en el tiempo, asociaciones y planteamiento centrado en participantes. Según

Alcántara (2019), cuatro elementos clave vertebran estas prácticas desde un enfoque pedagógico crítico: sujeto colectivo, concienciación, participación y empoderamiento. Su esencia se basa en el valor del grupo y la diversidad, independientemente de categorías como género, edad, clase social, etc. Aspectos como el apoyo mutuo, la expresión a través de otros lenguajes, la sensibilidad y apertura para comprender y acoger otras realidades..., son condiciones de la praxis más que valores a inculcar. Asimismo, el cuerpo y el juego constituyen dimensiones libertarias e integradoras del proceso, la experiencia es la forma de aprender, y la representación permite salir del lugar cotidiano y ocupar otro distinto, tanto física como simbólicamente, revirtiendo miradas estigmatizantes y recuperando agencia.

El CS emerge, así, como una herramienta emancipadora, no sólo a nivel individual sino también y especialmente comunitario, vertebrada por el aprendizaje y la enseñanza de técnicas circenses y que, además, supone una democratización del espacio circense como lugar de expresión, encuentro y participación (Infantino, 2019). Ahora bien, aunque el circo se define como un arte crítico, no conviene romantizarlo, sino tomarlo como muestra de los códigos culturales imperantes en un contexto sociohistórico concreto y de sus posibilidades de cambio. Es producto y proceso de producción sociohistórico en marcha (genera significados, transmite valores, crea referentes...). En él se reproducen las mismas dinámicas sociales que en otros ámbitos, aunque también constituye un espacio desde donde tomar conciencia y hacer palanca hacia otras posibilidades.

2. Objetivos

Desde el compromiso educativo con la equidad y la justicia social, esta investigación pretende analizar y comprender las experiencias de CS como propuestas pedagógicas transformadoras nutriéndose de dos miradas complementarias: el enfoque intercultural crítico (Walsh 2010; Aguado Odina, 2017) y la perspectiva interseccional (Rodó-Zárate, 2021). Concretamente, sus objetivos son:

- Definir qué se entiende por “circo social”
- Ahondar en las narrativas alrededor del CS y en las prácticas que se identifican como tal, así como en sus elementos definitorios.
- Identificar cuáles son los principales agentes y escenarios implicados.
- Enunciar propuestas pedagógicas para su aplicación en contextos educativos diversos.

3. Metodología

3.1. Diseño de investigación

La presente investigación se plantea como un estudio descriptivo y exploratorio y su abordaje responde a una metodología cualitativa. Desde una aproximación etnográfica, intentamos generar relaciones de confianza e intercambio dialógico intersubjetivo e implementamos técnicas narrativas y abiertas que van redefiniéndose y ajustándose en el proceso. Optamos por un diseño recursivo poniendo en valor que los resultados de determinadas fases de la investigación puedan modificar los planteamientos iniciales y redirigir el diseño de la misma. Asimismo, partimos de un posicionamiento reflexivo para reconocernos como parte de la realidad social estudiada, nuestro punto de partida como investigadoras y nuestras limitaciones (Ballesteros Velázquez, Antolínez y García-Cano, 2019).

Respecto a las cuestiones éticas, diseñamos un consentimiento informado, exponiendo la finalidad de la investigación y lo que supone participar en ella, así como asegurando la confidencialidad de los datos y su uso con fines académicos.

3.2. Muestra

La muestra incluye a 23 personas (12 mujeres, 11 hombres) vinculadas a diferentes experiencias de CS en distintos territorios de España (Madrid, Cantabria, Cataluña, Valencia, Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias), así como en otros países como Chile, Canadá y Noruega. Algunas de ellas son: Escuela Circo Diverso, Scimmie Volanti, Acirkaos Circo Social, Sargantana Circ Inclusiu, Escuela de Circo y Teatro Físico de Torrelavega, Escuela de Circo Social de Zaragoza, Ateneu Popular Nou Barris, Pallasos en Rebeldía, Coreto Circo Social, etc.

La selección de la muestra ha sido intencionada, implementando la bola de nieve como técnica de muestreo. Los primeros contactos han tenido lugar dada la conveniente accesibilidad, proximidad y conocimiento mutuo entre informantes e investigadora, así como considerando la trayectoria de tales informantes en distintos proyectos integrantes de la FEECSE ([Federación Española de Escuelas de Circo Socioeducativo](#)). A partir de ellos, se han considerado como criterios de inclusión: 1) que fuesen personas derivadas por otras/os informantes; 2) que tuviesen perfil de formadoras/es y/o responsables de proyectos; 3) que su proyecto de referencia fuese integrante de la FEECSE; 4) que su proyecto de referencia tuviese

como eje o como una de sus ramas de trabajo el CS. Durante los encuentros con las personas que conforman la muestra, se decidió ampliar los criterios, de manera que también pudieran incluirse como informantes personas que hubiesen realizado trabajos de investigación en materia de circo y circo social, así como personas vinculadas al proyecto Cirque du Monde.

Posteriormente, se contempla incluir en la muestra a personas que hayan estado o estén involucradas actualmente, como participantes, en alguno de los proyectos y experiencias de CS referidas en las entrevistas. Como criterios de selección se tendrá en cuenta la accesibilidad de las/os informantes. Para este grupo de informantes se está diseñando actualmente la herramienta de investigación a implementar.

3.3. Técnicas y herramientas

La finalidad de estas técnicas narrativas es facilitar el análisis de la realidad desde la perspectiva de las personas implicadas, aspirando a elaborar un conocimiento situado, interpretativo, profundo y específico (sin ánimo de ser generalizable ni representativo) del significado que adquieren las prácticas estudiadas en su contexto de producción, siendo la articulación de diversas miradas lo que genera un conocimiento más profundo de la realidad.

3.1.1 Entrevistas en profundidad

Entrevista en profundidad y semiestructurada, constituida por un guion diseñado ad hoc con preguntas abiertas que se agrupan en tres grandes bloques: 1) relativas a las experiencias y percepciones personales de la/el informante (trayectoria, motivaciones...); 2) relativas al proyecto de CS con el que se vincula (enfoque metodológico, principios pedagógicos...); 3) relativas al concepto de CS y sus implicaciones prácticas (definición, características, tensiones...); Para terminar, se incluye una pregunta que pretende recoger las razones por las que la/el informante ha decidido participar en la entrevista.

Cada entrevista dura aproximadamente una hora y, previo consentimiento, se graba el audio para facilitar su transcripción. Cada transcripción es enviada a la/el informante para que realice las modificaciones que considere oportunas sobre su relato.

3.4. Procedimiento

La primera fase del proceso ha consistido en una revisión bibliográfica sobre el estado del arte y la construcción del marco teórico. Paralelamente se han identificado aquellos espacios donde realizar el trabajo de campo, estableciendo los primeros contactos con

personas vinculadas a ellos mediante correo electrónico o Whatsapp. La segunda fase (en proceso actualmente) está consistiendo en la elaboración del marco metodológico, diseño de las herramientas de investigación y trabajo de campo como tal.

Los encuentros con informantes comenzaron a finales de enero de 2022 y se extienden hasta el momento actual, desarrollándose mayoritariamente de manera individual y en algunos casos en pareja, y tanto en formato presencial como online mediante plataformas virtuales (jitsi), en función de las posibilidades y necesidades de cada persona.

3.5. Análisis de datos

Para el análisis cualitativo de la información recogida se utilizará el software Atlas.ti (v8). El procedimiento de categorización seguirá una lógica deductiva, partiendo primeramente de los descriptores identificados según la estructura de la entrevista.

4. Resultados esperados

Nuestra hipótesis de partida asume que los ejes que sustentan el enfoque intercultural, como la puesta en valor de la diversidad como normalidad, el compromiso político con la equidad y la justicia social, y la apuesta por una praxis emancipadora hacia una democracia radical, están presentes en las formas de hacer y de decirse del CS. Esperamos, con esta investigación, contribuir a la construcción de conocimientos que alimenten la práctica educativa entendida como proceso político que puede darse desde diversos escenarios y con distintos agentes.

5. Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado Odina y P. Mata Benito (Coords.), *Educación Intercultural* (pp. 17-46). UNED.
- Alcántara, A. (2019). *Circo, educación y transformación social. El proyecto pedagógico del Ateneu Popular 9Barris*. Neret Edicions.
- Ballesteros Velázquez, B., Antolínez, I. y García-Cano, M. (2019). Aproximación al método etnográfico. En B. Ballesteros Velázquez (Coord), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 103-160). UNED.

- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido*. Nueva imagen.
- Freire, P. ([1968]2009). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Infantino, J. (2019). Arte y transformación social. El aporte de artistas (circenses) en el diseño de políticas culturales urbanas. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (71), 75-91. <https://bit.ly/33QSwdK>
- Lafortune, M. y Bouchard, A. (2011) *Guía para el trabajador social. De las lecciones de circo a las lecciones de vida*. Cirque du Soleil.
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra Edicions.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75 (96), 167-181. <https://bit.ly/319xTbd>

Elaboración y validación de un Cuestionario para la Capacidad Organizacional de los centros como Comunidad Profesional de Aprendizaje Ampliada (CCAa)

Francisco José Rodríguez-Pulido¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

frodrigue337@alumno.uned.es

Palabras clave: Comunidad Profesional de Aprendizaje, Capacidad Organizacional, Construcción de Capacidades, Capital Profesional, Teal evolutivo.

1.- Introducción

1.1.- Marco general de la investigación

La investigación parte de una indagación exploratoria, desde la Organización de Centros, de las dimensiones que, partiendo de una revisión de la literatura, nos permitía identificar y caracterizar aquellos procesos, prácticas y estructuras de la Organización Escolar, así como el propósito del centro, que posibiliten la generación de la construcción de capacidades de la escuela, y la configuración de los centros de Secundaria como Comunidades Profesionales de Aprendizaje Ampliadas.

¹ Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación. Directoras de tesis: María Luz Cacheiro-González y Mercedes Quero-Gervilla.

La Organización de Centros hay que analizarla desde un enfoque holístico y multidimensional y una concepción paradigmática pluralista e integradora. Y en este caso, adoptando prioritariamente la perspectiva del paradigma Teal evolutivo, desarrollado por Frédéric Laloux (2015), quien creó el término *reinventing organizations* (reinventar las organizaciones).

1.2.- El Cuestionario en la primera fase de un enfoque mixto de Investigación

La primera fase cuantitativa está basada en un Cuestionario. El proceso, para el diseño y elaboración de éste es el siguiente:

- Determinación del tipo de información requerida: objetivos de la investigación y marco conceptual.
- Definición de las categorías de análisis de la investigación.
- Revisión de la literatura.
- Determinación de las dimensiones e indicadores del cuestionario.
- Diseño y elaboración del cuestionario:
 - Aspectos formales del cuestionario.
 - Redacción de las declaraciones o ítems.
 - Tipo de cuestionario y escala de dimensión (escala de Likert).
 - Cuestionario y juicio externo de validadores.
 - Pretest o cuestionario piloto.
 - Procedimiento para aplicar el cuestionario.
 -

2.- Objetivo de la investigación

El objetivo de la investigación es desarrollar un nuevo enfoque para emprender el cambio organizacional en centros educativos de Secundaria a través del modelo de las CPAa.

3.- Marco conceptual

3.1.- Categorías de análisis

Para lograr el cambio en los centros, es necesario facilitar la construcción de las capacidades de la escuela (*Building School Capacity*) que permita desarrollar organizaciones que

aprenden (Bolívar, 2014). Para el diseño de instrumentos de investigación, y propiamente del cuestionario, se plantean las siguientes **categorías de análisis**:

- a) **La Organización Escolar y el cambio organizacional como eje vertebrador del diseño de las dimensiones, en un marco paradigmático integrador.** (González-González, 2003) nos plantea que el enfoque multidimensional de la organización escolar.
- b) **La Construcción de Capacidades de la escuela.** La construcción de capacidades trata de nuevas competencias y formas de cooperación. (Bolívar, 2014; Bolívar, 2014). Además, está el concepto de **Capital Profesional** (Fullan & Hargreaves, 2015).
- c) **El aprendizaje organizacional y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.** (Bolívar, 2000, 2012; Bolívar & Bolívar-Ruano, 2014; Bolívar-Ruano, 2013; Krichesky et al., 2011) Es a través de una comunidad profesional, centrada en el aprendizaje, donde se consiguen crear CPA.
- d) **Un marco paradigmático integrador y el Paradigma *Teal* evolutivo y la reinención de la organización.** El uso de una paleta paradigmática (Martín-Moreno Cerrillo, 1996) permite responder a las singularidades de la organización escolar. Sobre todo, el *enfoque cultural-pluralista*, La cuarta vía (Hargreaves & Shirley, 2012). Y, sobre todo, el paradigma *Teal Evolutivo* (Laloux, 2018; Laloux & Maturana, 2016).

3.2.- Revisión bibliográfica

La revisión de la literatura, a partir de las categorías de análisis, se centra en aquellos antecedentes que nos permitan identificar y medir la construcción de capacidades y el desarrollo de los centros como Comunidad Profesional de Aprendizaje.

- El paradigma *Teal-evolutivo*. Los principios de las organizaciones *evolutivas-teal*.
- Las dimensiones de la Organización Escolar (González-González, 2006). González sugiere un enfoque multidimensional de la organización escolar.
- Condiciones y asuntos que afectan a la mejora escolar y la construcción de capacidades La construcción de capacidades de la escuela se convierte en un factor crítico para gestionar el cambio (Harris et al., 2017; Harris & DeFlaminis, 2016; Stoll, 2009).

- Las dimensiones de la Construcción de Capacidad Organizacional (King & Bouchard, 2011).
- Cuestionarios de las Dimensiones de la Organización que aprende. Como el PLC-R (*Professional Learning Community-Revised*) (Bolívar-Ruano, 2013; 2017)
- Medida de la construcción de capacidad para la mejora de la escuela. Cuestionario "*Dutch School Improvement Questionnaire*" (Thoonen, 2012; Thoonen et al., 2012)..
- Concepto y desarrollo del Capital Profesional (Hargreaves & Fullan, 2012). Una transformación colectiva de la educación pública pasa a través del poder del capital profesional.
- Cuestionario Medida de las Colaboraciones Escuela, Familia, Comunidad (*Measure of School, Family and Community Partnerships*) (Epstein, 2018).
- Comunidades de aprendizaje en red (*Networked Learning Communities, NLC*). (S. Katz et al., 2009; S. Katz & Earl, 2010; S. J. Katz, 2007).
-

4.- Metodología: diseño y estructura del cuestionario

La metodología de investigación es mixta, con una perspectiva integradora de paradigmas, pero basado fundamentalmente en el Paradigma Teal Evolutivo, de Frederic Laloux. El Cuestionario, en concreto, permitirá hacer una evaluación diagnóstica de la organización escolar.

4.1.- Preguntas de investigación a través del Cuestionario

El Cuestionario va a aportar evidencias de la vida organizativa del centro y permite detectar necesidades. El cuestionario es un instrumento que permite recoger las percepciones de los equipos directivos y el profesorado sobre las estructuras, los procesos y las prácticas organizativas de su centro. Para su diseño y elaboración, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué estructuras organizativas y qué arquitectura escolar del centro facilitan el liderazgo distribuido, la toma de decisiones compartida, la colaboración y la participación, así como los aprendizaje individual y de la organización de todos los agentes educativos?

- ¿Cuáles son los procesos y las prácticas organizativas, que desarrollan y potencian la toma de decisiones compartida, la comunicación, la resolución de conflictos, la asignación de funciones, la gestión del desempeño y la satisfacción docente?
- ¿Cuáles son las prácticas y los procesos que identifican y desarrollan la plenitud en el trabajo de profesorado, alumnado, familias y comunidad, así como los aprendizajes individual y organizativo, la mejora de los resultados académicos y el desarrollo profesional docente?
- ¿Existe un propósito de la escuela, objetivos, metas y visiones compartidas, coherente con un modelo de organización como CPAa?
- ¿En qué modo las relaciones con el entorno y la comunidad, a partir de las prácticas y la colaboración de las familias y la comunidad, potencian un modelo de escuela comunitaria, como CPAa?

4.2.- Estructura del Cuestionario: Dimensiones, subdimensiones, indicadores y declaraciones o ítems.

El proceso que se ha seguido para el diseño y elaboración de Cuestionario:

- a) Definición y descripción de las dimensiones y subdimensiones.
- b) Tabla descriptiva con los indicadores
- c) Elaboración de las declaraciones e ítems.
- d) Validez de contenido: juicio de expertos
- e) Cuestionario piloto o pretest
- f) Cuestionario definitivo para recogida de datos

El primer cuestionario tenía un número de 80 declaraciones o ítems. Después de una revisión con las directoras de la tesis se llegó a un cuestionario de 69 ítems. Para ello, se eliminaron ítems similares, o que podían dar lugar a confusión. Además, se suprimieron ítems que no respondían a los indicadores propuestos. También se unificó las dos primeras subdimensiones en una sola, para hacer referencia en una sola denominación a la relación de las familias con el centro. Una revisión más rigurosa redujo el número de ítems a 57.

El cuestionario, con 57 ítems fue objeto de una **validación de expertos**. Se trataban de ocho profesores y catedráticos de la Universidad de la Laguna (Tenerife) Oviedo y la UNED. Se trata de profesorado con amplia experiencia en su mayoría, entre 30 y 40 años, y el que menos, 17 años de experiencias. Imparte clases en áreas como Sociología de la Educación (1), la mayoría en las áreas de Didáctica y Organización Escolar (6), y en Metodología e

Investigación Educativa (1), aunque uno de ellos recientemente jubilado. Todos evidentemente con grado de doctor, tres con más de una titulación, en Magisterio o Químicas.

Finalmente, una vez consideradas las revisiones de expertos, se depuró el cuestionario, incluido las denominaciones de las dimensiones y subdimensiones, al que se añadieron dos nuevos ítems. El Cuestionario definitivo quedó conformado con 59 ítems.

5.- Resultados: validación de expertos

Los expertos hicieron una validación cualitativa y cuantitativa del Cuestionario. Sus aportaciones se resumen a continuación:

- Respecto al **título del cuestionario y la introducción** al mismo, a partir de las propuestas aportadas se realizan los siguientes cambios: a) Suprimir la expresión “cuestionario”. b) En lugar de usar el concepto “Capacidad organizativa” denominarlo “capacidad organizacional”, c) “Dirigido al profesorado y el equipo directivo” no es necesario indicarlo en el título, pues ya figura en la introducción. d) Se hace una introducción explicativa más corta, evitando que pueden producir juicios.
- Con relación a los **datos identificativos**, las validaciones apuntan a una estructura más sencilla y que incluya solo datos relevantes: a) No solicitar población y municipio. b) Considerar tipología de centro, si es público, concertado o privado, y por el número de alumnado si trabaja en un centro público, concertado y privado. c) Las enseñanzas que imparte el centro. c) Indicar la función desde la que contesta el cuestionario, indicando solo una. d) Enseñanzas que imparte. e) Sexo y edad, por rangos de decenios. f) Experiencia en cargos y en la docencia, en el centro y en general.
- **Validación cualitativa del Cuestionario:**
 - PS plantea que la dimensión V podría tener un ítem más en cada una de las dos últimas subdimensiones. Se incluye en la redacción final.
 - En general, modificaciones en la ortografía y claridad de las denominaciones de las dimensiones y subdimensiones.
 - RA valora la posibilidad de añadir alguna pregunta final abierta, por si quieres realizar algún comentario o aclaración respecto al contenido objeto de encuesta. Se plantea al final de cada dimensión.

- SZ y otros revisan algunos ítems que expresan dos o más variables, añadiendo la “y”. Se revisan los ítems dobles, con declaraciones más precisas y con un único enunciado simple; es decir, una sola frase que sea explícita.
- **Validación cuantitativa del cuestionario.** El Cuestionario es objeto de una validación cuantitativa para cada ítem. Cada ítem era valorado en una escala de Likert, valorando desde 1 (Totalmente insuficiente), 2 (Insuficiente), 3 (suficiente), a 4 (totalmente suficiente).

Se valoraba la **claridad** (claridad de expresión de las preguntas, se entiende lo que se pregunta), **pertinencia** (se refiere al grado en que el ítem está relacionado con la dimensión y subdimensión correspondiente), **adecuación** (se refiere al grado en que el ítem mide adecuadamente lo que pretende medirse).

Cinco de los jueces validadores hicieron la **validación cuantitativa**, cuyos resultados, por cada ítem se observan en la tabla.

Todos valoraron positivamente la pertinencia. Respecto a la claridad y adecuación, prácticamente en todos los ítems con validación inferior a 3, se plantearon objeciones sobre la redacción y/o la existencia de ítems dobles. Los comentarios permitieron la corrección de dichos ítems.

Tabla 1. Cuadro de validaciones en escala Likert (1–4). Elaboración propia

Ítem N°	Claridad	Pertinencia	Adecuación	Observaciones	Ítem N°	Claridad	Pertinencia	Adecuación	Observaciones
1	2,6*	3,8	2,4*	Ítem doble. Revisar redacción	30	3,8	3,8	3,4	
2	3,0	3,8	2,8*	Ítem doble. Revisar redacción	31	3,2	3,6	3,6	
3	3,0	4,0	3,6		32	3,6	3,4	3,0	
4	3,6	3,8	3,6		33	3,4	3,8	4,0	
5	3,8	4,0	3,6		34	3,6	3,6	3,4	

6	3,0*	4,0	3,0	Revisar redacción
7	3,3	3,5	3,2	
8	3,8	4,0	3,6	
9	3,2	3,8	3,4	
10	3,8	4,0	3,6	
11	3,4	4,0	3,0*	Ítem doble
12	3,4	3,8	3,4*	Ítem doble
13	3,6	3,4	3,0*	Revisar redacción
14	3,8	3,8	3,2	
15	3,8	3,8	3,4	
16	3,4	3,8	3,4	
17	3,8	3,4	3,2	
18	3,8	3,8	3,4	
19	3,6	3,8	3,6	
20	3,0	3,6	3,0*	Revisar redacción
21	3,8	3,8	3,8	
22	3,4	3,6	3,6	
23	3,6	3,6	3,6	
24	3,8	3,8	3,2	
25	2,6*	3,4	3,0*	Extenso. Revisar redacción.

35	3,8	3,8	3,8	
36	3,2	3,8	3,8	
37	3,6	3,8	3,4	
38	3,6	3,8	3,4	
39	3,6	3,8	2,8*	Pregunta doble
40	3,2	3,8	3,2	
41	3,8	3,8	3,4	
43	3,8	3,8	4,0	
43	3,6	3,4	3,2	
44	3,0*	3,2	2,6*	Se pregunta muchas cosas
45	3,4	3,4	3,0*	Revisar redacción
46	3,8	3,2	2,8*	Ítem doble
47	3,6	3,6	3,0*	Ítem doble
48	3,2	3,6	3,0*	Ítem doble
49	3,4	3,6	3,0*	Ítem doble
50	3,6	3,8	3,4	
51	3,4	3,8	3,6	
52	2,8*	3,6	2,6*	Doble pregunta
53	3,4	3,8	3,0*	Revisar redacción
54	Ítem de nueva redacción			

26	3,2	3,8	3,2	
27	3,6	3,2	2,8*	Revisar la redacción
28	3,8	3,8	3,4	
29	3,8	3,8	3,4	

**Ítems a revisar. Mayor desviación típica*

55	Ítem de nueva redacción			
56	3,4	3,8	3,0*	Revisar redacción
57	3,8	3,8	3,8	
58	3,6	3,6	3,4	
59	3,8	3,8	3,6	

6.- Conclusiones: validacion del cuestionario

6.1- Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems

El cuestionario definitivo se estructura en dos bloques. Uno referido a datos de identificación de los participantes, en cuanto a su experiencia docente, niveles de impartición de clases, tipología de centro y población de la ubicación del centro. Y el bloque principal, conformado por 59 ítems.

Respecto al bloque de contenidos, se presentan cinco dimensiones y en conjunto, 15 subdimensiones. Con los indicadores para cada una de las subdimensiones se construyeron 59 declaraciones o ítems. Para responder a las declaraciones del cuestionario se establece **una escala de Likert**, de 1 a 4. donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

En el **ANEXO 1** está la tabla descriptiva de las dimensiones, subdimensiones e indicadores.

6.2.- Próximos pasos a desarrollar.

Con el cuestionario definitivo tras la validación de expertos, el siguiente paso es recoger datos en un centro como pretest o cuestionario piloto. Los datos, aún no analizados permitirán comprobar la validez y fiabilidad de cada ítem.

Con el cuestionario final se hará una recogida de datos en una muestra amplia de centros de Canarias.

7. Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2012). *Procesos para hacer de las escuelas unas comunidades profesionales de aprendizaje*.
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147–175. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.15>
- Bolívar, A. (2014). *La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional*. 14, 9–40.
- Bolívar, A., & Bolívar-Ruano, M. (2014). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. *La Educación Necesaria: Extendiendo La Mirada*, May, 131–184.
- Bolívar-Ruano, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143–162.
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429494673>
- González-González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Prentice Hall.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Harris, A., & De Flaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4). <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. Routledge
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51. <https://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- Katz, S., Katz, S., & Katz, S. (2009). Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement. In *Building and Connecting Learning*

Communities: The Power of Networks for School Improvement.

<https://doi.org/10.4135/9781452219196>

King, M. B., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653–669.

<https://doi.org/10.1108/09578231111174802>

Krichesky, G. J., Murillo, F. J., Murillo Torrecilla, F. J., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 65–83.

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>

Laloux, F. (2015). Reinventing Organizations. In *Reinventing Organizations*.

<https://doi.org/10.15358/9783800649143>

Laloux, Frederic., & Maturana, A. (2016). *Reinventar las organizaciones: cómo crear organizaciones inspiradas en el siguiente estadio de la conciencia humana*. Arpa.

María, D., Bolívar, R., Directores, R., Jesús, :, Segovia, D., & Botía, A. B. (2017). *Los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R*. <http://hdl.handle.net/10481/47151>

Martín-Moreno Cerrillo, Quintina. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Sanz y Torres.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 115–127.

<https://doi.org/10.1007/S10833-009-9104-3>

Thoonen, E. E. J. (2012). Improving classroom practices: the impact of leadership, school organizational conditions, and teacher factors (Issue may).

<https://doi.org/10.1177/1745691612459060>.

Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441–460. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>

Anexo I. Tabla descriptiva de dimensiones, subdimensiones e indicadores del cuestionario

DIMENSIÓN I.- Estructuras organizativas y físicas del centro para la coordinación de la gestión, el trabajo docente y de los aprendizajes		
Esta dimensión identifica las estructuras organizativas y físicas del centro que permitan una gestión participativa y colaborativa y la organización de los tiempos escolares de manera flexible y versátil, así como instalaciones y espacios del centro.		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	Ítems
I.1 Sobre el gobierno, la autonomía y la participación <i>Identificación del grado en el que los elementos organizativos de gobierno, la autonomía y la participación del centro se estructuran de modo no jerárquico, adoptando medidas de autogobierno</i>	Liderazgo pedagógico del equipo directivo Coordinación de la gestión en el centro Participación en órganos de gestión Autonomía docente en la gestión	1-4
I.2 Sobre la organización y coordinación del trabajo docente <i>Se trata de identificar si la organización y coordinación del trabajo docente tiene un carácter colaborativo fuerte y positivo, impregnadas de una cultura profesional de responsabilidad, autonomía y transparencia colectiva</i>	Tiempo para la coordinación Cultura colaborativa Toma de decisiones participativa Equipos educativos	5-8
I.3 Estructuras para el aprendizaje: agrupamientos y horarios <i>Las estructuras organizativas para el aprendizaje, más allá de la rigidez normativa, deben dotarse de flexibilidad en los tiempos y espacios escolares, facilitando la inclusión y una organización curricular centrada en los objetivos de aprendizaje.</i>	Flexibilidad y versatilidad en el agrupamiento del alumnado Aprendizaje inclusivo e innovador Organización curricular flexible Horarios favorecedores para la innovación Modelos didácticos o metodológicos que predominan en el centro. Enseñanza auténtica	9-12
I.4 Estructura física del centro: mobiliario, espacios y recursos <i>Se trata de identificar si la estructura física del centro, (instalaciones, espacios y mobiliario) facilita la plenitud en el trabajo del profesorado y el rendimiento de los aprendizajes, considerando que las instalaciones son un bien común de la comunidad educativa</i>	Arquitectura positiva del centro Instalaciones propicias para los aprendizajes Disponibilidad de recursos	12-16
II.- Procesos y prácticas organizativas: comunicación interna, toma de decisiones y asignación de funciones y tareas compartidas		
Esta dimensión nos permitirá identificar aquellos procesos y prácticas del centro como organización que potencian la comunicación interna, el flujo de información transparente y la toma de decisiones participativa, creando capacidades para el ejercicio de las funciones y tareas docentes de manera compartida y distribuida		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	Ítems
II.1.- Comunicación interna y toma de decisiones participativa <i>Identificar en qué medida las prácticas y procesos que permiten adoptar decisiones surgen de procesos previos de comunicación y flujo de información transparente. Se trata también de</i>	Comunicación e información interna transparente Participación colectiva en la toma de decisiones Transparencia y apertura organizativa hacia el profesorado y el alumnado	17-20

<i>averiguar si las decisiones son compartidas y adoptadas de manera participativa.</i>		
II.2.- Relaciones en el centro y resolución de conflictos y tensiones <i>Identificar en qué medida las relaciones en el centro entre toda la comunidad educativa están basadas en el respeto, la confianza y la ayuda recíproca. Y averiguar en qué grado los conflictos son tratados preventivamente, y como una oportunidad para la mejora personal y colectiva</i>	Relaciones de respeto y confianza en el centro Resolución de conflictos como oportunidad para la mejora	21-24
II.3.- Asignación de funciones y tareas docentes compartidas <i>Identificar en qué medida el profesorado asume multiplicidad de tareas y funciones, relacionadas con el proceso educativo, planificación, atención al alumnado y evaluación, el desarrollo profesional, la relación con el entorno y tareas de participación y gestión.</i>	Asignación de funciones democrática Colaboración docente en las tareas de ámbito didáctico Disponibilidad de tiempo para las tareas docentes	25-28
Dimensión III.- Plenitud en el trabajo, gestión del desempeño y aprendizajes individuales y organizativos Se trata de identificar cómo se desarrollan en el centro las prácticas y procesos que potencian la plenitud humana del profesorado, pero también del alumnado y la comunidad, la gestión y evaluación del desempeño, la existencia de tiempos y espacios para la reflexión colectiva y los aprendizajes del alumnado y el profesorado		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	Ítems
III.1.- Gestión del desempeño individual y colectivo <i>Identificar en qué grado el desempeño docente y la evaluación de este se sustenta en la reflexión colectiva y personal y en el bienestar del docente</i>	Reflexión colectiva del desempeño docentes Apertura del profesorado a sus prácticas docentes Bienestar del docente en el centro	29-32
III.2.- Entornos para el trabajo docente y los aprendizajes <i>Identificar en qué medida el centro es un espacio seguro y estimulante para el trabajo docente, con entornos de trabajo que potencian el capital humano del profesorado y del alumnado, siempre en un contexto colaborativo, enriquecido a su vez con el potencial del capital social</i>	Aulas y entornos para el aprendizaje estimulantes Ambiente escolar favorable Condiciones de desarrollo del capital humano del profesorado Capacidad de grupos para trabajar	33-36
III.3.- Procesos y prácticas que desarrollen el bienestar y la formación docente <i>Identificar en qué medida los procesos y las prácticas desarrolladas en el centro potencian el compromiso, la confianza y el bienestar docente, así como en qué grado existe un plan continuo de formación docente que cuenta con el apoyo de toda la comunidad educativa</i>	Compromiso y satisfacción docente con su trabajo y el alumnado Disposición del profesorado a la actualización y formación Capacidad de aprendizaje docente de otros compañeros	37-40
Dimensión IV.- El propósito del centro educativo: objetivos, metas y visiones compartida Esta dimensión permite identificar en qué medida el profesorado y la comunidad educativa, en general, comparte visiones y metas para mejorar el centro, teniendo el foco constante en la mejora de los aprendizajes del alumnado, así como el grado en que dichas metas favorecen el desarrollo de la capacidad organizativa del centro educativo.		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	Ítems

<p>IV.1.- Visión y valores compartidos</p> <p><i>Averiguar en qué grado el centro como organización ha desarrollado una visión compartida en torno a valores que promueven el aprendizaje integral del alumnado, de modo que la política curricular del centro se supedita al logro de estos valores, identificando también el grado en que el profesorado manifiesta una alta disposición a las propuestas de cambio que se requieren para alcanzar esos objetivos.</i></p>	<p>Visión y metas compartidas para la mejora del centro</p> <p>Se trabaja colectivamente por potenciar valores de tolerancia, inclusividad y solidaridad</p> <p>Apertura del profesorado hacia propuestas de cambio</p> <p>Alumnado comprometido con la visión y valores del centro</p>	<p>41-43</p>
<p>IV.2.- Potenciación de la cultura y la capacidad organizativa del centro</p> <p><i>Identificar elementos que revelan la calidad de la enseñanza de los docentes, y su capacidad de compartir el conocimiento, las habilidades o los objetivos, mediante la responsabilidad colectiva, los cuales potencian la cultura y la capacidad organizativa del centro.</i></p>	<p>Competencia docente en conocimiento, habilidades y didácticas</p> <p>Alto grado de coordinación didáctica</p> <p>Recursos y materiales didácticos suficientes y disponibles</p>	<p>44-46</p>
<p>Dimensión V.- Relaciones con el entorno: familias, comunidades y redes de aprendizaje</p>		
<p>La dimensión entorno y comunidad llena de contenido el concepto de una “Comunidad Ampliada”. Esta dimensión permite averiguar cómo está funcionando la comunicación familia-centro educativo y la parentalidad, el grado de implicación de las familias y la comunidad con el centro, lo que posibilita a su vez la apertura del centro a la comunidad con diferentes variantes, así como el grado en que el centro está avanzando en la construcción de comunidades de aprendizaje en red</p>		
<p>SUBDIMENSIONES</p>	<p>INDICADORES</p>	<p>Ítems</p>
<p>V.1.- Comunicación familias-centros educativos e implicación de las familias</p> <p><i>Identificar la ayuda que ofrece el centro a las familias en todo aquello que afecta a los aprendizajes y la mejora escolar, o la que recibe el centro de las familias, a través de formas efectivas de comunicación e implicación de dichas familias en la vida del centro</i></p>	<p>La colaboración escuela-familias es abierta: información y apertura</p> <p>Frecuentes actos diversos para informar y formar a las familias</p> <p>Accesibilidad y participación de los padres a las instalaciones del centro</p> <p>Implicación de las familias en los aprendizajes de sus hijos</p> <p>Abordaje positivo de los conflictos centro-familias</p>	<p>47-51</p>
<p>V.2.- Colaboración con la comunidad: redes centro educativo-comunidad</p> <p><i>Identificar el grado de implicación de instituciones y asociaciones con el centro, averiguar el grado en que el centro utiliza recursos de la comunidad, e identificar los servicios (no educativos) que presta el centro a la comunidad: actividades, cursos, servicios sociales, etc.</i></p>	<p>Implicación de instituciones y asociaciones con el centro</p> <p>Uso del centro para servicios a la comunidad</p> <p>Servicios sociales que presta el centro a la comunidad</p>	<p>52-55</p>
<p>V.3. Redes de colaboración y aprendizaje con centros educativos y profesorado de otros centros</p> <p><i>Identificar si el centro participa en redes de colaboración y aprendizajes con centros educativos y con otras instituciones y universidades, además de su integración en redes de centros que desarrollan proyectos de mejora e innovación o potencian el trabajo colaborativo</i></p>	<p>Existencia de redes de colaboración entre centros, con otras instituciones o la universidad</p> <p>Integración del centro en redes escolares que desarrollan proyectos</p> <p>Colaboración con otros centros educativos</p>	<p>56-59</p>

Acción socioeducativa con jóvenes en dificultad social: habilidades sociales para la autonomía en el tránsito a la vida adulta

Eugenio Torrecilla de las Heras¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

etorrecil8@alumno.uned.es

Palabras clave: Habilidades sociales, joven, exclusión social, competencia social

1. Introducción

El problema de investigación pretende obtener datos que contribuyan a desarrollar un instrumento y/o protocolo de evaluación de las habilidades sociales que permita detectar aquellas fortalezas y carencias en materia de habilidades sociales y conducta adaptativa de jóvenes en riesgo o situación de exclusión social con el objetivo de diseñar programas de intervención ajustados a sus características, aumentando las posibilidades de tener una adecuada inserción socio laboral.

¹ Línea 3. Director de tesis: Miguel Melendro Estefanía. Codirector/a: Teresita Bernal Romero

2. Metodología

La metodología elegida es mixta. Para el tratamiento de los datos cuantitativos obtenidos se empleará el programa SPSS v 26.0. Se llevará a cabo un análisis descriptivo de variables mediante pruebas estadísticas. Los datos se obtendrán a través de la información contenida en las respuestas dadas a las preguntas cerradas del instrumento aplicado. Para el análisis de la información de carácter cualitativo, obtenida de los grupos de discusión con técnicos de Cruz Roja Española y de las entrevistas con jóvenes, se empleará el programa Atlas.ti 9.

En una fase inicial se llevaron a cabo 3 grupos de discusión en el período comprendido entre mayo y diciembre de 2021. Posteriormente, en el período comprendido entre enero y abril de 2022 se llevaron a cabo 23 entrevistas con jóvenes en situación o riesgo de exclusión social que son beneficiarios de los recursos del Programa Acompaña de Cruz Roja Española.

En una segunda fase, la información recogida permitirá elaborar un instrumento inicial de medida de las habilidades sociales en jóvenes que cumpla con los criterios de utilidad y eficacia.

3. Avance de resultados.

3.1. Principales resultados de los grupos de discusión con técnicos

Tabla 1. Categorización hipotética: “Grupos de Discusión”

DIMENSIONES	FAMILIAS
1. Definición de habilidades sociales	Concepto compartido
2. Componentes de las habilidades sociales	2.1. Componente cognitivo 2.2. Componente emocional 2.3. Componente conductual 2.4. Componente contextual/cultural

3. Procesos de evaluación	3.1. Evaluación inicial y procesual
	3.2. Instrumentos estandarizados de evaluación
	3.3. Seguimiento longitudinal / registro
	3.4. Propuestas de evaluación
4. Procesos de intervención	4.1. Actividades formativas/talleres
	4.2. Role playing y ensayos conductuales/modelaje
	4.3. Acompañamiento/asesoramiento
	4.4. Reestructuración cognitiva
	4.5. Plan individualizado de intervención
	4.6. Aproximación cultural
5. Potencialidades /carencias en HHSS	5.1. Potencialidades
	5.2. Carencias
6. Dimensiones a evaluar	6.1. HHSS y salud
	6.2. HHSS y autoeficacia/autoestima/autoconcepto
	6.3. Asertividad y comunicación
	6.4. HHSS y red de apoyo
	6.5. HHSS y habilidades básicas de empleabilidad
	6.6. Autorregulación / tolerancia a la frustración
	6.7. Rutinas y hábitos
	6.8. Empatía

Tabla 2. Síntesis de resultados: “Grupos de Discusión”

DIMENSIONES	RESULTADOS
1. Definición de habilidades sociales	Se definen las habilidades sociales como “aquellas conductas necesarias para interactuar y relacionarse de forma adecuada en los diferentes contextos sociales, susceptibles de procesos de aprendizaje a lo largo de la vida al producirse una interacción constante con el entorno que modifica nuestra competencia social de forma permanente”.

2. Componentes de las habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • La asertividad, empatía y autovaloración de las capacidades (factor cognitivo). • Importancia del componente emocional • Influencia del factor cultural.
3. Procesos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista y observación asistemática (herramientas principales). • No se emplean instrumentos estandarizados de evaluación de las habilidades sociales
4. Procesos de intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con los recursos de origen. • Actividades grupales de formación (habilidades sociales, competencia digital y alfabetización). • Acompañamiento. • Contratos educativos • Espacios de ocio y asambleas como escenarios de intervención.
5. Potencialidades /carencias en HHSS	<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades: fortaleza y coraje. • Carencias: mantenimiento del empleo, demanda de información relativa a un puesto de trabajo y sentimiento de satisfacción personal autopercebido.
6. Dimensiones a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos saludables, autoestima, autoconcepto y autoeficacia, red de apoyo, salud mental, procesos comunicativos y habilidades básicas para el empleo.

3.2. Principales resultados de las entrevistas con jóvenes

Tabla 3. Categorización hipotética: “Entrevistas con Jóvenes”

DIMENSIONES	FAMILIAS
1. Habilidades laborales y formativas	1.1. Respuesta socioemocional durante la entrevista de trabajo
	1.2. Competencias laborales
	1.3. Relación compañeros/as

	1.4. Relación con las figuras de autoridad
	1.5. Habilidades generales enfocadas al éxito
	1.6. Percepción de los beneficios del empleo
2. Habilidades para la vida diaria	2.1. Autocuidado
	2.2. Estado físico y autogestión
	2.3. Estado mental y autogestión
	2.4. Espacios de ocio
	2.5. Práctica deportiva
	2.6. Consumo de drogas
	2.7. Alimentación
	2.8. Descanso
3. Habilidades comunicativas	3.1. Habilidades de interacción inicial
	3.2. Autopercepción de la competencia social
	3.3. Empatía y defensa de los propios derechos
4. Habilidades de consolidación/ampliación de la red de apoyo	4.1. Familia, educadores, amistades.
5. Dificultades en los procesos de emancipación	5.1. Principales dificultades percibidas por los jóvenes
	5.2. Situaciones de rechazo experimentadas
	5.3. Dificultades vinculadas al ámbito laboral
	5.4. Oportunidades y expectativas

Tabla 4. Síntesis de resultados: “Entrevistas con Jóvenes”

DIMENSIONES	RESULTADOS
-------------	------------

<p>1. Habilidades laborales y formativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Destacan el miedo y la inseguridad, en ocasiones motivados por la necesidad extrema o por la incapacidad de expresarse correctamente, como emociones vinculadas a la entrevista de trabajo en un porcentaje significativo de jóvenes entrevistados. • El orden, la limpieza, la puntualidad, responsabilidad, ser una persona activa y trabajar en equipo (competencias laborales valoradas por los jóvenes). • Falta de puntualidad, inconstancia e inseguridad (características manifestadas por algunos jóvenes en su desempeño profesional). • El idioma y el estrés (dificultades en el ámbito laboral). • Adecuada relación con las figuras de autoridad (ámbito laboral y formativo). • Autonomía, autogestión, salir de su zona de confort, conocer personas nuevas y adquirir experiencia (oportunidades del empleo).
<p>2. Habilidades para la vida diaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuadas habilidades de autocuidado. • Niveles de autonomía adecuados en la gestión de los recursos médicos. • Dolores de cabeza, pérdida de peso, anemia y los dolores de estómago (problemas de salud física). • Tristeza al recordar su tierra y sus seres queridos como principal causa de malestar psicológico (jóvenes migrantes).

	<ul style="list-style-type: none"> • Tristeza al recordar las experiencias vividas, la relación con la familia y la pareja (malestar psicológico jóvenes autóctonos). • Estrés, ansiedad, apatía, insomnio, cambios en el estado de ánimo e incapacidad de expresar las emociones (otros factores de malestar psicológico). • La práctica deportiva, quedar con amigos y con la pareja, jugar a la videoconsola, uso del ordenador, ver películas, leer (actividades en su tiempo de ocio). • Tabaco y alcohol principales fuentes de consumo. • Un porcentaje muy elevado de jóvenes afirma no cuidar adecuadamente la alimentación (saltarse alguna ingesta, fundamentalmente el desayuno)
<p>3. Habilidades comunicativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad al enfrentarse a una interacción social inicial (timidez, vergüenza, miedo, falta de confianza, en ocasiones asociado a la falta de competencia lingüística). • Un porcentaje de jóvenes manifiestan no tener dificultades a la hora de desplegar habilidades comunicativas en diferentes situaciones sociales. • Prácticamente todos los jóvenes entrevistados se describen a sí mismos como empáticos. • En lo relativo a la defensa de los propios derechos porcentajes prácticamente similares (los que prefieren no decir nada

	<p>antes que hacer daño, con lo que muestran una falta de comunicación asertiva en la defensa de sus derechos; y los que aseguran poseer adecuadas habilidades asertivas).</p>
<p>4. Habilidades de consolidación/ampliación de la red de apoyo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En su mayoría los jóvenes han ampliado su red de apoyo desde que alcanzaron la mayoría de edad (diferentes procedencias: las actividades de Cruz Roja, el trabajo, el instituto, el barrio). • Contacto con otros jóvenes con los que estuvieron compartiendo recurso de protección y en algunos casos, con sus educadores. • La multiculturalidad es descrita por diferentes jóvenes migrantes como una característica de su red de apoyo. • Clara diferencia en la relación familiar entre los jóvenes migrantes y los autóctonos. ✓ Los jóvenes migrantes mantienen contacto con su familia con elevada frecuencia, en algunos casos incluso a diario y les supone un apoyo real. ✓ La frecuencia en la comunicación de los jóvenes autóctonos es mucho menor, incluso apareciendo casos de ausencia de contacto familiar.
<p>5. Dificultades en los procesos de emancipación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La búsqueda de un lugar en el que vivir al salir de protección. • la obtención de un trabajo. • La gestión económica. • La gestión del tiempo.

	<ul style="list-style-type: none"> • La consolidación de una red de apoyo. • La regularización de la documentación. • El trabajo con una remuneración en negro • Las prácticas abusivas. <p>Situación especialmente dramática en el caso de los jóvenes entrevistados procedentes de una medida de protección y que no cuentan con un apoyo familiar próximo, y/o, los que se encuentran en situación de sinhogarismo.</p>
--	--

4. Discusión/conclusiones

Las habilidades sociales son esenciales en el proceso de emancipación al encontrarse ligado al establecimiento de redes y a la empleabilidad (Cuenca et al., 2018), así como a la resolución efectiva de los problemas (Fernández y Ortiz, 2010). Estas habilidades son especialmente importantes en los jóvenes en situación de riesgo o exclusión social dado que se enfrentan a un proceso de emancipación de riesgo y en numerosas ocasiones con un red de apoyo limitada (Comasòlivas et al., 2018; Melendro y Rodríguez, 2015). Se plantea aquí la importancia de un comportamiento socialmente habilidoso que nos permita avanzar tanto en la resolución de problemas inmediatos en diferentes situaciones, como en minimizar la probabilidad de futuros problemas, expresando, de un modo adecuado a la situación, los sentimientos, actitudes, deseos y opiniones, y respetando los comportamientos de los demás (Caballo, 2018).

El disponer de una herramienta que ayude a identificar las carencias y fortalezas de los jóvenes permitirá ajustar la respuesta socioeducativa con el objetivo de aumentar las posibilidades de éxito de los jóvenes.

5. Referencias bibliográficas

- Caballo, V. E. (2018). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI ISBN 84-323-0808-6
- Comasòlivas, A., Sala-Roca, J., y Marzo, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10
<http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/>
- Cuenca, M. E.; Campos, G. y Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XX1*, 21(1), 321-344, https://doi.org/10.5944/educxx1.20201_
- Fernández, J.M., y Ortiz, M. M. (2010). *Los conflictos. Cómo desarrollar habilidades como mediador*. Pirámide. ISBN: 978-84-368-2057-7
- Melendro, M., y Rodríguez, A. E. (2015). Los estudios sobre el tránsito vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de estudios de juventud*, (110), 201-215.



La formación tutorial desde la perspectiva multicultural: orientaciones para la mediación en entornos de aprendizaje virtual y a distancia para la educación superior en Colombia

Wilfredo Salinas Peñaloza¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

wsalinas3@alumno.uned.es

Palabras clave: formación tutorial; Educación Superior; multiculturalidad; aprendizaje virtual; Educación a Distancia

1. Introducción

Dentro de los retos en términos de actualización y transformación de la educación a nivel global, abordar la multiculturalidad como referente ha sido uno de los que ha cobrado mayor protagonismo las últimas dos décadas en Colombia, y en el mundo, desde la posguerra.

De allí que, en este avance sobre el estudio en que se centra la actual propuesta de tesis, la acción del formador será el escenario y el modelo de desarrollo de la investigación, como la base estructural que dinamizará esta disertación en donde se involucran como elementos de identidad para este análisis, la comprensión de la labor del formador (el tutor, el docente, el profesor, etc.) según el contexto y los matices que definan su participación en el

¹ Línea 2.1. Director de tesis: Dr. Ernesto López Gómez

sistema educativo, y por extensión dentro de la formación de profesionales en el nivel de educación superior, y dentro de este, las formas en que se ejerce la función tutorial en una mediación virtual y a distancia.

A diferencia de Europa, en América Latina, y particularmente en Colombia, el abordaje que se plantea sobre la multiculturalidad, ya como fenómeno social emergente, o bien como una consecuencia lógica de la movilidad permanente (endógena y exógena) obliga a repensar la mirada etnográfica, e implica una revaluación del modelo de estudio sobre la comprensión de *cultura*, dentro de la cual existirán, seguramente, nuevos hallazgos en términos políticos, sociológicos, e incluso ideológicos.

Veremos dentro de estos avances, cómo el tratamiento del problema ha conducido a una comprensión de *la diferencia* (Dietz 2012a), ya nos desde la construcción teórica de los estudios étnicos, sino de la valoración de las luchas sociales que ha vivido la región a causa del conflicto armado interno, que ha producido, entre otras, unas visiones de identidad fundadas en su condición de clase, y su limitación cada vez más pronunciada, a los derechos constitucionales que se han visto vulnerados por los diferentes agentes y promotores del conflicto.

Por otra parte, la base del presente estudio también consiste en abordar nuevas formas de alcanzar una formación del tutor o el profesor mediador en entornos educativos virtuales, dado que en Colombia no se habla de un modelo de educación sino de una “metodología” virtual, que ha tenido que “abrirse paso a las malas”, y que las circunstancias adversas de la reciente pandemia, terminó por “desnudar” las carencias que han sido la constante en el rol del tutor.

Y para ello, uno de los espacios más propicios se ha podido garantizar desde la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia (UNAD) que cuenta con una cobertura para más de ciento dos mil estudiantes, entre los que se encuentran poco más del 75.4% en condiciones de vulnerabilidad (estudiantes en situación de pobreza estructural y extrema en estratos socioeconómicos 1 y 2), particularmente desde la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH), que actualmente cuenta con siete programas de formación profesional (pregrado o universitario) y tres programas de posgrado o maestrías, con una cobertura de catorce mil estudiantes vinculados a los diferentes cursos que conforman la oferta académica de la Escuela.

Ante un contexto tan amplio, entre varias ventajas que se reconocen dentro del presente estudio, es que la UNAD actualmente tiene presencia en ocho zonas distribuidas en la totalidad de las regiones geográficas del país, y sesenta y cinco sedes o Centros de Atención a Distancia en las principales ciudades y municipios de los 32 Departamentos a nivel nacional. Como en la mayoría de países en el mundo, Colombia se reconoce como una nación multicultural, dentro de la cual se desarrollan dinámicas sociales particulares por regiones y, recientemente, por el fenómeno de la migración de ciudadanos venezolanos que han integrado nuevos grupos y procesos interculturales que deben conducir a la UNAD, como *plataforma reivindicatoria* dentro de la cual se transfiere, multiplica y consolidan las identidades, tanto las individuales como las colectivas (Taylor, 2021:215).

El estudio, se dirige ante todo a la identificación de las posibilidades de desarrollo que se pretenden descubrir en primer lugar, sobre el perfil, el nivel y el tipo de desempeño que ha logrado el Tutor de la ECSAH -UNAD, como protagonista esencial en la investigación. Y en un segundo, abordar la posibilidad de plantear, desde los hallazgos de este estudio, unas orientaciones de carácter metodológico y ético, que le permitan asumir su ejercicio reconociendo en cada contexto una acción diferencial incluyente, que no solo haga más sensible su interacción con los diferentes tipos de persona en sus estudiantes, sino que además, pueda gestionar eficazmente el Microcurrículo, con una mirada humanista dentro de la que reconozca las particularidades e identidades de sus educandos, y logre el impacto formativo que es la misión institucional que define la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades UNAD.

2. Metodología

El punto de referencia para el desarrollo del estudio se ha planteado para abordar el problema es el enfoque Mixto (Hernández S, R. y Mendoza Torres, C. P., 2018), desde una tipología de *estudio de caso*, que ofrezca según Simmons, H. (2009), posibilidades de valoración desde las realidades particulares de tipos de sujeto, en correlación de categorías de análisis que involucran, las áreas y los niveles de formación de los tutores, así como también, los diferentes contextos socioculturales dentro de los que deberá fungir como formador, a través de una metodología de enseñanza virtual y a distancia.

Para la investigación, se han considerado dos opciones posibles. En primera instancia, los tutores, directores de curso y líderes de programa que laboran en la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades (ECSAH) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD en los siete programas de pregrado y tres programas de posgrado (Maestría) dentro de los cuales se cuentan aproximadamente más de cuatrocientos docentes entre profesionales de planta y provisionales (docentes vinculados por cada periodo académico que dura cuatro meses calendario).

Para la muestra se busca abordar al menos el 25% de la población elegida, que considere la participación de un 70% de docentes provisionales con más de cinco años de permanencia en la Escuela, y un 30% de este mismo grupo, que sean profesores de planta, es decir, contratados con resolución pública y una experiencia mínima de 10 años en la institución.

El tipo de muestreo será no probabilístico intencional de dos tipos:

- Por conveniencia (etapa preliminar)
- Por criterio (para el análisis final)

Finalmente, y a la fecha, se han planteado como técnicas de recolección de la información, la *encuesta*, la entrevista, la observación y el test de presaberes respecto de la función tutorial y los elementos de reconocimiento del contexto cultural de los estudiantes. Como complemento, entre las técnicas de análisis de la información, está el análisis documental (para la interpretación de las perspectivas semánticas de los conceptos relacionados al problema), el uso de análisis de datos cualitativos con el programa Atlas Ti 9, las matrices de análisis cualitativo y la revisión de los diarios de campo cuando se establezcan encuentros con los tutores participantes de la muestra.

3. Avance de resultados/resultados esperados

La decisión que inicialmente se ha asumido para el tratamiento del tema, se reconoce en primera instancia dentro del problema central que fundamenta este estudio. El problema se sintetiza en la siguiente pregunta:

¿Qué aportes y oportunidades puede ofrecer la formación tutorial desde la perspectiva multicultural, a la mediación educativa en entornos de aprendizaje virtuales, y la Educación Superior a distancia en Colombia?

Y para el ordenar el análisis de esta pregunta, se ha considerado como punto de reflexión, la definición de los conceptos caracterizados en las palabras clave de esta comunicación. La primera es la definición de lo *multicultural*, que exige, además, reconocer también lo *intercultural*, y desde una perspectiva sociológica y antropológica, lo *transcultural*. En este sentido, se intenta consolidar la revisión sistemática de estos conceptos desde las bases teóricas tanto en los documentos de autores expertos que han venido construyendo el universo de estudio de la cultura, entre los más destacados en su orden B. Malinowski (1984:56), que ofrece los fundamentos antropológicos desde los que se plantea el reconocimiento de la identidad y los elementos constitutivos del *cultivo* del ser humano en relación a su entorno próximo.

Esta aproximación etimológica y analítica de la cultura, se reconoce en los matices específicos que ofrecen C. Taylor (2021:155) y su discernimiento respecto de la identidad, la supervivencia y las sociedades multiculturales, que son una guía para establecer las formas en que se “mueven” los individuos en función de su posicionamiento (parcial o definitivo) dentro del contexto real (social, ideológico, histórico, etc.). Aportan también a este análisis, el planteamiento de G. Dietz (2012) quien elabora una exposición detallada de las connotaciones semánticas del multiculturalismo ya desde los enfoques etnográficos como antropológicos, y discurre de forma magistral en este reconocimiento de las dimensiones en que pueden concebirse los fenómenos y las expresiones humanas en torno a las diferencias culturales que se encuentran, y se interrelacionan produciendo dinámicas que obligan a repensar, particularmente dentro de este enfoque teórico, la mediación del tutor en cada espacio formativo.

Asimismo, se ha intentado organizar la elección de los referentes desde la lógica de la revisión sistemática con la definición de los criterios de inclusión y exclusión que, en una primera etapa, ha permitido identificar una base de datos primaria de cincuenta textos especializados o de autoridades intelectuales sobre los tópicos de *función tutorial*, *multiculturalidad*, *interculturalidad* y *transculturalidad* en escenarios educativos, *la función tutorial*, *ejercicio docente* y *la formación de formadores en la educación superior virtual y a distancia*.

Por último respecto de este capítulo, se han relacionado de manera inicial diecinueve tesis doctorales de diferentes Instituciones universitarias, en las que se está revisando la interpretación de estos tópicos identificados también en la bibliografía anterior, con el fin de hacer un compendio comparativo del que se puedan deducir los aspectos convergentes de los conceptos y las teorías centrales de la investigación, a través del análisis documental y el ejercicio hermenéutico de dichos referentes.

4. Discusión/Conclusiones

Un componente coyuntural para abordar el estudio es reconocer el valor que tienen los fenómenos multiculturales e interculturales en los procesos formativos que orienta un tutor universitario. Aquí, tal como se ha definido desde la reflexión inicial en la presente comunicación, el elemento diferencial no está determinado por la variable étnica en el estudio, dado que las diferencias culturales no residen en las conocidas condiciones de raza e historia comunes, y menos en los conglomerados sociales de los diferentes municipios y corregimientos que conforman la nación colombiana.

Política, cultural y antropológicamente la nación se ha constituido por individuos que han venido asimilando las condiciones (adversas en la mayoría de los casos) que el entorno les impone durante los constantes procesos de movilidad física, social y cultural. Y estos “movimientos” se producen, también en su mayoría, por factores condicionantes en extremo *dramáticos*, en los que, además del conflicto armado y el clima de violencia estructural en el país, ha venido promoviendo nuevas formas de arraigo, que trascienden los límites de la identidad racial, y transitan entre los conflictos intergeneracionales (sobre todo en las pugnas entre una búsqueda de una sociedad joven con ideales progresistas o insurrectas al orden históricamente impuesto por las tradiciones políticas de un país conservador y decimonónico) hasta las luchas entre los géneros, por vencer o superar (lo primero que suceda) la hegemonía patriarcal que aún cunde en las prácticas sociales de los estudiantes con quienes debe encontrarse el tutor UNAD.

Y este reto no puede enfrentarlo con las herramientas estandarizadas y generalizadas en una visión de currículo totalitario, por ser la zona de confort para el formador en una metodología virtual y a distancia. La búsqueda que puede permitir este estudio, es la expectativa más deseable, es que se puedan definir nuevas formas de reconocer la realidad y las particularidades de los diferentes tipos de estudiantes UNAD, y para ellos, la práctica

educativa sea un espacio de reivindicación de sus derechos como ser humano diferente, pero considerado en la misma unidad de garantías de desarrollo personal y profesional, y que pueda devolver en esa misma medida, a sus comunidades donde la identidad, más que un motivo de segregación, sea una oportunidad para un ejercicio ciudadano incluyente.

5. Referencias

- Castillo Arredondo, S; Cabrerizo Diago, J. (2005.). *Formación del profesorado en Educación Superior*. Madrid: McGraw Hill.
- Gunther Dietz. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica,
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2014.). *Metodología de investigación*. México: Mc Grow Hill.
- Mateo Andrés, J. (2012). *La formación de formadores en la educación superior*. *Revista de Docencia Universitaria* 10 (2), 211-223.
- Rubio Gil, A.; Álvarez Irarreta, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Díaz de Santo Ed.
- Sacavino, S; Candau, V. (2019). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Desde abajo Ed.
- Salazar Tetzagüic, M. *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos, módulo 1, Enfoque teórico* / Manuel de Jesús Salazar Tetzagüic ; Instituto interamericano de Derechos Humanos. -- San José, C.R.: IIDH, 200.
- Simmons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Taylor, C. (2021). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de cultura económica, Primera reimpresión.
- Tovar González, L. (2001). *Educación intercultural y democracia: ¿más allá del multiculturalismo? Nómadas*.

