

**UNED**

Escuela  
de Doctorado

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

# Perspectivas y avances de la investigación 2016

Actas II Jornadas de Doctorandos

*Madrid, 6 de mayo de 2016*

María José García Ruiz  
Tiberio Feliz Murias  
(Coordinadores)



# PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ESCUELA DE DOCTORADO - FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

## PERSPECTIVAS Y AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN 2016

ACTAS DE II JORNADA DE DOCTORANDOS

*Madrid, 6 de mayo de 2016*

MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ  
TIBERIO FELIZ MURIAS  
*(Coordinadores)*



PERSPECTIVAS Y AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN 2016  
II JORNADA DE DOCTORANDOS  
MADRID, 6 de mayo de 2016

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia  
Madrid, 2019

Librería UNED: C/ Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid  
Tlfs.: 91 398 75 60 / 73 73  
e-mail: librería@adm.uned.es

© María José García Ruiz  
Tiberio Feliz Murias  
(Coordinadores de II Jornadas)

© Tiberio Feliz Murias  
Sálvora Feliz Ricoy  
(Editores)

© Sálvora Feliz Ricoy  
(Imagen de Cubierta + Diseño gráfico)

**DOI: <https://doi.org/10.5944/jornadas.doctorandos.PDE.2016>**

Primera edición: abril de 2019

Impreso en España - Printed in Spain  
Imprime UNED

## ÍNDICE

<b>Editorial</b>	
<b>Carmen Jiménez Fernández</b> .....	08
<b>Presentación</b>	
<b>Tiberio Feliz Murias y María José García Ruiz</b> .....	12
<b>Introducción</b>	
<b>María José García Ruiz y Tiberio Feliz Murias</b> .....	14
 <b>COMUNICACIONES</b>	
<i>La vinculación de la universidad como apoyo al docente en atención a las dificultades de aprendizaje.</i> <b>Lorena Aguilar Aguilar</b> .....	18
<i>“Una historia de la estrella”. Sobre el proceso de construcción de una situación de segregación escolar en un centro de educación infantil y primaria.</i> <b>Jesús Fernando Campos Gómez</b> .....	30
<i>La evaluación realista de las políticas contra el abandono escolar temprano en la unión europea (2008–2015).</i> <b>Antonio Cotallo Infante</b> .....	48
<i>Plan de acción tutorial en formación profesional reglada en cuanto a metodología utilizada en el proceso investigador.</i> <b>Ana Belén Domenech Hernández</b> .....	60
<i>La orientación profesional en la región de murcia desde la perspectiva de los orientadores.</i> <b>María del Carmen García-García</b> .....	70
<i>La valoración del programa de orientación tutorial de la uca para estudiantes de nuevo ingreso.</i> <b>María Inés García-Ripa</b> .....	88
<i>La tutoría en educación primaria y secundaria: un estudio empírico.</i> <b>Ana María González-Benito</b> .....	104

<i>La situación de la educación inclusiva en centros educativos.</i> <b>Rafael López Azuaga</b> .....	120
<i>Mooc: origen y evolución.</i> <b>Jesús M. López de la Iglesia</b> .....	138
<i>Conocer para mejorar: experiencia de profesionales y jóvenes en la evaluación de programas de empleo.</i> <b>Samuel Mari Sáez</b> .....	154
<i>Experiencias y temáticas de búsqueda de información y educación para la salud, en los entornos digitales para el conocimiento: visibilidad web de organismos oficiales, asociaciones de pacientes y entidades no lucrativas promotoras de salud de España.</i> <b>Joaquín Marina Ocaña</b> .....	176
<i>Valores sociales de los enfermeros de la comunidad de Madrid.</i> <b>Francisco Javier Mazuecos Gómez</b> .....	194
<i>Aprendizaje autónomo y cooperativo: modelo de intervención didáctica sustentado en el constructivismo y mediado por recursos tecnológicos para la promoción de estilos de vida saludables.</i> <b>Magaly Margarita Quiñones Negrete</b> .....	210
<i>Estudio sobre las estrategias de enseñanza en las aulas virtuales de educación superior.</i> <b>Susana Regina López</b> .....	218
<i>El fracaso escolar en Colombia. "Diseño de un programa de prevención".</i> <b>Diana Patricia Sánchez</b> .....	234
<i>Espacios y prácticas de participación ciudadana. Reflexiones en torno a su estudio desde una aproximación etnográfica.</i> <b>Héctor Sánchez-Melero</b> .....	248
<i>La ópera como un vehículo de aprendizaje: análisis y evaluación de un proyecto cooperativo interdisciplinar de desarrollo afectivo y social en secundaria.</i> <b>Katia Sanz Chouquet</b> .....	262
<i>Formación en competencias para la interculturalidad: programa euromime.</i> <b>Nataliya Shestakova</b> .....	280
<i>Análisis de prácticas de lectura y escritura de estudiantes universitarios en dispositivos móviles en Colombia.</i> <b>Karen Shirley López</b> .....	302
<i>El infito del concepto de <i>bildung</i> en los conceptos de pedagogía y ciencias de la educación en Europa.</i> <b>Alicia Sianes Bautista</b> .....	318
<i>Una aproximación al pensamiento pedagógico de Gilbert de Tournai.</i> <b>Arturo Torres García</b> .....	330

*Planteamientos para la evaluación de la adquisición de competencias en la obtención del certificado de profesionalidad de “docencia de la formación profesional para el empleo”. Juan José Valero Moreno ..... 348*

*Percepción de los profesores del impacto de un proceso de práctica reflexiva sobre su propio desarrollo profesional. Elena Verdía ..... 364*

## **ANEXOS**

*Programa de actividades complementarias ..... 383*

*Cartel de la II Jornada de Doctorandos ..... 385*

*Programa de la II Jornada de Doctorandos ..... 386*

## EDITORIAL

**Carmen Jiménez Fernández**

*Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación*

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

Los programas de Doctorado nacidos tras la promulgación del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, regulador de las enseñanzas oficiales de doctorado, nacen con la vocación explícita de hacer confluír el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación, como pilares fundamentales de la sociedad basada en el conocimiento y en el desarrollo sostenible. La investigación realizada por los aspirantes a doctores y su posterior implicación como investigadores en acción, están llamadas a servir de puente que contribuya al cambio de modelo productivo y social, promoviendo la innovación y el bienestar a través de la transferencia y difusión del conocimiento.

En esta perspectiva los Programas de Doctorado tienen una importante función científica y social. Para cumplirla, ponen en juego una cuidada estructura, articulada a través de programas con la finalidad de desarrollar en los doctorandos las aptitudes, motivaciones y conocimientos necesarios para tal fin. Investigar es realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar el conocimiento sobre un determinado ámbito, conocimiento que debe repercutir en la mejora de la sociedad.

El Programa de Doctorado en Educación es uno de los programas que conforman la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED. En estas líneas glosamos una de sus actividades: la II Jornada de Doctorandos o II



Jornada de Investigadores en Formación del Programa. Celebrada el 6 de mayo de 2016 tuvo lugar en la sede de Facultad de Educación de la UNED y un año más estuvo presidida por el Rector Magnífico, el profesor Alejandro Tiana, catedrático de nuestra Facultad y contó con casi un centenar de asistentes.

Digamos de entrada que la inclusión de la Jornada de Doctorandos como una actividad obligatoria del PDE, ha sido un acierto a juicio de los implicados. Es la actividad estrella para los doctorandos matriculados en segundo año pues va dirigida prioritariamente a ellos, y durante las dos convocatorias habidas, los profesores y doctorandos asistentes las han valorado muy positivamente. En la II Jornada han manifestado en sus valoraciones que sugiere a los estudiantes líneas de mejora del propio proceso investigador (93%), que hace visible la investigación que se realiza en el Programa de Doctorado en Educación (93%), que fomenta las relaciones entre los investigadores en formación del Programa (100%) y que los motiva positivamente (88%).

Varios elementos contribuyen a esta valoración. En primer lugar, la forma de concebir la Jornada en sí. Dedicada *exclusivamente* a la investigación en curso de los propios doctorandos y a presentarles aproximaciones reales de dicho proceso, les ayuda a modelar y revisar *in situ* las competencias necesarias para realizar la propia tesis doctoral. En segundo lugar, su contenido, cuyo centro neurálgico es el trabajo realizado (y a realizar) por cada doctorando visto desde perspectivas complementarias.

A tal fin les ha ofrecido lo siguiente. Un pre-programa de actividades complementarias realizado el día anterior en el que: a) Pudieron observar en directo la defensa de la tesis doctoral de un doctorando del Programa; b) Un taller que bajo la denominación de *Investigar. Publicar. Difundir* incidió en el desarrollo de las competencias necesarias en la elaboración y difusión de la tesis; c) una sesión de análisis y comentario de las actividades anteriores y, d) Una visita guiada a los fondos de un proyecto de investigación sobre los manuales escolares que forma parte de la primera línea de investigación del Programa.

La Jornada en sí les ha ofrecido, en primer lugar, un escenario ideal para exponer públicamente su proyecto de investigación doctoral en un formato y tiempo pautado. La exposición del proyecto de tesis doctoral requiere su aprobación previa por parte de la Directora o Director de la tesis y de la Comisión Académica del Programa y, por consiguiente,

implica elaboración y compromiso. El doctorando debe exponerlo ante un tribunal o comisión de profesores y, posteriormente, recibe preguntas de los asistentes y de los profesores sobre el proyecto expuesto. Esta retroalimentación ofrece al investigador en formación oportunidades de mejora, al tiempo que lo sitúa en una comunidad científica de aprendizaje.

En segundo lugar, les ha ofrecido la exposición experta de cuatro compañeros que habían defendido recientemente la tesis doctoral en el Programa. Moderados por un profesor, los doctores noveles expusieron sus vivencias como investigadores en formación respondiendo sucesivamente a tres cuestiones básicas: qué les había ayudado a avanzar en la tesis doctoral, cuales habían sido las dificultades y qué recomendaban a los investigadores en formación para una trayectoria satisfactoria en la elaboración de la tesis. La calidad y cercanía de las respuestas dieron valor añadido a la II Jornada y suscitaban preguntas entre los asistentes.

En tercer lugar, se concertaron encuentros directos con los profesores y compañeros de la línea de investigación en la que estaban adscritos los doctorandos, y un encuentro personal con la directora o director de tesis doctoral. La enseñanza a distancia no debe prescindir del contacto directo, personal entre doctorando y director. Es más, en estudios rigurosos y difíciles como es el caso del doctorado, debe promoverlo, aunque sea mínimamente. Asistir presencialmente a la Jornada de Investigadores en Formación es esencial para el doctorando por los aprendizajes y recursos que puede proporcionarle. La alta evaluación hecha por los asistentes a las dos primeras jornadas realizadas sugiere, sin ambages, que esta actividad obligatoria del Programa es imprescindible y quizá sea la más imprescindible.

Antes de terminar parece oportuno recordar algunos extremos. El primero, que para defender la tesis doctoral es requisito que el doctorando publique previamente, en un medio de impacto, un artículo reciente sobre lo investigado en la propia tesis. Elaborarlo suele resultar costoso pues no acaban de dominar las competencias científicas implicadas en esta especializada tarea ni conciben la difusión de la propia investigación como una exigencia intrínseca que puede contribuir a la mejora de alguna parcela del saber básico o aplicado. El aprendizaje en directo de la Jornada de Doctorando parece esencial para ir adquiriéndolas desde la base y para cambiar la percepción de la propia tarea investigadora. En segundo lugar, tras la defensa de la tesis debe

producirse la transferencia de los resultados obtenidos en la investigación realizada. Ha sido mucho el esfuerzo requerido al doctorando y a su directora o director, y debe repercutir en la mejora de la sociedad bien a través de la Oficina de Transferencia de los Resultados de la Investigación (OTRI) de nuestra Universidad o a través de otros canales apropiados. Hay que tener perspectiva y explotar y transferir honestamente a la sociedad la investigación realizada.

El Programa de Doctorado en Educación se está esforzando por incorporar esta perspectiva a la tarea investigadora que se realiza en su seno. A tal fin ha promovido encuentros entre la OTRI y el Programa y está impulsando algunas realizaciones en este sentido. Esta perspectiva exige conocimiento, planificación científica y el dominio progresivo de competencias complejas relacionadas con la investigación y con su difusión. Actividades como las Jornadas de Doctorandos generan las condiciones que facilitan su logro y quizá convenga plantearse su duración.

Termino agradeciendo su participación a todas las personas que nos han acompañado en esta sinfonía coral, cada uno desde su propia partitura. A las autoridades que nos acompañaron en la Mesa para dar a la bienvenida a los asistentes o Rector, Directora de la Escuela Internacional de Doctorado y Decano de la Facultad, a los muchos alumnos que llenaban el Salón de Grados de la misma, a los profesores, a los responsables de la grabación del acto para su visionado en directo a través de Canal UNED o en diferido, a los profesores Tiberio Feliz Murrias y María José García Ruiz, Coordinador y Secretaria de la II Jornada, y a la Comisión Académica del Programa responsable última de su organización. Para todos mi reconocimiento y felicitación.

## PRESENTACIÓN

**Dr. Tiberio Feliz Murias - UNED**  
**Dra. María José García Ruiz - UNED**

*Coordinadores de las II Jornadas de Doctorandos*

El actual auge de la gobernanza y del impacto de las instituciones supranacionales en las realidades nacionales que dicho proceso lleva aparejado, determina la conducción necesaria de los estudios investigadores europeos de Tercer Ciclo según los parámetros fijados, entre otras instancias, por el Espacio Europeo de Educación Superior. Ello determina la adopción y la convergencia de los objetivos académicos y científicos nacionales según los parámetros fijados por dichas agencias. En este caso dichas políticas, y también las pretendidas por el Programa de Doctorado en Educación de la UNED, apuntan a directrices de excelencia, inclusión, idoneidad, innovación, internacionalización, empleabilidad y rendición de cuentas.

Desde un prisma académico, adicionalmente, el nuestro se revela un momento de tránsito y modificación de los paradigmas educativos de cuño tradicional, los cuales apuntan ahora a modelos de rasgos paidocéntricos, de creación de conocimiento tipo 2 ratificado por Gibbons, y de apuesta por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Las Actas que ahora se presentan constituyen una muestra de la fertilidad y el celo académicos e investigadores de los doctorandos del Programa de Doctorado en Educación de la UNED según las líneas arriba

mencionadas. Como atributo esencial del texto que aquí se compila cabe subrayar la riqueza tanto epistemológica como metodológica de que hacen gala las aportaciones aquí reunidas, profundizando en ámbitos tan dispares como complementarios de la disciplina pedagógica como la teoría y la historia de la educación, la política y la comparación, la didáctica y los métodos de investigación y diagnóstico en educación.

Os ofrecemos esta obra fruto del esfuerzo y la ilusión de nuestros doctorandos y de los doctores que supervisamos su producción científica, con la esperanza de que constituyan un material de utilidad y avance doctrinal en nuestro ámbito educativo.

## INTRODUCCIÓN

**Dra. María José García Ruiz - UNED**

**Dr. Tiberio Feliz Murias - UNED**

*Coordinadores de las II Jornadas de Doctorandos*

Esta obra recoge los trabajos de los investigadores del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia presentados a las II Jornadas de Doctorandos celebrada el 6 de mayo de 2016 en Madrid.

Un grupo de estudios abordan problemas del sistema escolar en los diversos niveles como Lorena Aguilar Aguilar acerca de la vinculación de la universidad como apoyo al docente en atención a las dificultades de aprendizaje, Jesús Fernando Campos Gómez sobre el proceso de construcción de una situación de segregación escolar en un centro de Educación Infantil y Primaria, Antonio Cotallo Infante sobre la evaluación realista de las políticas contra el abandono escolar temprano en la Unión Europea (2008-2015), Diana Patricia Sánchez sobre el fracaso escolar en Colombia y Rafael López Azuaga sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos.

También se abordan las cuestiones de la tutoría y la orientación en varias presentaciones como Ana Belén Domenech Hernández sobre el plan de acción tutorial en formación profesional reglada en cuanto a metodología utilizada en el proceso investigador, María del Carmen García-García sobre la orientación profesional en la región de Murcia desde la perspectiva de los orientadores, María Inés García-Ripa sobre la valoración del programa de orientación tutorial de la UCA para estudiantes de nuevo

ingreso, y Ana María González-Benito sobre la tutoría en Educación Primaria y Secundaria.

Internet protagoniza los trabajos de Jesús M. López de la Iglesia sobre el origen y la evolución de los MOOC, de Joaquín Marina Ocaña sobre las experiencias y temáticas de búsqueda de información y educación para la salud, en los entornos digitales para el conocimiento en España, y de Susana Regina López sobre el estudio de las estrategias de enseñanza en las aulas virtuales de educación superior.

Algunos trabajos se centran en cuestiones metodológicas como Magaly Margarita Quiñones Negrete sobre el aprendizaje autónomo y cooperativo, Katia Sanz Chouquet sobre la ópera como vehículo de aprendizaje afectivo y social en secundaria, y Karen Shirley López sobre el análisis de las prácticas de lectura y escritura de estudiantes universitarios en dispositivos móviles en Colombia.

Dos trabajos abordan la ciudadanía y la interculturalidad como Héctor Sánchez-Melero sobre los espacios y prácticas de participación ciudadana desde una aproximación etnográfica y Nataliya Shestakova sobre la formación en competencias para la interculturalidad del Programa Euromime.

Sendos estudios focalizan problema de orden más conceptual como los de Alicia Sianes Bautista sobre el influjo del concepto de *bildung* en los conceptos de Pedagogía y Ciencias de la Educación en Europa, y Arturo Torres García sobre una aproximación al pensamiento pedagógico de Gilbert de Tournai.

Se abordan finalmente problemas relacionados con las profesiones y la empleabilidad como Samuel Mari Sáez a partir de la experiencia de profesionales y jóvenes en la evaluación de programas de empleo, Juan José Valero Moreno sobre planteamientos para la evaluación de la adquisición de competencias en la obtención del certificado de profesionalidad, Francisco Javier Mazuecos Gómez sobre los valores sociales de los enfermeros de la comunidad de Madrid y Elena Verdía sobre la percepción de los profesores del impacto de un proceso de práctica reflexiva sobre su propio desarrollo profesional.

Esperamos que estos trabajos sigan adelante y se conviertan en el futuro en proyectos sólidos de tesis doctorales.





# COMUNICACIONES

ACTAS DE II JORNADA DE DOCTORANDOS

*Madrid, 6 de mayo de 2016*

# LA VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMO APOYO AL DOCENTE EN ATENCIÓN A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

**Lorena Aguilar Aguilar**

*Directora: Nuria Manzano Soto*

*Línea 5. Sistemas, modelos y políticas de orientación  
educativa y apoyo a los centros escolares.*

## RESUMEN

La vinculación universitaria es una estrategia significativa para relacionarse con el contexto, que permita aportar con la sociedad. De acuerdo al presente artículo se trata de explicar la importancia de articular acciones entre el nivel educativo superior e instituciones educativas de educación básica y bachillerato, con el involucramiento de varias carreras de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, con el propósito de aportar en el mejoramiento de la calidad educativa de la institución de acogida, elevando el rendimiento académico de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, aplicando adaptaciones curriculares con estrategias metodológicas de acuerdo a las necesidades educativas e intereses del educando. Para efectivizar los procesos insertados se constituyen un equipo de trabajo multidisciplinario para apoyo y mediación oportuna, llevando a la práctica los saberes alcanzados por los estudiantes universitarios en el transcurso de sus estudios. Las carreras que forman parte el proyecto son: Educación Básica, Psicología Clínica, Psicología Educativa, Trabajo Social, Docencia en Informática; y Sociología y Ciencia Políticas.

**PALABRAS CLAVES:** vinculación, apoyo al docente, dificultades de aprendizaje, adaptaciones curriculares.

## ABSTRAC

The university linkage is a meaningful strategy to relate to the context, allowing its contribution to society. According to this article it tries to explain the importance of joint actions between higher education and educational institutions of basic education and high school, with the involvement of several academic studies of the Academic Unit of Social Science at the Technical University of Machala, in order to contribute to the improvement of the educational quality of the host institution, raising the academic performance of students with learning difficulties, applying curricular adaptations and methodological strategies according to the educational needs and interests of the learner. In order to effectuate the processes the strategy indicates the insertion of a team of multidisciplinary work to support and undertake timely mediation, putting into practice the knowledge achieved by university students during their studies. The academic studies that are part of the project are: Basic Education, Clinical Psychology, Educational Psychology, Social Work, Teaching Computer; and Sociology and Political Science.

**KEYWORDS:** bonding, support for teaching, learning difficulties, curricular adaptations.

## INTRODUCCIÓN

Las universidades tienen como propósito alcanzar espacios de vinculación con la comunidad, siendo de gran importancia generar áreas para la articulación de la teoría con la práctica, que facilite a sus estudiantes escenarios que permita aplicar las prácticas preprofesionales y fortalecer conocimientos e integración de saberes desde un equipo multidisciplinario en coordinación mutua, para mejorar las capacidades de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

La Universidad Técnica de Machala en respuesta a las exigencias sociales y responsabilidad social, frente al conjunto de necesidades que demandan las comunidades de la localidad, provincial, nacional e internacional, normativa y requerimientos del ceases, "Organismo técnico, público y autónomo encargado de ejercer la rectoría política para la evaluación, acreditación y el aseguramiento de la calidad de las universidades de educación superior, sus programas y carreras" (Ceases, n.d.), implementa procesos de vinculación para apoyar a docentes en la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Para cumplir con el propósito efectúa un proyecto de vinculación denominado “Fortalecimiento al Rol Docente”, cuyo problema es el bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes con dificultades de aprendizaje del colegio “Juan Montalvo” de la ciudad de Machala, provincia de El Oro del Ecuador, el mismo que viene siendo aplicado con la intervención de varias carreras de la Unidad Académica de Ciencias Sociales, con una población significativa, que requieren atención prioritaria.

El propósito de la presente investigación es mejorar el rendimiento académico de los estudiantes identificados que presentan dificultades de aprendizaje, que forman parte del proyecto; y a la vez contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa del plantel de acogida, como también contar con espacios de intervención para las prácticas preprofesionales de estudiantes universitarios, que deben alcanzar el perfil profesional, propuesto por las carreras que sugiere el nivel superior.

El proyecto implementado en desarrollo en un colegio, representa relevancia por tratarse del apoyo al rol docente, quienes deben cumplir con la normativa del país en lo que corresponde a la educación para las personas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad (*Marco Legal Educativo*, 2012); por otra parte alcanza importancia por constituirse en un asunto de carácter social que involucra jóvenes adolescente que estudian en la jornada matutina y estudiantes mayores de edad que asisten en jornada nocturna.

Con la mediación promovida desde los procesos de vinculación, se logra intervenir con diferentes carreras en distintas direcciones, pero articuladas entre sí, según las novedades que se presenten en el recorrido del proyecto, alcanzando la multidisciplinariedad, y actuar desde la frontera de cada especialidad que ofrece la universidad, para alcanzar el propósito en coordinación con el colegio, pensando en los beneficios de la comunidad educativa, representada especialmente por sus estudiantes.

Por otra parte la vinculación se justifica porque responde a una necesidad del colegio donde se desarrolla el proyecto, debido a una problemática presentada, y por la asistencia que proporciona la universidad, para reducir conflictos que afectan en la labor pedagógica y en consecuencia a la calidad educativa, ante las realidades educativas las instituciones vinculadas asumen una responsabilidad social, mediante acuerdos y convenio de cooperación.

La institución de acogida atiende un número importante de estudiantes con niveles socioeconómicos que requieren atención prioritaria, por parte de la institución, por los grados de vulnerabilidad, siendo un desafío para la universidad encaminar una vinculación dinámica que atienda de manera oportuna las realidades socioeducativas, apoyando principalmente a los sectores más desprotegidos

El desafío de las universidades, será desarrollar una vinculación dinámica y pertinente que atienda de forma oportuna las necesidades reales de la sociedad, apoyando principalmente a los sectores más desprotegidos; de tal forma, que se implemente estrategias que consoliden la función de la vinculación, como la formación de estudiantes e investigadores a partir de estancias y pasantías académicas que fortalezcan conocimientos competencias y actitudes en busca de una formación profesional acertada para la vida y contribución social.

El proyecto tiene alto grado de factibilidad porque existe un convenio marco institucionalizado, que contiene actividades a desarrollar de manera sistemática con su respectivo cronograma, para ser ejecutadas por los estudiantes universitarios que se insertan en la institución de acogida, con el propósito de cumplir con un requisito, previo a la obtención del título de tercer nivel; además existe disponibilidad entre las instituciones vinculadas con talento humano, recursos, espacios y tiempos que permita alcanzar el fin, que es contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa.

## **DESARROLLO**

Las universidades dentro de los procesos de vinculación, asumen la responsabilidad social como una estrategia para articularse con el entorno, a través de convenios de colaboración, donde las instituciones vinculadas alcanzan beneficios mutuos. En el caso de las universidades, éstas tienen como propósito insertar a sus estudiantes en escenarios reales para efectivizar las prácticas preprofesionales; mientras que las instituciones de acogida reciben apoyo en diferentes actividades, en función de la formación que vienen tomando los estudiantes universitarios y sus intereses en articular la teoría con la práctica.

La vinculación es la relación entre la universidad y la sociedad, para Giacomo Gould Bei, citado por (Campos Ríos & Sánchez Daza, 2005) "...la vinculación ha formado parte del terreno de la educación superior por más de un siglo, aunque en muchos países –dice este autor– las antiguas universidades clasistas se resistieron durante mucho tiempo a la

creación de enlaces”); esto implica que para las universidades la vinculación resulta ser una estrategia que debe desarrollarse con mayor interés y atención, para alcanzar resultados favorables entre las partes en vinculación.

La vinculación es una función significativa de las universidades, permite construir redes de acción incluyendo programas y proyectos relacionados con las necesidades de la institución de acogida, como: entidades de gobierno, entidades productoras e instituciones educativas entre otras, constituyéndose en centro de investigación del nivel superior, con la colaboración de instituciones en una estructura operativa, para alcanzar el trípode -vinculación, docencia e investigación- efectivizando los acuerdos entre instituciones vinculantes.

La universidad resulta ser una institución importante para promover la transformación social, especialmente para impulsar la participación comunitaria, involucrándose en los problemas del entorno, en busca de soluciones y beneficios para el colectivo, en el marco del ejercicio responsable con capacidad crítica y juicio de los actos (Martínez de Carrasquero, Mavárez, Rojas, & Carvallo, 2008).

De acuerdo al tema tratado las instituciones en vinculación pretenden aportar con el mejoramiento de la calidad educativa, elevando el rendimiento académico de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, con la intervención de diferentes carreras del nivel universitario, quienes actúan apoyando al docente, articulando saberes alcanzados en sus estudios.

Las instituciones educativas en todos los niveles tienen la responsabilidad de atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje, ya sean estas asociadas o no a una discapacidad, según el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, del Ministerio de Educación del Ecuador en su art. 228, numeral 1 refiere a las dificultades específicas de aprendizaje, consideradas como Necesidades Educativas Especiales (NEE), no asociadas a una discapacidad, las siguientes: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades (Ministerio de Educación, 2012).

Frente a diversos procesos que deben desarrollar los docentes y algunos de ellos de carácter interdisciplinario, por llegar a la frontera de su profesión como docente, que involucra actividades de carácter

pedagógico y psicológico, interviene la universidad, generando y difundiendo conocimiento a través de sus estudiantes de las carreras en relación a las necesidades de atención y apoyo, conformando equitos de trabajo multidisciplinarios, quienes intervienen en colaboración con el docente, para cumplir la función social, iniciando un proceso de cambio institucional.

La investigación realizada en el presente artículo responde a la vinculación de la Universidad Técnica de Machala con el colegio de Bachillerato "Juan Montalvo" de la ciudad de Machala, provincia de El Oro del Ecuador, obteniendo como resultado el que se ha identificado un número importante de estudiantes con dificultades de aprendizaje y para apoyar al docente se han insertado estudiantes universitarios de las siguientes carreras: Educación Básica en calidad de gestora del proyecto de vinculación, Docencia en Informática, Psicología Clínica, Psicología Educativa, Trabajo Social y Sociología y Ciencias Políticas, cada carrera cumple con actividades de acuerdo a los saberes alcanzados en su trayectoria estudiantil.

La carrera de Educación Básica interviene en apoyo al docente con la planificación de adaptaciones curriculares y refuerzo académico, para aplicarse a estudiantes con bajo rendimiento escolar, debido a las dificultades de aprendizaje; la carrera de Docencia en Informática actúa con los docentes en la selección de estrategias metodológicas para aplicar la tecnología en el aula; la carrera de Psicología Educativa procede a capacitar al docente en adaptaciones curriculares y desarrolla talleres con estudiantes sobre motivación y valores; la carrera de Psicología Clínica se inserta para apoyar al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), en atención a estudiantes que presentan déficit de atención y trastornos de comportamiento; y la carrera de Sociología y Ciencias Políticas sanciona un estudio socioeconómico de las familias de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje; la carrera de Trabajo Social colabora en la realización del seguimiento al cumplimiento de tareas de los estudiantes intervenidos y acercamiento a la familia, para coordinar las tareas extraescolares; y la carrera de Docencia en Informática colabora con el docente en la selección de estrategias metodológicas enfocadas a la tecnología.

Luego de haber analizado en qué consiste la vinculación universitaria y su inserción de las carreras de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, revisaremos los motivos de consulta que ha brindado la carrera de Psicología Clínica a favor de los

estudiantes de educación básica y bachillerato, determinándose que se debe al bajo rendimiento académico y necesidades educativas especiales que deben atender los docentes en coordinación con el DECE, conjuntamente con los estudiantes universitarios de cada carrera, desde sus competencias.

La carrera de Psicología Clínica interviene en la identificación y atención de casos relacionados con problemas psicológicos o psicosociales de los estudiantes que afectan en su rendimiento académico y convivencia, debido al comportamiento; las necesidades de atención serán siempre distintas de una institución a otra y cambiantes de un momento a otro, por esta razón es preciso desarrollar en los profesores y profesionales del DECE la aptitud de atención a los cambios y necesidad de involucrarse oportunamente para entrar en procesos de prevención con estrategias móviles, flexibles y continuamente evaluadas, derivando a otras carreras el estudio y apoyo en aspectos que consideren relevantes para constituirse en equipo de trabajo multidisciplinario que permita obtener resultados según finalidad del proyecto.

La carrera de Psicología Educativa, interviene en aspectos relacionados con las dificultades específicas de aprendizaje, y situaciones de vulnerabilidad y otras necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, que estarían afectando en el proceso de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje que reflejan los estudiantes y que fueron reportadas por la carrera de Psicología Clínica, se debe especialmente a las siguientes causas: discapacidad intelectual, dislexia, discalculia, conflictos intrafamiliar, nerviosismo, trastornos por déficit de atención e hiperactividad y trastornos del comportamiento.

Para reducir las dificultades de aprendizaje se diseña el plan de clases con adaptaciones curriculares, considerando la especificación de la necesidad en atención de acuerdo al Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI) y Acuerdo Ministerial 295-13 se considera lo siguiente:



Especificación de la necesidad educativa atendida	Especificación de la adaptación curricular
RLOEI, Art. 228, 234 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visual</li> <li>• Auditivo</li> <li>• Intelectual</li> <li>• Físico</li> <li>• Autismo</li> <li>• Dislexia</li> <li>• Discalculia</li> <li>• Disgrafía</li> <li>• Disortografía</li> <li>• Trastorno por déficit de atención e hiperactividad</li> <li>• Trastornos del comportamiento</li> <li>• Otros</li> </ul>	Acuerdo Ministerial 295-13, Art. 17 <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Objetivos y destrezas</li> <li>b) Metodología y recursos</li> <li>c) Secuenciación</li> <li>d) Evaluación y criterios de promoción</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

Para Bueno, J. 1994, citado por (Carreras, 2003) “La estrategia de trabajo colegiado conocida con el nombre de adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) se ha convertido en el instrumento colaborativo y en la metodología más importante para la atención educativa a los alumnos con necesidades en las escuelas”; se trata del andamio al que todos los docentes pueden adherirse para concretar la mediación en igualdad de condiciones para puntualizar la educación inclusiva que garantice una atención pertinente.

La adaptación curricular tiene como propósito maximizar el aprendizaje, generando un ambiente propicio para el desarrollo de actividades. Para Vygotsky 1979 citado por (Maldonado & Sánchez, 2012) este tipo de aprendizaje es una estrategia para ser aplicada en el aula de clase y hace referencia a lo que en Psicología Social se conoce como zona de desarrollo próximo (ZDP).

La metodología aplicada consiste en el levantamiento del diagnóstico con la participación activa de las dos instituciones en vinculación, partiendo del análisis de involucrados para determinar la problemática suscitada en la institución receptora, hasta la construcción del marco lógico que nos proporciona los indicadores de calidad para el respectivo desarrollo del cronograma de actividades que permita realizar monitoreo, seguimiento

y evaluación; por otra parte se evidencia la inserción de estudiantes universitarios de seis carreras de la Unidad Académica de Ciencias Sociales quienes ponen en marcha el proyecto con la dirección de docentes de las dos instituciones vinculadas en convenio de cooperación, a quienes se les dispone de los siguientes materiales: matrices de planificación y recepción de información, equipo tecnológico, material didáctico y de oficina.

Hasta la fecha de la investigación se observa que existen resultados con las respectivas evidencias de acuerdo a los indicadores de calidad planteados desde el marco lógico como: capacitación a docentes en adaptaciones curriculares y transferidas al aula, recuperación pedagógica con estudiantes que alcanzan bajo rendimiento académico, conformación de círculos de estudio, desarrollando temáticas en estrategias metodológicas, talleres dirigidos a estudiantes con necesidades educativas especiales sobre motivación y valores, visitas a padres madres de familias para hacer conocer la intención del proyecto y acercarlos a la institución como apoyo en el proceso educativo, seguimiento al cumplimiento de tareas, listado de estrategias metodológicas para uso del docente, entre otras.

Analizando la labor desplegada desde el nivel universitario, en atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje el colegio de acogida se observa que la vinculación resulta ser efectiva, respondiendo a las necesidades socioeducativas de interés comunitario y sobretodo aportan el mejoramiento del rendimiento académico de un grupo importante de estudiantes con diferentes grados de vulnerabilidad, ya sean estos de carácter específico, necesidades educativas especiales, socioeconómicos o culturales.

## CONCLUSIÓN

La vinculación universitaria es una estrategia que permite articular acciones con la comunidad circundante, que parte de convenios de cooperación y proyectos que generan acciones en relación a la problemática presentada, actuando desde sus causas, para reducir efectos que vienen limitando los procesos educativos.

Con las acciones desarrolladas por cada una de las carreras que fueron mencionadas en el apartado del desarrollo, permitió reflexionar acerca de la participación de la universidad e institución de acogida en el logro de los indicadores, de acuerdo a una perspectiva de compromiso y contribución a la solución de problemas que fueron detectados a través

del diagnóstico, mismo que generó resultados para la redacción del proyecto de vinculación.

Este ejercicio que proporciona resultados, puede extenderse a otras instituciones educativas, considerando sus fortalezas y debilidades de cada establecimiento, pudiendo transferir la metodología llevada en el desarrollo de cada actividad, potencializando aspectos importantes, para generar mayor efectividad en el proceso de mejoramiento.

La universidad cuenta con una dirección de vinculación, que es la columna vertebral para mantener activa las relaciones con la comunidad, nos referimos a las instituciones educativas de acogida, quienes proporcionan la apertura para la inserción de estudiantes universitarios que deben realizar las prácticas preprofesionales, como requisito indispensable previo a la titulación y al mismo tiempo se aporta con conocimientos y procedimientos, ofreciendo apoyo en función a las competencias desde cada carrera interviniente, organizándose en un todo, unificando el trabajo para alcanzar los objetivos propuestos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campos Ríos, G., & Sánchez Daza, G. (2005). La vinculación universitaria : ese oscuro objeto del deseo University Outreach : The Dark Object Of Desire. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1–13. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>

Ceaases. (n.d.). No Title. Retrieved from <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/que-hacemos/>

Carreras , F. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategias de colaboración. Un modelo de integración educativa en España. *Revista Complutense de Educación*, 14(1).

Maldonado , M., & Sánchez, T. (Agosto de 2012). *Trabajo colaborativo en el aula. educare*, 16(2), 4.

Marco Legal Educativo. (2012). *Ministerio de Educacion del Ecuador*. Retrieved from [http://www.educacion.gob.ec/wp-content/.../O1/Marco\\_Legal\\_Educativo\\_2012.pdf](http://www.educacion.gob.ec/wp-content/.../O1/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf)

Martínez de Carrasquero, C., Mavárez, R., Rojas, L., & Carvallo, B. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Fronesis*, 15(3), 81–103. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2932316>

Ministerio de Educación. (2012). *Marco Legal Educativo. Ministerio de Educacion del Ecuador*. Retrieved from [http://www.educacion.gob.ec/wp-content/.../O1/Marco\\_Legal\\_Educativo\\_2012.pdf](http://www.educacion.gob.ec/wp-content/.../O1/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf)



**“UNA HISTORIA DE LA ESTRELLA”.  
SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA SITUACIÓN DE  
SEGREGACIÓN ESCOLAR EN UN  
CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

**"A STORY OF THE STAR". ABOUT THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF A  
SITUATION OF SCHOOL SEGREGATION IN A CENTER FOR  
EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION**

**Jesús Fernando Campos Gómez**

*Codirectoras: Margarita del Olmo Pintado y Carmen Osuna Nevado*

*Línea. Estudios Interculturales en Educación.*

## **RESUMEN**

La presente comunicación gira en torno al proceso de realización de un proyecto de investigación diseñado para el desarrollo de mi tesis doctoral dedicada al análisis del proceso de segregación escolar que ha ido atravesando a lo largo del tiempo la escuela pública de un barrio situado en una ciudad de la Región de Murcia, caracterizado por la administración como “vulnerable” (Ministerio de Fomento, 2006). Por otro lado, ante la confusión conceptual y terminológica que la literatura científica parece mostrar en lo referido al estudio de conceptos tales como “concentración”, “segregación” y “guetización” escolar, creo necesario aclarar qué es y cuál es el significado que otorga la comunidad educativa a esa transformación sufrida por el centro educativo en cuestión. Dicha realidad está “interseccionada”, a su vez, por multitud de circunstancias que merecen ser analizadas desde una perspectiva investigadora eminentemente cualitativa basada en un enfoque o perspectiva intercultural (Aguado Odina, 2003; Grupo INTER, 2006; Dietz, 2012; Aguado y Ballesteros, 2015).

**PALABRAS CLAVE:** Racismo, segregación escolar, segregación urbana e infancia.

## ABSTRACT

The current study devotes to the process of development of the research project designed to the completion of my Ph-D. My research is devoted to the analysis of the process of scholar segregation which has been gradually experienced in the public school of a neighbourhood of a city closed to the Region of Murcia. This suburb has been characterized by the Administration as 'vulnerable' (Ministry of Development, 2006). On the other hand, regarding the conceptual and terminological confusion that the scientific literature seems to show in respect to the study of concepts such as scholar 'concentration', 'segregation' and 'guetization' I deem necessary the clarification of what is and which is the meaning that the educational community assigns to such transformation experienced in the above mentioned educational center. Such reality reveals to be 'intersectioned' by multitude of circumstances that merit to be analysed from an eminent cualitative research perspective based in an intercultural approach or perspective (Aguado Odina, 2003; Grupo INTER, 2006; Dietz, 2012; Aguado y Ballesteros, 2015).

**KEYWORDS:** Racism; school segregation; urban segregation and childhood.

## INTRODUCCIÓN

Esta comunicación ha sido escrita para presentar y mostrar cómo continua el proceso de investigación que llevo desarrollando desde hace un año y medio en un centro de educación de infantil y primaria de la ciudad en la que resido. El CEIP "La Estrella"<sup>1</sup> se construyó a mitad de los años sesenta del pasado siglo, algunos años después de la edificación del barrio que le da nombre: La Estrella. La historia de este barrio está marcada por sucesivos procesos urbanos que, desde sus inicios, configuraron una realidad compleja definida por numerosas problemáticas sociales.

La historia del colegio del barrio, el de toda la vida (según las personas que residen en el mismo desde sus inicios) ha sido un reflejo de dichas problemáticas. En décadas anteriores, la escuela llegó a atender una población de casi trescientos niños. Era una escuela con dos líneas por curso escolar y que ofrecía un recurso valioso para la población del barrio.

---

<sup>1</sup> Utilizaré pseudónimos para referirme tanto al centro educativo como al barrio en el que se ubica, así como para los nombres de las personas que están participando en la investigación, como medio para proteger el anonimato.

Hoy en día, la escuela cuenta con apenas 80 alumnos entre las dos etapas educativas que ofrece. Algunos grupos han tenido que unirse para no perder profesorado y apoyos importantes de la administración. Así, durante mi trabajo de campo, me he podido encontrar clases con 12 alumnos y alumnas de primero y segundo de primaria o de quinto y sexto. Como el barrio, la escuela presenta una elevada presencia de nacionalidades y orígenes: hay una importante población gitana, una creciente comunidad africana (con un elevado número de alumnos y alumnas de origen marroquí y una creciente presencia de chicos y chicas de origen nigeriano y senegalés). A medida que transcurrieron los años, en el barrio fueron apareciendo nuevos centros educativos. Actualmente en el territorio y lugares cercanos, hay diez centros educativos que ofrecen educación primaria. Cuatro de ellos son de titularidad pública, siendo los restantes privados concertados. Este aspecto ha condicionado la aparición de un mercado educativo que ha generado ciertos problemas a las escuelas públicas.

Gracias a mis paseos por La Estrella, a mis conversaciones con sus vecinos, con sus niños y niñas y a mis continuas visitas al centro educativo, he podido conocer muy de cerca un mundo que suele negarse o que, cuando no queda más remedio que reconocer, tiende a depositar la responsabilidad de los males que sufren los vecinos y vecinas del barrio en su propia voluntad. En la imposibilidad de "convivir con ellos y ellas". En el miedo que la población de una gran ciudad tiende a fomentar sobre cualquier cosa que tenga que ver con el barrio y con la población que allí reside. Gracias a La Estrella y a sus gentes, soy capaz de conocer mucho mejor cómo funciona mi ciudad y su sistema educativo. Reconozco mis privilegios y las formas en que puedo ejercer mis derechos, negando los derechos de muchos y muchas. Es por ello, que aun cuando más de un treinta por ciento de los niños y niñas de mi ciudad viven por debajo del umbral de la pobreza (muchos de ellos y ellas residentes de La Estrella), todavía los poderes públicos "recortan" en becas de comedor y material escolar.

La pretensión de este trabajo de investigación radica en ofrecer una mirada, basada en el estudio de un caso, sobre la segregación escolar. Muchos y muchas consideran al CEIP "La Estrella" como una escuela gueto. Esa evocadora imagen es bastante esquiva y debe comprenderse para poder ser diferenciada de otros procesos de segregación. Silvia Carrasco, citando a Anyon (1997), propone para aclarar el significado de esa denominación que se hace sobre una realidad escolar concreta, ante la banalización de uso indiscriminado de la



misma. Así:

(...) podríamos caracterizar una escuela-gueto como una escuela en la que coinciden, al menos, tres factores que se perpetúan en el tiempo: Abandono institucional, económico y profesional (insuficiencia e inadecuación de recursos humanos y materiales según las necesidades, profesorado con menos formación actualizada, ausencia de proyectos innovadores); Desconfianza en la capacidad integradora y emancipadora de la escuela por parte del profesorado y de las familias (aceptación de los peores resultados como una fatalidad asociada a la composición sociocultural del alumnado, interiorizada por este alumnado y sus familias, y renuncia a reclamar mejoras y a denunciar desigualdades); Aislamiento sociocultural, étnico o “racial” (falta de relación con el resto de sectores sociales y de participación en proyectos educativos del entorno donde se ubica). Definitivamente, no se define por la proporción de alumnado extranjero o minoritario que escolariza. (Carrasco, 2011, p. 281).

Carrasco aporta una idea para aclarar el uso de los términos “concentración”, “segregación” y “guetización” que no se definen por la mayor proporción de presencia de un determinado grupo de personas en un centro educativo.

## OBJETIVOS

El proceso de investigación se fundamenta en la exploración sobre porqué determinados procesos de segregación escolar ocurren en determinados centros y no en otros que, a priori, parecen enfrentar una realidad socioeconómica, cultural y educativa similar. La significativa reducción de matrícula del centro educativo objeto de investigación a lo largo de los años, unida al paulatino y progresivo deterioro urbano que viene sufriendo el barrio en el que se encuentra ubicado, plantean una interesante cuestión de investigación. Me refiero a las relaciones existentes entre los procesos de segregación urbana y/o espacial y los procesos de segregación escolar que pueden llegar a generarse en las escuelas de esos mismos entornos. Por ello, de acuerdo con Leonardo y Grubb (2014) una primera hipótesis de investigación radicaría en reconocer que, dado que los procesos de escolarización están íntimamente ligados a los vecindarios y a los territorios en los que se ubican las escuelas, la segregación espacial, produciría segregación escolar.

En ese sentido, las preguntas que articulan mi investigación y que, al mismo tiempo, plantean las hipótesis que dan forma a la producción de información sobre el caso en cuestión, se refieren a qué tienen que decir los agentes educativos y sociales (así como la población a la que atiende la escuela), sobre lo que ocurre en el centro; cómo es la vida en las aulas, bajo los muros de una institución educativa con unas particularidades muy complejas. Los objetivos principales de investigación se concretarían en:

- Comprender y analizar el proceso de transformación que se viene sucediendo en la escuela.
- Conocer cómo influye dicho proceso en la trayectoria escolar de los niños y las niñas que acuden a la escuela.
- Indagar cuál es la perspectiva (tanto actual, como a lo largo del tiempo) que los distintos agentes de la comunidad educativa mantienen sobre lo que se viene sucediendo en la escuela y, al mismo tiempo y de manera totalmente ligada a esta cuestión, qué sucede en el barrio donde está ubicado el centro escolar.
- Abordar las relaciones que se establecen en un territorio concreto entre los distintos agentes que participan en dicho contexto de manera holística (del Olmo, 2008).

Los fundamentos teóricos en los que se inscribe la investigación pueden agruparse en tres ejes temáticos:

- Perspectiva intercultural en educación. Este enfoque pretende deconstruir la idea que vincula “diversidad”, con la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas. Por el contrario, dicho enfoque ofrece una mirada que pretende analizar la diversidad de los estudiantes, sus familias y sus comunidades. Se trata de una metáfora “(...) que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones escolares en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y sus familias” (Aguado y Ballesteros, 2015: 100).
- La relación entre la Critical Race Theory (en adelante, CRT) y el ámbito educativo. Esta teoría considera que la “raza”<sup>2</sup> sigue

---

<sup>2</sup> Utilizaré la palabra “raza” entrecomillada durante el desarrollo de este epígrafe dado que, aunque se trata de un término que responde a una más que evidente construcción social basada en la justificación biológica de una desigualdad, es un concepto utilizado en la literatura científica antirracista norteamericana; que será ampliamente utilizada para el desarrollo de esta comunicación. En ese sentido, cabe mencionar el proyecto educativo “Race: Are we so different?” desarrollado por la Asociación Americana de Antropología. Dicho proyecto aglutina una serie de exposiciones itinerantes, un sitio web, así como una

siendo un significativo factor de desigualdad social. Aunque existe un amplio estudio de las cuestiones raciales en numerosos ámbitos de la literatura científica, la CRT argumenta que aún no ha sido “teorizada” con acierto y ha quedado eclipsada y/o absorbida por el estudio de situaciones que tienen que ver con el género y la clase social. En ese sentido, la CRT en su relación con el ámbito educativo es una herramienta especialmente útil para adentrarnos en el estudio de la desigualdad social y, por ende, de la desigualdad escolar o educativa (Ladson-Billings y Tate, 2006).

- La crítica a las teorías del déficit y su aplicación práctica en el terreno educativo; prestando especial atención a la relación del “deficit thinking”, con otra perspectiva surgida en torno a los años sesenta del pasado siglo, a través de los estudios del antropólogo Oscar Lewis, denominada “Culture of poverty” o “cultura de la pobreza”.

Los objetivos concretos que me propongo alcanzar serían los siguientes:

- Identificar los procesos de segregación que influyen en la actual coyuntura del centro educativo en cuestión.
- Analizar las diferentes medidas que condicionan una respuesta educativa “diferenciada” a un determinado tipo de alumnos y alumnas.
- Analizar el papel que juega el profesorado en el desarrollo de las trayectorias escolares del alumnado.
- Profundizar en el proceso de “huida” que un determinado tipo de población realiza “hacia fuera” del centro educativo.
- Reflexionar sobre cómo las visiones segregadas de un territorio (un barrio) condicionan las visiones que la población mantiene sobre el centro educativo.

## METODOLOGÍA

La metodología del presente estudio de investigación se asienta sobre el paradigma de la investigación cualitativa. Esta metodología pretende ahondar en una serie de rasgos que la diferencian de otros paradigmas;

---

variedad de recursos educativos para trabajar el tema cuestión. En cualquier caso, el proyecto pretende poner de relieve tres puntos clave que ayudan a comprender una realidad difusa y compleja: el concepto de “raza” es una invención humana reciente; que el concepto de “raza” tiene mucho que ver con “cultura”, que con la “biología” en sí misma y, por último, que aquello que entendemos por “raza” y el racismo, están ampliamente insertados en las instituciones de nuestra sociedad, así como en nuestra vida diaria y cotidiana (Goodman, Moses y Jones, 2012).

a saber (Flick, 2012: 18):

- Conveniencia de los métodos y las teorías.
- Perspectivas de los participantes y su diversidad.
- Capacidad de reflexión del investigador y la investigación.
- Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa.

Como apunta Flick, “el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método y no al revés” (Flick, 2012: 19). El estudio de la segregación escolar, tal y como vengo exponiendo a lo largo de la presente comunicación, es una realidad difusa, de difícil comprensión; es decir, no existe una manera o proceso a través del cual “aprehenderla” o alcanzar su comprensión absoluta. Parece haber cierto consenso entre las y los investigadores en la temática en que se hace preciso atender a los “microcontextos” para comprender el funcionamiento y análisis de dichas realidades y dinámicas.

En tanto que la investigación cualitativa “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2012: 27); supone (Flick, 2012; citando a Toulmin, 1990):

- Una vuelta a lo oral; o la utilización de la narración para fomentar una correcta comprensión de la situación.
- Una vuelta a lo particular; o el acercamiento a problemas específicos que concretan, a su vez, en situaciones específicas concretas.
- Una vuelta a lo local; o el conocimiento de las prácticas y experiencias que se producen en un contexto concreto y la explicación que las personas construyen sobre su propia experiencia en dicho contexto.
- Una vuelta a lo oportuno; o el acercamiento a problemas o situaciones que es necesario estudiar para comprender el proceso que atraviesa y, en ese sentido, también las soluciones que se han desarrollado (y que se desarrollarán) de forma temporal e histórica, así como para generar una descripción concreta “en ese contexto y explicarlos a partir de él” (Flick, 2012: 27).

Por otro lado, como decía en el párrafo anterior, la elección de las técnicas o métodos de recogida de información, es una de las cuestiones a tener en cuenta para la realización de una investigación cualitativa. Al igual que con la elección del modelo de investigación, no existe acuerdo

sobre qué herramientas serán las más valiosas para producir esa información. La utilización de técnicas etnográficas en estudios dedicados a la comprensión del ámbito educativo está adquiriendo un mayor calado en la investigación cualitativa. Como dice Flick, la investigación cualitativa pretende acercarse al “mundo de ahí fuera (...) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de maneras diferentes”(Flick, 2012: 10). La perspectiva de la etnografía supone un acercamiento revelador en tanto que, apoyada en sus dos axiomas fundamentales, como son el holismo y el relativismo cultural, supone “compartir la vida de las personas acerca de las que estamos trabajando durante un periodo más o menos prolongado”(del Olmo, 2008: 84).

La etnografía se apoya en dos herramientas básicas de producción de información que van a ser la base sobre la que generar y producir información. Por un lado, se utilizará la observación participante y, por otro, la entrevista dirigida.

La observación participante entronca directamente con ese “compartir la vida de las personas con las que trabajamos” al que se refiere del Olmo. El objetivo fundamental de dicho proceso es la construcción de confianza entre la persona que investiga y las personas que participan en la investigación para poder acceder a ese entramado de relaciones que se producen “en el campo”(del Olmo, 2008). El instrumento fundamental es el diario de campo, lugar en que voy recogiendo qué es lo que pasa cada día dentro de las aulas que tengo la oportunidad observar y compartir momentos con profesorado y alumnado del centro educativo en concreto para “contextualizar” cuáles son (y cómo se usan) las normas de comportamiento y acción que guían la conducta en el centro, es decir, “la cultura” que construyen en su día a día cotidiano. Lo cual, es un aspecto eminentemente ligado al proceso de observación y que relaciona, a su vez, la observación en sí misma, con la segunda de las técnicas utilizadas: la entrevista dirigida.

En primer lugar, siguiendo a del Olmo (2008), debo aclarar que cualquier tipo de estudio y/o investigación que incorpore a nivel metodológico entrevistas orales, no es un estudio etnográfico. Existen muchas técnicas que se parecen o que, de alguna manera, comparten objetivos con este tipo de entrevista pero que difieren en una cuestión fundamental: la entrevista dirigida no busca “conseguir respuestas”, sino “descubrir cuáles son las preguntas significativas para conseguir que las personas con las que hablamos hagan explícitas las normas y los valores que

orientan su comportamiento" (del Olmo, 2008: 89).

La entrevista dirigida puede comenzar de muy diversas formas. Nuestra sola presencia como investigadores puede favorecer la producción de información dado que "producimos" (valga la redundancia) ese diálogo sobre lo que nos interesa: el funcionamiento de las normas que se manifiestan en una situación dada (del Olmo, 2008). Por otro lado, en ese tránsito que recorre que la entrevista, la persona entrevistada habla o enfatiza sobre "lo que debe ser", sobre la regla en su sentido más estricto. De ahí la necesidad de establecer cauces de contextualización entre el discurso y las acciones que realmente realizan las personas en su día a día. Esa contextualización la podemos encontrar en la correspondencia necesaria entre la observación participante y la entrevista dirigida (del Olmo, 2008).

Actualmente, me encuentro terminando mi observación participante en el centro educativo y me dispongo a realizar el proceso en el que se realizarán las entrevistas dirigidas a personas que pertenecen a la comunidad educativa de la escuela en cuestión: profesorado del centro, familias cuyos hijos e hijas están escolarizados en el centro educativo, activistas comunitarios implicados programas educativos, trabajadores de servicios sociales, profesionales de la orientación educativa. Igualmente, creo necesario e interesante entrevistar y resaltar el punto de vista de antiguos alumnos del centro que participan en programas educativos comunitarios y que están escolarizados en educación secundaria.

Finalmente, para comprender el conjunto de normas y cuestiones que rodean a la escuela objeto de estudio a nivel "macro", es necesario analizar las políticas educativas que se desarrollan en la actualidad en la región en la que se realiza el proceso de investigación. De especial interés resultan aquellas disposiciones legales que pretenden "atender a la diversidad del alumnado" o "compensar desigualdades en educación" y cómo dichas normas recrean la educación intercultural. Es por ello que considero una parte esencial de la metodología el análisis de esas políticas desde una perspectiva intercultural dado que, de alguna forma, el tipo de investigación que desarrollo es, en sí misma, intercultural. Como argumentan Dietz y colaboradoras, dicha metodología de investigación:

Aspira a ser crítica, dialógica, participativa, relevante y aplicable a la diversidad de contextos geográficos. Asimismo, reconoce la existencia de un pluralismo metodológico y la riqueza que

representa recurrir a métodos etnográficos, cualitativos, cuantitativos, etc., para atender la complejidad de lo “intercultural”. Aborda múltiples fenómenos que se aprehenden desde lo experimentado cotidianamente, lo vivencial, para de ahí establecer vínculos con marcos teóricos y conceptuales que nos ayuden a interpretar y a generar soluciones aplicadas y orientadas a la vivencia de la interculturalidad como una propuesta utópica (Dietz et al., 2011: 64).

### CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE

Puesto que se trata de una investigación en curso y a la que todavía le queda un amplio recorrido de análisis, no creo que sea posible ofrecer resultados definitivos. En cualquier caso, y para centrar el debate, me gustaría lanzar una serie de interrogantes para el debate que tienen que ver, principalmente, con cuestiones que han influenciado el trabajo de campo y que se refieren a cómo utilizo el marco teórico de la investigación para comprender la realidad que envuelve al centro, el hecho de utilizar un enfoque cualitativo con técnicas etnográficas para analizar procesos de segregación escolar y, finalmente, la necesidad de ubicar correctamente las políticas educativas que, de alguna manera, determinan, a nivel ideológico, el tipo de educación que se ofrece a la población del barrio.

### SOBRE EL USO DE LAS TEORÍAS O CÓMO UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS

David Gillborn (2006), afirma que muy poca gente sería capaz de reconocer la existencia de “un mundo blanco” que influye enormemente en la forma de comprender y actuar de las personas que componen una sociedad. Para la Critical Race Theory (en adelante CRT) esta idea es la base sobre la que articula todo el recorrido epistemológico que desarrolla. Esa “blanquitud” (“whiteness” en palabras del autor) pasa totalmente desapercibida a los ojos de una parte importante de la población que sólo ve el mundo tal y como cree que es. Para los autores y autoras que se inscriben en la CRT, dicha cuestión se transforma en un proceso que estructura y reproduce una forma de trato eminentemente “racializada”. Lo cual, implica el hecho de ejercer una forma particular de discriminación sobre “otra parte” importante de la población (Miles, 1994) y que se reproduce en otras esferas del sistema social y de la vida pública (como pueden ser la política o la educación) tan estrechamente enraizadas en nuestra sociedad que pasan al imaginario social colectivo como una cuestión ampliamente normalizada (Gillborn, 2006).

Esta idea me resulta particularmente útil para el desarrollo mi proyecto de investigación, puesto que, ese derecho a excluir, justifica, de alguna manera, la separación del alumnado dentro de las escuelas, así como las separaciones espaciales de los territorios de una ciudad sobre la base de prejuicios y estereotipos negativos sobre lo que allí ocurre.

La segregación urbana y escolar habría adquirido según esta perspectiva un sentido especialmente "racializado" dentro de una sociedad que niega la existencia de "diferencias" y discriminaciones basadas en el origen étnico y/o cultural. Nuestra sociedad parece "estar ciega" ante estas exclusiones, proclamando una idea de sociedad que difícilmente puede considerarse justa dado que obvia una gran parte de las realidades y vivencias de los grupos presentes en nuestra sociedad. Eduardo Bonilla-Silva (2014) se refiere a esta situación como "Colorblind Racism". Para este autor la persistencia de la desigualdad étnica y/o racial dentro de una sociedad recae en la premisa que existe "racismo sin que necesariamente tenga porqué haber racistas". Es decir, los grupos minorizados siguen experimentando una discriminación sistemática y se mantienen muy atrás de la mayoría en lo referente al acceso a muchas áreas de la vida social, siendo la posibilidad de alcanzar mayores niveles de acceso a recursos muy laxa (Bonilla-Silva, 2014). Esa laxitud, siguiendo de nuevo a Bonilla-Silva (2014), se concreta en cuatro patrones de actuación social que configurarían ese "racismo sin racistas" o "Colorblind Racism":

- Sociedad individualizada basada en valores liberales exacerbados.
- Naturalización de las situaciones discriminatorias: dado que siempre ha sido así no merece la pena comprender dicha situación o luchar para mejorarla.
- "Racismo cultural" frente a "Racismo tradicional".
- Minimización del racismo: se remarcan los avances sobre tiempos anteriores, obviando la problematizadora configuración actual de las situaciones discriminatorias.

Todos estos posicionamientos teóricos apuestan por comprender la visión del racismo como un proceso ampliamente centrado en la opresión y dominación de unos grupos sobre otros y, por tanto, sobre el hecho de existe una normas que ayudan a comprender el funcionamiento de la sociedad. Lisa Delpit, se refiere a estas normas como "Culture of Power", que funcionan, además de como guía para fraguar las relaciones sociales de dominación, siendo un paradigma



proclive para entender las relaciones que se establecen en las aulas a la hora de abordar temáticas y cuestiones que tienen que ver con la exclusión la desigualdad en el desarrollo de los procesos educativos. Serían los siguientes (Delpit, 2006: 24):

- Las cuestiones de poder están representadas en las aulas (o el poder que ostenta un determinado sector de la sociedad para “extender” su visión del mundo sobre otras visiones presentes en la sociedad).
- Hay reglas o códigos para participar en el poder. Existe una “cultura del poder” (que se puede construirse en base a la escritura, las distintas formas de lenguaje y, del mismo modo, en la forma en que interactúan las personas en determinados escenarios de nuestra sociedad).
- Las reglas de la “cultura del poder” son el reflejo de las reglas de la cultura de aquellas personas que tienen el poder (reproduce la cultura de aquellas personas que ostentan el poder).
- Si no participas de la cultura del poder, hacer explícitas las reglas de esa cultura, hace más fácil la adquisición de poder.
- Aquellas personas con más poder son frecuentemente menos conocedoras de su existencia (mientras que, aquellas personas con menos poder, son a menudo mucho más conocedoras de esa dominación tanto latente, como manifiesta).

Siguiendo esta línea, Leonardo y Grubb (2014) en su análisis de las relaciones existentes entre racismo y educación al proponer que es necesario atender a todo ese tipo de segregaciones para comprender fenómenos muy complejos. Partiendo de que la segregación urbana y/o especial genera segregación escolar, ambos autores examinan las sucesivas separaciones de que es objeto el alumnado en su tránsito por la escuela y que, en EEUU, ha adquirido el nombre de “tracking”<sup>3</sup> o

---

<sup>3</sup> En EEUU, se denomina “Tracking” al proceso por el cual el alumnado es evaluado y adscrito a determinadas categorías, con el objetivo de generar varios tipos de agrupamientos y emplazamientos dentro del sistema educativo (Oakes, 1985). En nuestro país, después de las sucesivas reformas de nuestro sistema educativo, dicho proceso pasaría a denominarse y definirse como “itinerario”. Según Oakes (1985), el “tracking” o el establecimiento de itinerarios, básicamente es una clasificación que contiene unas características comunes. Según esta investigadora, existirían cuatro aspectos comunes a este tipo de prácticas que definirían su esencia y, por tanto, su comprensión. El primer aspecto o característica, haría referencia a la evaluación de las capacidades del alumnado y su acople y separación dentro de un sistema jerárquico de grupos de instrucción. Seguidamente, el segundo aspecto, entroncaría con el “proceso de etiquetado” del alumnado y la consiguiente “visualización” del mismo, en base a la etiqueta impuesta. Evidentemente, la valoración de estos grupos de alumnado no es

emplazamiento en determinados programas y estructuras del sistema educativo. Estos autores llaman la atención sobre un "tracking" entre escuelas de un mismo barrio (que produciría una "huida" de una hacia otra), un "tracking" entre alumnos de un mismo centro con su ubicación en diferentes programas y clases "especiales" y un "tracking" que se realiza dentro de las mismas aulas y que determina la participación de los estudiantes dentro de su propio proceso de enseñanza – aprendizaje.

## **SOBRE LOS MÉTODOS UTILIZADOS O CÓMO OBSERVAMOS EL ARTE DE INVESTIGAR.**

Como decía anteriormente, la elección de métodos de investigación en educación que parten de paradigmas cualitativos es un hecho más que constatable. Por su parte, la etnografía siempre ha estado vinculada a estudios que tienen que ver con la educación (entendida en su sentido más amplio que no solo se circunscribe al ámbito escolar) o con la escuela. En tanto que este proyecto de investigación puede adscribirse a esta modalidad de investigación, me gustaría apuntar dos aspectos que considero importantes para el debate, serían los siguientes:

1. El uso de estas técnicas no deviene en etnográfico por el simple hecho de utilizarlas, sino por la perspectiva con la que se emplean.

Esa perspectiva estará íntimamente ligada a los dos axiomas principales de la metodología etnográfica: el holismo (es decir, prestar atención a todo el conjunto o entramado de relaciones que definen la producción simbólica de un grupo, puesto que de la interconexión de cada una de esos procesos y relaciones surge el conocimiento global de la situación) y el relativismo cultural (o lo que es lo mismo "calzarse los zapatos" de un persona o grupo, para entender e intentar ver el mundo con sus ojos) (del Olmo, 2008).

2. Para la comunidad científica no es fácil determinar qué tipo de registros nos pueden ayudar a medir, registrar y analizar los procesos de segregación escolar.

---

ajena a este hecho, siendo por tanto, la respuesta educativa eminentemente diferenciada. En algunos casos, adquiere una "doble cara" puesto que, más allá de los especiales privilegios que el establecimiento de itinerarios propone (a saber: grupos reducidos, "homogeneidad" y una atención individualizada), "esconde" una cierta verdad: a menudo, estos y estas alumnas son "los menos queridos" de la institución. La tercera condición se referiría a que dicho emplazamiento es definido por otros, por su visión del alumnado (sea ésta sesgada o no). Finalmente, el cuarto aspecto quedaría definido en que, gracias a este proceso de etiquetado, el alumnado es tratado y experimenta la educación formal de forma "diferente" (Oakes, 1985).

Al no existir acuerdos consensuados sobre tal cuestión, mi propuesta radica en ofrecer una imagen basada en el estudio de un caso que ayude a comprender cómo ocurren dichos procesos en un barrio y en una escuela determinada. A este respecto, García Castaño y Olmos Alcaraz (2012), afirman que sería muy aconsejable acudir a casos concretos ubicados en contextos pequeños y desarrollar estudios de corte cualitativo para comprender el funcionamiento de dichas lógicas.

Por tanto, mi propuesta consiste en ofrecer un pequeño aporte a la discusión científica (así como a la creación de conocimiento sobre la temática en cuestión), no solo sobre los procesos de segregación y/o guetización escolar, sino también a aquellos procesos que contribuyen a generar desigualdad dentro de los muros de la escuela.

### **SOBRE LAS POLÍTICAS O CÓMO CONSTRUIMOS Y ENTENDEMOS LA REALIDAD QUE NOS RODEA**

Pese a que nuestro sistema educativo se adhiere a numerosas normativas y disposiciones legales que reconocen principios ideológicos progresistas, todavía las escuelas son fuentes importantes de discriminación y segregación. Las políticas educativas reproducen esta contradicción y transmiten mensajes equívocos al alumnado a medida que desarrolla las sucesivas “separaciones” que se suceden en el tránsito de los chicos y chicas en las aulas y en sus trayectorias escolares. Si volvemos al tema de la “categorización” como elemento conductor de la pertenencia a la sociedad, tal y como apuntaba anteriormente con la noción de “whiteness”, este posicionamiento define una serie de grupos en base a una característica concreta y determina una actuación educativa específica según dicha “categorización” (Miles, 1994).

Los programas de educación compensatoria (una de las medidas de actuación educativa que mayor calado tiene en los sistemas educativos actuales) me sirven para ejemplificar esta cuestión puesto que “categorizan” a ciertos alumnos y alumnas sobre el hecho de una supuesta “desventaja cultural y/o étnica” o “déficit” en la adquisición de determinadas competencias (en especial aquellas peculiaridades que tienen que ver con el dominio del idioma que “vehicula” el conocimiento escolar). Es necesario recordar que en España dichos programas surgieron a mediados de los años ochenta del pasado siglo para ofrecer respuesta a “la problemática de integración” que planteaba la incorporación de las distintas comunidades gitanas a las escuelas de numerosos barrios y ciudades de nuestra geografía y que adquirió todavía mayor presencia con la llegada de población extranjera a

inicios de los años noventa (Márquez Lepe y García-Cano Torrico, 2012). Dichos programas generan dos contradicciones:

1. Esencializan al alumnado en base a la diferencia.
2. Justifican estas separaciones, según dicha construcción de las diferencias.

Según esta visión, la acción compensatoria reside en una visión de la diversidad "en clave de superación de déficits por parte de los sujetos" (Márquez Lepe y García-Cano Torrico, 2012). Lo cual es, en mi opinión, un elemento discriminador en si mismo dado que es muy difícil que el alumnado que "sale" de su aula de referencia, "vuelva" a la misma en igualdad de condiciones que sus compañeros (Guía INTER, 2006).

En cualquier caso, me interesa resaltar el carácter ideológico con que se fundamentan las normas y que, como es lógico, se concretan en la utilización de paradigmas de actuación o enfoques educativos, que se encargan de reproducir los patrones discriminatorios de la sociedad a los que me refería en apartados anteriores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Odina, M.T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Aguado Odina, M.T. y Ballesteros Gil, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo INTER. En Escarbajal Frutos, A. (ed.) (2015). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. (pags. 99 – 112). Madrid: Narcea.

Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling. A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College, Columbia University.

Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists: Color blind racism and the persistence of racial inequality in America*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers INC.

Carrasco, S. (2011). Segregación escolar e inmigración. En García, F. J. y Carrasco, S. (eds.) (2011). *Población Inmigrante y escuela: Conocimientos e saberes de investigación*. (pags. 269 – 288) Madrid. Ministerio de Educación: Colección de estudios del CREADE.

Delpit, L. (2006). *Other's people children. Cultural Conflict in the classroom*. New York: The New Press.

Dietz, G., Selene Mateos, L., Jiménez Naranajo, Y. y Mendoza Zuany, G. (2011). *Estudios Interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana*. *Sociedad y Discurso*. 16. 57 – 67.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García Castaño, F.J. y Olmos Alcaraz, A. (2012). Introducción. En García Castaño, F.J. y Olmos Alcaraz, A. (eds.) (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. (pags. 11-21). Madrid: Trotta Editorial.

Gillborn, D. (2006). Public interest and the interest of white people are not the same: Assessment, educational policy and racism. En Ladson-billings, G. y Tate IV, W.F. (eds.) (2006). Education Research in the public interest. (pags. 173 – 198). New York: Teachers College, Columbia University.

Goodman, A. H., Moses, Y. T. y Jones, J. L. (2012). Race: Are we so different? Chichester: Wiley-Blackwell.

GRUPO INTER. (2006). Guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Ladson-Billings, G. y Tate IV, W.F. (2006). Toward a Critical Race Theory in education. En Dixson, A. y Rousseau, C.K. (eds.) (2006). Critical Race Theory in education. All God's children got a song. (pags. 11 – 30). New York: Routledge.

Leonardo, Z. y Grubb, W. N. (2014). Education and Racism. A primer on issues and dilemas. Nueva York: Routledge.

Márquez Lepe, E. y García-Cano Torrico, M. (coords.) (2012). Educación intercultural y comunidades de aprendizaje. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Miles, (1994). Racism after race relations. New York: Routledge.

Oakes, J. (1985). Keeping Tracking. How schools structure inequality. New Haven: Yale University.

del Olmo Pintado, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca. En Tellez, J. A. (coord.) (2008). Educación Intercultural. Miradas Multidisciplinares. (pags. 83-95). Madrid: Catarata.



# LA EVALUACIÓN REALISTA DE LAS POLÍTICAS CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN LA UNIÓN EUROPEA (2008-2015)

## THE REALISTIC EVALUATION OF POLICIES AGAINST EARLY SCHOOL LEAVING IN THE EUROPEAN UNION (2008-2015)

**Antonio Cotallo Infante**

*Director: Alejandro Tiana Ferrer*

*Línea 1. Función y evolución de la educación: historia, teorías, políticas, modelos y sistemas.*

### RESUMEN

El abandono escolar temprano constituye uno de los grandes retos de la Unión Europea para la próxima década. La Unión se ha planteado la meta de reducir al 10 por ciento el número de jóvenes que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de educación o formación antes del 2020. Esto supone una clara apuesta por construir una sociedad del conocimiento. Sin embargo, su carácter novedoso supone un desafío para las administraciones nacionales y para la comunidad académica quienes deben ensayar metodologías alternativas tanto para su atención como para su estudio. La presente investigación plantea evaluar las políticas nacionales de los países de la UE desde una metodología mixta, a través de una evaluación realista que tome en cuenta no solo los resultados sino fundamentalmente el pensamiento subyacente detrás del ciclo de las políticas educativas para reducir el abandono escolar temprano, lo cual incluye considerar el contexto y los factores procedimentales en los cuales dichas políticas han tenido lugar.

**PALABRAS CLAVE:** Abandono escolar temprano, políticas públicas educativas, evaluación realista, Unión Europea.



**ABSTRACT**

Early school leaving is one of the great challenges of the European Union for the next decade. Before 2020, the Union has set itself the goal of reducing to 10 percent the number of young people who have not completed secondary education second stage and do not follow any kind of education or training. This is a clear commitment to build a society of knowledge. However, its novelty is a challenge for national administrations and for the academic community who must try alternative methodologies for both its attention and its study. This research seeks to evaluate national policies of EU countries from a mixed methodology, through a realistic evaluation that takes into account not only the results but also the underlying thought behind the cycle of educational public policies to reduce early school leaving, it includes considering the context and procedural factors on which such policies have taken place.

**KEYWORDS:** Early school leaving, public education policies, realistic evaluation, European Union.

**INTRODUCCIÓN**

El abandono escolar temprano (AET) se refiere a la población de entre 18 y 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de educación o formación.

En el 2013, el abandono escolar temprano alcanzó el 21,6% en España, según datos de EUROSTAT. Es un porcentaje que supera con creces la meta comunitaria de 10% definida por la Unión Europea al 2020 para todos sus Estados miembros. Superadas las metas europeas asociadas al acceso educativo, el abandono escolar temprano constituye un proceso socioeducativo y productivo que afecta y pone en riesgo el ciclo vital de la población juvenil en edad de trabajar y estudiar a lo largo y ancho de la Unión Europea.

El abandono escolar, como problema, llama la atención sobre el derroche de las capacidades y talentos de una sociedad. El hecho de que una parte significativa de la población europea, en edad más joven, abandone prematuramente sus estudios, tiene graves repercusiones no solo en sus trayectorias personales, sino también en sus implicaciones colectivas, en términos de desarrollo económico, inclusión social, política y laboral de esta parte de la ciudadanía. Un problema de trascendencia mayor en un continente con una población cada vez más envejecida. Por ello, la Unión Europea ha abordado estos desafíos mediante la apuesta por una sociedad basada en el conocimiento, promotora de la difícil conjunción de

factores de equidad y justicia social con factores de competitividad económica internacional.

Su inclusión como problema social, tanto en la agenda pública regional como en las líneas de investigación educativas, es relativamente reciente. La presente comunicación se suma a los nuevos estudios en esta materia. Esta plantea un marco interpretativo teórico y metodológico, a partir del cual abordar la evaluación de las estrategias clave de la UE en materia educativa, como son las medidas adoptadas por los países europeos contra el Abandono Escolar Temprano, enmarcadas en la Estrategia Educación y Formación 2020.

En este sentido, esta propuesta pretende evaluar las políticas contra el abandono escolar temprano en los 28 países de la Unión Europea, durante el periodo 2008 – 2015. Un análisis que se alimenta de los recientes estudios interesados en el AET y sus implicaciones en la región (Marchesi, 2003; Escudero, 2005; Enguita, 2010; Calero, 2010).

Desde la óptica de la evaluación de las políticas públicas, este proyecto aporta –como elemento innovador– una aproximación metodológica diferente al tema, profundizando en los factores contextuales y mecanismos del ciclo de la política pública sobre el abandono escolar temprano, así como en sus resultados. Supone una apuesta por evaluar los procesos subyacentes a lo largo del ciclo de las políticas contra el AET en la UE.

A partir del uso de la metodología de evaluación realista (Pawson y Tilley, 1997; Tarabini, 2015), pretendemos aproximarnos ontológicamente a las políticas públicas de atención del AET, recogiendo su fundamentación filosófico-teórica subyacente, sus referentes normativos y en definitiva, su razón de ser, sin perder de vista los impactos posibles o reales de estas políticas, a fin de entender cómo, por qué y bajo qué condiciones éstas han tenido éxito o, por el contrario, han fracasado (Pawson, 2005).

Concretamente, la tesis intentará responder al siguiente interrogante *¿Cuál es el impacto de las políticas educativas para combatir el abandono escolar temprano (2008-2015), desde el punto de vista del contexto, de los procesos seguidos y de los resultados alcanzados por las mismas?*, tal como señala la metodología de la evaluación realista.

Así mismo atenderá a cuestiones como: qué forma y tipo de apropiación nacional han tenido las medidas europeas contra el abandono escolar

temprano; cuál es la combinación y/o el énfasis de las medidas de prevención, intervención y compensación a nivel nacional, así como cuál es la priorización efectuada por cada país en términos de focalización o universalización de las políticas de atención contra el AET.

## OBJETIVOS

### Objetivo general

Evaluar, desde la perspectiva realista, el impacto de las políticas educativas adoptadas para la reducción del abandono escolar temprano en la Unión Europea (2008-2015).

### Objetivos específicos

1. Exponer el estado de la cuestión del abandono escolar temprano en la Unión Europea, incluyendo las metas definidas por la UE a sus Estados miembros y los tipos de medidas diseñadas para la reducción de dicho problema.
2. Analizar el contexto que influye sobre las políticas contra el abandono escolar temprano, considerando –entre otros– los factores macroeconómicos y macroeducativos asociados al AET durante el periodo señalado (a partir de fuentes como: Eurostat, las estadísticas nacionales, así como otras estadísticas educativas y económicas oficiales).
3. Analizar los factores procedimentales que tienen lugar en las políticas educativas contra el abandono escolar temprano, a partir de las normas, políticas y programas educativos llevados a cabo por cada uno de los países miembros de la UE durante el periodo 2008-2015.
4. Analizar y comparar los resultados alcanzados hasta ahora con la situación inicial de cada país miembro de la UE, en materia de abandono escolar temprano, así como de los Estados miembros entre sí, éstos últimos agrupados según las características comunes de sus sistemas educativos.
5. Considerar, en esta evaluación de los resultados, a grupos destinatarios específicos, como: migrantes, género y clase social.

## METODOLOGÍA

Esta investigación se encuentra enmarcada temporalmente entre los años 2008 y 2015, momento de mayor implementación de las medidas contra el AET y geográficamente, incluyen a los países miembros de la Unión Europea. En este sentido, la muestra estará compuesta por los 28 países miembros de la Unión Europea, los cuales serán agrupados en

función de las similitudes estructurales de sus sistemas educativos, así como de sus situaciones de partida en AET.

Las unidades de análisis principales de este estudio son las políticas implementadas, durante el periodo en cuestión, por cada uno de los mencionados países de la Unión. Este trabajo hará especial énfasis en las políticas de AET y sus indicadores destinadas a colectivos específicos de cada país, de acuerdo a criterios como: clase social, migración o género.

Desde el punto de vista del método, para realizar la evaluación de las políticas contra el AET en la Unión Europea, nos apoyaremos en la metodología planteada por la *evaluación realista* de las políticas públicas. Esta parte de la premisa que toda política pública tiene en su definición una teoría de cambio social implícita (Pawson, 2006). Por ello, su principal objetivo consiste en estudiar en qué se fundamenta ese cambio social, lo cual conlleva a analizar la línea de pensamiento subyacente bajo la teoría, así como las hipótesis inmersas en la consiguiente concepción, diseño e implementación de la política pública, adscritas a un contexto específico muy determinado.

La evaluación realista pretende, por tanto, aproximarse ontológicamente a las políticas públicas, recogiendo su fundamentación filosófico-teórica, sus referentes normativos y en definitiva, su razón de ser. Para ello, además de poner la mirada en los impactos posibles o reales de la política, resulta fundamental entender *cómo, por qué y bajo qué condiciones la política pública ha tenido éxito o, por el contrario, ha fracasado* (Pawson, 2003).

Desde esta forma de aproximación holística y sistemática de las políticas públicas, podemos plantearnos las lógicas de funcionamiento, los procesos que tienen lugar en su interior, sus posibilidades de éxito y fracaso, acordes con las distintas variables contextuales. Esto lleva a preguntarnos: *¿por qué en determinados contextos se da prioridad a unos programas en vez de a otros?, ¿por qué adquieren mayor legitimidad ciertas decisiones políticas frente a otras?, ¿por qué se privilegian determinados perfiles de beneficiarios en relación a otros?, etc.* (Tarabini, 2015).

Para ello, la evaluación realista se apoya en tres conceptos fundamentales para entender y explicar las políticas públicas: *mecanismos, contextos y resultados*. La aplicación de estos conceptos sirve para tratar de mostrar cómo se construyen las políticas a partir de

configuraciones específicas, teniendo en cuenta las situaciones de partida en la que la política tuvo lugar.

A diferencia de otros tipos de evaluación basados en la teoría, la evaluación realista específica qué mecanismos van a generar determinados resultados y qué características del contexto afectarán a los mismos, independientemente de dichos mecanismos.

Desde este punto de vista, los resultados de una política pública dependerán de un contexto socio-político y temporal concreto, puesto que las políticas no están aisladas de una situación cambiante (cambios de gobiernos, movilización o no de actores e intereses determinados, cobertura mediática, interacciones con otros programas e instituciones, etc.). Por tanto, estas situaciones influyen constantemente la política pública, dotándola de gran permeabilidad y plasticidad, obligándola a ser flexible. En palabras de Hay (2002), el contexto representa un espacio de confrontación de estrategias y discursos, donde los intereses de unos actores prevalecen frente a otros.

En el caso de nuestro trabajo y teniendo a la Unión Europea como contexto, cualquier política educativa contra el abandono escolar temprano aplicada en unos países con éxito, podría tener resultados distintos en otros contextos e incluso en otros periodos históricos. Esta variación en los resultados podría estar condicionada, en buena medida, tanto por las situaciones particulares de origen, como por las externalidades del contexto u otros supuestos no contemplados que afectan la intencionalidad o espíritu de los tomadores de decisiones. En este sentido, el énfasis realista acerca del contexto adquiere particular relevancia, aunado a sus procedimientos, mecanismos y resultados. En definitiva, la evaluación realista de la política educativa contra el abandono escolar temprano debe orientarse a explicar, como señalan Pawson y Tilley (2004), "Lo que funciona, para quién, en qué contextos y en qué aspectos".

Específicamente, este trabajo intentará responder al problema de *¿Cuál es el impacto de las políticas educativas para combatir el abandono escolar temprano (2008-2015), desde el punto de vista del contexto, de los procesos seguidos y de los resultados alcanzados por las mismas?*, tal como señala la metodología de la evaluación realista. En atención a este problema, este trabajo se enfocará en analizar tres dimensiones de las políticas educativas sobre el abandono escolar temprano, a saber: el contexto, los mecanismos o procedimientos y los resultados.

Esto lleva a preguntarse por las herramientas de recolección y tratamiento de datos más idóneos para realizar este tipo de análisis. En este sentido, la evaluación realista se vale de metodologías cuantitativas, pero sobretodo cualitativas. Considerando los objetivos de este estudio, la presente investigación se desarrollará a través de una metodología mixta, esto es, compuesta por técnicas y herramientas de investigación tanto cuantitativas, como cualitativas. En otras palabras, nuestra investigación involucra dos fases: Una *fase cualitativa*, y una *fase empírica o cuantitativa*.

En cuanto a la *fase cualitativa*, y siguiendo la metodología de la evaluación realista, este trabajo empleará el *análisis documental* para la evaluación de los factores contextuales, así como de los factores procedimentales, asociados a las políticas para reducir el AET en la UE. En nuestro caso, este análisis documental consistirá en una revisión exhaustiva de fuentes directas como: las normativas, planes, presupuestos, informes técnicos, publicaciones oficiales tanto nacionales como comunitarias en materia de abandono escolar temprano. Estas fuentes documentales permitirán aproximarse a la versión oficial y por tanto, conocer los fundamentos de cambio que inspiraron dichas políticas públicas.

Complementaremos este análisis documental sobre el contexto y los factores procedimentales con una revisión de la literatura disponible sobre las investigaciones realizadas en la materia, con miras a evidenciar las posibles contradicciones o limitaciones de la versión oficial. Con todo lo anterior, pretendemos examinar, de modo cualitativo, la magnitud de la brecha entre el cambio teóricamente esperado por la política y el cambio obtenido en la práctica en materia de AET durante el periodo 2008- 2015. Igualmente, la consulta y sistematización de esta literatura servirá para la sustentación del estado de la cuestión o marco teórico, así como para la operacionalización de los conceptos fundamentales del problema planteado.

Asimismo, y siguiendo con la fase cualitativa, para la evaluación de los aspectos procedimentales se utilizará también *la entrevista*, a partir de la cual incluir la visión de los técnicos, sean estos planificadores o gestores, así como de otros actores involucrados en el ciclo de la política pública. Todo ello con miras a conocer los discursos detrás de toda política para reducir el AET, sus fundamentos a favor y en contra, así como las

negociaciones entre los diferentes actores e intereses involucrados en cada país miembro.

En suma, con las herramientas cualitativas se intentará dar respuesta a los objetivos 1 y 3 de este trabajo (ver apartado de objetivos).

En cuanto a la *fase cuantitativa*, se empleará la recolección y tratamiento de estadísticas oficiales, indicadores y series temporales del abandono escolar temprano, a través de fuentes directas como Eurostat y las estadísticas oficiales de los ministerios de educación de los países de la UE. Del mismo modo, usaremos como fuentes indirectas los indicadores macroeducativos, de carácter cuantitativo, como: tasas de matriculación, de titulación, esperanza de vida escolar, etc. Así como indicadores macroeconómicos como la tasa de paro juvenil, el crecimiento del producto per capita, la inflación etc., a partir de fuentes como la EPA o Eurostat.

Para ello, emplearemos técnicas cuantitativas como el análisis descriptivo, bivariable y multivariable, utilizando herramientas específicas de procesamiento, tratamiento e interpretación de datos como Excel, SPSS, STATA, etc., que permitan dar cuenta de las variaciones más significativas en términos de la reducción del abandono escolar temprano, sin perder de vista el horizonte temporal definido por las metas de la Unión Europea al 2020 en esta materia. En resumen, con la fase cualitativa se pretende dar respuesta a los objetivos 2, 4 y 5.

## RESULTADOS

Actualmente, esta investigación se encuentra en la fase de recolección de datos (objetivos 1,2, y 3). Hasta la fecha, se ha procedido a recopilar y sistematizar las modificaciones legislativas en materia de educación en los países estudiados. En términos generales, hemos podido sistematizar o clasificar los diferentes marcos normativos nacionales en materia de AET, según una tipología de medidas definida por: i) medidas de prevención (las cuales incluyen aquellas de acceso y calidad, de reducción de la repetición y modificación de itinerarios educativos, de discriminación positiva y de refuerzo y extracurriculares); ii) medidas de intervención; y iii) medidas de compensación. Estas reflejarían las intenciones de cambio del AET en los tomadores de decisiones y en la propia administración en los tres principales momentos de atención del problema (ex-ante, durante y ex-post).

Así mismo se ha avanzado en la documentación del estado de la cuestión del abandono escolar temprano. En este sentido, se ha revisado la literatura especializada en los factores condicionantes de nuestro problema de estudio. Dentro de estos factores, hemos considerado los siguientes: individuales, socioeconómicos, minorías, género, estructurales del sistema de enseñanza, estructurales del modelo y coyuntura económicos.

Adicionalmente, se ha avanzado en el desarrollo del marco metodológico. Para ello, se han revisado los diferentes métodos para la evaluación de políticas públicas, desde aquellas más empíricas orientadas a resultados hasta aquellas mayoritariamente cualitativas, basadas en la teoría (*Theory-based evaluation* o *Theory-driven evaluation*). Dentro de estas últimas, hemos seleccionado la evaluación realista por considerarla útil para dar respuesta al problema de estudio planteado específicamente para indagar sobre los procesos subyacentes en estas políticas educativas.

El siguiente paso en nuestra investigación está orientado a definir cuáles son los indicadores que analizaremos dentro de cada una de las dimensiones a estudiar (contexto, mecanismos y resultados), así como la recolección de sus respectivas bases de datos, para cumplir así con nuestro objetivo 2.

## CONCLUSIONES

Dado que la investigación se encuentra en pleno desarrollo no es posible ofrecer conclusiones en un sentido estricto. Sin embargo, podemos señalar que el abandono escolar temprano es un problema complejo, condicionado por una multiplicidad de variables. Su atención como problema ha sido reciente.

Todo esto supone un obstáculo para el investigador, al no contar con suficiente información precedente, ni series temporales de datos con las que apoyarse para analizar esta materia. No obstante, es un problema al que la Unión Europea le está otorgando prioridad en materia educativa, lo cual obliga tanto a las administraciones, a ensayar medidas para su atención, como a los investigadores a desarrollar y experimentar metodologías alternativas que atiendan a la complejidad del propio proceso.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calero, J. et al. (2010): Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España. Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a Pisa 2006.

Chen, H. T. (1990). Theory Driven Evaluations. Thousand Oaks, CA: Sage.

Chen, H.T. (2005). Practical Program Evaluation: assessing and improving program planning, implementation, and effectiveness. Newbury Park, CA: Sage.

De Souza, D.E. (2013). Elaborating the Context- Mechanism-Outcome configuration (CMOC) in realist evaluation: A critical realist perspective. London: Sage.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Revista de Currículum y Formación de Profesorado

Etxeberria, F. et al. (2000). Políticas educativas en la Unión Europea. Barcelona: Ariel.

Fernández Enguita, M. et al. (2010). Desenganchados de la educación. Factores, procesos y dimensiones del fracaso y el abandono escolar en España. Barcelona: Fundación La Caixa – Colección Estudios Sociales.

Hay, C. (2002). Political analysis: a critical introduction. London: Palgrave.

Hickey, G. et al. (2015). A theory-based evaluation of a community-based funding scheme in a disadvantaged suburban city area. Evaluation and Program Planning, 52: 61–69.

Marchesi, A. (2003): El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas.

Pawson, R., Tilley, N. (1997). Realistic evaluation. London: Sage.

Pawson, R. et al. (2003). Realist synthesis: an introduction. Manchester: RMP Methods.

Pawson, R. (2006). Evidence-Based Policy: A Realist Perspective. London: Sage.

Subirats, J. (2005). Catorce puntos esenciales sobre evaluación de políticas públicas con especial referencia al caso de las políticas sociales. *Ekonomiaz*, n° 60, vol. I, 3er. Cuatrimestre

Tarabini, A. (2013). Marco teórico metodológico para el análisis de políticas de lucha contra el abandono escolar. Documentos de trabajo ABJOVES, n 2.

Tarabini, A. (coord.) (2015). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. Madrid: Síntesis.

Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.



# PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA EN CUANTO A METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL PROCESO INVESTIGADOR

## TUTORIAL ACTION PLAN FOR FORMAL VOCATIONAL STUDENTS REGARDING METHODOLOGY USED IN THE RESEARCH PROCESS

**Ana Belén Domenech Hernández**

*Codirectores: José Quintanal Díaz y Elena Cuenca París*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas  
presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

La investigación que se presenta está ubicada dentro de la Orientación de un Centro de Formación Profesional, presentando si es o no necesario tener en los centros un Plan de Acción tutorial para los alumnos de ciclos formativos de Grado Medio y Superior. Para poder llevar a cabo la investigación se va a utilizar un enfoque metodológico cualitativo utilizando principalmente las técnicas de grupos de discusión con padres, alumnos y profesores/tutores y la técnica delphi con una participación de expertos con una selección rigurosa de los mismos.

Después de realizar todos los análisis de la investigación llegamos a la conclusión de que es necesario se planteará un documento marco de este plan para los centros educativos de formación profesional en España.

**PALABRAS CLAVE:** Tutoría, Formación Profesional, Delphi, orientación.

## ABSTRACT

The following research is located within the orientation program of a Vocational Training Centre and it is inquired whether it is necessary or not in the tutorial Action Plan of the centers, for training cycles and Higher level students.

In order to carry out the research, we will focus on a qualitative methodological approach, using techniques mainly based in groups with parents, students and teachers and tutors, paying specially attention to the delphi technique with participation of a rigorous selection of experts.

After conducting all research analysis we came into conclusions of the requirement of a framework to place this plan for vocational schools in Spain.

**KEY WORDS:** Tutoring, Vocational Training, Delphi , guidance.

## INTRODUCCIÓN

El tema de estudio es el Plan de Acción Tutorial en Formación Profesional primeramente demostrando la necesidad de su existencia desde la Formación Profesional básica hasta la Formación Profesional reglada de Grado Superior.

Buscamos principalmente si es necesaria la orientación en el nivel de formación profesional reglada y a su vez si debemos realizar una concreción de la misma en un Plan de Acción Tutorial. Si así fuera se innovaría creando un documento marco de cómo debería ser el Plan de acción, marcando las líneas generales para su puesta en práctica.

A su vez el objeto principal de esta investigación es el Plan de Acción tutorial en FP y se va a abordar descubriendo la necesidad del mismo a través de la exploración de preocupaciones, inquietudes, ideas de orientadores, alumnos, profesores, tutores y padres de FP respecto a los procesos de orientación en la etapa en la que están en este momento.

El objeto de esta investigación es revisar los elementos de contenido que facilitan el desarrollo de un Plan de Acción Tutorial para la formación profesional reglada respondiendo a las necesidades educativas de este colectivo.

En principio la fase exploratoria de esta investigación nos ayudará a centrar la importancia y la necesidad de tener planes de acción tutorial

en formación profesional para posteriormente corroborar esta información obtenida mediante los grupos de discusión realizados con alumnos, padres y profesores/tutores.

El grupo de discusión ara Canales y Peinados (1995) se trata de una técnica de investigación social, empleada por los investigadores cualitativos, que trabaja con el habla, en ella lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, ya que en toda habla se articula el orden social y la subjetividad. El grupo de discusión, según el autor antes citado, presenta como características definitorias: el implicar a un grupo homogéneo de personas en una interacción social, tener como objetivo recoger datos cualitativos a partir de una discusión controlada y ser una estrategia cualitativa de dicha recogida, simultáneamente inductiva y naturalista. Como ventaja nos ofrece el recoger datos de la vida real en un entorno social, ser flexible, poseer una gran validez subjetiva y ofrecer resultados rápidos a costes reducidos. La distensión que se produce en la discusión grupal, y la libertad existente a la hora de manifestar opiniones, permite que sus participantes, puedan divulgar sus emociones y percepciones de las temáticas tratadas de una manera y con una profundidad difícil de conseguir con otras técnicas de investigación.

## OBJETIVOS

Nuestra finalidad es primeramente analizar la importancia de la acción tutorial en Formación Profesional y en segundo lugar la valorar la necesidad de esta acción. Aportamos los objetivos de esta investigación junto con líneas de acción operativas:

- Aportar fundamentos legislativos, organizativos y estructurales necesarios para el desarrollo de un Plan de acción tutorial en formación profesional.
  - Líneas de acción:
    - Buscando soportes legislativos, organizativos y de estructura en etapas posteriores donde si existen planes de acción tutorial.
- Analizar necesidades de los tutores y de los alumnos en formación profesional, dando respuestas concretas de acción a las mismas.
  - Líneas de acción:
    - Aportando estrategias para la adaptación de los planes a los contextos de los alumnos y tutores.
- Mejorar y apoyar el proceso educativo y madurativo de los

alumnos de formación profesional.

- Líneas de acción:
  - Respondiendo a las necesidades educativas especiales de los alumnos de manera eficaz.
- Diseñar una propuesta de orientación tutorial para formación profesional en España.
  - Líneas de acción:
    - Ofreciendo posibilidades formativas a los alumnos.
    - Elaborando procesos individualizados de acompañamiento en la incorporación activa de los alumnos a la sociedad.

## METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la investigación que nos preocupa es eminentemente cualitativo, exceptuando una fase primera exploratoria consistente un análisis descriptivo donde se realizarán análisis propiamente descriptivos obtenidos de diferentes encuestas a realizar. Esta primera fase nos aportará mucha información para centrar y acertar posteriormente en las dos técnicas y en la muestra con la que vamos a trabajar.

En este momento la metodología se está estudiando en profundidad cada uno de sus técnicas y analizando cual puede ser la mejor para llevar a cabo esta investigación.

Para realizar el análisis de la importancia de la acción tutorial en la etapa de Formación Profesional hemos realizado una búsqueda bibliográfica en profundidad documental y legislativa y por otro lado se ha constatado en qué etapas del sistema educativo existe acción tutorial y en cuales con una estructura formal (hora de tutoría, tutores, horas de dedicación por parte del orientador...)

Como ya se ha comentado anteriormente fase exploratoria consistente en la realización de una encuesta a padres, alumnos y profesores/tutores de una muestra representativa de toda España en centros de Formación Profesional tanto públicos como concertados y privados para hacer un análisis de la necesidad de tener en los centros un Plan de Acción Tutorial en esta etapa educativa.

Además, en esta primera fase exploratoria se tiene muy en cuenta la experiencia personal del investigador en orientación en formación profesional y tutoría en un centro de formación profesional durante un

periodo suficiente para corroborar esta necesidad.

Por otro lado, se ha realizado una encuesta a orientadores de formación profesionales de diferentes centros realizando unas preguntas básicas respecto a la situación de la orientación y la acción tutorial en sus centros.

Con los orientadores que quieran participar de esta investigación se realizará un análisis documental de los Planes de Acción Tutorial de Formación Profesional revisando toda la documentación de los planes, analizando pormenorizadamente cada uno de sus apartados y analizando el contenido de los mismos.

Por otro lado, se está realizando una importante revisión bibliográfica.

Una vez terminada esta etapa de exploración toda la investigación se llevará a cabo con una metodología en su totalidad desde un enfoque cualitativo.

La investigación se realizará de la siguiente manera:

1. Grupos de Discusión con tutores y padres para ir matizando la necesidad de tener este Plan de Acción Tutorial.

La introducción en Europa de la técnica del panel de consumidores o grupo de discusión data de la década de 1940. Se desarrollaron primero en Reino Unido y Alemania Federal, inmediatamente después en Francia, extendiéndose luego por el resto de Europa Occidental, y llegaron en 1973 a España (Pérez y Valdés, 1995). Con esta técnica podíamos averiguar qué esperan como usuarios de bibliotecas públicas, con qué se sienten cómodos y, además, comprobar si nuestra orientación sobre temas a tratar en la encuesta eran los correctos, si los usuarios que no estaban vinculados con la Biblioteconomía y la Documentación eran capaces de notar la presencia o no de servicios y ser conscientes de lo que podían pedir. Antes de realizar un grupo de discusión hay que determinar qué objetivos se desea conseguir, el perfil de quienes participaran en el grupo y también hacer una planificación completa de las cuestiones a abordar, los medios, el tiempo de duración y el entorno de la sesión. Se decidió realizar dos grupos de discusión. La única característica común que debían tener las personas que participasen era que fuesen usuarios de biblioteca. Los grupos se organizaron con un número de personas pequeño, para que todos los participantes pudiesen explicar sus opiniones, pero suficiente como para



que hubiese un coloquio fluido.

Selección de la muestra:

- a. La muestra para realizar los grupos de discusión será con centros de diferentes comunidades autónomas y centros con titularidad pública, privada y concertada.
- b. Además se realizará de forma aleatoria la selección de padres y profesores.

2. En segundo lugar utilizaremos la Técnica Delphi.

Dentro de las diferentes estrategias de investigación que existen para la identificación de preguntas y problemas de investigación, la selección de variables críticas de investigación, o la construcción y validación de instrumentos de recogida o análisis de información, nos encontramos con el «método Delphi». Método que ha sido utilizado en profundidad en el terreno de la Tecnología Educativa (Barroso y Cabero, 2011), donde nos encontramos aplicaciones para la construcción de sistema de categorías para el análisis informativo de la publicidad, de la calidad didáctica de los cursos universitarios virtuales, o construcción de un sistema categorial para el análisis de las investigaciones e-learning (Royo y Bigné, 2002; Aguaded y López, 2009; Cabero y otros, 2009).

A manera de síntesis consideramos que los investigadores podrían ayudarse de esta técnica para diferentes usos: identificar los tópicos a investigar, especificar las preguntas de la investigación, identificar una perspectiva teórica para la investigación, seleccionar las variables de interés y generar las proposiciones, identificar las relaciones causales entre factores, definir y validar los constructos, y crear un lenguaje común para la discusión y gestión del conocimiento realizando una buena selección de expertos en la materia de Orientación en Formación Profesional. En este preciso momento se están elaborando los criterios e indicadores para realizar una buena selección de expertos para posteriormente aplicar toda la técnica haciendo un proceso muy exhaustivo del mismo.

Para llevar a cabo la selección de expertos para realizar el siguiente proceso:

1. Contactaremos con expertos que estén trabajando y vinculados con la etapa de formación profesional, que conozcan de primera mano las necesidades de la comunidad educativa en el ámbito de la acción tutorial y que tengan una amplia experiencia con este colectivo.
2. En segundo lugar se llevará a cabo una comunicación a

determinadas personas especialistas en orientación, tutoría y acción tutorial con una trayectoria académica y profesional relacionada con esta materia.

3. Posteriormente se pedirá a estos expertos la voluntad de participar en el proceso investigador, un compromiso en la contestación a los cuestionarios que se envíen online, que tengan una buena capacidad de comunicar y disponibilidad para esta investigación. Cómo los cuestionarios se van a realizar online no es necesario en ningún momento tener encuentros presenciales, por tanto, pueden estar repartidos por distintas comunidades autónomas de la geografía española.

4. Los expertos con los que vamos a contar serán entre 6 y 30 expertos.

5. Realizaremos un protocolo de selección con unos indicadores y criterios claros, para que la información obtenida sea lo suficientemente real para que constate en nuestra investigación todo lo que necesitamos para corroborar el problema que nos ocupa.

## RESULTADOS

En el estudio de la importancia de la acción tutorial se detecta en el análisis documental pocas investigaciones de acción tutorial centradas en la etapa de formación profesional, habiendo un número considerable de investigaciones en las etapas de Universidad y de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, siendo una población la de formación profesional de las mismas edades de Bachillerato y de Universidad.

Por otro lado, en cuanto a legislación en España si que existe en la documentación analizada una constatación de la importancia de la orientación en formación profesional pero no se detecta que esa importancia esté plasmada y operativa en el día a día del proceso formativo de esta etapa educativa.

Partimos de una experiencia en la que en el día a día se detecta que la población de formación profesional en este momento sigue necesitando de una acción tutorial, un seguimiento, un aprendizaje de competencias personales transversales a los ciclos formativos que es necesario operativizar en un Plan de acción para que se realicen actividades que contribuyan al desarrollo de estas competencias previamente citadas y se evalúen posteriormente.

En la primera revisión bibliográfica realizada constatamos que así como en todas las demás etapas se ha investigado y hay aportaciones a la comunidad científica interesante en la etapa de Formación Profesional hay muy poca investigación y aportaciones.

En esta investigación esperamos llegar a constatar que sí que es necesario contar con un Plan de Acción Tutorial y a su vez es importante la existencia de esta Acción Tutorial para todos los agentes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Formación profesional.

Consideramos que es una carencia en el sistema educativo actual que en Formación Profesional no exista una sistematización del proceso de acción tutorial, ya que el perfil de estos alumnos y su procedencia, ya que muchos de ellos cuando llegan tanto a grado medio y grado superior su proceso educativo no ha sido el normalizado, no vienen directamente de la Educación Secundaria Obligatoria ni el Bachillerato. Esto hace que del perfil sea principalmente alumnos que en cursos anteriores han tenido dificultades por diversas causas que analizaremos en su proceso educativo.

Una vez que se recoja toda la información y constatemos la importancia y la necesidad de la Acción tutorial en Formación Profesional y si así lo fuera, pasaremos a plantear un Plan de Acción Tutorial, documento marco para el ámbito nacional que apoye la acción tutorial de los Centros de Formación Profesional.

## CONCLUSIÓN

Las conclusiones a las que se han llegado hasta el momento se centran en el Diseño de esta investigación:

1. Se ha decidido realizar una fase exploratoria donde se valore la necesidad y la importancia de la existencia de un Plan de Acción Tutorial.
2. Posteriormente el diseño de nuestra investigación se centran en aplicar una metodología cualitativa:
  - a. Por un lado llevaremos a cabo grupos de discusión con padres, alumnos y profesores de diferentes centros de formación profesional.
  - b. En segundo lugar aplicaremos la técnica delphi con expertos en acción tutorial y en formación profesional con una selección exhaustiva de estos expertos.
3. Si todos los resultados obtenidos en este proceso de investigación corroboran nuestras hipótesis plantearemos un

documento marco nacional de acción tutorial en formación profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rodríguez Moreno, M. L. (2007). Orientación profesional y formación basada en el trabajo: Conceptos básicos y sugerencias para la intervención. XXI. *Revista De Educación*, 9, 15-33.

Sobrado Fernández, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: Perspectiva del profesorado tutor. XXI. *Revista De Educación*, 9, 43-64.

Sanz López, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. (pp. 643-652)

Boza Carreño, Á. (2005). La orientación en educación secundaria: Una perspectiva cualitativa desde los orientadores. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 129-146

Álvarez Rojo, V. (2003). Propuesta para la organización de un servicio de orientación en el sistema de formación profesional. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 55(3), 419-424.

UNESCO (1974) *Recomendación revisada relativa a la enseñanza técnica y profesional*, Paris: UNESCO. pp. 31-33, Capítulo VII.

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. (BOE del 5 de marzo de 2011).

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

Canales, M. y Peinados, A. (1995). "Grupos de discusión". En J. M. Delgado y J. Gutierrez (Edit.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 287-316). Madrid. Síntesis Psicología.

Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC*. Madrid: Síntesis.

Barroso, J. y otros (2012). Formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje. *Apertura. Revista de Innovación educativa*, 4, 1.

# LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA REGIÓN DE MURCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ORIENTADORES

## THE CAREER GUIDANCE IN THE COMMUNITY OF MURCIA FROM THE COUNSELORS PERSPECTIVE

María del Carmen García-García

*Codirectoras: María Fe Sánchez-García y Magdalena Suarez-Ortega*

*Línea 6. Desarrollo del talento, orientación y transiciones a lo largo de la vida.*

### RESUMEN

El contenido de esta comunicación recoge los resultados de un estudio llevado a cabo en la Comunidad de Murcia, cuyos objetivos se han centrado en explorar, por una parte, las dificultades actuales que afrontan los servicios de orientación para el empleo y su valoración acerca de las acciones y buenas prácticas que realizan; y por otro, conocer la percepción que tienen los profesionales de la orientación sobre su futuro profesional. Se aplicó una metodología cualitativa mediante grupos de discusión, en los que han participado un total de treinta orientadores(as) que trabajan o han trabajado en nueve servicios de orientación para el empleo público y privado de Murcia. Estos grupos de discusión se realizaron a finales de 2013 y principios de 2014, sobre un guion conformado por tres dimensiones clave asociadas a los objetivos del estudio. Tras la transcripción de las grabaciones en audio, se realizó un análisis cualitativo del contenido de los discursos aportados en los grupos de discusión. Las conclusiones obtenidas ofrecen una visión de las percepciones del orientador/a profesional sobre su trabajo diario, las necesidades con las que se encuentra para realizarlo correctamente y una serie de propuestas y buenas prácticas sobre cómo enfocar su quehacer profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Orientación profesional, buenas prácticas en orientación, perfil profesional del orientador/a, orientación para el empleo.

## ABSTRACT

The content of this paper presents the results of a study carried out in the Community of Murcia, whose objectives are focused on exploring, first, the current difficulties faced by guidance services for employment, along with their assessment actions and good practices being carried out; and secondly, to know the perceptions the professionals have about their professional future. To do this, a qualitative methodology was applied by focus groups, participating thirty guidance counselors of nine guidance services for employment of Murcia, public and private. These focus groups were applied at the end of 2013 and early 2014, developed on script shaped by three key issues connected with the purpose of study. After the transcription of audio recordings, a qualitative content analysis was performed. The conclusions provide an overview of the perceptions of the profession of career guidance about their daily work, the needs which they meet to realize it correctly, and good practices about their professional activities.

**KEY WORDS:** Career guidance, good practices, professional profile of the counselors, guidance for the employment.

## INTRODUCCIÓN

Los desarrollos de la orientación en los contextos educativos (educación primaria, secundaria, universidad) vienen siendo objeto de numerosos estudios. Sin embargo, han sido mucho menos estudiados en nuestro país los procesos de orientación centrados en la población adulta, encontrándose escasos trabajos (De la Fuente y González Castro, 2009; García del Dujo y Martín, 2004; Guerrero, 2005; Labour Asociados Consultores, 2005; Padilla, 2001; Sánchez et al., 2011; Suárez, 2004, 2008 y 2009), pero son prácticamente inexistentes los estudios que exploran las necesidades de la población adulta en su conjunto, o los modelos de orientación que se han ido consolidando en las dos últimas décadas, particularmente, en el ámbito de la orientación profesional y la inserción laboral.

Por otro lado, cabe tener en cuenta los diversos referentes internacionales y europeos (AIOEP, 1995; Consejo de Europa, 2004, 2008; CEDEFOP, 2006; OCDE, 2004; OECD & European Commission, 2004) en materia de orientación a lo largo de la vida (Watts, Sultana y McCarty, 2010). Y de buenas prácticas en materia de orientación profesional (OIT, 2009; Vuorinen y Watts, 2011, 2012). Se trata de documentos desarrollados por equipos de especialistas en el ámbito

internacional, sobre la base del conocimiento acumulado en el desarrollo científico y en la experiencia práctica en orientación en diversos países.

Partimos, como marco general, de una concepción holística e integral de la orientación a lo largo de la vida asumiendo que “se refiere a un conjunto de actividades que permiten a los ciudadanos de cualquier edad identificar en cualquier momento de su vida sus aptitudes, capacidades e intereses, adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o aptitudes (a lo largo de toda la vida). La orientación se facilita en una variedad de entornos: educación, formación, empleo, a escala local y a nivel privado” (CEDEFOP, 2006, p. 12).

En nuestro país, carecemos de investigaciones que aborden sistemática y generalizadamente esta cuestión, de manera que sea posible derivar consecuencias para la intervención. Un antecedente en el estudio de las necesidades de orientación de personas adultas es el diseño del cuestionario ACCI que ha sido adaptado y validado en varios contextos, entre ellos, el de nuestro país por Padilla (1999). En dicho estudio ya se hizo un primer análisis de las preocupaciones en el desarrollo profesional de los/as adultos/as españoles (Padilla, 2001, 2002) que puso de manifiesto que las preocupaciones profesionales de las personas adultas presentan gran diversidad en función de aspectos como el género, la edad, la actividad laboral y el nivel de cualificación. Y asimismo, que el concepto de adaptabilidad planteado por Super podría ser válido para explorar las necesidades de las personas adultas.

También se usa este enfoque en el proyecto de I+D+I de Sánchez García et al. (2003-2007)<sup>1</sup>, cuyos resultados ponen de relieve que el tipo de planificación profesional que realizan los/as trabajadores/as tiene lugar generalmente, no de una forma preventiva y anticipatoria, sino de forma esencialmente reactiva, ante las situaciones y oportunidades que van surgiendo en la vida laboral. Las transiciones profesionales se abordan, por tanto, desde el mismo planteamiento reactivo. Y asimismo, existen marcados aspectos diferenciales en las carreras profesionales de las mujeres y de los varones, tanto en relación con su valoración de la

---

<sup>1</sup> La orientación del proyecto vital y profesional en la edad adulta: Análisis de necesidades, valoración de servicios para el empleo e identificación de buenas prácticas, subvencionado dentro del Plan Nacional de I+D+I 2008-2011 (ref.: EDU2010-21873-CO3-01).



progresión alcanzada, con su grado de linealidad/discontinuidad, como respecto a su satisfacción y expectativas profesionales.

Sin embargo, apenas existen estudios de investigación que sistemáticamente revisen la labor desarrollada por los servicios de orientación para el empleo desde ellos y la adecuación de sus funciones a las necesidades de la población. Aunque existen precedentes como el Estudio de situación y propuestas para el avance de los servicios de orientación profesional para el empleo (Labour Asociados Consultores, 2005) y el Proyecto Integra: Coordinadas metodológicas para un nuevo sistema integrado de orientación (Comisiones Obreras, P.V., 2005) que informan de las acciones más demandadas en estos servicios y algunas de las limitaciones de los mismos, aportando propuestas metodológicas concretas de actuación.

Si bien en EEUU es conocido, que existe desde hace tiempo un interés especial por cualificar a los profesionales de los servicios de orientación y formación para el empleo dirigidos a jóvenes y adultos (Bobby, 2013; Hoppin y Splete, 2013), en España hasta hace dos años los orientadores disponían de poca cualificación profesional y es necesario dotar de dicha cualificación adoptando cambios ya demandados por los expertos en el tema (Iriarte, 2004; CEDEOP, 2009; Taveira y Rodríguez Moreno, 2010; Manzanares Moya, 2013; Loiodice, 2012, Sánchez-García, 2013) que ven la necesidad de que las buenas prácticas en los servicios de orientación deban incluir también un proyecto vital y profesional para el usuario.

Entendemos que estos antecedentes, justifican la importancia de abordar un estudio en el contexto de la Comunidad de Murcia, donde no se han encontrado estudios en torno a esta temática, a fin de identificar las necesidades y delimitar sus peculiaridades, determinando en qué medida éstos puede ser diferentes en función de variables demográficas como el género y la edad.

La indagación sobre las actividades realizadas desde los servicios de orientación para el empleo, las buenas prácticas y las dificultades experimentadas por éstos, es una tarea necesaria y un punto de partida para sugerir líneas de intervención para estos servicios en dicha Comunidad.

## OBJETIVOS

El objetivo principal del estudio ha consistido en aproximarnos a la percepción de los profesionales de la *orientación para el empleo* en la Región de Murcia, acerca de: (a) las dificultades actuales que afrontan los servicios de orientación para el empleo; (b) de las acciones y buenas prácticas que se están llevando a cabo; y finalmente, (c) respecto a su futuro profesional en este contexto.

## METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos planteados se adoptó una metodología cualitativa, realizando un análisis de contenido de los discursos obtenidos mediante la realización de grupos de discusión entre los/las profesionales de nueve servicios de orientación de la Región de Murcia.

### 1. Muestra

Fue seleccionada una muestra de 9 servicios de orientación para el empleo, a través de un muestreo incidental, en función de su disponibilidad para colaborar en el estudio. La muestra final de participantes fue de 30 orientadores(as) que trabajan (90% de la muestra) o han trabajado (10%) en estos servicios, ubicados en la comunidad de Murcia y gestionados por las siguientes instituciones de carácter público y privado: el Servicio Regional de Empleo y Formación, el Centro de Orientación, Información y Empleo de la Universidad de Murcia, la Cámara de Comercio de Murcia, la Agencia de Desarrollo Local del Ayuntamiento de Alcantarilla, la Agencia de Desarrollo Local del Ayuntamiento de Murcia, la Asociación sobre discapacidad Crecer, la Unión General de Trabajadores, la organización ONCE-FUNDOSA, PERSON & Confederación de Empresarios de la Región de Murcia (CROEM).

### 2. Instrumento y recogida de la información

Como estrategia de recogida de información se realizaron 4 grupos de discusión (GD) con los profesionales de la orientación profesional. Estos se llevaron a cabo a finales de 2013 y principios de 2014 sobre un guion conformado por las tres dimensiones clave asociadas a los objetivos del estudio (situación actual de los servicios de empleo, buenas prácticas en los servicios y el futuro profesional del orientador), en base a los siguientes enunciados:

- a. ¿Cómo valoráis la situación actual de los servicio de orientación en la comunidad de Murcia?
- b. ¿Qué consideráis que estáis haciendo bien como buena

- práctica en vuestro servicio de orientación?
- c. ¿Cuál es la situación profesional de los orientadores en la Región de Murcia?

Las sesiones de los grupos de discusión fueron registradas en audio y posteriormente transcritas para su análisis. En el desarrollo de las mismas se contó con la colaboración de cuatro profesionales del entorno profesional que colaboraron como observadores/as y sus aportaciones se utilizaron como retroalimentación constructiva para el análisis del contenido (Fernández Núñez, 2006; Suárez Ortega, 2005).

### **3. Procedimiento de análisis**

Se realizó un análisis cualitativo del contenido de los discursos registrados, aplicando un procedimiento de reducción de datos y obteniendo un sistema de categorías y subcategorías (Álvarez-Gayau, 2005; Carrero, Soriano y Trinidad, 2012; Taylor y Bodgan, 1986). Se han relacionado las categorías con los criterios teóricos sobre la situación actual de los servicios de empleo, las buenas prácticas en los servicios y el futuro profesional del orientador.

Tras el proceso de análisis se obtuvo un sistema de categorías mixto estructurado en 7 categorías y 22 subcategorías. Para la delimitación de las categorías se ha partido tanto del contenido del discurso planteado como de los planteamientos recogidos en un marco teórico. En la tabla 1 se ofrece un extracto de la descripción y ejemplificación del mismo.

## **RESULTADOS**

Los primeros análisis nos han permitido obtener algunos resultados en torno a los tres núcleos estudiados:

### **1. Situación actual de la orientación en los servicios de empleo**

De la información recogida en los grupos de discusión con orientadores se obtiene una serie de aspectos que, en opinión de dichos orientadores, es necesario mejorar en los servicios de orientación para el empleo.

Con respecto a las Oficinas de Empleo se destaca el exceso de usuarios que deben atenderse por día y mes, así como el escaso tiempo que tienen para proporcionar orientación al usuario. Manifiestan que las oficinas están colapsadas:

Esta situación hace que no se pueda planificar con el orientado un itinerario personalizado y adaptado a sus necesidades personales y profesionales.

A esto se unen las condiciones físicas de dichos servicios que impiden realizar una orientación con intimidad y sin que existan interrupciones y distorsiones por los ruidos, además de una falta de materiales fungibles y de falta de información para usar los recursos disponibles:

Otros servicios de entidades privadas o en administraciones locales, tienen menos problemas con el tiempo de dedicación al usuario y disponen de mejores condiciones físicas y de organización del espacio.

## **2. Buenas prácticas de orientación en los servicios murcianos**

Respecto a las buenas prácticas del servicio de orientación tanto en las que se realizan en la actualidad, como las que consideran deberían realizarse, los orientadores valoran muy positivamente las buenas prácticas en los servicios, sobre todo las relacionadas con el fruto de su trabajo y esfuerzo diario, más que por los recursos disponibles.

Destacan el trato que recibe el usuario por parte de los servicios de orientación y el papel que tiene el orientador en el cambio de mentalidad del orientado sobre el proceso y contenido de la orientación.

Los orientadores de las empresas privadas y de los ayuntamientos valoran positivamente la dedicación de tiempo al usuario y la intimidad del proceso.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Ejemplos de opiniones de los orientadores
<b>Categoría 1</b> Situación actual de los servicios de orientación	-Organización -Tiempo atención usuario -Causas situación -Futuro trayectoria profesional	-Las oficinas están colapsadas. SEF: Exceso de usuarios, nos piden muchas cosas, orientación intermediación inserción en poco tiempo. -Sin subvenciones para orientadores en los ayuntamientos. -El trabajo de las OPEAS lo ha asumido la oficina de empleo. -Derivación dinero a las agencias colocación. -Se trabaja con objetivos de número no de calidad. Exceso de estructuración de los servicios. Exceso estadísticas. -Reducción presupuestos y Subcontratación de la orientación a empresas privadas -Los que diseñan las políticas desconocen que es la orientación. -Contratos inestables.
<b>Categoría 2.</b> Percepción del orientador de lo que piensa el usuario sobre el proceso de orientación	-Sobre el servicio -Sobre el orientador -Sobre utilidad de la orientación	-La gente sale quemada, se queman los orientadores y usuarios, y al final se desprestigia el trabajo de los orientadores. Exceso burocracia y rellenar cuestionarios. -Se sienten acogidos, apoyados. -El orientado desconoce lo que es la orientación. -Mucha gente sólo quiere buscar trabajo, no orientación. -No ven la necesidad de que tiene que reciclarse.
<b>Categoría 3.</b> Percepción orientador sobre la oferta de servicios de orientación	-La orientación que se ofrece -Planificación proyecto profesional	-Escasa, insuficiente. Difícil de profundizar en media hora. -El itinerario no es personalizado. Todo igual para todos -Citas muy lejanas en el tiempo. -Sin intimidad SEF / resto servicios si hay intimidad en la orientación. -La burocracia quita tiempo a la orientación. -No hay tiempo para trabajar el proyecto profesional. -Mucha gente sólo quiere buscar trabajo. -Incoherencia entre lo que se les pide para acceder a formación y la realidad.

<p><b>Categoría 4.</b> Dificultades del orientador en su trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tiempo</li> <li>-Recursos</li> <li>-Burocracia</li> <li>-Aislamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajamos por objetivos. Ahora la primera cita se da a los dos meses desde la primera sesión grupal.</li> <li>-El orientador hace trabajos administrativos de mecanizado de datos, hace de todo si es preciso. El programa me exige clasificar.</li> <li>-Falta formación en nuevas tecnologías.</li> <li>-Espacio reducido, Falta intimidad. Mala planificación espacios.</li> <li>-Exceso burocracia. Rellenar documentos. Trabajo administrativo.</li> <li>-La desconexión entre entidades repercute en el orientado.</li> </ul>
<p><b>Categoría 5.</b> Necesidades profesionales del orientador</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicación</li> <li>-Formación</li> <li>-Organización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mayor conexión con el servicio. Mayor conexión ente orientadores.</li> <li>-Retomar Asociación profesional de orientadores.</li> <li>-Tener horas para formación dentro del horario, que se nos informen.</li> <li>-Formación para gestión interna del tiempo y de las emociones</li> <li>-En las oficinas se debería delimitar las competencias Reducir n de usuarios, el exceso de usuarios que tiene el orientador.</li> </ul>
<p><b>Categoría 6.</b> Percepción del Orientador sobre su futuro profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contratación</li> <li>-Formación</li> <li>-Peticiónes para el futuro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Futuro Incierto. Necesidad de estabilidad profesional.</li> <li>-Rumores de que los servicios de orientación se convenían con agencias de colocación.</li> <li>-Recurrir a la universidad para que nos forme en determinadas áreas y mejore y homogeneizar las herramientas.</li> <li>-La dignificación de la profesión. Concienciarse sobre la importancia de la Asociación profesional.</li> <li>-Regular el acceso a la profesión con un censo y competencias definidas - Especializar con máster de dos años.</li> </ul>

<b>Categoría 7.</b> <b>Valoración del orientador sobre Buenas prácticas en Orientación</b>	-La participación de los usuarios -La competencia profesional de los orientadores -La mejora del servicio	<i>-Confianza del usuario cuando llevas todo su proceso de inserción.</i> <i>-Adaptarse a sus necesidades.</i> <i>-Permitir que participen del proceso. Atención personalizada desde lo más básico. -Citas más próximas no al mes y más agilidad en los trámites.</i> <i>-Aclarar intereses del orientado.- Es importante no perder el concepto de orientación.</i> <i>-Trabajar por calidad en la orientación no hacer números de usuarios y Realizar coordinación entre los servicios y en la misma consejería</i> <i>-Lograr un buen sistema de recepción de esos usuarios, de clasificación de otra manera, de asignación de usuarios en función de sus perfiles.</i>
---	---	--

Valoran como buenas prácticas tener un mayor tiempo de atención. Y también el hecho de centrar el proceso en el usuario y su perfil profesional, en adaptarse a las necesidades profesionales del orientado. Así como la eliminación de la burocracia en el proceso de orientación.

Sin embargo todos los orientadores consideran que existe falta de coordinación entre las administraciones e inciden también en la necesidad de comunicación entre las entidades y los orientadores.

### 3. Percepción sobre el futuro profesional del orientador

Se muestra una desconfianza sobre el futuro profesional del orientador. Se sienten desprotegidos y aislados unos de otros, a la vez de desmotivados. Además se percibe la necesidad de una mayor especialización de la profesión, manifiestan que la situación actual de los servicios perjudica la imagen del orientador y la precariedad laboral perjudica la imagen de la orientación y hace que se produzca deslealtad entre orientadores.

### CONCLUSIONES

De todas las opiniones reflejadas en el estudio, se puede destacar que existe una percepción de que la orientación se tenderá a privatizar a través de las agencias de colocación, lo que repercutirá en la orientación que se ofrezca al usuario.

El futuro de la orientación pasa por la profesionalización y formación de calidad del orientador, el reciclaje y especialización del orientador

mediante postgrados, formación que la universidad puede aportar.

En la valoración de la situación que están atravesando actualmente los servicios de orientación para el empleo en la Región de Murcia, los/las profesionales de la orientación señalan diversas insuficiencias y limitaciones, principalmente asociadas a un excesivo número de usuarios y a la disponibilidad insuficiente de medios materiales y humanos, cuya primera consecuencia es la reducción del tiempo de atención a los usuarios. En consecuencia, hay un excesivo número de usuarios por orientador, se les atiende en poco tiempo y se les cita con mucho tiempo de espera.

También se recoge una percepción negativa de los medios materiales y de las condiciones de los espacios físicos donde tiene lugar el proceso de orientación (falta de privacidad, de ambientes silenciosos, alejados de ruidos e interrupciones). A esto se suman situaciones relacionados con una fuerte carga burocrática y administrativa, junto con cierta descoordinación informativa dentro de las instituciones. Estas situaciones obstaculizan las posibilidades de planificar itinerarios verdaderamente personalizados y adaptados a las necesidades reales de los usuarios.

Respecto a las buenas prácticas, se identifica la motivación y la entrega del orientador en su tarea profesional, la empatía y el interés por la persona orientada, y su contribución a la igualdad de oportunidades en el servicio para todos los ciudadanos y ciudadanas; también la libertad del usuario para asistir al servicio, exceptuando a quienes perciben prestaciones por desempleo (cuyo cobro está condicionando a su asistencia).

Los orientadores perciben su perfil de cualificación como adecuado para su puesto, con buenos recursos profesionales para utilizar en su trabajo, aunque demandan reciclaje profesional sobre todo respecto a la normativa de la misma entidad y el manejo de nuevas tecnologías. Manifiestan una alta preocupación por que se logre un reconocimiento y profesionalización de esta actividad mediante una formación especializada tipo postgrado, exclusiva para la profesión de orientador/a.

El futuro profesional se percibe inestable, lo que repercute negativamente en el usuario y en la relación entre los propios orientadores, quienes tienden a competir entre sí. Apuntan a la necesidad de un mayor contacto y colaboración entre entidades y



servicios para no perjudicar a los usuarios. Y a su vez, temen la privatización de los servicios de orientación, señalándolo como muy negativo para la orientación, ya que se entendería ésta únicamente como gestión de ofertas e inserción profesional de forma rápida, sin atender otras necesidades reales que tiene el orientado a lo largo de toda su trayectoria profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIOEP (2003). *Competencias Internacionales para los Profesionales de Orientación y de Educación*. Recuperado de:  
<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=4&menu=1&submenu=5>

Álvarez-Gayau, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Álvarez González, M. (2009). Modelos explicativos de la Orientación Profesional. En L.M. Sobrado Fernández (Ed.), *Orientación Profesional*, pp.47-72. Madrid: Biblioteca Nueva.

Álvarez Rojo, V. (2009). Análisis de las competencias y cualificaciones profesionales. En L.M. Sobrado Fernández (Ed.), *Orientación Profesional*, pp.143-158. Biblioteca Nueva.

Bobby, C. L. (2013). The Evolution of Specialties in the CACREP Standards: CACREP's Role in Unifying the Profession. *Journal of Counseling & Development*, 91(1), pp.34-43.

Carrero Planes, V.; Soriano Miras, R.M. & Trinidad Requena, A. (2012). *Teoría fundamentada (Grounded Theory). El desarrollo de la teoría desde la generación conceptual*. Madrid: CIS.

CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional / Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de  
[http://www.oei.es/etp/mejorando\\_politicas\\_sistemas\\_orientacion\\_continua\\_cedefop.pdf](http://www.oei.es/etp/mejorando_politicas_sistemas_orientacion_continua_cedefop.pdf).

CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, European Centre for the Development of Vocational Training.

Echeverría Samanes, B. (coord.), Isus Barado, S., Martínez Clares, M. P. y Sarasola Ituarte L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.

Fernández Núñez, L. (2006). Fichas para investigadores ¿Cómo analizar datos Cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 7. Recuperado de:

<http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Hoppin, J. M. y Splete, H. H. (2013). The Career Development Facilitator Project: Then and Now. *The Career Development Quarterly*, 61, pp.77-82.

Iriarte, C. (2004). Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera. *Estudios sobre Educación*, 7, 21-32.

Isus Barado, S.(2008). Concepto y funciones de la Orientación Profesional. En B. Echeverría, S. Isus, P. Martínez y L. Sarasola, *Orientación profesional*, pp.125-169-297. Barcelona: Editorial UOC.

Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17, pp.135-154.

Krumboltz, J. D., Foley, P. y Cotter E. (2013). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, 61, pp.15-25.

Lent, R.W. (2013). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, 61 (1), pp. 2-14.

Loiodice, I. (2012). Orientar a las personas adultas en una sociedad compleja. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), pp.32-12.

Patton, W. y McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory And Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling* 28(2), pp.153-166.

Manzanares Moya, A. (2013) Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), pp. 62-77.

Martínez Clares, P. (2008). Orientación Profesional para la transición. En B. Echeverría, S. Isus, P. Martínez y L. Sarasola, *Orientación profesional*, pp. 23-297. Barcelona: Editorial UOC.

Padilla Carmona, M. T. (2009). El diagnóstico en Orientación Profesional: modalidades e instrumentos. En L. M. Sobrado Fernández y A. Cortés

Pascual (Eds.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, pp.101-118. Madrid: Biblioteca Nueva.

Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.

Rodríguez-Moreno, M. L. (2009). Técnicas y recursos de Orientación Profesional. En L. M. Sobrado Fernández y A. Cortés Pascual (Eds.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, pp.77-99. Madrid: Biblioteca Nueva.

Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), pp.337-354.

Romero Rodríguez, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: Aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo *Bordón*. *Revista de Pedagogía*, 55 (3), pp.425-432.

Sánchez García, M.F. (2004). *La orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Sánchez García, M.F. (2010). *La Orientación en España: despegue de una profesión*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), pp. 231-239.

Sánchez-García, M F. (2013). Intervención orientadora en las dimensiones profesional y Personal. En M. F. Sánchez García. (coord.), *Orientación profesional y personal*, pp. 75-97. Madrid: UNED.

Sánchez García, M.F. (2009). La Orientación Laboral en contextos de diversidad personal, social y cultural. En L. M. Sobrado Fernández y A. Cortés Pascual (Eds.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, pp. 161-181. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sánchez García, M.F., Álvarez González, B., Nuria Manzano Soto, N. y Pérez- González, J.C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista*

*Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), pp. 284-299.

Sánchez García, M. F., Guillamón Fernández, J. R., Ferrer-Sama, P., Martín Cuadrado, A., Villalba Vílchez, E. y Pérez González, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, pp. 329-352.

Sobrado Fernández, L. M. y Nogueira Pérez, M.A. (2009). Rol y funciones de los Servicios de Orientación Europeos. En L. M. Sobrado Fernández y A. Cortés Pascual, *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, 305-322. Madrid: Biblioteca Nueva.

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Taveira, M.C. y Rodríguez Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, pp.335-345.

Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley 9/2002, de 11 de noviembre, de Creación del Servicio Regional de Empleo y Formación. *Boletín Oficial de la Región de Murcia* 276, pp. 16921-16928.

Orden de 13 de julio de 2012, del Servicio Regional de Empleo y Formación por la que se aprueban las bases reguladoras de subvenciones del programa de Orientación Profesional. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 168, pp.31347-31372

Orden ESS/1919/2012, de 10 de septiembre por la que se distribuyen territorialmente, para su gestión por las comunidades autónomas con competencias asumidas, subvenciones para financiar el coste imputable al ejercicio económico de 2012 de la prórroga de la medida consistente en la contratación de 1.500 orientadores para el reforzamiento de la red de oficinas de empleo incluida en el Plan extraordinario de orientación, formación profesional e inserción laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 220, pp. 64408-64420.

Orden TIN/886/2011, de 5 de abril, por la que se distribuyen territorialmente para su gestión por las comunidades autónomas con competencias asumidas, subvenciones para financiar el coste imputable al ejercicio económico de 2011 de la prórroga de la medida consistente en la contratación de 1.500 orientadores para el reforzamiento de la red de oficinas de empleo incluida en el Plan extraordinario de orientación, formación profesional e inserción laboral, aprobada por Acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de abril de 2009. *Boletín Oficial del Estado*, 87, pp.37729-37739.

Orden de 4 de febrero de 2000 por la que se modifican determinados artículos de Orden de 20 de enero de 1998 por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo. *Boletín Oficial del Estado*, 36, de 11 de febrero de 2000, pp.6665-6666.

Orden de 20 de enero de 1988 por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo. *Boletín Oficial del Estado*, 20, de 23 de enero, pp. 2487-2489.

Real Decreto 468/2003 de 25 de abril, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación. *Boletín Oficial del Estado*, 102; pp.16498-16509.

Real Decreto 1542/2011, de 31 de octubre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Empleo 2012-2014. *Boletín Oficial del Estado*, 279, de 19 de noviembre de 2011, pp.121069-121155.

Real Decreto-ley 13/2010, de 3 de diciembre, de actuaciones en el ámbito fiscal, laboral y liberalizadoras para fomentar la inversión y la creación de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 3 de diciembre, pp.101055-101078.

# LA VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA PARA ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO

María Inés García-Ripa

*Codirectoras: María Fe Sánchez-García y Angélica Risquez*

*Línea 6. Desarrollo del talento, orientación y transiciones a lo largo de la vida.*

## RESUMEN

El nuevo escenario universitario ha generado espacios de orientación y seguimiento de los estudiantes, cada vez más formales e integrales. Los programas específicos de tutoría, creados en el ámbito universitario, han tenido como finalidad dar respuesta a las demandas de los estudiantes a lo largo de su trayecto formativo. En particular, el momento de inicio de los estudios universitarios, ha demandado la implementación de acciones asesoramiento e información con el fin de que cada estudiante logre adaptarse lo más satisfactoriamente posible a las nuevas exigencias académicas.

Este estudio presenta una parte del trabajo de Tesis Doctoral relativa a la evaluación del Programa de Orientación Tutorial para estudiantes de nuevo ingreso, de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Como objetivos de este trabajo se pretende conocer la evaluación que los participantes han hecho de las actividades desarrolladas y de las problemáticas abordadas en el programa.

Se presentan los resultados obtenidos en la Encuesta de Evaluación (ET-E) construida *ad-hoc* y administrada a 1568 estudiantes que participaron del Programa en el período 2013-2014; y se realiza un análisis cuantitativo, de carácter descriptivo, de comparación de medias de cada ítem, de acuerdo al sexo, área disciplinar y rango de edad.

Los resultados muestran una alta participación de los estudiantes y una valoración positiva de las actividades. Aunque hacen pensar en la necesidad de ajustar ciertos aspectos del programa como una mayor capacitación en los tutores que desarrollan las actividades y una diversidad de actividades en función de los estudiantes de nuevo ingreso que tienen un rango mayor de edad, respecto a la mayoría de los ingresantes.



**PALABRAS CLAVES:** intervención tutorial, estudiantes de nuevo ingreso, evaluación de tutoría.

## **ABSTRACT**

The new university scenario has generated a need for more formal and comprehensive student guidance and supports. Specific mentoring programs, created at the university level, have been aimed to meet the demands of students throughout their educational journey. In particular, the demands posed by transition to university has informed the implementation of advice and information services in order to facilitate their adaptation process to new academic demands.

This study presents a programme evaluation of the Tutorial Orientation Program for new students at the Catholic University of Argentina (UCA), which has formed part of a PhD dissertation. The investigation explores how participants perceived the programme activities and how issues were addressed.

An evaluation survey (*Encuesta de Evaluación, ET-E*) was built ad-hoc and administered to 1568 students who participated in the program in the period 2013-2014. Results are presented according to quantitative indicators including descriptive measures and comparisons of means according to sex, subject area and age range.

The results show a high participation of students and a positive assessment of the activities. However, certain aspects of the program need to be adjusted further, including increased training for tutors of the activities, and providing greater variety of activities for mature students.

**KEYWORDS:** tutorial intervention, new students, tutoring evaluation.

## **INTRODUCCIÓN**

La universidad se ha convertido en un espacio más abierto e inclusivo, aumentado, no sólo en cantidad sino también en heterogeneidad, el acceso de estudiantes al nivel superior implicando nuevas demandas y necesidades de formación académica distintas a las tradicionales (Fernández-Salinero Miguel, 2014; Gómez Tagle, 2010; López Segre, 2011). Supone un cambio de paradigma al considerar la formación universitaria como un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias que procuren en el estudiante un aprendizaje autónomo y que lo ubiquen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016).

Este nuevo escenario universitario ha generado, cada vez de manera más formal e integral, espacios de orientación y seguimiento de los estudiantes. Tanto los servicios de orientación como los programas específicos de tutoría, creados en el ámbito universitario, han tenido como finalidad dar respuesta a las demandas de los estudiantes a lo largo de su trayecto formativo (Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016) fortaleciendo habilidades y capacidades para el desempeño socioemocional y académico de los estudiantes (Marcelo Torres, 2015). Y en particular, la etapa de inicio ha requerido la implementación de acciones de bienvenida y asesoramiento para que cada estudiante logre adaptarse lo más satisfactoriamente posible a las nuevas exigencias académicas (Lapeña Pérez, Sauleda Parés y Martínez Ruiz, 2011; Torrecilla Sánchez, Rodríguez Conde, Herrera García y Martín Izard, 2013).

Como parte de la acreditación de una enseñanza universitaria de calidad, resulta imprescindible evaluar las prácticas de orientación, poniendo en primer plano la función tutorial y el acompañamiento personalizado como aspectos fundamentales de una enseñanza universitaria de calidad (Lobato, Arbizu y del Castillo, 2004). Partiendo de otros estudios de evaluación, se considera la dimensión de satisfacción de los procesos de tutoría, como indicador de calidad (Torrecilla Sánchez et al., 2013) es una forma de establecer si las acciones de orientación responden a las necesidades reales de los estudiantes universitarios.

En este sentido, el proyecto de investigación desarrollado en la Tesis Doctoral consiste en un trabajo de evaluación en profundidad, desarrollado en distintas fases, del Programa de Orientación Tutorial, para estudiantes de nuevo ingreso, de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Para esta presentación se ha elegido desarrollar una de las etapas de evaluación que consiste en la valoración del programa, por parte de los estudiantes que participaron en el período académico 2013-2014.

El Programa de Orientación Tutorial de la UCA está orientado a estudiantes de nuevo ingreso y ha sido diseñado con una modalidad de intercambio mayoritariamente presencial y con actividades planificadas para el transcurso del primer año de los estudios universitarios. El tipo de tutoría que se implementa con los alumnos se basa en aspectos metodológicos y actitudinales, es decir, orientar en la metodología y estrategias que deben implementarse frente a los requisitos que los estudios de nivel superior demandan, como en las actitudes y formas de

regular la propia conducta motivacional en función de los obstáculos y situaciones nuevas que deban responder en este nuevo ámbito de estudio. Al mismo tiempo, presenta un carácter muy personalizado en el seguimiento, en la medida en que se designa un profesor tutor para cada comisión de estudiantes de primer año, en cada disciplina de estudios. Esto implica una ratio de un tutor cada 30 estudiantes aproximadamente.

Las actividades tutoriales están diseñadas a fin de brindar orientación a las necesidades que los estudiantes presentan al iniciar sus estudios universitarios, beneficiar la adaptación y continuidad de los estudios universitarios y facilitar el desarrollo académico de los estudiantes de acuerdo a las exigencias de formación universitaria.

El programa se desarrolla en dos etapas, una relativa al momento de ingreso de los estudiantes y la otra, durante el primer año de los estudios académicos. En la etapa de ingreso a los estudios se procura conocer e identificar las necesidades de orientación académica que requieran ser abordadas desde la intervención tutorial. Se accede a datos sociodemográficos y, entre otras actividades, se evalúan las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional en el estudio.

La segunda etapa, desarrollada durante el primer año de los estudios, consiste en la implementación de acciones tutoriales clasificadas en actividades preventivas y actividades de seguimiento específico.

Las denominadas actividades preventivas, tanto grupales como individuales, se desarrollan durante el primer semestre (marzo a junio) y tienen como finalidad brindar información y asesoramiento a los estudiantes de acuerdo a las necesidades de orientación identificadas en la evaluación del ingreso. Estas actividades se realizan con los estudiantes de primer año para lo cual se asigna un profesor tutor como referente de cada uno de los respectivos cursos. Las actividades preventivas grupales se efectúan a través de talleres de orientación tutorial y tienen como objetivo (1) asesorar en la organización y manejo de la carrera, (2) enseñar técnicas y métodos de estudio acordes a las exigencias académicas y elaborar un cronograma de estudio que asegure el avance en las distintas materias del curso durante el primer año de los estudios universitarios, y (3) brindar pautas para una mejor preparación de las instancias de examen. En las actividades preventivas individuales, cada tutor establece entrevistas con sus alumnos para orientar en las cuestiones relativas a la metodología de estudio y aprendizaje

universitario, haciendo mayor hincapié en aquellas estrategias de estudio, que, a partir de la evaluación efectuada en el ingreso, deberían ser optimizadas o adquiridas para lograr un mejor desempeño académico.

Por último, las actividades de seguimiento, ejecutadas durante segundo semestre (agosto-noviembre), son de carácter más puntual y consisten en un asesoramiento específico a aquellos estudiantes que han obtenido un desempeño desfavorable en el periodo de exámenes de julio o que requieren un mayor asesoramiento en cuestiones de índole personal que afectan el normal desarrollo de sus estudios.

Este programa de tutoría puede ubicarse dentro del modelo anglosajón de tutoría, donde el tutor asume la función de acompañar al estudiante en su desarrollo personal, académico e intelectual, y más específicamente, como lo que se ha denominado *tutoría de titulación* que consiste en la designación de un docente a un grupo o alumno determinado por el curso académico (Torrecilla Sánchez et al., 2013).

## OBJETIVOS

Como objetivos de este estudio se pretende conocer la evaluación que los participantes han hecho de las *actividades* desarrolladas y de las *problemáticas* abordadas en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA. Por lo que se presentan los dos objetivos de estudio con sus objetivos específicos:

- 1- Conocer el grado de satisfacción de los participantes respecto a las *actividades* desarrolladas en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA:
  - a. Identificar el nivel de participación en cada una de las actividades del programa.
  - b. Comparar la valoración de cada actividad en función del sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes.
- 2- Analizar las *problemáticas* de tutoría abordadas en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA:
  - a. Clasificar las temáticas de tutoría de acuerdo al grado de frecuencia con que fueron desarrolladas.
  - b. Comparar el grado de satisfacción en la resolución de cada problemática de acuerdo al sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes.

## METODOLOGÍA

El trabajo de investigación de la tesis se inscribe en el marco de la investigación evaluativa que integra tanto conceptos y herramientas de

análisis como determinados procesos y fases de evaluación, y permite implementar diversos enfoques metodológicos con la utilización de métodos de estudio cuantitativos como cualitativos (Bausela Herreras, 2003; de Lellis, Da Silva, Schittner y Duffy, 2010). Dentro de los modelos que han considerado el proceso de evaluación como instancia de diagnóstico para la toma de decisiones se elige el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Este enfoque concibe la evaluación como un proceso que se desarrolla en distintas etapas: *Contexto, Entrada (Input), Proceso y Producto*, que dan nombre al modelo (CIPP) y de las cuales se derivan cuatro tipos de decisiones. Para esta presentación se tomará en cuenta la Fase de Proceso que consiste en analizar la forma en cómo se ha implementado el Programa de Orientación Tutorial UCA y la valoración y grado de satisfacción de los mismos participantes. En particular, se presentarán los resultados obtenidos en la Encuesta de Evaluación (ET-E) construida *ad-hoc* y administrada a los estudiantes que participaron del Programa en el período 2013-2014.

**Participantes:** la muestra está compuesta por los estudiantes que han participado en algunas de las actividades de tutoría del Programa de Orientación Tutorial de la UCA (Tabla 1).

Tabla 1: Participantes del Programa según área disciplinar, sexo y rango de edad

Área disciplinar*			Femenino	Masculino	Rango1	Rango 2	Rango 3
	Totales	Percentil					
Ciencias, ingenierías y técnicas	400	25,51	171	229	316	52	32
Derecho	273	17,41	138	135	181	55	37
Económicas	370	23,59	150	220	303	55	12
Sociales	525	33,48	337	188	402	64	59
Total	1568	100,0	796	772	1202	226	140

\* Respecto al área disciplinar correspondiente a Humanidades, se la ha descartado de este estudio, dado el número bajo de casos que participaron del programa (27 estudiantes).

Ciencias, ingenierías y técnicas comprende Medicina-Ingeniería-Agrarias; Derecho comprende Abogacía; Económicas comprende Administración de Empresas, Contador Público, Lic. Economía y Sociales comprende Psicología, Psicopedagogía, Periodismo, Publicidad; Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Historia

Rango edad: Rango 1: de 16 a 19 años; Rango 2: de 20 a 23 años y Rango 3: 24 o más años

**Instrumentos:** Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E) es creada con el objetivo de relevar la valoración que los estudiantes participantes realizan de las actividades del programa. Es una escala de tipo Likert, con valores que van de 1 a 5 puntos (ver Anexo).

**Procedimiento y análisis de datos:** se realizará un análisis cuantitativo de carácter descriptivo, de acuerdo las respuestas observadas en la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E) y una comparación de medias de cada ítem, de acuerdo al sexo, área disciplinar y rango de edad.

## RESULTADOS

### 1. Resultados acerca del grado de satisfacción de las actividades de tutoría

#### 1.1. Entrevistas de tutoría

La mayor participación en las entrevistas se observó en las áreas disciplinares de Ciencias, Ingenierías y Técnicas, y de Económicas, siendo el número de estudiantes cercano al 60% respecto a la totalidad de participantes respectivos. Respecto a los estudiantes de Derecho y Sociales, su participación no alcanzó el 30% de la totalidad de alumnos ingresantes.

Por otra parte, se observa una mayor participación de varones, 48,05% (N=371) que de estudiantes mujeres, 33,16% (N=264) y según los rangos de edad, se observa una mayor participación de estudiantes comprendidos entre los 20 y 23 años de edad: 41,59% (N=94) y una participación bastante semejante en los estudiantes comprendido en el rango 1 de edad (16 a 19 años): 30,86% (N=495), y los del rango 3 de edad (24 o más años): 32,85% (N=46).

Respecto a la valoración de la actividad la totalidad de los estudiantes participantes en las entrevistas de tutoría, la valoran con un puntaje promedio de 3,71 puntos sobre una valoración total de 5 puntos. La tabla 2 muestra las diferencias de valoración según las categorías de análisis.

**Tabla 2: Valoración de las entrevistas de tutoría según área disciplinar, sexo y rango de edad**

Categorías de análisis		Media	Desviación típica
Facultad	Ciencias, ingenierías y técnicas	3,59	1,088
	Derecho	3,90	,968
	Económicas	3,94	,907
	Sociales	3,41	,999
Sexo	Masculino	3,73	1,018
	Femenino	3,68	1,031
Rango de edad	Rango 1 (de 16 a 19 años)	3,68	1,031
	Rango 2 (de 20 a 23 años)	3,80	,946
	Rango 3 (24 o más años)	3,76	1,058
Total		3,71	1,020

Los estudiantes de Económicas son los que mejor valoran las entrevistas mientras que los estudiantes de Sociales son los que menor valoración le dan, observándose una diferencia muy significativa entre sus medias ( $F=9,120$ ;  $Sig.=,000$ ). Comparando por sexo, los estudiantes varones valoran mejor las entrevistas respecto a las mujeres, sin embargo, no se observa una diferencia significativa entre sus medias ( $t=0,605$ ;  $Sig.=0,545$ ). Respecto a los rangos de edad, los estudiantes comprendidos entre los 20 y 23 años, son los que mejor han evaluado las entrevistas, aunque no se observa una diferencia significativa entre sus medias ( $F=0,553$ ;  $Sig.=0,575$ ).

## 1.2. Talleres de tutoría

Respecto a la participación en los talleres, se observa una mayor participación de los estudiantes de Ciencias, Ingeniería y Técnicas (83% promedio de participación en los tres talleres) y de los estudiantes de Económicas (77% promedio de participación en los tres talleres). En cambio, tanto en el grupo de estudiantes de Derecho como de Sociales, la participación promedio en los tres talleres ha sido entre el 43% (Derecho) y el 35% (Sociales).

La valoración de los talleres es mayor en el grupo de estudiantes de Derecho (3,65 de puntaje promedio en los tres talleres) y menor en los de Ciencias, Ingeniería y Técnicas (3,19 de puntaje promedio en los tres talleres). Observándose diferencias significativas en la comparación de medias según área disciplinar (Taller 1:  $F=12,824$ ;  $Sig.=,000$ ; Taller 2:  $F=10,466$ ;  $Sig.=,000$ ; Taller 3:  $F=14,350$ ;  $Sig.=,000$ ). Comparando por sexo, los estudiantes varones valoran mejor los talleres respecto a las mujeres, pero no se observan diferencias significativas entre las medias en los tres talleres (Taller 1:  $t=1,138$ ;  $Sig.=0,255$ ; Taller 2:  $t=0,878$ ;  $Sig.=0,380$ ; Taller 3:  $t=0,530$ ;  $Sig.=0,596$ ). Respecto a los rangos de edad, los estudiantes

comprendidos entre los 20 y 23 años, son los que mejor han evaluado los talleres, aunque no se observa una diferencia significativa entre sus medias (Taller 1:  $F=0,360$ ;  $Sig.=0,698$ ; Taller 2:  $F=0,080$ ;  $Sig.=0,923$ ; taller 3:  $F=0,135$ ;  $Sig.=0,873$ ).

La tabla 3 muestra las diferencias de valoración promedio de los tres talleres, según las categorías de análisis.

**Tabla 3: Valoración de los talleres de tutoría según área disciplinar, sexo y rango de edad**

Categorías de análisis		Taller 1		Taller 2		Taller 3	
		Media	D. típica	Media	D. típica	Media	D. típica
Facultad	Ciencias, ingenierías y técnicas	3,17	,966	3,19	1,025	3,20	1,040
	Derecho	3,67	,935	3,57	1,040	3,71	1,034
	Económicas	3,55	,914	3,56	,969	3,57	,903
	Sociales	3,33	1,006	3,20	1,004	3,15	,979
Sexo	Masculino	3,42	1,010	3,38	1,054	3,39	1,042
	Femenino	3,35	,929	3,32	,982	3,36	,967
Rango de edad	Rango 1 (de 16 a 19 años)	3,40	,993	3,35	1,025	3,37	1,009
	Rango 2 (de 20 a 23 años)	3,36	,888	3,39	,964	3,42	,990
	Rango 3 (24 o más años)	3,31	,944	3,34	1,096	3,36	1,050
Total		3,38	,973	3,36	1,021	3,38	1,009

Taller 1: Inicio a la vida universitaria; Taller 2: Organización del tiempo de estudio; Taller 3: Preparación de exámenes

## 2. Resultados acerca de las problemáticas abordadas en tutoría

De acuerdo a las problemáticas que los estudiantes mencionan haber abordado en las actividades de tutoría, ya sea en las entrevistas como en los talleres, se identifican las que más frecuentemente se han abordado (Tabla 4).



Tabla 4: Problemáticas más frecuentes abordadas en tutoría

Problemática	Frecuencia sobre el total de participantes (N=1568)	Porcentaje sobre el total de participantes	Media	D. típica
Estrategias y Metodología de estudio	1053	67%	3,83	,839
Planificación del tiempo de estudio	1058	67%	3,78	,895
Estrategias de control de la ansiedad	983	62%	3,68	,962
Dificultades de rendimiento o consultas sobre contenidos en una materia particular	926	59%	3,67	,958
Desorientación y dudas respecto a la carrera elegida	923	58%	3,73	1,029
Problemas personales que afectan su desempeño académico	868	55%	3,66	1,063
Dificultades de adaptación al ámbito universitarios	834	53%	3,67	1,049

Respecto a la valoración del grado de satisfacción en cómo ha sido tratado cada tema en tutoría, se observa una mejor satisfacción en el tratamiento de estrategias y metodología de estudio, en la planificación del tiempo de estudio y en las orientaciones recibidas respecto a dudas o consultas acerca de la disciplina de estudio elegida.

Comparando las temáticas en función de las áreas disciplinares, más del 80% de los estudiantes de Ciencias, Ingenierías y técnicas y de Económicas manifiestan haber abordado en tutoría, cuestiones relativas a las estrategias de estudio, planificación del tiempo y dificultades en contenidos específicos de alguna materia. En relación a los de Sociales, un 67% de los estudiantes han abordado temáticas relativas a la adaptación al ámbito universitario, respecto al resto de los participantes.

Por otra parte, el 74% de los estudiantes varones manifiestan haber tratado más frecuentemente problemáticas relativas al uso de estrategias de estudio y planificación del tiempo. Y el 55% de las estudiantes mujeres manifiestan haber abordado con mayor frecuencia problemáticas relativas al control de la ansiedad en situaciones de examen.

Respecto al rango de edad, se observa que el 59% de los estudiantes entre 16 y 19 años han abordado temáticas relativas a la orientación respecto a la disciplina de estudio elegida.

## CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo de análisis, se puede concluir que el grado de satisfacción de las actividades de tutoría (entrevistas y talleres) es positivo, observándose una mayor valoración en los estudiantes de Económicas respecto a las entrevistas de tutoría y los de Derecho, respecto a los talleres. Se puede pensar, en sintonía con lo demostrado en otra investigación (Marcelo Torres, 2015) que la valoración positiva de las tutorías en el ámbito universitario incide en una mayor participación de los estudiantes en las actividades. Existe un predominio mayor de participación por parte de los estudiantes de las áreas disciplinares de Ciencias, Ingenierías y técnicas y de Económicas, lo cual puede indicar que estos estudiantes, en función del tipo de estudios y exigencias académicas de los cursos, reconocen en el asesoramiento tutorial una orientación y ayuda para organizar sus estudios.

Aunque, en este sentido, este estudio muestra una particularidad entre la relación de valoración positiva y grado de frecuencia en las actividades de tutoría. En el caso de los estudiantes de Ciencias, Ingenierías y técnicas han manifestado un alto nivel de participación en las entrevistas de tutoría; sin embargo, la valoración de las mismas no ha sido tan positiva como otros grupos de alumnos. Esto podría relacionarse con el perfil de profesores tutores del ámbito de las ciencias duras que tal vez no cuenten con herramientas de relación interpersonal que beneficien un entorno de empatía y comprensión del estudiante. Tal como mencionan algunos estudios, resulta necesario que el profesor tutor cuente con competencias acordes a la tarea tutorial (Marcelo Torres, 2015; Solaguren-Beascoa Fernández & Moreno Delgado, 2016; Torrecilla Sánchez et al., 2013) y en este sentido, se podría pensar en implementar acciones de capacitación de los profesores tutores en competencias *afectivo-sociales* de empatía y manejo de dificultades (Marcelo Torres, 2015).

La valoración de las actividades en función del sexo y rango de edad, no muestra diferencias significativas, lo cual hace pensar que las orientaciones de tutoría no discriminan entre necesidades de orientación de estudiantes varones o mujeres. Sin embargo, la menor frecuencia de estudiantes mayores en las actividades de tutoría puede relacionarse con el estudio de Marcelo Torres (2015) donde muestra que los estudiantes que abandonan el programa de tutoría pertenecen a cursos superiores, es decir, son de mayor edad y presentan una percepción rutinaria, invasiva y poco útil de la tutoría. Coincidentemente, en nuestro caso, los estudiantes que corresponden al rango 3 de edad, puede que hayan iniciado sus estudios universitarios pero que cuenten con estrategias de

organización y adaptación al nivel superior como consecuencia de experiencias previas de estudio.

En relación al segundo objetivo de análisis, se observa que las problemáticas más abordadas en tutoría se refieren a la necesidad de adquirir estrategias de aprendizaje y formas de planificación del tiempo que permitan un mejor desarrollo de los estudios, lo cual coincide con las necesidades más frecuentes en los estudiantes que inician sus estudios universitarios (Lapeña Pérez et al., 2011; Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016; Torrecilla Sánchez et al., 2013).

Se observa un nivel aceptable de satisfacción respecto a cómo fueron abordadas las problemáticas en tutoría. Cabe señalar que los estudiantes de Ciencias, Ingenierías y Técnicas y los de Económicas, también han abordado de manera más frecuente, temáticas relativas a dificultades con contenidos específicos de las materias de estudio, lo cual podría relacionarse con lo que otros estudios presentan con el modelo de tutoría académica implementada en estas áreas disciplinares (Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016). Mientras que los estudiantes de Sociales, han abordado de manera más frecuente, temáticas relativas a la adaptación al ámbito universitario. Siendo en todos los casos, valorado positivamente por los estudiantes, la forma en cómo se abordado dichas temáticas.

Los estudiantes comprendidos en el rango de edad de 16 y 19 años han abordado temáticas relativas a la orientación respecto a la disciplina de estudio elegida. Podría interpretarse que el grupo de estudiantes comprendido en esta etapa, son los que han iniciado sus estudios si bien finalizaron la escuela secundaria y que, como parte del proceso de transición a la universidad, manifiesten mayores dudas acerca de la disciplina elegida; siendo en algunos casos, causas de abandono o cambio en los estudios superiores (Huesca Ramírez y Corvo, 2007; Rivas Martínez, 2007).

La valoración positiva de las actividades de tutoría, observadas en este estudio, se relaciona con otras investigaciones donde se observa una actitud positiva hacia la implementación de acciones de orientación tutorial en el ámbito universitario (Lobato et al., 2004; Torrecilla Sánchez et al., 2013). Esta evaluación favorable por parte los estudiantes del Programa de Orientación Tutorial de la UCA, permite pensar que las acciones y problemáticas abordadas concuerda con los objetivos principales del programa, en la medida de que busca asesorar en la

organización y planificación de los estudios y procura orientar en el uso de técnicas y métodos de estudio acordes a las exigencias. Sin embargo, este estudio permite identificar algunos ajustes al programa. Como, por ejemplo, implementar procesos de capacitación a los tutores en el manejo de habilidades interpersonales de relación; o también, poder considerar, de manera más particular las necesidades de orientación que puedan presentar estudiantes de mayor edad y que no responden a los que el programa en este momento les ofrece como orientación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361–376.

de Lellis, C. M., Da Silva, M. N., Schittner, J. V. y Duffy, D. N. (2010). La práctica de la investigación evaluativa en un programa de promoción de la salud con instituciones escolares. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 299–308.

Fernández-Salineró Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: Perfiles actuales. *Teoría de La Educación*, 26(1), 161–186. doi:10.14201/teoredu2014261161186

Gómez Tagle, R. M. V. (2010). La acreditación Internacional. En COAPES (Ed.), (pp. 359–376). Mexico. Recuperado de [http://www.copaes.org.mx/home/docs/NovenoForo/Publicaci?n\\_Noveno\\_Foro\\_FAS.pdf](http://www.copaes.org.mx/home/docs/NovenoForo/Publicaci?n_Noveno_Foro_FAS.pdf)

Huesca Ramírez, M. y Corvo, C. M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34–40.

Lapeña Pérez, C., Sauleda Parés, N. y Martínez Ruiz, M. A. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la universidad de alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 341–362.

Lobato, C., Arbizu, F. y del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135–168.

López Segrera, F. (2011). La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias. En T. Dos Santos (Ed.), *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales* (1st ed.). Montevideo: UNESCO.

Marcelo Torres, N. E. (2015). Evaluación de la percepción de un programa tutorial dirigido a estudiantes de provincia en una Universidad de Lima. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 9(1), 21.36. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.9.401>

Rivas Martínez, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(5), 5-14.

Solaguren-Beascoa Fernández, M. y Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 19(1), 247-266. doi:10.5944/educXXI.14479

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* (2nd ed.). Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia-Paidós.

Torrecilla Sánchez, E. M., Rodríguez Conde, M. J., Herrera García, M. E. y Martín Izard, J. F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: La perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79-99.

## Anexo

### ENCUESTA DE TUTORÍA A ESTUDIANTES (ET-E)

Al concluir el Programa de Tutorías de la UCA desearíamos conocer tu opinión acerca de las actividades desarrolladas. Te pedimos que respondas en forma anónima, siendo claro en tus respuestas y contestando con la máxima sinceridad a cada una de las preguntas.

Carrera	Comisión	Turno
A continuación, te solicitamos que evalúes las actividades realizadas en tutoría:		
		Respuesta
<i>Entrevistas personales</i>	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
<i>Taller: Inicio a la Vida Universitaria</i>	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
<i>Taller: Organización del tiempo de estudio</i>	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
<i>Taller: Preparación de exámenes</i>	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
Identifica los temas abordados en tutoría (redondea el que corresponda) e indicar si los mismos fueron tratados satisfactoriamente de los mismos <i>asignado un número entre 5 y 1 (donde 5 significa "totalmente satisfactorio" y 1 "nada satisfactorio")</i>		
Temas	Abordado en tutoría	Grado de resolución
Organización y metodología de estudio.	Si - No	
Planificación del tiempo de estudio.	Si - No	
Ansiedad y/o situaciones de bloqueo en los exámenes.	Si - No	
Bajo rendimiento académico debido a dificultades con contenidos curriculares.	Si - No	
Por no sentirse adaptado al ámbito académico de la Universidad.	Si - No	
Por presentar desorientación y dudas respecto de la carrera.	Si - No	
Problemas de índole personal que afectan su desempeño académico.	Si - No	
¿Cómo evaluarías el Programa de Tutorías en la UCA?	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
¿Cómo describirías tu relación con el Tutor/a?	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	

Agrega las observaciones que creas necesarias:

Gracias por tu colaboración

# LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: UN ESTUDIO EMPÍRICO<sup>1</sup>

## TUTORING IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION: AN EMPIRICAL STUDY<sup>1</sup>

Ana María González-Benito

*Directora: Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta*

*Línea 5. Sistemas, modelos y políticas de orientación educativa  
y apoyo a los centros escolares*

### RESUMEN

El proyecto de tesis «*La tutoría en Educación Primaria y Secundaria: un estudio empírico*», tiene como objetivo analizar la situación actual de la tutoría en las etapas de Educación Primaria y Secundaria en España. Se emplea el método de investigación bibliográfica y la metodología cuantitativa mediante encuesta. Los principales resultados esperados son: revisión del estado de la cuestión en tutoría en el contexto escolar español y europeo; análisis del sistema de tutoría en España desde la perspectiva de directores, orientadores y tutores; propuesta de un modelo teórico de las funciones asociadas a la acción tutorial; construcción y validación de un instrumento dirigido a evaluar dichas funciones y; la evaluación del nivel de cumplimiento de las tareas asociadas a la función tutorial por parte de los tutores. En definitiva, se pretende contribuir al conocimiento del sistema tutorial tanto a nivel teórico como a nivel empírico así como favorecer el desarrollo de metodología e instrumentos para establecer una definición de la tutoría ajustada a la realidad actual, desde el cual se puedan establecer políticas educativas de mejora de la acción orientadora y tutorial.

---

<sup>1</sup> El presente proyecto de Tesis Doctoral se enmarca dentro del Proyecto I+D+i financiado por el MINECO titulado “*Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las Comunidades Autónomas (II): Finalidades y funcionalidad. Comparación con los sistemas vigentes en la UE*” (Investigadora Principal: Dra. Consuelo Vélaz de Medrano) y del Proyecto de Investigación UNED titulado “*Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de las funciones asociadas a la Acción Tutorial*” (Investigadora principal: Dra. Esther López-Martín).



**PALABRAS CLAVE:** Tutoría, tutor, Educación Primaria, Educación Secundaria

### **ABSTRACT**

The PhD project «*Tutoring in Primary and Secondary Education: an empirical study*» has an objective to analyze the current situation of tutoring in Primary and Secondary Education in Spain. It is utilized the method of bibliographic research and quantitative methodology through survey. The main expected results are: review of the status of the issue in tutoring in Spanish and European school context; analysis of tutoring system in Spain from the perspective of directors, counselors and tutors; proposal of a theoretical model of the functions associated with the tutorial action; design and validation of an instrument to assess these functions; assessing the level of compliance of the tasks associated with the tutorial function by tutors. In summary, to contribute to the knowledge of the tutoring system theoretical and empirical level well as to promote the development of methodologies and tools to configure an adjusted definition of tutoring to the current reality, from which it is possible to introduce educational policies to improve in guidance and tutoring.

**KEYWORDS:** Tutoring, class teacher, Primary Education, Secondary Education

### **INTRODUCCIÓN**

La revisión teórica sobre este ámbito de estudio, permite observar cómo son numerosos los autores que coinciden en establecer la acción tutorial como un elemento nuclear de la intervención orientadora desarrollada en las instituciones educativas (Álvarez, Bauza, Bisquerra, Dorio, Figuera, Forner et al., 2006; Lázaro y Asensi, 1989; Vélaz de Medrano, 1998). Sin embargo, la importancia concedida a esta área de actuación, no ha venido acompañada de estudios empíricos que contribuyan a proporcionar información contrastada y comparada de los distintos sistemas de tutoría, así como de las funciones, formación y competencias del profesor-tutor tanto en España, como en otros países de nuestro entorno. La importancia de la tutoría como el nivel de orientación más directo con el alumnado requiere de un estudio en profundidad sobre su situación presente en España.

De esta forma, aunque son numerosos los estudios teóricos y empíricos que, desde una perspectiva nacional e internacional, han analizado los

sistemas de orientación establecidos por diferentes países (Eurydice, 2008; OCDE, 2004; Sultana, 2004; Vélaz de Medrano, Manzanares, López, y Manzano, 2013; Watts, Guichard, Plant y Rodríguez, 1994; Watts, Sultana y McCarthy, 2010), la acción tutorial ha sido abordada desde un enfoque más restringido, centrandó el análisis en aspectos concretos de la práctica tutorial. En este sentido, por ejemplo, se encuentran las investigaciones que muestran los efectos positivos de la tutoría en el rendimiento académico, las actitudes y el comportamiento del alumnado (Malone, Jones, y Stallings, 2002; Jones, Stallings, Malone, 2004), como prevención del absentismo escolar (Reglin, 1997), en la mejora en la atención y el progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales (Borisov y Reid, 2010), sobre la formación de los tutores (Ellis, 1976) o los beneficios de la estrategia de la tutoría entre iguales (Susan y Bailey, 2002).

Dentro del contexto español, son varias las revisiones teóricas que versan sobre la figura del tutor y la práctica tutorial (Véase, por ejemplo, las revisiones llevadas a cabo por Asensi [2002], Sanz Oro [2010] o Sobrado, [2007]), que en su mayoría destacan su importancia como factor coadyuvante para la mejora de la calidad en la educación. Asimismo, existen estudios parciales que se centran en determinados aspectos como la cobertura de necesidades de tutoría (Vélaz de Medrano, Blanco y Manzano, 2012), las necesidades del profesorado para desempeñar la función tutorial (Cañas, Aranda y Pantoja, 2005; García Bacete, García Castellar, Doménech, 2005; Fuente Anuncibay, 2010), el perfil competencial del tutor (Giner, 2012), la relación entre la acción tutorial con la mejora del clima escolar (Serrano, 2009), los efectos de la tutoría entre iguales (Flores y Duran, 2013) o las ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal (Pino y Soto, 2010).

La revisión de los antecedentes y el estado actual sobre el tema objeto de estudio, permite poner de manifiesto algunas lagunas y limitaciones que justificarían la necesidad de desarrollar el presente trabajo de investigación y que, fundamentalmente, se sitúan en la falta de un estudio empírico amplio que evalúe el modelo de tutoría actualmente vigente en el sistema educativo español.

## OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo de investigación es *analizar la situación de la tutoría en Educación Primaria y Secundaria en España*. Con ello, pretendemos contribuir al conocimiento y mejora de la acción tutorial, y

también al desarrollo de metodología e instrumentos válidos y fiables dirigidos a profundizar en este ámbito de estudio.

El objetivo general formulado se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. *Revisar el marco legislativo y la literatura especializada en materia de tutoría.* El propósito es elaborar una fundamentación teórica sólida en tutoría llevando a cabo una revisión del estado de la cuestión rigurosa y sistemática del tema objeto de estudio.
2. *Realizar un estudio exploratorio-descriptivo del sistema de acción tutorial en los países de la Unión Europea que sitúe el caso español en el contexto europeo.* Este objetivo persigue contextualizar el marco en el que se sitúa la tutoría dentro del sistema de orientación en el ámbito europeo realizando una síntesis de las estructuras (localización y composición) de los sistemas de orientación y tutoría en el contexto escolar de los Estados de la Unión Europea.
3. *Realizar un estudio comparado del sistema de tutoría en las diferentes Comunidades Autónomas de España desde el punto de vista de directores, orientadores y tutores.* Queremos establecer las conclusiones derivadas de la comparación del sistema de tutoría en las 17 Comunidades Autónomas en relación con diferentes parámetros como: satisfacción de la cobertura y la calidad de la tutoría; expectativas de directores, orientadores y tutores acerca de la acción tutorial; colaboración entre los tutores y los recursos de la zona o sector; formación de los tutores; grado de implicación de los Equipos externos de apoyo en el asesoramiento a tutores.
4. *Diseñar y validar un instrumento dirigido a evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial.* A partir del modelo teórico de referencia establecido mediante análisis normativo y teórico de las funciones asociadas a la acción tutorial, se construye un instrumento dirigido a evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial. La primera versión del instrumento elaborado se somete a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos. En una segunda etapa, se realiza un estudio piloto aplicando el instrumento diseñado a una muestra incidental de tutores de Educación Secundaria Obligatoria con la finalidad de detectar

posibles problemas de funcionamiento de los elementos de la escala. Tras la depuración del instrumento, se obtiene la versión definitiva del cuestionario.

5. *Analizar el nivel de cumplimiento de las tareas asociadas a la función tutorial en una muestra representativa de tutores de Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana.* Con este objetivo se pretende, por un lado, lograr la validación y la propuesta de un modelo teórico de referencia de las funciones tutoriales y, por otro lado, analizar de la percepción de los tutores sobre el nivel de cumplimiento de las tareas asociadas a la función tutorial.
6. *Formular recomendaciones y propuestas de actuación a los diferentes sectores (Administración y comunidad educativa) para mejorar la acción tutorial y su coherencia con el sistema de orientación y apoyo escolar.* Pretendemos apoyar a la comunidad educativa y a las Administraciones en el diseño de políticas públicas en materia de orientación y en la toma de decisiones bien fundamentadas sobre el modelo más conveniente para mejorar la tutoría.

## METODOLOGÍA

Con la finalidad de llevar a cabo el estado de la cuestión sobre la tutoría, se emplea el método de investigación bibliográfica de carácter general y especializado empleando diversas fuentes documentales de recogida de datos como literatura específica, trabajos de investigación, normativa legal de distinto rango y otros documentos de interés en el ámbito de la orientación y la tutoría.

Además, este trabajo de investigación está compuesto por dos estudios en los que se emplea una metodología de corte cuantitativa.

### **I. Estudio comparado del sistema de tutoría en las diferentes Comunidades Autónomas españolas desde el punto de vista de directores, orientadores y tutores.**

El diseño de este trabajo de investigación responde al de un estudio descriptivo mediante encuesta.

### *Población y muestra*

La población de referencia está constituida por los orientadores, directores de centro y tutores de Educación Primaria y de Educación Secundaria de las diferentes Comunidades Autónomas de España. Para la selección de la muestra, en el caso de los profesionales de los centros de Primaria y Secundaria, se llevó a cabo un muestreo aleatorio monoetápico proporcional al tamaño de las sub-poblaciones (centros de primaria y secundaria de cada Comunidad), siendo la unidad muestral los centros educativos. En este sentido, para acceder a dicha población se definió como unidad primaria de muestreo el centro educativo, por lo que a efectos prácticos se consideraron como poblaciones de referencia las constituidas por los centros educativos de Educación Primaria de las 17 Comunidades Autónomas, por un lado y por los centros de Educación Secundaria Obligatoria de las mismas Comunidades, por otro. En cada etapa, las poblaciones y las muestras fueron definidas por separado con el objetivo de disponer de datos representativos de cada una de ellas. Para la selección de los profesionales implicados, no se llevó a cabo un muestreo de segunda etapa, ya que las figuras del orientador y el director son únicas por centros. La selección de los tutores se realizó tomando en los centros de Educación Primaria a un tutor de cada ciclo, y en los centros de Educación Secundaria Obligatoria a dos tutores, un tutor de 2 de E.S.O y otro de 4 de E.S.O, más uno de Diversificación Curricular y otro de Programas de Cualificación Profesional Inicial o Formación Profesional Básica cuando se ofertaban tales enseñanzas en el centro. Los tamaños de las muestras son proporcionales por Comunidad Autónoma con un error del 5%,  $p = q = 0,50$  y un nivel de confianza 95%. Por otro lado, en el caso de los orientadores de los Equipos externos de sector, el muestreo es poblacional, se encuesta a todos los orientadores de los Equipos externos.

### *Técnica de recogida de datos e instrumentos*

Como técnica de recogida de datos se emplea la encuesta de tipo sociológico. Los cuestionarios utilizados forman parte de un estudio extensivo de carácter empírico-cuantitativo dentro del Proyecto de investigación I+D+i (2012-2016) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) titulado “*Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las Comunidades Autónomas (II): análisis empírico de sus finalidades y su funcionalidad a partir de las valoraciones de una muestra de orientadores, tutores y directores de primaria y secundaria. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea*” dirigido por Consuelo Vélaz-de-Medrano, que recaba la opinión y grado de satisfacción de los orientadores, tutores y directores de centros de

Educación Infantil, Primaria y Secundaria, sobre el sistema de orientación y apoyo vigente en distintas Comunidades Autónomas.

Los cuestionarios se elaboran de acuerdo con los indicadores del Modelo Teórico *ad hoc* del estudio de casos (Vélaz de Medrano, Manzano-Soto, y Blanco-Blanco, 2013) prestándose especial atención a las evidencias de validez basada en el contenido, incluyendo relevancia, representatividad y calidad técnica de las preguntas ítems. Para ello, se lleva a cabo un análisis de la validez de contenido del instrumento a través de la participación de un panel de expertos. Los cuestionarios son:

- Estructurados, de respuesta cerrada (incluyendo opción binaria, opción múltiple y graduada en formato tipo-Likert) y únicamente una pregunta de respuesta abierta.
- Adaptados a cada etapa educativa, a cada figura profesional y a cada Comunidad, incluyendo presentación en lenguas cooficiales.
- Con un segmento aproximado del 70% de ítems común en cada etapa a todas las figuras y CC.AA. (garantía de comparabilidad) y un segmento del aproximado del 30% propio (garantía de especificidad por Comunidades).

En concreto, para esta tesis doctoral se analizan una serie de preguntas de los cuestionarios que darán respuestas a cuestiones específicas relacionadas con la acción tutorial como: colaboración de los tutores con otros agentes del centro (tutor-orientador, tutor-director, tutor-tutor) y los recursos de la zona o sector, formación de los tutores para el desempeño de la función tutorial, satisfacción con el trabajo de los tutores, percepción de la valoración y reconocimiento del trabajo como tutor, colaboración del orientador con los tutores en la preparación de actividades y recursos para la tutoría, respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado, obstáculos de la función tutorial, intervención del tutor en la selección para cada curso de contenidos de la orientación, el tiempo que realmente se dedica y el tiempo que piensa que debería dedicar a las diferentes tareas tutoriales y; el grado de implicación de los Equipos externos de apoyo en el asesoramiento a tutores.

#### *Plan de análisis*

En cuanto al plan de análisis de datos, se realizará una aproximación tanto descriptiva como inferencial de los datos recogidos. La estrategia analítica general incluye:

- Descripción de la distribución de respuesta a las distintas cuestiones por parte de los diversos colectivos profesionales en cada etapa educativa.
- Una perspectiva comparada básica que orienta el análisis a la exploración de diferencias relevantes entre: a) las dos etapas de la educación obligatoria; b) Los distintos tipos de profesionales.
- Una perspectiva comparada entre los dos grupos de Comunidades Autónomas con una estructura diferenciada en el sistema de orientación: aquellas donde existe un orientador en los centros de educación primaria y aquellas en las que no.

Para el análisis de datos se utilizarán tanto técnicas paramétricas como no paramétricas. Concretamente en esta investigación se empleará la prueba t de Student y el Análisis de Varianza para contrastar hipótesis sobre diferencias de medias. En todo caso se estudiarán los supuestos básicos de homogeneidad de varianzas y esfericidad, en su caso. Cuando no se verifiquen, se replicarán con equivalentes no paramétricas simples (ajustando con método de Bonferroni o usando contrastes adecuados p.e. Games-Howell). Cuando los datos así lo aconsejen, se optará por una aproximación estrictamente no paramétrica, haciendo uso de los test:  $\chi^2$  como prueba de independencia, U de Mann-Whitney, H de Kruskal-Wallis y prueba de Friedman.

## **II. Estudio sobre el nivel de cumplimiento de las tareas asociadas a la función tutorial en una muestra representativa de tutores de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana. Construcción y validación de un instrumento que permita evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial.**

El diseño de este trabajo de investigación responde al de un estudio descriptivo mediante encuesta.

### *Población y muestra*

La población de referencia está constituida por los tutores de Educación Secundaria. Se trata de un muestreo representativo de los tutores de Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana (tamaño de muestra necesario considerando el total de centros de la etapa como poblaciones independientes). El tamaño de la muestra tiene un error del 5%,  $p = q = 0,50$  y un nivel de confianza 95%.

La muestra total del estudio está constituida por 372 tutores de 186 centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria. La selección de la muestra se ha llevado mediante un muestreo aleatorio proporcional al tamaño de la población de centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana y, posteriormente, se han seleccionado dos tutores, uno de 2 de la ESO y otro de 4 de la ESO y, un tutor del Programa de Diversificación y un tutor de Formación Profesional Básica o Programas de Cualificación Profesional Inicial cuando se ofertan tales enseñanzas en el centro.

#### *Técnica de recogida de datos e instrumentos*

En este estudio la información analizada se recoge mediante un conjunto de preguntas específicas dirigidas a evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial y que fueron incluidas en un cuestionario más amplio, adaptado a la figura del tutor y a la Comunidad Valenciana, que incorpora cuestiones relativas a dimensiones relevantes para el análisis de los sistemas de orientación educativa y de apoyo a los centros.

El proceso de construcción del cuestionario presenta tres fases: (a) Análisis normativo y teórico de las funciones asociadas a la acción tutorial y elaboración del modelo teórico de referencia; (b) Diseño y validación de contenido del instrumento; y (c) Pilotaje del instrumento.

En primer lugar, se establece el modelo de funciones asociadas a la acción tutorial que servirá como marco de referencia del presente trabajo de investigación mediante el análisis normativo y teórico de las mismas. Partiendo de las funciones detalladas en el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, así como en las adaptaciones que de dicho Real Decreto han llevado a cabo las diferentes Comunidades Autónomas, se establece una matriz de funciones asociadas a la acción tutorial. Esta propuesta inicial es completada con aquellas otras funciones establecidas por autores de referencia en este ámbito de estudio, a partir del análisis de contenido de sus principales trabajos.

La validez del cuestionario se ha determinado a través de la validez de constructo por revisión de expertos. De este modo, a partir de este modelo teórico se construye una primera versión del instrumento que se somete a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos. Para ello, se ha contado con la participación de 22 especialistas en el campo de la orientación educativa y, más específicamente, en el área de acción tutorial o a profesorado con experiencia como tutor en diferentes



etapas educativas, que han valorado las tareas asociadas a la acción tutorial de acuerdo con los siguientes criterios:

- *Claridad*: si la especificación de la tarea no es ambigua, está formulada en lenguaje claro y permite una fácil comprensión.
- *Idoneidad*: si la tarea es adecuada a la función que intenta medir y es suficiente para inferir la información buscada.
- *Relevancia*: si la tarea es representativa de lo que intenta medir y aporta información significativa respecto a la dimensión evaluada.

Atendiendo al análisis de las valoraciones y sugerencias de los expertos se llevaron a cabo modificaciones para mejorar la formulación de los indicadores.

A continuación, se procede a aplicar el instrumento diseñado a una muestra incidental de tutores de Educación Secundaria Obligatoria con la finalidad de detectar posibles problemas de funcionamiento de los elementos de la escala. Para ello, se realiza un estudio piloto en Castilla y León que permita analizar el funcionamiento de los ítems detectar cualquier anomalía. La muestra para realizar el pilotaje la componen un total de 224 tutores de Educación Secundaria, seleccionado dos tutores de ESO (2 y 4 curso), un tutor de Diversificación y un tutor de FP Básica o PCPI cuando se oferten tales enseñanzas en el centro. El tamaño de la muestra es proporcional por Comunidad Autónoma con un error del 5%,  $p = q = 0,50$  y un nivel de confianza 95%.

Además, como aproximación a las propiedades psicométricas del instrumento se ha procedido a estimar la fiabilidad calculando, para ello, el estadístico  $\alpha$  de Cronbach, con un valor de 0,943. En todos los casos la fiabilidad es alta y correlacionan bien, confirmando los datos una alta consistencia interna de sus elementos y ausencia de error en las mediciones.

Tras la depuración del instrumento, se obtiene la versión definitiva del cuestionario y se aplica en una muestra representativa de tutores de Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana.

#### *Plan de análisis*

Tras el procesamiento de la información recogida, se iniciará el proceso de análisis de resultados. Este análisis se lleva a cabo con un doble propósito: la validación del modelo teórico (validez del constructo) y el análisis del nivel de cumplimiento de las funciones asociadas a la Acción Tutorial de los tutores.

El estudio de la estructura teórica subyacente a los datos se efectuará a partir de un análisis factorial confirmatorio (Modelos de Ecuaciones Estructurales). Por su parte, a partir del análisis descriptivo de la respuesta otorgada por los sujetos de la muestra a los diferentes elementos de la escala, se estimará el nivel de cumplimiento de cada una de las áreas funcionales (dimensiones) en las que se agrupan las funciones individuales. El cálculo de las puntuaciones en cada una de las dimensiones se llevará a cabo desde la perspectiva de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI).

## RESULTADOS

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta tesis doctoral, los principales resultados obtenidos hasta el momento, así como los beneficios asociados a los mismos, son los siguientes:

- Revisión del estado de la cuestión en materia de tutoría en España. Con ello se dispondrá de una fundamentación teórica sólida y actualizada tanto del marco legislativo y la literatura especializada del tema objeto de estudio.
- Revisión del marco organizativo actual en el que se sitúa la tutoría dentro del sistema de orientación en el ámbito europeo realizando una síntesis de las estructuras (localización y composición) de los sistemas de orientación y tutoría en el contexto escolar de los Estados de la Unión Europea.
- Propuesta de un modelo teórico de las funciones asociadas a la acción tutorial. Dicho modelo podrá servir como marco de referencia, no solo para otros trabajos de investigación, sino también para el establecimiento de políticas de mejora en el ámbito de la orientación educativa.
- Diseño de instrumento dirigido a evaluar dichas funciones asociadas a la acción tutorial. Este instrumento podrá adaptarse a otros contextos (diferentes Comunidades Autónomas) y a otros agentes implicados en la acción tutorial, de manera que se contribuya a recabar evidencia empírica sobre esta realidad educativa desde una perspectiva global.

Una vez finalizada la aplicación de cuestionarios en todas las CC.AA.<sup>2</sup>, los resultados esperados son los siguientes:

---

<sup>2</sup> Se dispone de los datos del Proyecto I+D+i (2008-2012) en el que la encuesta se aplicó a una muestra definida de 686 directores, 415 orientadores y 2078 tutores de centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de 9 Comunidades Autónomas

- Análisis del sistema de tutoría en las diferentes Comunidades Autónomas de España desde el punto de vista de directores, orientadores y tutores.
- Evaluación de nivel de cumplimiento de las tareas asociadas a la función tutorial por parte de los tutores. El conocimiento derivado de este análisis permitirá tomar conciencia de hasta qué punto los tutores están llevando a cabo las funciones propias de su trabajo. Del mismo modo, esta información se podrá completar con la derivada de aplicar el instrumento a otros agentes implicados en esta función, con el objetivo de triangular la información y obtener una visión integral de esta subdimensión de la práctica orientadora.

Finalmente, con los datos del estudio teórico y empírico sobre la tutoría se formularán recomendaciones y propuestas de actuación a los diferentes sectores (Administración y comunidad educativa) para mejorar la acción tutorial y su coherencia con el sistema de orientación y apoyo escolar. Con ello se pretende apoyar a la comunidad educativa y a las Administraciones en el diseño de políticas públicas en materia de orientación y en la toma de decisiones bien fundamentadas sobre el modelo más conveniente para mejorar la tutoría.

## CONCLUSIONES

La acción tutorial adquiere un importante valor como elemento que contribuye a alcanzar la meta última de la educación: la formación integral de la persona en todas sus facetas incluyendo los procesos de desarrollo y toma de decisiones en el área personal, social, académica y profesional a lo largo de toda la vida (González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014).

---

(Andalucía, Cantabria, Cataluña, Castilla la Mancha, Canarias, Galicia, Comunidad de Madrid, Navarra y País Vasco). Por su parte, en el Proyecto I+D+i (2012-2015), se aplica en los equipos externos de las CC.AA. anteriormente citadas (exceptuando Castilla la Mancha, Navarra y País Vasco donde desde 2013 ya no hay orientadores en los recursos de zona) y; en los centros (Primaria y ESO) y equipos psicopedagógicos de zona de las 8 CC.AA. restantes (Aragón, Asturias, Baleares, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Murcia y La Rioja), que completan el mapa de los sistemas de orientación y apoyo escolar en España. Actualmente, está en proceso de aplicación en la Comunidad Valenciana y pendientes de aplicar la encuesta en Baleares, Extremadura, Aragón, Murcia y Canarias.

La fundamentación y los antecedentes del tema objeto de estudio, la acción tutorial, se nutren de los resultados de estudios previos teóricos y empíricos sobre sistemas de orientación e intervención psicopedagógica, que incluyen a la tutoría como una parte de sus análisis. No obstante, como señalábamos, todavía no se ha llevado a cabo ningún estudio amplio de carácter empírico sobre la acción tutorial que permita analizar este constructo a nivel nacional.

En definitiva, a partir de esta tesis se pretende abordar un análisis de la situación actual de la acción tutorial en las etapas de Educación Primaria y Secundaria en España con la finalidad de contribuir al conocimiento del sistema de tutoría así como al desarrollo de metodología e instrumentos que puedan ayudar a la toma de decisiones y al establecimiento de políticas educativas de mejora de la acción orientadora y tutorial en la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Bauza, A., Bisquerra, Dorio, I., R., Figuera, P., Forner, A., Pantoja, A., Rodríguez Espinar, S., Rodríguez Montoya, F. y Torrado, M. (2006). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

Asensi Díaz, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002). *Tendencias pedagógicas*, 7, 117-135.

Borisov, C. y Reid, G. (2010) Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309.

Cañas Calles, A., Aranda Campoy, T.J., y Pantoja Vallejo, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 57(3), 297-314.

Ellis, A. (1976). In-school in-service training for tutors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 4(2), 218-223.

Eurydice (2008). *Orientación académico-profesional en la educación obligatoria a tiempo completo en Europa*. Bruselas: Eurydice.

Fuente Anuncibay, R. de la (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un Programa de Orientación y Tutoría para la Diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 571-586.

Flores, M., y Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324.

García Bacete, F.J.; García, R; Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 199-244.

González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.

Giner Tarrida, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria, Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41

- Jones, D., Stallings, D.T.y, Malone, D. (2004). Prospective teachers as tutors: Measuring the impact of a service-learning program on upper elementary students. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 99-118.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Malone, D., Jones, D. y Stallings, D.T. (2002). Perspective transformation: Effects of a service-learning tutoring experience on prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 61-81.
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas*. Madrid: MEC-OCDE.
- Pino Juste, M. y Soto Carballo, J. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente: estudio de caso. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(1), 155-166.
- Reglin, G. (1997). Mentoring and Tutoring Help (MATH) Program Fights Truancy. *The Clearing House*, 70, 319-324.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357.
- Serrano García, C. (2009). Acción Tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: Revista de Educación*, 32, 95-122.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de educación*, 9, 43-64.
- Sultana, R. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Susan, V. Z., y Bailey, E. (2002). Unlocking peer potential for tutoring. *The Education Digest*, 67(5), 44-45.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Vélaz de Medrano Ureta, C.; Blanco Blanco, A. y, Manzano Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de educación, N Extra 1*, 138-173.

Vélaz de Medrano, C., Manzanares, A., López, E., y Manzano, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores de educación Primaria y Secundaria. Estudio de nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 261-292.

Watts, A.G., Sultana, R.G. y McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy and practice: a brief history. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.

Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P. y Rodriguez, M.L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

# LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS EDUCATIVOS

## THE INCLUSIVE EDUCATION STATE IN SCHOOLS

**Rafael López Azuaga**

*Director: José Manuel Suárez Riveiro*

*Línea 1. Función y evolución de la educación: historia, teorías, políticas, modelos y sistemas.*

### RESUMEN

Las aulas de los diferentes centros educativos son cada vez más diversas, en el sentido de que conviven alumnos y alumnas con diferentes necesidades, intereses, ritmos, motivaciones y estilos de aprendizaje. Dentro de este grupo incluimos al alumnado que presenta *necesidades específicas de apoyo educativo*. Es preciso diseñar prácticas que permitan atender al alumnado dentro de un sistema de educación inclusivo, donde toda la comunidad educativa participe en la organización y gestión del centro educativo. Para ello, se propone participar con diversos centros educativos para diagnosticar las necesidades que presenta para saber si están en condiciones para convertirse en una *escuela inclusiva*, y asesorarles de forma continua en la puesta en práctica de medidas inclusivas.

La intención del autor es diseñar y validar un recurso *ad hoc* para ayudar a los centros a realizar una evaluación de la situación de la educación inclusiva en sus centros educativos para posteriormente diseñar medidas de actuación concretas. El objetivo del autor con esta comunicación es exponer el procedimiento seguido para elaborar el recurso, el proyecto de investigación que se está desarrollando y los avances conseguidos hasta la fecha.

**PALABRAS CLAVE:** Atención a la diversidad, educación inclusiva, comunidades de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, aprendizaje y servicio, diseño universal de aprendizaje.



## ABSTRACT

The classrooms of the different schools and High Schools have a lot of students with different educational needs, interests, learning rates and learning styles. In this group, we include the students who have “special educational needs”. It is important the designing of educational practices which let us to take care of the students' needs in an inclusive education system; where all the member of the educational community in a school or a High School can participate in the management of their school. Therefore, we put forward participating with different schools and/or High schools to diagnose the needs which have those schools to know whether they satisfy the conditions to be an “inclusive school”, and acting as consultant constantly to implement new inclusive projects.

The aim of the author is to design and prove an “*ad hoc*” resource to help the schools to make an evaluation of the situation of the inclusive education in the schools to design, consequently, proposals of intervention. The aim with this paper is explain the procedure which has been done to make the resource, the features of the research work and the progress which has been achieved at the moment.

**KEY WORDS:** Diversity outreach, Inclusive education, learning communities, cooperative learning, service learning, universal design.

## INTRODUCCIÓN

La diversidad de necesidades, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje se hace cada vez más evidente dentro de las aulas de nuestros centros educativos. En España, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, legalizó el sistema de *integración educativa* (Sánchez Palomino y Torres González, 1998) para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (NNEE), el cual aún sigue vigente. Las posteriores leyes educativas, como la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), han recogido medidas de actuación ante aquellos alumnos y alumnas que, debido a sus dificultades, requieren de una serie de apoyos individualizados para promover su escolarización y la consecución de los aprendizajes propios de la etapa educativa. Entre las medidas educativas, se encontraban algunas como las adaptaciones curriculares individualizadas, el refuerzo educativo fuera del aula ordinaria, el apoyo realizado por especialistas educativos como el maestro de Pedagogía Terapéutica y el maestro de Audición y Lenguaje, los programas de

diversificación curricular, los agrupamientos flexibles, etc. El inconveniente del modelo de *integración educativa* es que sigue segregando al alumnado, al sacarlo fuera de las aulas ordinarias para recibir apoyos individualizados, y no poder participar en las mismas tareas que sus compañeros/as en igualdad de oportunidades (Ainscow, 2001). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reflexionó acerca de un modelo de intervención que pueda mejorar la calidad de la atención a la diversidad, incluyendo no sólo al alumnado con NNEE, sino a todos aquellos que tienen necesidades educativas. Por ello, creó en 1994, en la Declaración de Salamanca, el concepto de *escuela inclusiva* (Arnáiz, 2004).

Cuando hablamos de educación inclusiva, nos referimos a diseñar una escuela para todos y todas, donde se eliminen todas las barreras para el aprendizaje y la participación que puedan existir en los centros educativos y se promueva una enseñanza que parta de las necesidades, potencialidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado. Debe ser una enseñanza basada en la igualdad de oportunidades, que parta del aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza-aprendizaje clave y que promueva la participación de toda la comunidad educativa en la creación de una escuela que permita satisfacer todas sus necesidades (Muntaner, 2010). En la legislación educativa actual, aunque desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se empieza a hablar de *inclusión*, todavía se siguen recogiendo las medidas educativas ordinarias y extraordinarias basadas en el modelo de *integración*. Como novedades destacadas, se reemplaza el concepto de *Educación especial* por el de *Atención a la diversidad*, que engloba a todo el alumnado y no solamente al que presenta NNEE, y se crea un nuevo concepto: *Las necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE), que comprende al alumnado que presenta NNEE asociadas a discapacidad y a trastornos graves de conducta, dificultades específicas de aprendizaje (DEA), altas capacidades intelectuales o que se ha incorporado tardíamente al sistema educativo español, además del alumnado perteneciente a planes de compensación educativa.

A pesar de ello, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), expone, en sus preámbulos V, VII y IX, que los centros educativos tendrán autonomía para diseñar una propuesta metodológica que permita atender a la diversidad de alumnado, además de posibilitar una mayor autonomía a la función docente. Abre una vía para permitir que los centros educativos puedan incluir propuestas organizativas y metodológicas que recojan los

principios básicos de la educación inclusiva en sus respectivos Planes Anuales de Centro. Entre ellas, además de propuestas didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo, se encuentran la constitución de escuelas como *comunidades de aprendizaje* (Flecha, Padròs y Puigdemívol, 2003; Rodríguez de Mello, 2011) y el desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el *Aprendizaje y Servicio* (APS) (Mendía, 2012), además de permitir que el alumnado pueda recibir y expresar los aprendizajes a través de diferentes canales de comunicación, siguiendo los principios del *Diseño universal de aprendizaje* (Sánchez y Díez, 2013).

¿Cuáles son las principales diferencias entre el modelo de escuela integradora y el modelo de escuela inclusiva? (Blanco, 2008; Echeita, 2007; Giné, 2001; González, 2008; Infante, 2010, Moliner y Moliner, 2007; Muntaner, 2010; Parrillas y Moriña, 2004; Pujolàs, 2003):

1. No solamente se preocupan por atender al alumnado con NEAE, sino por todos. Todos podemos tener necesidades educativas en algún momento, incluso aquellos que presentan un mayor rendimiento académico.
2. El alumno no debe adaptarse al currículum, sino que el centro educativo construye el currículum a raíz de las potencialidades y necesidades de su alumnado.
3. Toda la comunidad educativa se implica en la intervención con los alumnos con necesidades educativas, incluyendo familias, voluntarios, tutores, profesionales de la sociedad y los propios compañeros de clase.
4. Las NEAE no son vistas como deficiencias, aspectos a corregir o problemas, sino como un valor del cual todos podemos aprender nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a través de la interacción con esas personas, enriqueciéndonos los unos a los otros.
5. En vez de recibir una Adaptación Curricular Individualizada (ACI), todos los alumnos trabajan un currículum similar en cuanto a contenidos, objetivos, tareas, recursos, etc, pero no son evaluados de la misma manera (ni todos deben llegar a la misma meta en cuanto a aprendizaje), favoreciendo la igualdad de oportunidades.
6. No se limitan el uso de recursos didácticos para el alumnado, y si tienen dificultades, en lugar de prohibírselos, se aplican otros recursos para favorecer su accesibilidad.
7. El alumnado con NEAE trabaja dentro del aula con sus

- compañeros, encontrándose dentro de ella los especialistas en lugar de atenderlos en aulas específicas. Además, atiende al resto de compañeros, siendo labor del docente atender tanto a unos como a otros.
8. El alumnado con NEAE realiza las mismas tareas que sus compañeros a través de su inclusión en grupos de trabajo cooperativo, teniendo cada uno de ellos posibilidades de participar en la dinámica de las clases y favoreciendo el aprendizaje de sus propios compañeros a la vez que beneficiarse de lo que ellos puedan aportarle (Arnáiz, 2000).
  9. Siguiendo a Echeita (2007), se tienen en cuenta, a la hora de intervenir, todas las *barreras para el aprendizaje y la participación*. No nos referimos solamente a aquellas barreras arquitectónicas que dificultan el acceso al currículum, sino aquellas que se encuentran en la mente de las personas, influenciadas por estereotipos y prejuicios, que les llevan a sobreproteger o limitar las posibilidades de los alumnos, debido a esas bajas expectativas que mantienen sobre ellos y que afectan a su autoconcepto y autoeficacia. Intervienen sobre todos aquellos factores que puedan afectar al rendimiento del alumnado: Inadecuada formación inicial del profesorado, cultura escolar tradicionalista que no se adapta a las exigencias educativas actuales, currículum sobrecargado de contenidos y competencias, escasez de recursos y apoyos, unidades didácticas inadecuadas para favorecer el aprendizaje significativo y relevante del alumnado, etc (Echeita, 2007).
  10. Todos participan en la organización y gestión del centro educativo y en el diseño, desarrollo e innovación del currículum, incluyendo el alumnado, el cual adquirirá una serie de habilidades esenciales para desenvolverse en la sociedad y satisfacer los perfiles profesionales demandados actualmente por la sociedad (Sarramona y Rodríguez, 2010).

Para que un centro educativo pueda aspirar a convertirse en una *escuela inclusiva*, conviene realizar una evaluación de los principales factores que influyen en la consecución de un contexto escolar inclusivo. Por ello, el autor propuso diseñar una guía estructurada en apartados y cuestiones con el objetivo de ayudar a los centros educativos a diseñar sus propios instrumentos de evaluación adaptados a su contexto, para poder realizar esta evaluación y descubrir cuál es el punto de partida para comenzar el desarrollo de una escuela inclusiva. La intención es que los resultados diagnosticados permitan dar lugar al diseño y desarrollo de medidas

concretas de actuación para aquellos factores en los que mayores necesidades detecten, y que vengan recogidos dentro de su Plan Anual de Centro. Para asegurarnos de que el recurso cumple su objetivo, el autor decide iniciar un proyecto de investigación basado en la realización de evaluaciones de la situación de la educación inclusiva en centros educativos que están desarrollando prácticas inclusivas, para posteriormente participar en el diseño, desarrollo y evaluación de todas las medidas de mejora llevadas a cabo.

El objetivo de esta comunicación es exponer las líneas metodológicas del Plan de Investigación y exponer los avances que actualmente se están logrando.

## OBJETIVOS

1. Diseñar y validar recursos para la evaluación de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos.
2. Evaluar la situación de la educación inclusiva en centros educativos que están implantando prácticas educativas y sistemas de organización escolar basados en los principios de la educación inclusiva.
3. Diseñar y aplicar medidas, en caso de ser necesario y posible, para la mejora de los centros educativos respecto a los principios de la educación inclusiva.
4. Evaluar los resultados de la puesta en práctica de medidas de mejora del centro educativo respecto a los principios de la educación inclusiva.

## METODOLOGÍA

### 3.1. Población y muestra

La población, que es a su vez la muestra total del estudio, la representarán cinco centros educativos de Educación Infantil y Primaria pertenecientes al distrito objeto de intervención del Centro de Profesores (CEP) de Cádiz. Son todos los centros educativos del distrito que son asesorados por el CEP de Cádiz en la implantación de prácticas inclusivas. En común, son comunidades de aprendizaje que a su vez desarrollan proyectos de aprendizaje y servicio, que valoran la importancia de que todo el alumnado permanezca en las aulas ordinarias aprendiendo junto a sus compañeros y compañeras de clase de forma cooperativa, y donde en principio existe un fuerte compromiso por parte de las familias en participar en la organización y desarrollo de actividades educativas inclusivas en sus centros educativos.

### 3.2. Componentes y factores

En el estado actual de la investigación, donde nos encontramos estructurando los cuestionarios y realizando la validez de contenido, los componentes y factores de nuestro estudio indicados en la tabla 1:

Tabla 1. Componentes y factores provisionales

COMPONENTES	FACTORES
1-Accesibilidad y Diseño para Todos	Accesibilidad a la información en los medios/productos.
	Accesibilidad en los entornos.
	Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.
2-Metodología de trabajo con los estudiantes.	Heterogeneidad.
	Apoyo entre iguales.
	Apoyo externo.
	Satisfacción por el aprendizaje.
3-Convivencia entre el alumnado.	Relaciones interpersonales.
	Acogida.
	Resolución de conflictos.
	Capacitación.
4-Trabajo en equipo.	Trabajo en equipo dentro de las aulas.
	Trabajo en equipo fuera de las aulas.
5-Formación.	Formación del profesorado.
	Formación del alumnado.
	Formación de familias y voluntariado.
6-Liderazgo.	Profesorado.
	Alumnado.
7-Participación.	Participación de la comunidad educativa
	Actitud ante la educación inclusiva.
	Relaciones interculturales.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Procedimientos de recogida y análisis de la información

Nuestro Plan de Investigación presenta una metodología de investigación de corte mixta, donde se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas. El proyecto es un proceso de evaluación y de intervención, dentro de un único diseño de investigación. Para el diagnóstico de la situación de la

educación inclusiva en los centros educativos que componen la población objeto de estudio, se pasarán cuestionarios compuestos por aproximadamente 100 ítems agrupados en los componentes y variables citados en la Tabla 1, para ser valorados a partir de una Escala Likert de 1 a 7, donde 1 quiere decir *Totalmente en desacuerdo* y 7 *Totalmente de acuerdo* con las afirmaciones expuestas en los ítems. Se han elaborado cinco cuestionarios diferentes, uno para cada agente educativo: Familia, alumnado, profesorado, voluntariado y equipo directivo. Para su validación, se toma como referencia la evaluación y revisión de los cuestionarios por parte de un grupo de 16 expertos (validez de contenido) y se realizarán diversos análisis factoriales exploratorios para calcular la validez de constructo, utilizando la prueba de esfericidad de Bartlett para evaluar la aplicabilidad del análisis factorial, así como análisis de fiabilidad utilizando el Alpha de Cronbach (Pérez Juste et al, 2009). En cuanto a los resultados descriptivos, se calculará la media y la desviación típica de cada factor. Estos procedimientos nos servirán para medir y validar los cuestionarios del estudio así como para estudiar la situación de los centros educativos.

Una vez analizados los resultados, se elaborarán informes individualizados para cada centro educativo, donde se expondrán los resultados del estudio y una serie de medidas concretas iniciales. Éstas serán analizadas y debatidas con la comunidad educativa en cada centro educativo, a partir de un grupo de discusión. Diseñaremos medidas concretas que incluiremos en el Plan Anual de Centro. Y aquí comenzaría la siguiente fase de la investigación. Consiste en diseñar un proceso de *investigación-acción* (Latorre, Arnal y Del Rincón, 2003), donde investigaríamos y reflexionaríamos sobre nuestra propia práctica educativa, valorando los resultados que vamos obteniendo a partir de las medidas puestas en práctica. Para recoger esta información, se emplearán técnicas inspiradas en la metodología de investigación etnográfica: entrevistas informales y semi-estructuradas, análisis documental, análisis de imágenes, y la observación sistemática y participante; y como instrumentos utilizaremos el *diario de campo*, *registros anecdóticos*, *listas de control*, *fotografías (previo permiso del centro educativo)*, *escalas de estimación*, *grupos de discusión*, etc., además de entrevistas semi-estructuradas. Para el análisis de toda la información recogida, se empleará la técnica de *análisis de contenido* (Ballesteros y Lara, 2007), donde organizaremos toda la información en categorías que nos permitan obtener conclusiones. Se triangularán todos los datos recogidos y se elaborará un informe de conclusiones que será valorado junto a la comunidad educativa en un grupo de discusión.

## RESULTADOS

Todavía el Plan de Investigación se encuentra en desarrollo, pero a continuación expondremos todos los avances que hemos desarrollado hasta el momento. Entre los meses de marzo y agosto de 2015 inclusive, se elaboró la *Guía para la evaluación de centros desde la perspectiva de la educación inclusiva*<sup>1</sup>, y se difundió en las redes sociales y en todos los centros de profesorado y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de España, de manera altruista, para que pudiera serles útiles a la hora de asesorar a sus centros educativos. La estructura del recurso se expone en la Tabla 2:

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de ítems de la Guía para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva (López Azuaga, 2015).*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Cuestiones básicas referidas a los principios básicos de la educación inclusiva.	
Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altas capacidades intelectuales.</li> <li>• Discapacidad auditiva.</li> <li>• Discapacidad física o motora: Accesibilidad, desarrollo educativo.</li> <li>• Enfermedades crónicas y raras.</li> <li>• Discapacidad intelectual.</li> <li>• Síndrome de Down.</li> <li>• Discapacidad visual.</li> <li>• Sordoceguera.</li> <li>• Trastornos generalizados del desarrollo (TGD): Autismo y Síndrome de Asperger.</li> <li>• Trastornos graves de conducta (TGC): Déficit de Atención, Hiperactividad.</li> <li>• Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (inmigración).</li> <li>• Alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje (DEA): Lectura y escritura, cálculo y resolución de problemas.</li> <li>• Trastornos del habla (dislalias, disfonías, disglorias, disartrias, disfemias, etc.), o problemas de comunicación oral asociados a otra discapacidad.</li> <li>• Plan de compensación educativa (absentismo, minorías culturales, escolarizados en aulas</li> </ul>

1 Puede consultarse el documento en la siguiente dirección, el cual ya fue llevado al Registro de la Propiedad Intelectual de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía: <http://www.slideshare.net/rafikylopez/gua-de-evaluacin-de-centros-educativos-desde-la-perspectiva-de-la-educacin-inclusiva-proyecto-piloto>



	<p>hospitalarias o centros de reforma, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otras circunstancias: Autoconcepto, absentismo escolar, problemas de conducta.</li> </ul>
<p><b>Comunidades de aprendizaje</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constitución de las comunidades de aprendizaje. Se incluye la constitución de “comunidades de profesionales”.</li> <li>• Constitución de comunidades virtuales de aprendizaje, como complemento de interés.</li> <li>• Actuaciones de éxito: Los grupos interactivos.</li> <li>• Actuaciones de éxito: Las tertulias dialógicas.</li> <li>• Actuaciones de éxito: Las bibliotecas y aulas de informática tutorizadas.</li> <li>• Actuaciones de éxito: El modelo comunitario de resolución de conflictos.</li> <li>• Actuaciones de éxito: Las asambleas de aula</li> </ul>
<p><b>Aprendizaje y servicio</b></p>	
<p><b>Aspectos organizativos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo y dirección escolar.</li> <li>• Programación didáctica.</li> <li>• Actividades extraescolares.</li> <li>• Convivencia y Bullying.</li> <li>• Consejo escolar.</li> <li>• Colaboración de las familias (a nivel general, ya que ya se ha hablado de ella en anteriores apartados).</li> <li>• Metodología de enseñanza-aprendizaje. Clima de aula.</li> <li>• Cauces de participación.</li> <li>• Orientación y acción tutorial.</li> <li>• Departamento de orientación.</li> <li>• Coordinación docente.</li> <li>• Centro educativo.</li> <li>• Participación de instituciones de la sociedad.</li> <li>• Formación del profesorado</li> </ul>

Para elaborarla, se realizó una profunda revisión bibliográfica sobre todos los apartados que aparecen mencionados, además de tomar como referencia otros instrumentos similares como el ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015), AVACO-EVADIE (Biencinto, González-Barbera, García García, Sánchez Delgado y Madrid Vivar, 2009), Inclusiva (Duk, 2007), la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009) y la Rúbrica para la Autoevaluación y Mejora de los proyectos de APS (Puig, Martín, Rubio et al., 2014), además del Modelo europeo de excelencia (EFQM) adaptado a los centros educativos (Ambrosio et al., 2001), para inspirarnos en otros ítems que pudiesen ser interesantes tener en cuenta.

A partir de este recurso, una vez definida la población y su contexto, se elaboraron los cuestionarios, tomando como referencia los ítems de este recurso. Actualmente nos encontramos en la fase de revisión y validación de los instrumentos. En un principio, surgieron cuestionarios de aproximadamente 230 ítems, en una Escala Likert de 1 a 5, agrupados en tres grupos: *Aspectos generales de Atención a la Diversidad a nivel inclusivo*, *Implantación y desarrollo de Comunidades de aprendizaje y Metodologías de Aprendizaje y Servicio*. Los errores cometidos fueron, en primer lugar, que un cuestionario no podía tener ese número excesivo de ítems, estableciendo que unos 100 ítems sería un número adecuado para poder posteriormente realizar el Análisis Factorial. En segundo lugar, se debían agrupar los ítems en variables para poder realizar las mediciones y los análisis de forma adecuada. Y en tercer lugar, había ítems que posiblemente eran útiles para evaluar otros aspectos generales del centro educativo, pero que en nuestro caso nos interesaba más centrarnos en aquellos relacionados con variables que influían en la constitución de un contexto escolar inclusivo. Para detectar cuáles eran las variables que estábamos midiendo en esos cuestionarios, se realizó un análisis de contenido de éstos, y se agruparon todos los ítems en aquellas variables que estaban directamente relacionados con la educación inclusiva, además de revisar el contenido de cada ítem y su expresión. Nos habían quedado entre 100-115 ítems en total, todavía algo excesivos. Tras una nueva revisión, se comprobó que en algunas variables había demasiados ítems, rozando los 20. La cuestión es que esas supuestas variables eran, en realidad, componentes, y que luego podían descomponerse en factores que podían agrupar los ítems que contenía dicho componente, dando lugar a unos 5-6 ítems por cada factor. Se estructuró todo de nuevo siguiendo este criterio, dando como resultado la Tabla 1 que expusimos en el apartado 3.2. Y para poder realizar posteriormente los análisis factoriales, se distribuyeron todos los componentes en tres tipos de cuestionarios: *Accesibilidad y Diseño para Todos* (1), *Trabajo con el alumnado* (2 y 3) y *Competencias para la educación inclusiva* (4-7).

El siguiente paso, tras revisar de nuevo el cuestionario, será enviarlos a un grupo de expertos en la materia. Dicho “equipo de validación” está formado por los siguientes expertos:

- Un especialista en *Orientación educativa*, jefe del Departamento de Orientación de un centro educativo privado-concertado, con amplia experiencia en la orientación y numerosos premios recibidos a raíz de sus proyectos educativos implantados.
- Un orientador perteneciente al Equipo de Orientación Educativa

(EOE) de Cádiz.

- Un especialista docente con experiencia en *Aulas de enlace*, que son las equivalentes a las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* (ATAL) de Andalucía. Son aulas específicas donde, en pequeños grupos, se interviene con aquel alumnado inmigrante (incorporación tardía) que no domine la lengua de acogida, con el objetivo de iniciar una inmersión lingüística de dicha lengua (en este caso, el español o castellano).
- Un maestro de Educación Física, tutor de un grupo-clase de Educación Primaria, con especialidad en educación inclusiva, que ejerce en un CEIP.
- Una profesora de Formación Profesional, de la especialidad de *Servicios socioculturales y a la comunidad*, con especialidad en educación inclusiva, que ejerce como profesora en un IES.
- Un asesor del CEP de Cádiz, experto en materia de inclusión social y educativa, habiendo participado en el asesoramiento a centros educativos para constituir comunidades de aprendizaje.
- Un asesor del CEP de Cádiz recientemente jubilado (que en su día fue director y jefe de estudios en un IES), que fundó y dirigió una asociación sin ánimo de lucro con objetivos y principios relacionados con la educación inclusiva.
- Una maestra, especialista en Audición y Lenguaje, que ejerce en un CEIP.
- Una maestra, especialista en Pedagogía Terapéutica, que ejerce en un CEIP.
- Un profesor universitario, especialista en Educación Inclusiva.
- Un maestro de Educación Primaria, jubilado, que ha pasado por todos los roles (director y jefe de estudios), y posee estudios de Psicología, Psicopedagogía y Filología Hispánica.
- Una educadora con experiencia en IES y en la Cruz Roja, con formación y experiencia en inclusión social y educativa.
- Un educador social, con experiencia en atención individualizada a niños/as con necesidades educativas, que ha ejercido en diferentes instituciones educativas.
- Una orientadora, jefa del Departamento de Orientación en un Centro específico de Educación Especial (CEEE).
- Una madre de un niño y una niña escolarizados en un CEIP, sin titulación relacionada con la educación, como voz neutra como representante del grupo de las Familias.
- El propio Director de Tesis Doctoral.

Además, se plantea la posibilidad de enviar los instrumentos a más docentes universitarios especialistas en educación inclusiva. Los jueces deberán valorar cada ítem con respecto a su relevancia dentro del instrumento, en una escala Likert de 1 a 5, con los siguientes significados: 1 significa *Nada relevante*, 2 *Poco relevante*, 3 *A medias*, 4 *Relevante* y 5 *Muy relevante*. Se les permitirá realizar todas las anotaciones que ellos quieran: Añadir, suprimir o modificar ítems; corregir la expresión de determinados ítems, cambiar la estructura del cuestionario, etc. Los resultados se analizarán en el SPSS, calculando la media y la desviación típica por cada ítem, para así descartar aquellos ítems que hayan obtenido una puntuación por debajo del término medio (menor de 3). Hay que tener cuidado de ver si valoran un porcentaje demasiado alto de ítems muy positivamente. Si este porcentaje es igual o superior al 85%, posiblemente hayan realizado una valoración muy superficial de éstos, más si apenas han incluido sugerencias u otras observaciones. Si fuese así, tendríamos que calcular las frecuencias absolutas de las veces en que un juez ha valorado un ítem de una forma muy positiva. Podríamos, luego, realizar el Análisis de la varianza con un factor (ANOVA) o un análisis de las desviaciones típicas de las puntuaciones que ha realizado cada juez a cada ítem, ya que las desviaciones típicas más bajas significarán que los ítems han sido evaluados de forma significativa por casi unanimidad. Finalmente, con aquellos ítems que hayan obtenido puntuaciones más altas, se analizará el coeficiente de correlación de Pearson ítem-ítem. Si dos pares obtienen un coeficiente de correlación superior a 0'8 (está entre -1 y +1), pues si conceptualmente son similares, suprimir de ese par aquel que tiene una valoración inferior. Es decir, que hay un ítem con una valoración baja o normalita que al correlacionar con otro ítem, se obtiene una alta correlación. Debe ser igual o superior a 0'8 para que sea muy significativa. Se les informará previamente del contexto en el que actuamos para que así puedan valorar su pertinencia dentro de dichos contextos, incluyendo en su redacción. Por ejemplo, si finalmente habrá alumnos y alumnas del primer ciclo de Educación Primaria a los que se le pase el cuestionario, se sugiere realizar una adaptación iconográfica (Vanegas y Tabares, 2011) de todos los ítems. Finalmente, se tomarán en cuenta las valoraciones cualitativas para realizar modificaciones en los cuestionarios, triangulando toda esta información para así ayudarnos a tomar aquellas decisiones que más nos hayan convencido y que hayan sido comunes a muchos expertos.

## CONCLUSIONES

En esta comunicación, el objetivo era exponer el Plan de Investigación y los avances que se han desarrollado durante el último año, desde que se comenzó a elaborar el recurso hasta el proceso de revisión y validación de los cuestionarios que estamos realizando en el presente momento. En cuanto haya sido validado definitivamente gracias a los expertos, contactaremos de nuevo con los centros educativos para iniciar el trabajo de campo. Es importante, para averiguar aquellos factores que inciden en la consecución o no de un contexto escolar inclusivo, lograr la participación de toda la comunidad educativa en el estudio, de ahí a elaborar un cuestionario para cada agente educativo. También es importante que los resultados sean expuestos y valorados por toda la comunidad educativa en un grupo de discusión, por ejemplo, en una reunión de la comisión gestora. Aunque hayamos recogido datos procedentes de una muestra significativa, es importante que la comunidad educativa exponga su punto de vista y sus impresiones para así detectar las mejoras necesarias.

La principal aportación que se pretende realizar con esta Tesis Doctoral al conocimiento científico que rodea a la educación inclusiva es la de aportar cuestiones y factores que pretendan ser fundamentales de medir para valorar si un centro educativo cumple los requisitos para ser considerado como una escuela inclusiva, promoviendo diferentes estudios futuros donde se diseñen instrumentos a partir de este recurso, tanto para investigadores como para orientadores y asesores. Asimismo, el diseño de prácticas educativas cuyo objetivo sea mejorar los resultados puede aportar nuevos factores o estrategias a tener en cuenta para la constitución de escuelas inclusivas en la práctica educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de la práctica. En M. Ainscow. *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (pp. 109-142). Madrid: Narcea.

Ainscow, M. y Booth, T. (2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Ambrosio Flores, P., García de la Torre, M., Mingo Sarto, L.A., Sáez de Eguilaz Larreta, M.J., Arteaga Fernández, L., Labarta Aizpún, M., Aragón Marín, L. et al (2001). *Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la calidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Arnáiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.

Arnáiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.

Ballesteros, B. y Lara Guijarro, B. (2007). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Ballesteros, B.; Lara Guijarro, B. *Métodos de investigación en educación social* (pp. 379-409). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Biencinto López, C., González-Barbera, C., García García, M., Sánchez Delgado, P. y Madrid Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Relieve*, 15(1), 1-36.

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre Educación Inclusiva. En CONFINTED. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. 25 a 28 de noviembre 2008, (pp. 5-14).

Duk Homand, C. (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef/Conicyt D0411313. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 188-199.

Echeita Sarrionandia, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 11(5), 4-8.

Giné i Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*, Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Proyecto FONDECYT, *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 36(1), 287-297.

Latorre, A.; Arnal, J. y Del Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

López Azuaga, R. (2015). *Guía para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/rafikylopez/gua-de-evaluacin-de-centros-educativos-desde-la-perspectiva-de-la-educacin-inclusiva-proyecto-piloto>.

Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández Izquierdo, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Mendía Gallardo, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.

Moliner Miravet, L., Moliner García, O. (2007). Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?. En *I Congreso Internacional de Orientación educativa y profesional*. Universitat Jaume-I, Castellón.

- Muntaner Guasp, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnáiz Sánchez, P.; Hurtado, M.D; Soto, F.J. (coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Parrillas Latas, A. y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- Pujolàs Maset, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Vich: Universidad de Vich.
- Rodriguez de Mello, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos. *Tendencias pedagógicas*, 17, 3-18.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (1998). De la educación especial a las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González. (Coords.): *Educación Especial I*. (pp. 23-44). Madrid: Pirámide.
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: El diseño universal para el aprendizaje. En H. Rodríguez Navarro y L. Torrego Egado. (eds.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119). Las Rozas de Madrid: Wolters Kluwer.
- Sarramona i López, J. y Rodríguez Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Vanegas Montoya, D.V. y Tabares Peláez, E.M. (2011). Adaptación iconográfica de los descriptores del índice de inclusión para Colombia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 2, 7-14.





# MOOC: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

## MOOC: ORIGIN AND EVOLUTION

**Jesús M. López de la Iglesia**

*Director: Daniel Domínguez Figaredo*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

Estudio bibliográfico sobre el origen y evolución del movimiento MOOC. En 2008 George Siemens y Stephen Downes lanzan el curso CCK08, el objetivo del curso fue la experimentación pedagógica del enfoque conectivista. A día de hoy el movimiento iniciado se ha diversificado en multiplicidad de formatos, todos ellos denominados MOOC, pero que no cumplen en general, con los criterios básicos establecidos por el original. Se realiza un análisis de las grandes cifras de alumnos inscritos, se detallan las causas de no finalización y se establecen 4 grupos de clasificación de alumnos en todo MOOC, proponiendo un cambio metodológico en la concepción de uno de los grupos. Se exponen las líneas generales del enfoque conectivista.

**PALABRAS CLAVE:** MOOC, formación virtual, cursos en línea, educación abierta, entornos de aprendizaje.

## ABSTRACT

Bibliographic study of the origin and evolution of the MOOC movement. In 2008 George Siemens and Stephen Downes launched the CCK08 course, the aim of the course was the pedagogical approach connectivist experimentation. Currently the launched movement has diversified into multiple formats, all called MOOC, but they do not meet generally the basic criteria established by the original. An analysis of large numbers of students enrolled, detailing the causes of non-completion and 4 qualifying groups of students are established in all MOOC, proposing a methodological change in the conception of one of the groups is performed. The general lines of connectivist approach are exposed.

**KEY WORDS:** MOOC, virtual training, online courses, open education, learning environments.

## INTRODUCCIÓN

MOOC, Massive Open Online Course, cursos online masivos y abiertos, en el año 2008 George Siemens y Stephen Downes generan esta nueva corriente educativa en la Universidad de Manitoba, Canadá. Han pasado 8 años desde entonces y esto que en Educación es poco tiempo, o casi nada, en el entorno tecnológico es *un mundo*.

Inicialmente el origen de los MOOC, fue el intento de la experimentación de un nuevo enfoque pedagógico el *conectivismo*, creación del conocimiento a través del establecimiento de múltiples conexiones entre los alumnos. De ahí la necesidad de reunir un número importante de *alumnos-conexiones*. Con el curso “*Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)*” (CCK08, 2008) se sientan las bases del movimiento MOOC. En CCK08, se abre la participación a cualquier alumno externo a la universidad de Manitoba. Este proyecto se inició con 25 alumnos oficiales y al proceder su apertura a toda la comunidad de Internet, el número total de inscritos alcanzó los 2.200 alumnos. La característica diferencial con otros movimientos similares hasta la fecha (cursos on- line y libres) fue la aplicación del enfoque conectivista. (Downes, 2008), (Siemens, 2004).

El MOOC “*Introducción to Artificial Intelligence*” (Udacity, 2009) Thrun y Norving en 2009 lo diseñan centrándose esencialmente en la *transmisión de la información* al alumno, inaugurando con ello la vertiente de los xMOOC, en contraposición a los cMOOC, los conectivistas. Estos profesores de la Universidad de Stanford llegaron a tener

inscritos en su curso primer curso a 120.000 alumnos.

Thrun y Norving, años más tarde introducen el componente empresarial con la iniciativa Udacity y pasan a ser una parte intermediaria entre universidad y mundo empresarial. El objetivo fue la capacitación del personal que requiere el mundo empresarial y que la universidad no proporciona. Este espacio vacío de educación que no cubre la universidad se quiere ocupar a través de cursos MOOC, si bien en el origen todos los cursos eran de contenido netamente tecnológico, al ser los patrocinadores del proyecto inicial las grandes empresas tecnológicas de EEUU, hoy en día se han abierto a más sectores, esto cursos son conocidos hoy en día como *Nanodegree*. (Udacity, 2016)

En España la primera plataforma de MOOC reconocida como tal tiene características esencialmente diferenciales, este hecho ya nos indica un criterio común en los MOOC, la falta de criterios comunes, con el original. La plataforma *Crypt4you* (Crypt4you, 2012), nace el 15 de marzo de 2012 dentro la Red Temática de Criptografía y Seguridad de la Información Criptored en la Universidad Politécnica de Madrid, y se configura como el primer curso MOOC en lengua español “*El algoritmo RSA*”.

Sus características diferenciales son: no es obligatorio el registro de alumnos, “*se entrega la información de forma libre en el más amplio sentido de la palabra*”; no se entrega ningún tipo de certificación al finalizar ninguno de los cursos de la plataforma; los cursos están siempre abiertos; los materiales se presentan esencialmente en formato texto. (Ramíó Aguirre & Muñoz Muñoz, 2013)

## TIPOLOGÍA

La primera clasificación que se realiza de todo el conjunto de pedagogías utilizadas en los diferentes MOOC´s la lleva a cabo Donald Clark en su blog “*Donald Clark Plan B*” (Clark, 2013):

MOOC de transferencia: Toma como base un curso que ya existente, este es directamente transferido, pasado, a la plataforma informática en la que se distribuyen cursos MOOC, no se modifica nada de este curso con respecto al original. Este curso no ha sido diseñado con el objetivo de ser implantado utilizando las nuevas capacidades del paradigma MOOC. “*En la plataforma Coursera predomina este tipo*”.

MOOC de autor: Se apuesta por la creatividad en la generación de video, se exige calidad. “Se evita la creación del típico busto parlante con diapositiva”. “Udacity y Kan Academy suele utilizar esta vertiente habitualmente”.

MOOC Sincronizados: Tiene establecidas fechas de inicio, fin y puntos intermedios para evaluaciones.

MOOC Asincronos: Permiten libertad al estudiante para delimitar su periodo de inicio, fin y duración del curso.

MOOC Adaptativos: A partir de la evolución de la *Learning analytics*, junto con potentes algoritmos informáticos, se pueden presentar adaptaciones de aprendizajes individualizadas. El Objetivo es la adaptación particular del curso a las necesidades del estudiante individual. “Cogbook es una plataforma de esta modalidad de MOOC”. (CogBooks, 2016)

MOOC Grupo: Este sería por definición el *antiMOOC*. Un grupo pequeño de alumnos colaborando estrechamente con la supervisión de un instructor. Se argumenta que algunos cursos pierden al abrir la estructura de forma incontrolada. (NovoEd, 2016) MOOC Conectivista: Son los MOOC originales lanzados por los creadores del concepto. El aprendizaje se encuentra en la posibilidad de poder establecer cuanto mayor número de conexiones con otros alumnos mejor.

MOOC Mini: Son aquellos que duran horas o días.

De reciente aparición en la escena internacional son los denominados sMOOC, los MOOC Sociales, proyecto a nivel Europeo y que como rasgo distintivo poseen una integración en su propia plataforma de software, de las funcionalidades básicas que tiene las *redes sociales tradicionales*, estas ahora se encuentran integradas dentro de la propia plataforma de aprendizaje. (sMOOC, 2016).

## LAS GRANDES CIFRAS

La tasa de abandono es un dato recurrente al hablar sobre MOOC, en el estudio de (Onah, Sinclair, & Boyatt, 2014) cifran en un 87% el índice total de abandono del alumnado en los cursos MOOC. En “*HarvardX and MITx: The first year of open online courses*”, (Ho et al., 2014) marca un índice de abandono del 94.87%. Este estudio abarca del otoño del año 2012 al

verano del año 2013, siendo este el primer año de implantación de los MOOC en Harvardx y MITx utilizando la plataforma conjunta edX. La plataforma inicial se constituyó con un conjunto total de 17 MOOC, de los cuales 5 fueron auditoría directa de Harvard y 11 del MIT. El estudio posterior que se realizó fue sobre un total de 841.687 alumnos.

Si bien la tasa media de certificación, de finalización con obtención de documento que certifica el fin, se marcó en un 5.13%, hay que remarcar que la cifra total inicial de alumnos de cualquier MOOC es *engañosa*. Tanto de estos MOOC como de cualquier MOOC.

En este estudio se realiza una primera división del alumnado en cuatro grandes grupos, siendo esta la siguiente junto con sus cifras correspondientes:

A. Only registered.	34.79%
B. Only viewed.	55.80%
C. Only Explored.	4.27%
D. Certified.	5.13%

El grupo A: "Only registered", son el grupo de alumnos que sólo y exclusivamente se han dado de alta en el curso, pero en ningún momento han accedido a ninguna parte de los materiales didácticos, ni han realizado ninguna actividad relacionada con el curso. Es decir 292.852 alumnos, no son alumnos, son sólo un "clic" en un botón en una página de internet. Si eliminamos del conjunto este grupo, el 34.79% (sólo un clic en un botón), y se reestructuran las cifras de alumnos, el grupo B, "Only viewed" arrojaría un total medio supuesto de 84.93%, alumnos que no tienen ninguna intención de finalizar un MOOC. Aunque siente curiosidad por ver lo que hay dentro.

Sería muy factible y de fácil implementación llevar a cabo una gestión más adecuada con este grupo A, "Only registered". El cambio conceptual sería no considerarlos alumnos realmente, sino sólo *solicitudes de admisión* y pasaran a la situación de *alumnos reales* en el momento que navegaran por los materiales, vieran una lección, participaran en una actividad. Hoy en día, con la potencia de cálculo disponible y el nivel de registro que se tiene de cada usuario, no sería nada difícil, y las cifras generales de alumnos serían más ajustadas a la realidad.

El grupo B: “*Only viewed*”, es el grupo de alumnos que se han dado de alta en el curso y han accedido a menos de la mitad del material didáctico.

El grupo C: “*Only Explored*”, son aquellos que han accedido a más de la mitad de los materiales didácticos pero a menos del total.

El Grupo D: “*Certified*” son aquellos que han finalizado el curso en tiempo y forma establecido y han obtenido el certificado correspondiente.

De los 17 MOOC el de mayor tasa de certificaciones fue “*The Challenges of Global Poverty*”, con una tasa de certificación de 11.56%, 4.597 alumnos, de un total de alumnos registrados de 39.759. El de menor tasa de certificación fue “*Introducción to Computer Science I*”, con una tasa de certificación de 0.79%, 1.439 alumnos, de un total de alumnos registrados de 181.410.

#### LAS OTRAS RAZONES DE LA NO FINALIZACIÓN DE UN MOOC

- **No existe intención real de completar el MOOC.** (Kolowich, 2013), los cofundadores de Coursera, Daphne Koller and Andrew Ng, afirman que muchos estudiantes sólo tienen intención de explorar, descubrir algo nuevo y pasar a otra cosa.
- **Mala dimensión del tiempo de ejecución de actividades, tareas, falta de Tiempo.** Muchos alumnos se quejan de la falta de equilibrio que existe en ocasiones entre el tiempo estimado de estudio por semanas y el tiempo real a utilizar por el alumnado. (Conole, 2015),(Belanger & Thornton, 2013)
- **Dificultad de la materia.** Falta de precisión en requisitos previos. Muchos alumnos refieren la dificultad propia de la materia y la falta de apoyo del equipo de tutores. No especificando de forma precisa en los requerimientos previos del cursos el nivel previo necesario para realizar el MOOC de forma satisfactoria, dejando gran parte del trabajo de corrección a “los pares”, así como llevando a cabo una mala utilización de la corrección de ejercicios por pares, no utilizando correctamente la evaluación mediante rúbrica y posterior explicación por parte del equipo docente. (Belanger & Thornton, 2013)
- Falta de habilidades digitales o habilidades de aprendizaje. El aprendizaje en línea requiere una serie de habilidades específicas y un alto grado de autonomía, pero en este medio (cursos muy

cortos) además se necesita *velocidad*. Si el curso tiene una duración estimada de unas 25/50h horas, no se puede utilizar mucho tiempo en aprender la plataforma correspondiente, cada plataforma de cursos es diferente a las demás. Si se utiliza mucho tiempo en aprender una nueva plataforma, se provoca retraso, frustración, no saber dónde se está, como navegar por la plataforma, etc. Este problema es más relevante en los que incorporan redes sociales y otros medios que no ha utilizado nunca el alumno, ya que además no suelen ser medios intuitivos y ha de aprender a utilizarlos con toda la confusión y frustración que ello provoca. (Conole, 2015)

- Malas experiencias en general. Existen multitud de experiencias diferentes que afectan a la experiencia general de aprendizaje.
  - ***Foros inundados de mensajes que provocan intimidación.*** En los foros de presentaciones se puede acumular fácilmente 1.000 mensajes de presentación, si no se sabe qué hacer con esos mensajes y si no se sabe validar la importancia o no de los mismos su gestión pueden provocar malestar. (¿Los leo?, ¿no los leo?, ¿y si los dejo y dicen algo importante?) (Mackness, Mak, & Williams, 2010).
  - ***Falta de experiencia en foros y poco conocimiento sobre un tema.*** La falta de un mínimo conocimiento sobre un tema, provoca un retraimiento en la persona, hasta el punto que limitan la exposición de sus puntos de vista en “sitios públicos”. Falta de seguridad que se perpetúa por escrito.
  - ***Ciertos comportamientos inadecuados de falsos compañeros.*** Denominados en la jerga de internet como *troll*. Quien no conozca esta mala práctica por parte de ciertos individuos puede causarle malestar y provocarle retraimiento en su participación pública, por miedo a las reacciones de este tipo de personas incontroladas. (Guldberg & Mackness, 2009)
- Cada vez más alumnos se trasladan espontáneamente de las plataformas institucionales y optan por utilizar otras herramientas alternativas que, o bien son más conocidas por los alumnos y por ello obtienen mayor rendimiento, o bien son más funcionales que las establecidas a priori por las instituciones. Que siempre se encuentran tecnológicamente más retrasados que el mercado comercial. Aquellos alumnos que no son capaces de superar las dificultades que se experimentan en la navegación en



ciertas plataformas están condenados a la frustración y al abandono. (Guldberg & Mackness, 2009)

- Mala definición de requisitos previos de acceso. No suele haber una lista exhaustiva con los requisitos previos necesarios a cumplir para un aprovechamiento óptimo del curso. Esto evitaría una falsa expectativa por parte de los alumnos, en cuanto a los necesarios conocimientos previos para un seguimiento correcto a un ritmo adecuado con el grupo general de alumnos. Al ser cursos masivos, por definición, no existe una labor tutorial exhaustiva, que corrija este problema (los diferentes niveles de acceso) y se suele pretender que los “pares”, los propios compañeros, ejerzan esa labor, y muchas veces, no está claramente definida esta función, dejándolo a la generación espontánea de la solidaridad entre alumnos. (Onah et al., 2014)
- Falta de sentimiento de pertenencia al grupo. (Yang, Sinha, Adamson, & Rose, 2013). En este estudio sobre comportamiento en las redes sociales y la interacción en los foros, se demuestra como los alumnos que empiezan tarde, en fecha diferente a la asignada al inicio de curso, nunca llegan a ponerse al día, ni a integrarse en el grupo inicial del curso. Su participación en los foros se limita a la mera observación, nunca a la participación activa y nunca consiguen una integración con el grupo inicial de curso. De ahí que se encuentren sin el apoyo emocional necesario del resto del grupo, apoyo emocional, crítico en todo proceso formativo. (Guldberg & Mackness, 2009).
- Existen alumnos rezagados que continúan a su ritmo una vez finalizado las fechas claves del MOOC, aunque no en todos los MOOC existe esta posibilidad de finalización. (Onah et al., 2014)

## EL CONECTIVISMO

Iniciaré la descripción del concepto conectivismo exponiendo esquemáticamente las características habituales de un curso xMOOC llevado a cabo por Vinuesa & Daza, este MOOC estaría catalogado dentro de los MOOC de transferencia, los más habituales en lengua española, por contraposición, se verá más claramente las diferencias entre los xMOOC y los cMOOC con enfoque conectivista. En este punto se deja claro que cada vertiente MOOC tiene su propia utilidad.

En (Vinuesa & Daza, 2014), se describe la metodología empleada en la elaboración de un MOOC como método de compensación del nivel de acceso de los alumnos provenientes de los Ciclos Formativos de Grado

Superior, al acceder a la enseñanza universitaria en asignaturas de las ramas Científico - Matemáticas.

- Cursos dividido en 5 bloques, que se corresponde con 5 bloques de contenido.
- Video grabaciones en cada bloque, como material de contenidos del curso.
- Cuestionarios tipo test en cada bloque, con resolución automática y feedback.
- Foro de alumnos.
- Ejercicio final de curso con revisión por pares con rúbrica.

En “*Places to go: Connectivism & connective knowledge*”, (Downes, 2008), describe el curso Conectivismo y Conocimiento Conectivo (CCK08), curso que formaba parte de un programa que conducía a la obtención del Certificado de Educación Continua para Adultos de la Universidad de Manitoba. Fue la primera experiencia educativa donde se experimentó con el enfoque conectivista y su aplicación práctica. Se incorpora las nuevas tendencias educativas que han surgido en el aprendizaje en línea y se empiezan a definir el futuro de este nuevo movimiento educativo.

En los años 90 Etienne Wenger, (Wenger, 1999) abogaba por sus “*comunidades de prácticas*”, donde un grupo de personas con intereses comunes interactúan y aprenden juntos, desarrollando así lo que podríamos llamar, recursos de aprendizaje compartidos. Cuando este modelo pasa al ámbito educativo - tecnológico es denominado por Downes e-learning 2.0. (Downes, 2005). Aquí se empieza a fomentar la utilización de la Red Personal de Aprendizaje del alumno, en detrimento del férreo control institucional ejercido hasta entonces, por las grandes redes corporativas centralizadas de las instituciones educativas, fomentando la independencia de la plataforma institucional.

La idea central del curso fue el desarrollo del enfoque conectivista (Siemens, 2006), publicado inicialmente en 2004. Siemens, expone en su enfoque como premisa esencial que el conocimiento se construye a través de una red de conexiones y el aprendizaje surge al construir y transitar esa red de conexiones. (Downes, 2007). El objetivo era la creación de una red de trabajo con unas características específicas a cumplir, red denominada, red de conocimiento conectivo. En (Downes, 2006) se describen las condiciones que debía de cumplir este tipo de redes:

- **Autonomía:** Se fomenta y estimula el criterio propio, en lugar de la replicación de ideas base. Cada participante define sus objetivos de aprendizaje y su nivel de implicación en el

proceso.

- **Interacción:** Es el componente central, el núcleo cómo proceso social del aprendizaje.
- **Diversidad:** Se busca la diversidad en los enfoques, modelos, personas y tecnologías utilizadas.
- **Apertura:** Acceso libre a contenidos buscando la inclusión de puntos de vista divergentes cómo método de maximización de la generación del conocimiento.

El contenido del curso se estructuraba a partir de una plataforma Moodle, donde existían diferentes foros iniciales de partida y una lista de todos los participantes. A partir de aquí se daba el salto al exterior de la plataforma institucional de la universidad de Manitoba, la plataforma Moodle y se podía pasar a una Wiki donde figuraba la estructura del curso, un grupo de Facebook, un grupo de Google Group, junto con una pageflake (aplicación que reúne en una pantalla el acceso a tus aplicaciones preferidas), en esta pageflake se encontraban aplicaciones como los blog de Siemens y Downes, así como los de todos los alumnos que quisieron escribir el suyo propio. También en esta página de inicio se encontraban enlaces a Flickr (intercambio de imágenes), slideshares (visualización de presentaciones), Elluminate (una pizarra digital para compartir entre todos los usuarios, Twitter (sistema de envío de mensajes de menos de 140 caracteres) , Ustream (trasmisión de video en vivo), todo coordinado en un boletín diario de noticias (The Daily) que recibían todos los alumnos con todas las entradas nuevas de todos los medios utilizados. Todo ello alimentado con un agregador de recursos como Grsshopper. Un solo número del The Daily podía incluir decenas de enlaces a las entradas de todos los blog actualizados, de ahí que se fomentara la crítica selectiva y la selección de la información a leer. También existía un grupo específico en Second Life, comunidad virtual en 3D donde se está representado por un avatar.

(Siemens, 2004) En los últimos años las teorías en la que más se ha influenciado el Diseño Instruccional han sido el conductismo, el construccionismo y el cognitivismo. Con el amplio desarrollo que ha experimentado la conexión entre los individuos con los últimos desarrollos tecnológicos, la relación entre las personas en estos nuevos entornos ha cambiado de forma sustancial. Estos cambios han generado la aparición de nuevos espacios sociales desconocidos hasta la fecha. Al ser nuevos espacios de interacción social, necesitan de nuevas reglas y estrategias de comportamiento, así como nuevas teorías y nuevos enfoques que reflejen los mecanismos de aprendizaje

que sustentan estos novedosos entornos de relación y aprendizaje.

(Siemens, 2004). Ahora es cada vez más frecuente desempeñarse a lo largo de la vida en diferentes entornos que no van a tener relación sustancial unos con otros, es necesario un aprendizaje multidisciplinar, potenciando cómo base de la supervivencia el *aprender a aprender*. Para ello será necesario un fomento del aprendizaje autónomo y autorregulado.

(Sfard, 1998) Divide de manera genérica en dos, las posibles formas de relación entre las personas y el conocimiento como producto del aprendizaje. A la primera la denomina *Adquisición*, en alusión a la acción que ha de realizar el alumno para conseguir este tipo de aprendizaje. Este aprendizaje se caracteriza por ser esencialmente formado por conocimientos transmitidos, preelaborados por los educadores. Esta línea es seguida habitualmente por los enfoques conductistas y cognitivista. En el otro extremo Sfard lo califica como relación de *Participación*, en este, los estudiantes llegan al conocimiento a través de la participación activa. Esta línea la siguen, los constructivistas, las teorías del aprendizaje social y las comunidades de prácticas. Esta segunda relación, la de *participación*, es el modelo seguido por el conectivismo.

En (Colom Cañellas, 2003) se incorpora los elementos de la teoría del caos en el ámbito educativo, como elemento esencial para la comprensión de *realidades complejas*. Estas *realidades complejas* se encuentran más acordes con las realidades socio-educativas actuales al incorporarles el componente de multiconexión propio de los entornos digitales educativos actuales. Lo caótico no son los elementos aislados entre sí, sino las múltiples conexiones entre ellos. En las relaciones-conexiones se conforma el origen del caos de la complejidad. Las múltiples relaciones son los elementos que generan complejidad, son los elementos que generan caos.

El razonamiento, el raciocinio impone un orden en el pensamiento, un modo de pensar. El orden es el punto de partida de la razón. Ciencia, orden y certeza han sido en su conjunto sinónimo de verdad. La ciencia siempre nos ha ofrecido un mundo ordenado. Esta ciencia quiere explicar y razonar los cambios y los nuevos procesos en la sociedad producidos a partir de la explosión tecnológica, a través de metodologías, teorías y procesos propios de un tiempo pasado. Hoy el cambio continuo, la evolución permanente, nos genera una sociedad fundamentada en el

cambio, y el cambio continuo es incertidumbre. La educación se enfrenta hoy a sistemas complejos y dinámicos propios de la era actual. La sociedad global, la mundialización, la interconexión no se encontraba dentro de los paradigmas educativos tradicionales. Los nuevos discursos educativos han de conjugar complejidad y desorden. Lo complejo es el resultado de múltiples interacciones simples y el desorden es la imposibilidad de ordenar esas interacciones. Cuando este sistema crece se produce un sistema complejo, caótico. (Colom Cañellas, 2005).

## METODOLOGÍA

Estudio bibliográfico llevado a cabo durante el transcurso de la elaboración de la tesis: “Competencia en Lectura Digital y Aprendizaje Autorregulado como factor de rendimiento en la plataforma de formación MOOC MiríadaX.”.

A partir del documento “*Metaanálisis de la investigación sobre MOOC en el período 2013-2014*” de (Sangrà Morer, Gonzalez Sanmamed, & Anderson, 2015) se ha procedido a un estudio de las referencias contenidas en el informe del metaanálisis de referencia, acudiendo a las fuentes originales que allí se citaban, una vez en la fuente y tras su traducción si está se encontraba en idioma diferente al español, a través de las funciones “Google Doc/ Drive”, se ha procedido a su estudio. Si en esta fuente el material dispuesto ha sido de interés para la investigación, se ha procedido a consultar las fuentes de este segundo nivel, y así sucesivamente y de forma recursiva.

Se ha utilizado prioritariamente Liceo+ UNED, con la función del proxy disponible para los alumnos UNED, para todos aquellos documentos que sino de forma externa a la universidad requerían de pago. Mayoritariamente han sido localizados los documentos a través del buscador Google escolar, y en algunas ocasiones se ha utilizado la función “Botón de Google Académico”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belanger, Y., & Thornton, J. (2013). Bioelectricity: A quantitative approach duke university's first MOOC.

CCK08. (2008). The distribute course. Retrieved from <https://sites.google.com/site/themoocguide/3-cck08---the-distributed-course>

Clark, D. (2013). MOOCs: Taxonomy of 8 types of MOOC. Retrieved from <http://donaldclarkplanb.blogspot.com.es/search?q=MOOCs:+taxonomy>

CogBooks. (2016). White paper. Retrieved from <https://www.cogbooks.com/product/>

Colom Cañellas, A. J. (2003). La educación en el contexto de la complejidad: La teoría del caos como paradigma educativo. *Revista De Educación*, 332, pp.233-248.

Colom Cañellas, A. J. (2005). Teoría del caos y práctica educativa. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, (47), 1325-1343.

Conole, G. G. (2015). MOOCs as disruptive technologies: Strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista De Educación a Distancia*, (39)

Crypt4you. (2012). Crypt4you - aula virtual de criptografía y seguridad de la información Crypt4you. Retrieved from <http://www.criptored.upm.es/crypt4you/portada.html>

Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *Elearn Magazine*, 2005(10), 1.

Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. *Collective Intelligence and Elearning*, 20, 1-26.

Downes, S. (2007). What connectivism is. Retrieved from <http://www.webcitation.org/5bCyo112E>

Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), 6.

Guldberg, K., & Mackness, J. (2009). Foundations of communities of practice: Enablers and barriers to participation. *Journal of Computer*

*Assisted Learning*, 25(6), 528–538.

Ho, A. D., Reich, J., Nesterko, S., Seaton, D., Mullaney, T., Waldo, J., & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: The first year of open online Courses—Fall 2012– Summer 2013 (HarvardX and MITx working paper# 1). *EducationXPress*, 2014(2), 1-1.

Kolowich, S. (2013). Coursera takes a nuanced view of MOOC dropout rates. *The Chronicle of Higher Education*,

Mackness, J., Mak, S., & Williams, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC.

NovoEd. (2016). Why NovoEd. Retrieved from <https://novoed.com/why-novoed>

Onah, D. F., Sinclair, J., & Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: Behavioural patterns. *EDULEARN14 Proceedings*, , 5825–5834.

Ramió Aguirre, J., & Muñoz Muñoz, A. (2013). CRYPT4YOU y la utilidad de los MOOCs en la formación online en lengua española. *Innovación Educativa*, (23), 231-240.

Sangrà Morer, A., Gonzalez Sanmamed, M., & Anderson, T. (2015). Metaanálisis de la investigación sobre MOOC en el período 2013–2014.[meta-analysis of research on MOOC along the period 2013–2014].

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. Retrieved from [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm)

Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge* Lulu. com.

Siemens, G., & Fonseca, D. E. L. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Recuperado El*, 15

sMOOC. (2016). Proyecto eco elearning – ecolearning. Retrieved from <http://project.ecolearning.eu/es>

Udacity. (2009). Intro to artificial intelligence. Retrieved from <https://www.udacity.com/course/intro-to-artificial-intelligence--cs271>

Udacity. (2016). Nanodegree programs. industry credentials for today's tech job. Retrieved from <https://www.udacity.com/nanodegree>

Vinuesa, T. S., & Daza, V. (2014). Estrategia para el seguimiento y evaluación de los aprendizajes en un MOOC de introducción al álgebra. *Digital Education Review*, (25), 36-50.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* Cambridge university press.

Yang, D., Sinha, T., Adamson, D., & Rose, C. P. (2013). Turn on, tune in, drop out: Anticipating student dropouts in massive open online courses. *Proceedings of the 2013 NIPS Data-Driven Education Workshop*, , 11 14.





# CONOCER PARA MEJORAR: EXPERIENCIA DE PROFESIONALES Y JÓVENES EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EMPLEO

Samuel Mari Sáez

*Codirectores: Belén Ballesteros Velázquez y Miguel Melendro Estefanía*

*Línea 3. Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos.*

## RESUMEN

La presente comunicación expone el resultado de la primera fase del trabajo de campo realizado con profesionales y jóvenes, agentes de programas de empleo para jóvenes. A través de metodología cualitativa de investigación, se pretende conocer sus opiniones y experiencias sobre la evaluación de estos programas, facilitando así la elaboración de indicadores que permitan avanzar hacia un modelo de evaluación participativa de programas de empleo para jóvenes.

Los resultados obtenidos a través del análisis de contenido muestran un gran desconocimiento de la metodología para realizar este tipo de evaluaciones por parte de los profesionales y en general, apuntan a la ausencia de una cultura de evaluación, tanto en las organizaciones sociales como en las administraciones de las que dependen estos programas. Los jóvenes, agentes principales, son los grandes olvidados de la evaluación, y su participación en acciones evaluativas es escasa y poco significativa. Este conjunto de dificultades justificaría la necesidad de identificar una metodología de evaluación de programas que facilite una guía práctica de cómo y qué evaluar basada en la participación de todos sus agentes.

**PALABRAS CLAVES:** Evaluación de programas sociales, evaluación cualitativa, evaluación participativa, programas de empleo para jóvenes, Servicios Sociales, Tercer Sector de Acción Social.

## ABSTRACT

This communication exposes the first phase results of the field work with professionals and young, employment programs agents. The purpose is to get to know the opinions and the experiences of evaluation, through qualitative investigation methods, facilitating the development of indicators to move towards a model of participatory evaluation of youth employment programs.

The results shows a lack of information of professional of employment programs about the methodology of this evaluation and overall, an absence of evaluation culture, both social organizations and administrations which depend on these programs. Youth members are the forgotten ones in the evaluation process, and their participation in evaluative actions is limited and scarcely meaningful. This set of difficulties would justify the need to identify a methodology for evaluating social programs to provide practical guidance on how and what assessment based on participation of all its stakeholders

**KEYWORDS:** Evaluation of Social programs, qualitative evaluation, participatory evaluation, youth employment programs, Social Services Care, Third Sector Social Action.

## INTRODUCCIÓN

Si pensáramos en el ciclo de los programas socioeducativos, uno de los elementos que acumula más dudas y controversias es la evaluación. Podemos afirmar en base a la experiencia reciente y por la práctica de muchas organizaciones, que la evaluación es una de las fases que recibe menos atención por parte de los profesionales y en la que generalmente se concentran menos esfuerzos.

El Anuario del Tercer Sector de Acción Social en España, suponía una fuente de información de las organizaciones y un medio para “evaluar el desarrollo del Tercer Sector de Acción Social en el tiempo e identificar, los retos y tendencias del mismo” (2012, p.4). En el apartado referente a gestión y planificación, se expone que, si bien uno de los pilares para la consolidación y profesionalización del sector son los procesos de evaluación, estos

“no acaban de implantarse de manera generalizada entre las organizaciones del sector. Además, la intensidad con la que participan en los procesos de evaluación los diferentes actores aún es relativamente baja. Solo los donantes y financiadores refuerzan su

presencia en los procesos de evaluación”. (Fundación Luis Vives, 2012, p.189)

Esta mayor presencia de los donantes y los financiadores, además de reforzar la presión de agentes externos en las evaluaciones, supondría restar importancia a la participación y democracia en los diseños de evaluación de programas sociales (Núñez y otros 2014, Comas 2008, Serra 2006, Pérez Juste 2000, De Miguel 2000, March 1997 entre otros).

De la Rosa (2012), compartiendo la excepcionalidad de la evaluación, afirma la existencia de deficiencias importantes en el diseño y evaluación de programas que pueden influir de forma negativa en los avances en intervención social.

Comas (2008) en el manual para la evaluación de programas elaborado para el INJUVE, expone abiertamente cómo la evaluación ha sido y es un aspecto descuidado o en el que no se ha trabajado suficientemente;

“En el ámbito de juventud apenas se ha practicado la evaluación y falta una cultura evaluativa. Los pocos ejemplos de evaluación de programas, a los que no ha sido fácil acceder, confirman esta conclusión: son casos aislados. Pero, aunque están correctamente realizados, no constituyen una “base de partida” común, porque cada uno de ellos utiliza marcos conceptuales y estrategias particulares, sin citar ni las visiones conceptuales de referencia, ni por supuesto, las conclusiones de otras evaluaciones”. (Comas, 2008, p. 183)

La carencia de evaluaciones no influye únicamente en esos programas concretos, también de una forma general incide en la posibilidad de hacer avanzar o consolidar el progreso de la intervención socioeducativa. En buena parte de las organizaciones se desconocen los procedimientos para realizar una evaluación objetiva, rigurosa y fiable. La falta de interés en la evaluación proviene en muchas ocasiones por “el tipo de modelos y estrategias de evaluación utilizadas que muchas veces no resultan adecuados a las características de los complejos procesos de intervención social”. (Fundación Luis Vives, 2012, pp. 73-74)

La hipótesis central de esta investigación considera que esta carencia de evaluaciones podría solucionarse con la creación de una metodología de evaluación adaptada a las necesidades de las profesionales y sus entidades.

En base a esa hipótesis, uno de los objetivos de la investigación tiene que ver con la formulación de una metodología participativa de evaluación

de programas de empleo para jóvenes. Para la formulación de esta metodología, partimos de las propias experiencias y valoraciones de los agentes que participan en este tipo de programas; jóvenes, profesionales, empresas y académicos con experiencia en el ámbito de la intervención con jóvenes y empleo.

Sobre este punto se centra concretamente esta comunicación, las opiniones de los profesionales y los jóvenes sobre los programas de empleo, y su participación y experiencia en los procesos de evaluación.

## OBJETIVOS

- Conocer las opiniones y experiencias de los profesionales de los programas de empleo sobre la evaluación de programas.
- Profundizar en la experiencia de los jóvenes que participan en los programas de empleo.
- Obtener indicadores y orientaciones para formular una metodología de evaluación de programas de empleo para jóvenes.

## METODOLOGÍA

Una de las primeras tareas en el diseño del trabajo de campo tiene que ver con la aproximación a la realidad de los agentes que participan en los programas de empleo y el conocimiento de sus ideas y experiencias.

Para explorar las ideas que disponen los profesionales y los jóvenes sobre la evaluación, la propuesta pasaba por utilizar una técnica de recogida de información abierta, que permitiera indagar sobre el significado y criterios de evaluación desde los propios implicados y que supusiera el punto de inicio de la investigación y la evaluación en un segundo momento.

De los diferentes métodos de investigación que utilizan al grupo para la producción de significados, los debates en grupo parecen más apropiados para propiciar un espacio de debate no estructurado o directivamente guiado por las necesidades de la investigación.

Como aporta Flick (2004) "a diferencia de la entrevista de grupo, la estimulación de un debate y la dinámica que se desarrolla en él se utilizan aquí como las fuentes centrales de conocimiento" (p. 128). Los debates de grupo corresponden a la manera en que las opiniones se producen, expresan e intercambian en la vida cotidiana desde una actitud abierta al diálogo y a la comunicación, en contraposición a la artificialidad de las entrevistas.

Además, esta metodología ayuda a que los participantes se sientan protagonistas, y reconocidos en su papel, lo que les lleva a expresar tanto sus sentimientos y opiniones personales, haciéndolas representativas en cierta forma del colectivo al que pertenecen.

Finalmente, los debates grupales actúan como validador de opiniones, y son capaces de compensar las valoraciones extremas que pueden producirse en entrevistas individuales.

Para la organización de los debates con los profesionales<sup>1</sup>, contactamos con profesionales con experiencia en programas de empleo con jóvenes y el debate se facilitó en tres líneas; su opinión sobre evaluación, su experiencia en evaluación de programas y criterios para su diseño (participantes, indicadores,)

Tabla n 1. Descripción participantes debates profesionales

		SEXO	EDAD <sup>2</sup>	ALTA EN EL PROGRAMA <sup>2</sup>	TITULACIÓN
GRUPO1	GRUPO1TÉCNICO2	Mujer	55	01/04/08	MAGISTERIO
	GRUPO1TÉCNICO3	Hombre	40	21/07/14	PSICOLOGÍA
	GRUPO1TÉCNICO1	Hombre	40	28/03//11	TRABAJO SOCIAL
GRUPO2	GRUPO2TÉCNICO3	Mujer	52	13/06/05	TERAPIA OCUPACIONAL
	GRUPO2TÉCNICO2	Mujer	53	13/09/04	PEDAGOGIA
	GRUPO2TÉCNICO1	Hombre	35	17/10/07	EDUCACIÓN SOCIAL
GRUPO3	GRUPO3TÉCNICO1	Hombre	34	28/02/08	TRABAJO SOCIAL
	GRUPO3TÉCNICO2	Mujer	37	11/02/02	SOCIOLOGÍA
	GRUPO3TÉCNICO4	Hombre	38	25/08/11	EDUCACIÓN SOCIAL
	GRUPO3TÉCNICO3	Mujer	39	13/06/05	TRABAJO SOCIAL

<sup>1</sup> Los debates de profesionales tuvieron lugar entre febrero y marzo de 2015

<sup>2</sup> En Enero 2015

En el caso de los jóvenes<sup>3</sup>, contactamos con chicos y chicas de 16 a 21 años que hubieran participado en programas de empleo para jóvenes. Nos interesaba profundizar además de en su experiencia en estos programas y los aprendizajes que generados, en su implicación en el proceso de evaluación de estos programas. Cuatro jóvenes asistieron finalmente al debate.

## RESULTADOS

Tras realizar la transcripción de los debates, exponemos el análisis del contenido<sup>4</sup> de los grupos con los profesionales y los jóvenes.

La primera aproximación la obtenemos con el examinador de palabras, que nos ofrece una idea de los términos más usados.

Tabla n. 2. Palabras más frecuentes

PROFESIONALES		JÓVENES	
PALABRAS	TOTAL	PALABRAS	TOTAL
evaluación/es	114	estar (f)	100
hacer	91	venir (f)	93
evaluar (f)	90	saber (f)	86
objetivos	77	decir (f)	84
chicos/as, chico	75	hacer (f)	80
empresa/s	75	tener (f)	53
día	68	trabajo/s	50
programa/s	62	buscar (f)	29
chaval/es	59	bien	28
trabajo/s	59	entrevista/s	27

Podemos comprobar cómo los términos más frecuentemente usados por los profesionales aparecen palabras relacionadas con el contenido principal de los debates (evaluaciones, evaluar, objetivos, programas) y en general, sugieren una aproximación técnica de su trabajo y de los aspectos teóricos de los programas. Mientras en el caso de jóvenes, apuntan a un discurso experiencial, donde predomina la acción y las actividades relacionadas con las entrevistas de empleo y la búsqueda de trabajo, como forma de participar en los programas de empleo.

<sup>3</sup> El debate con los jóvenes se organizó en diciembre de 2015

<sup>4</sup> Con el software de análisis cualitativo Atlas ti versión 7.5

Tabla n 3. N de citas por códigos

	PROFESIONALES	JÓVENES	TOTALES
Dificultades evaluación	93	5	98
Metodología de los programas	31	43	74
Aprendizajes	0	51	51
Indicadores evaluación	25	23	48
Tipos de evaluación COMAS	31	0	31
Tipos de evaluación SERRA	21	0	21
Metodología de evaluación	12	4	16
Potencialidades	14	0	14
Contexto laboral	1	12	13
Cómo se participa	0	8	8
TOTALES:	228	146	374

En la Tabla n 2 exponemos el número de citas por código agrupados por categorías. Observamos como el mayor número de citas corresponde a las **dificultades para la evaluación**, categoría que ha sido predominantemente referida en los debates de los profesionales. Cerca de la mitad de las citas de los profesionales están relacionadas con las dificultades, categoría que diseccionaremos más adelante y que apunta a la disposición hacia la evaluación como problema o reto.

En segundo lugar, aparece una categoría que, si bien no está estrictamente relacionada con aspectos evaluativos, aporta información sobre la **metodología** aplicada en los programas de empleo para jóvenes. En este caso, ambos agentes aportan referencias que ayudan a definirla.

En tercer lugar, se encuentra una categoría relacionada con los **aprendizajes** de los jóvenes en los programas de empleo. Su discurso está repleto de referencias a lo que ha supuesto su participación, las vivencias en su itinerario de inserción laboral, confirmando esta dimensión experiencial que apuntábamos en el apartado anterior. Esta categoría no aparece sin embargo en los debates de los profesionales, más centrado su discurso en aspectos técnicos y teóricos.



### Dificultades evaluación

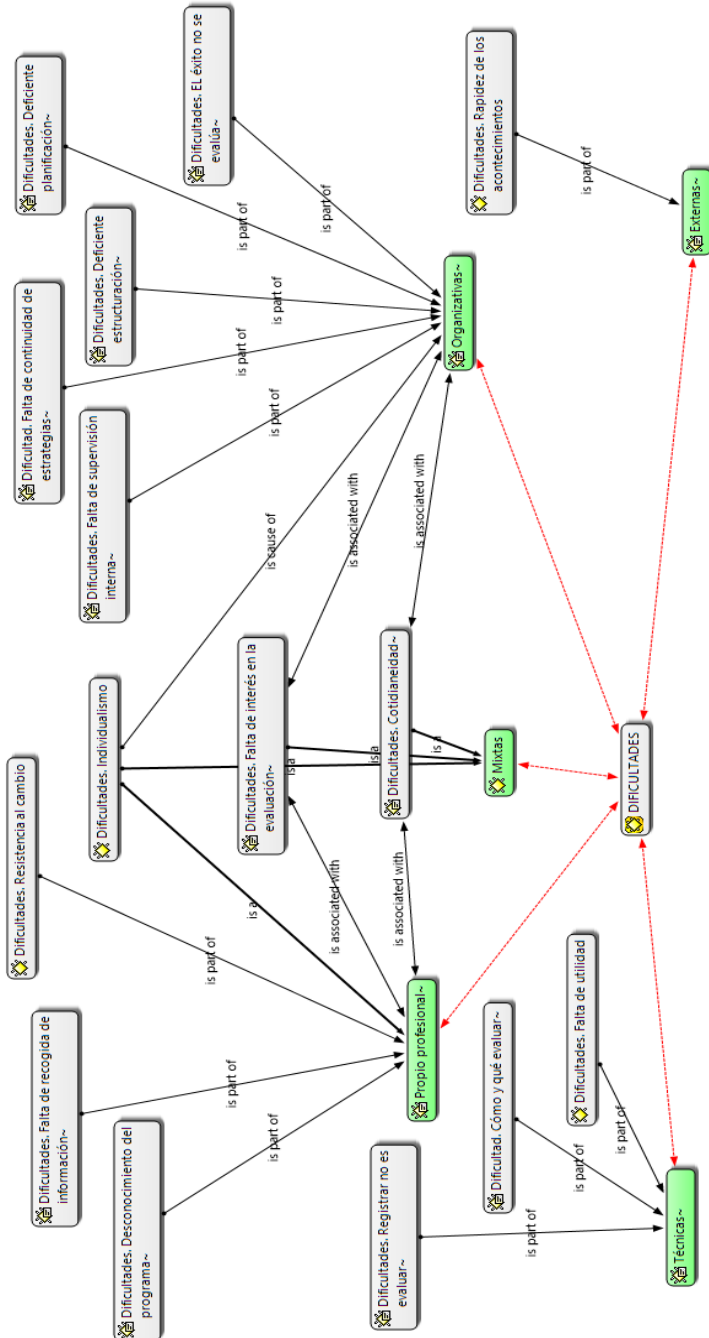
Las dificultades para realizar la evaluación se refirieren a multitud de elementos. Desde aspectos del diseño, aspectos organizativos, aspectos externos, etc.

Hemos identificado 16 códigos en la categoría **Dificultades** organizados en 5 subcategorías:

- Dificultades **externas**.
- Dificultades **organizativas**.
- Dificultades de los **profesionales**.
- Dificultades **técnicas**.
- Dificultades **mixtas**.

Incluimos en la página siguiente la vista de red de la categoría **Dificultades**.

Imagen 1. Mapa de red categoría dificultades de la evaluación



1. Dificultades **externas**. Tienen que ver con variables externas, referentes al contexto donde se produce la intervención.

*“Aquí lo que pasa es que vamos con tanta rapidez y luego estamos cambiando con una flexibilidad tal, que no nos da tiempo a quedarnos enganchados en nada. No nos ha dado tiempo a evaluar el curso de cocina y ya nos vamos a ver CocaCola. Vamos con mucha rapidez, adaptándonos y haciendo pequeños ajustes. Vamos a una velocidad que no te da tiempo a evaluar”.* (DEBATE PROFESIONALES GRUPO2)

2. Dificultades **técnicas**. Este tipo de problemáticas tienen que ver con la confusión del ejercicio evaluativo y el desconocimiento de cómo realizarlo para que sea significativo. Por un lado, son frecuentes las citas que identifican evaluar con registrar, aspecto necesario para poder evaluar, pero que no se puede asimilar, pues la evaluación requiere un ejercicio más complejo y profundo que el registro de la actividad.

Por otro lado, los profesionales muchas veces se enfrentan a la dificultad de qué evaluar, expresando el conflicto para identificar los cambios o mejoras en los jóvenes que evidencien que el programa funciona.

*“Yo creo que es algo con lo que siempre nos hemos encontrado como problema. Como al final trabajamos con personas y son objetivos tan amplios, es un poco complicado exactamente medir, por ejemplo, cómo ha incidido en una persona concreta, el proyecto”* (DEBATE PROFESIONALES GRUPO3)

Finalmente aparece una resistencia que podría tener que ver con cómo evaluar, basada generalmente en la experiencia previa de los profesionales, identificando evaluaciones con procesos laboriosos y poco prácticos para el posterior ejercicio profesional. Por eso la evaluación se entiende como una experiencia poco útil, que no revierte ni suficiente ni proporcionalmente a los esfuerzos que requiere. Esa falta de utilidad parece una característica propia en el sector, como algún profesional sugiere.

*“La sensación que tengo del sector de lo social es que no cree en la evaluación. Se prima más el día a día, pesa mucho y no se cree tanto en la capacidad de la evaluación”* (DEBATE PROFESIONALES GRUPO1)

3. Otro conjunto de dificultades tienen que ver con aspectos de los **propios profesionales**, como la falta de actitud, resistencia al cambio, etc. En esa línea, los profesionales expresan un desconocimiento del programa, en cuanto al alcance de los objetivos, metas, e incluso sus

funciones. Si bien es algo que en cierta medida podría recaer también en la organización, entendemos que el quehacer profesional exige no solo atender bien a los jóvenes sino saber dirigir la intervención y las prioridades del trabajo educativo. La evaluación aparece como un ejercicio de escaso interés, pues lo importante es lo que pasa en el día a día de los centros y ofrecer una respuesta a las necesidades de los jóvenes.

*“De la actitud evaluadora, que normalmente es lo que hay hacérselo mirar, porque incluye cosas como registrar en la base de datos, por ejemplo, que es uno de mis puntos débiles. Porque son datos necesarios para luego poder evaluar estas historias, ¿no?”*  
(DEBATE PROFESIONALES GRUPO3)

4. Dificultades **organizativas**. En ocasiones las decisiones o la falta de criterios consensuados en las organizaciones dificultan poder realizar evaluaciones. Por un lado, diferentes aspectos que tienen que ver con la falta de información, estructuración, organización interna y de supervisión, limitan esta tarea y enfatizan en la práctica el mensaje de la falta de criterios, creando confusión y ansiedad en los profesionales (cuales son mis funciones, cuales son los objetivos, etc.).

Por otra parte, la sensación que impera es que se evalúa cuando las cosas no van bien y queremos obtener respuestas. A esto lo he denominado cómo **el éxito no se evalúa** y da a entender que, si las cosas van saliendo, los resultados llegan y no hay grandes conflictos, es mejor no evaluar.

*“Si las cosas funcionan no se evalúan. Evalúas las cosas cuando salen mal, vamos a trompicones”* (DEBATE PROFESIONALES GRUPO2)

5. Las decisiones organizativas y las actitudes profesionales, desencadenan en la práctica una serie de dificultades, que hemos denominado **mixtas**, que serían más consecuencias de este conjunto de opciones que encarnan los puntos centrales de la no-evaluación. Funcionan como un círculo vicioso difícil de romper. Serían la cotidianidad, el individualismo y el desinterés, como tres elementos que nos separan de la evaluación. Son mixtas, porque si en la práctica, son los profesionales los que en gran parte los encarnan, han sido fruto de las decisiones que se han tomado a otros niveles las que han provocado esas respuestas adaptativas.

*“Yo creo que eso del buzón y tal... Yo creo que, en realidad, si quieren mi opinión, tendrían que preguntar”* (DEBATE JÓVENES)

Al final, todas estas dificultades nos alejan de la evaluación, y en cierta forma, de un ejercicio profesional más responsable, consciente y crítico.

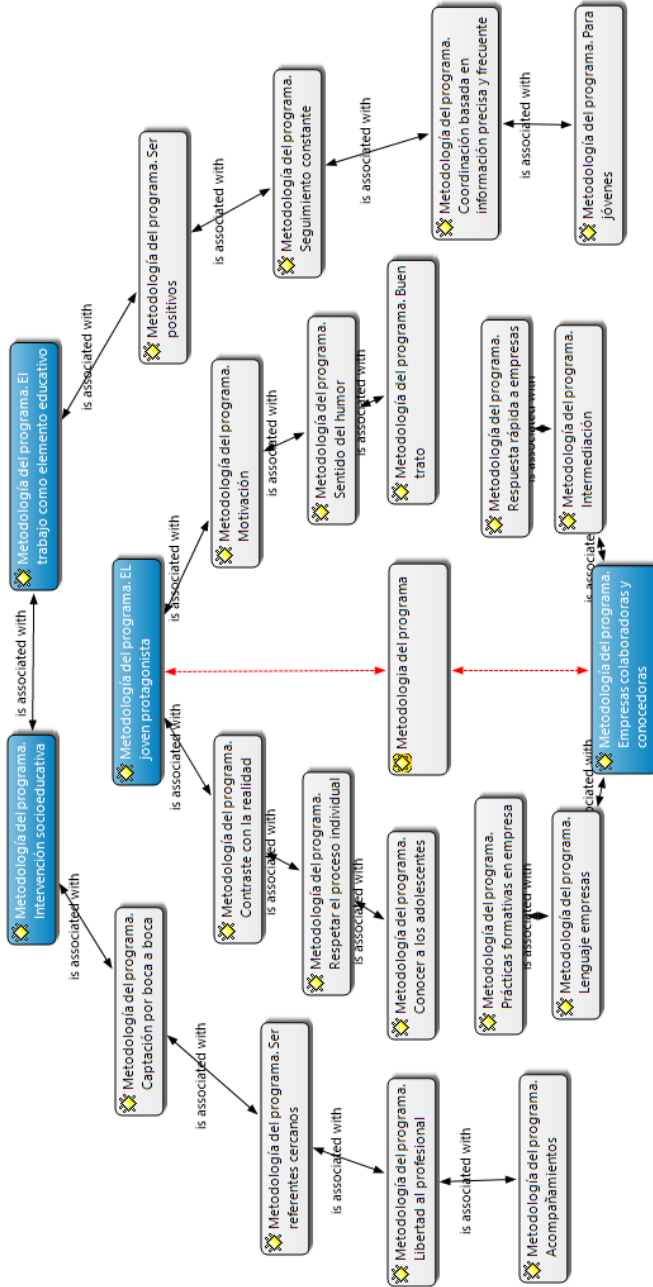
#### Metodología de los programas de empleo con jóvenes.

Otra gran línea de aportaciones tiene que ver con la forma en la que los profesionales y jóvenes entienden la intervención socioeducativa, y en concreto cuales son los elementos más importantes de los programas. Si bien no son estrictamente aspectos que refieran a aspectos evaluativos, los hemos considerado de gran relevancia para contextualizar la intervención socioeducativa que se realiza y de cara a entender las estrategias educativas relevantes.

Identificaríamos tres subcategorías:

- Metodologías cuyo protagonista es el joven.
- Metodologías centradas en la empresa.
- Estrategias metodológicas genéricas

Imagen 2. Mapa de red metodología programas de empleo para jóvenes

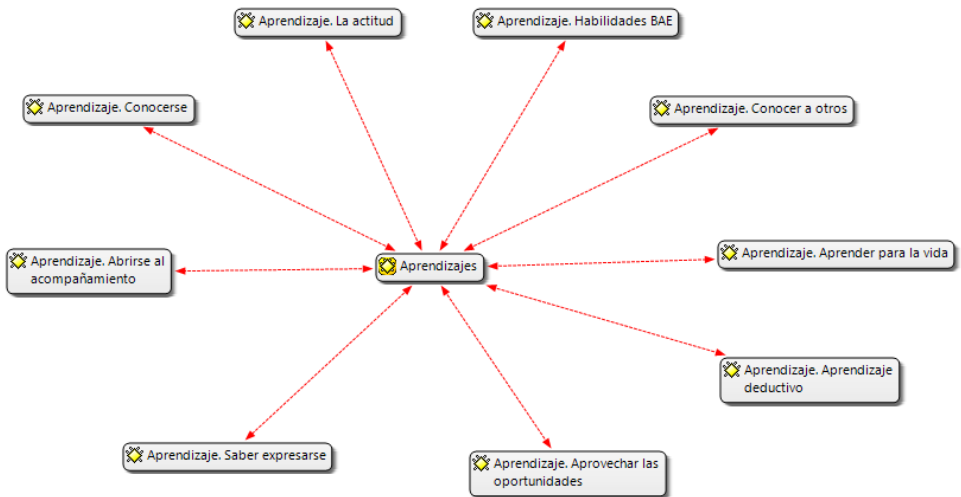


## Aprendizajes

En el debate en grupo con los jóvenes surgieron aportaciones dirigidas no solo a aspectos relacionados con la evaluación de los programas. Una parte importante de sus comentarios estaban centrados en las aportaciones y aprendizajes que habían descubierto a través de su participación en los programas de empleo.

Exponemos a continuación el mapa de las relaciones de esta categoría.

Imagen 3 Mapa de red categoría aprendizajes



Una gran cantidad de las referencias se centran en aspectos relacionados con la búsqueda de empleo.

*“Aquí nos enseñaron las cosas básicas. Yo recuerdo antes de venir aquí, fui a hacer una entrevista un día y ni me llamaron. Porque aquí, yo lo que aprendí aquí, por así decirlo, son las cosas básicas. Como hacer un Curriculum, no ir a una entrevista en chándal...”*  
(DEBATE CON JÓVENES)

Otro buen número de aportaciones se dirigen a reconocer que su participación ha supuesto cambios a nivel personal, a madurar y crecer como personas.

*“Hay veces que estás ahí medio perdido y no sabes por dónde tirar, y cómo que hay un proceso de maduración aquí, ¿no? En esa parte he crecido con la empresa, por así decirlo. Digamos, yo estaba muy verde antes, me costaba mucho, pues llegar a un sitio y expresar lo que pienso. Pues ahora me han ayudado, y me han hecho ver que yo soy capaz de hacerlo, sabes.” (DEBATE CON JÓVENES)*

### Indicadores de evaluación

Aparecen en los debates grupales referencias a indicadores de evaluación que pueden servir de orientación y guía para formular la metodología de evaluación de programas de empleo. Para esta clasificación, hemos tomado como referencia la propuesta del Ayuntamiento de Madrid (2013) en su *Guía de elaboración de proyectos sociales*, para organizar las diferentes aportaciones de los profesionales y de los jóvenes.

De los tres tipos de indicadores, predominan los indicadores que tienen que ver con los resultados (29 citas), seguido de los indicadores de actividad (19 citas). La categoría indicadores de impacto no ha recibido ninguna referencia.

Algunos ejemplos de los indicadores propuestos son;

- Grado de compromiso de los jóvenes en su itinerario.
- Asistencia.
- Ofertas de empleo.
- Contratos.
- Jóvenes con expediente en servicios sociales.
- Satisfacción (jóvenes, empresas, etc.) con el programa.
- Participación en procesos formativos.
- Utilidad de la formación.
- Empresas colaboradoras.
- Vinculación con el Programa.

### Tipo de evaluación según Comas

Además de explorar el contenido de los debates y descubrir las categorías emergentes del discurso de los profesionales y de los jóvenes, hemos tomado como referencia las aportaciones de dos autores (Comas 2008 y Gómez 2002) para plantear un proceso inverso, en el sentido de comprobar las referencias a los modelos propuestos en los diferentes debates.

En el caso de Domingo Comas, aporta una clasificación de tipos de evaluación de programas de jóvenes aplicando un esquema temporal (Comas, 2008).



Tabla n. 4. Clasificación tipos de evaluación según comas

ANTES DE	DURANTE	DESPUÉS
Análisis de la realidad (2)	Implementación (1)	Resultados (11)
Diagnóstico (2)	Procesos (10)	Impacto (2)
Diseño (0)	Personal (3)	
Evaluabilidad (0)		Económica (0)
Cobertura (0)		

Nuestro interés en esta ocasión, es comprobar en qué medida esta clasificación aparece en el discurso de los profesionales y los jóvenes. En el cuadro anterior, apuntamos en cada tipo de evaluación las citas que se identificarían en los debates grupales con profesionales. Comprobamos una gran variabilidad en la frecuencia de las categorías; hay categorías que no han recibido ninguna mención y otras más frecuentes, como la evaluación de los procesos...

*“Pero si es verdad que una evaluación no tiene porque ser siempre a nivel externo. A mí me vale más que un chaval me diga “Mira estas prácticas. Me he tirado mes y medio y a mi mes y medio no me sirve” Es una crítica a nuestro trabajo. Eso si me sirve”.* (DEBATE PROFESIONALES GRUPO3)

Y en segundo lugar la evaluación de los resultados...

*“En el área de empresas sí que nos marcamos como objetivos, semanalmente, x acompañamientos a usuarios y luego nos marcamos como objetivos x número de contrataciones. Todos los meses, también tenemos que ir marcando las actividades grupales correspondientes y luego de ahí marcamos los diferentes éxitos que se van consiguiendo.* (DEBATE PROFESIONALES GRUPO3)

#### Tipos de evaluación según Gómez.

Al igual que en el apartado anterior, otro autor que hemos valorado sus aportaciones es Miquel Gómez Serra y sus propuestas en la evaluación de programas sociales, mediante la identificación de “elementos de control y elementos de cambio social.” (Gómez, 2002, p.82).

Las referencias a estas dos dimensiones aparecen frecuentemente en el discurso de los profesionales. En cuanto a la dimensión de control (7 citas), aparece la necesidad de saber o conocer los resultados, como un elemento de la supervisión de los programas (por parte de los financiadores y de la propia organización) ligados a los objetivos de los programas en su dimensión más cuantitativa.

*“Yo si lo he vivido años pasados, en la reuniones de empresas, el número de ofertas, cuantos chavales hay, que empresas se han perdido, que se prospecta, que no se prospecta, yo desde ahí si lo hemos vivido.” (DEBATE PROFESIONALES GRUPO1)*

Y, por otro lado, la dimensión de mejora (14 citas) de los profesionales de su labor profesional, cómo una dimensión intrínseca al trabajo socioeducativo para ofrecer mejores actividades, mejores servicios y más adaptados a las necesidades de los jóvenes.

*“Yo sí que creo qué se hace simultáneamente al trabajo. Se integra mucho en la práctica cotidiana, pero hay experiencia de evaluar lo que se hace. No es tanto no evaluar, sino que no hay un espacio más formal, que lo veo distinto, pero creo que aquí sí que se integra mucho la crítica” (DEBATE PROFESIONALES GRUPO2)*

### Metodología de evaluación

Un conjunto de aportaciones en los debates está relacionado con la forma de realizar las evaluaciones, en cuanto a ideas sobre cómo se podría organizar la evaluación, quienes deberían participar, a través de qué herramientas, etc. En esta ocasión tanto los jóvenes como los profesionales aportan sugerencias para estructurar la evaluación de los programas.

*“Tiene que ser una herramienta cómoda y sencilla, que incluso por teléfono a lo mejor, puedas hacer tres o cuatro preguntas que te den algo de información” (DEBATE PROFESIONALES GRUPO 2)*

### Potencialidades de la evaluación

En este panorama, en el que se transmite una desconfianza hacia la evaluación, contrasta con la opinión generalizada de los profesionales sobre cómo entienden su trabajo. Hay personas que apuestan por una mejora continua del trabajo, por el deseo de cambio, de proponer mejores actividades, de adaptarse a la realidad, de buscar nuevos caminos y explorar estrategias diferentes. En el discurso de los profesionales es posible identificar tres grandes aspectos que suponen potencialidades o fortalezas sobre las que fundamentar experiencias evaluativas:

- Por una parte, **los profesionales de los programas**, son la piedra angular sobre la que apuntalar la evaluación. Son profesionales motivados, con deseo de cambio y que buscan como proponer mejoras a los participantes.

- Por otra parte, demandan un **convencimiento organizativo**, que sea la organización la que motive y trasmite la necesidad de realizar

la evaluación y lidere a todas las personas enfatizando lo positivo de este ejercicio. Demandan una organización que sea capaz de centrar, aunar criterios, que mantengan cierto nivel de exigencia.

- En tercer lugar, la **utilidad**, evaluar con un sentido, con un por qué y un para qué claro y compartido. La evaluación para ser un ejercicio valioso debe aparecer como una práctica útil, que mejore el trabajo del día a día y se perciba la posibilidad de incorporarlo al trabajo de los profesionales.

Las dos últimas categorías que hemos identificado en el análisis de contenido son aspectos que se refieren por una parte al **contexto laboral**, aspectos que mayoritariamente manifiestan los jóvenes en su proceso de inserción laboral (contratos, jornadas y relaciones laborales) y por otra parte aspectos relacionados a cómo entienden los jóvenes la **participación** en los programas

## CONCLUSIONES

1. Lo cotidiano marca la vida de los programas de empleo. La prioridad son los jóvenes, la empresa, responder a ofertas, las formaciones, las prácticas, etc. todo en un entorno muy rápido, cambiante y flexible. En ese ritmo, es complicado incorporar acciones dirigidas a analizar, buscar relaciones y causas, etc. que supongan una evaluación global del programa.

2. Analizando las causas, hay muchos factores que alejan a los profesionales y sus organizaciones de la evaluación. La corresponsabilidad es compartida entre todos los agentes, profesionales, organizaciones y financiadores. Si bien hay factores inherentes a los propios profesionales, la falta de decisiones organizativas y políticas que incorporen la evaluación sistemática al ciclo de vida de los programas, es uno de los factores más relevantes. Si a esto le unimos la cada vez menor presencia de una cultura de la evaluación, nos encontramos con este panorama tan desolador en términos evaluativos.

3. La experiencia previa de algunos profesionales y organizaciones cuando han realizado experiencias de evaluación, transmiten que en general han sido costosas, verticales y poco participativas. Los técnicos, al ser preguntados por experiencias pasadas, generalmente transmiten una idea similar de la evaluación; un ejercicio limitado, costoso, obligado, poco práctico.

5. La evaluación de programas implica un ejercicio colectivo y participativo de mejora, cuando los técnicos lo que transmiten es que predominan las respuestas individuales o lo que cada uno entiende que hay que hacer.

6. Que no exista una evaluación sistemática de programas, no quiere decir que los profesionales y las organizaciones no estén interesadas en la mejora de los procesos. Los propios profesionales transmiten con fuerza esta idea, ligada a su inquietud de ofrecer mejores servicios y prácticas a las personas con las que trabajan.

6. Los jóvenes son los grandes olvidados de la evaluación, aún en proyectos donde son protagonistas activos de los diseños. No hay una estrategia clara para recoger sus opiniones, valoraciones y experiencias, y si las hay diseñadas, o no se usan o no se aplican con regularidad. Muchos reconocen su participación en los programas y lo que ha generado en ellos (aprendizaje para la vida). La reflexión, cuando se produce, se limita a evaluar lo cotidiano y actividades concretas, y en muy pocas ocasiones al proceso desde una perspectiva global, tanto en una dimensión individual como grupal.

7. Es posible identificar una gran confusión metodológica y técnica en cuanto al contenido de la evaluación de programas. Son frecuentes las referencias a otros tipos de evaluaciones o con otras acciones previas al ejercicio evaluativo, especialmente la identificación de evaluación con registro de información. También se expresa como dificultad el contenido y la forma que debería tener esta evaluación.

Este conjunto de dificultades justificaría la necesidad de identificar una metodología de evaluación de programas que facilite una guía práctica de cómo y qué evaluar.

8. Finalmente, la intervención a través de programas socioeducativos acaba siendo un ejercicio eminentemente técnico-práctico y en gran parte de las ocasiones, poco profundo en el análisis de las prácticas y su relación con la prevención de las diferentes situaciones de exclusión y pobreza, objetivo final al que se dirigen estos programas.

La evaluación nos debería poder decir en qué medida el programa contribuyó al objetivo que lo originó, y si al menos, la persona es más competente en el objetivo específico del programa, en este caso la inserción laboral.

*“La educación social, teniendo sus características, necesita de un tipo de evaluación que analice los cambios que la intervención socioeducativa o de otro tipo ha implicado en el ámbito comunitario, tanto en lo que se refiere a las condiciones de vida de las personas y de los grupos con tal de evitar la inadaptación social, como en lo que se refiere al incremento de la vida cultural de la comunidad o el nivel de socialización conseguida” (Cerdá y Orte, 2004)*

Este vacío evaluativo, como muchos profesionales apuntan, no es algo neutral, sino que se relaciona con una concepción de la intervención social en primer término, muy unida a esta vertiente tecnocrática, y en segundo lugar, con una política desligada de la realidad social y de la comprensión de los fenómenos sociales.

*“La ausencia en nuestro país de una cultura de la evaluación que analice, de una forma sistemática, rigurosa, responsable y útil, los diferentes sistemas o productos sociales del Estado Social y de Derecho del cual nos hemos dotado, no es un hecho casual; la ausencia de esta cultura evaluativa refleja el resultado de una opción, de un planteamiento y de una política que ha abdicado de la evaluación en tanto que proceso de conocimiento de una realidad, de una intervención que se ha llevado a cabo, tanto desde la administración, como desde la misma sociedad civil” (Cerdá, 2013, pp. 123-124).*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayuntamiento de Madrid (2013). Guía para la elaboración de proyectos, Extraído el 17 de noviembre de 2014, de [http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDGParticipacionCiudadana/07\\_Documentacion/Fondo/Guia\\_Elaboracion\\_Proyectos/Guia\\_Elaboracion\\_Proyectos.pdf](http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDGParticipacionCiudadana/07_Documentacion/Fondo/Guia_Elaboracion_Proyectos/Guia_Elaboracion_Proyectos.pdf)

Cerdá, M.X. (1997). Educación social y evaluación. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social* (402-441). Barcelona: Ariel.

Cerdà, M. X. y Orte, C. (2004). El papel de la evaluación y de la calidad en el proceso de institucionalización de la educación social. En Colegio de Educadores Sociales de Galicia, *IV Congreso Estatal Del/A Educador/A Social*, Santiago de Compostela, España. <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c27.pdf>

Cerdà, M. X. (2013). La pedagogía social basada sobre las evidencias y la crisis del estado del bienestar: la investigación y la evaluación de políticas y programas socioeducativos. En O. García-Pérez y otros (Coord.), *Congreso Internacional de Pedagogía Social y XXVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp., 123-128). Oviedo, España.

Comas, D. (2008). *Manual de evaluación para políticas, planes, programas y actividades de juventud*. INJUVE: Madrid.

de Miguel M. (2000) La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista Investigación Educativa*, 18, 289-317

de la Rosa, P. (2012). Fundamentos para un modelo de evaluación de programas sociales basado en el aprendizaje. *Revista Atlántida*, 4, 73-90.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid

Fundación Luis Vives (Coord.) (2012). *Anuario del Tercer Sector de Acción Social en España*. Fundación Luis Vives: Madrid

Gómez, M. (2002). La evaluación de servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social? *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 57, 81-94.

Gómez, M. (2006). Educación social y evaluación: evaluar para mejorar y transformar. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*, 12-13, 163-179.

Núñez, H., Crespo E., Llena Berñe, A. & Úcar, X. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 79-103.

Pérez, R. (2000). La evaluación de Programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.18, n 2, 261-287.

# EXPERIENCIAS Y TEMÁTICAS DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD, EN LOS ENTORNOS DIGITALES PARA EL CONOCIMIENTO: VISIBILIDAD WEB DE ORGANISMOS OFICIALES, ASOCIACIONES DE PACIENTES Y ENTIDADES NO LUCRATIVAS PROMOTORAS DE SALUD DE ESPAÑA

## EXPERIENCES AND THEMES IN THE SEARCH FOR ACCURATE INFORMATION AND HEALTH EDUCATION MATERIALS IN DIGITAL FORUMS: THE VISIBILITY OF OFFICIAL WEB SITES, PATIENT ASSOCIATIONS, AND HEALTH-PROMOTING NON-PROFIT ORGANIZATIONS OF SPAIN

Joaquín Marina Ocaña

*Director: Tiberio Feliz Murias*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

La educación para la salud es un paradigma actual, de largo recorrido histórico que es frecuentemente relegado, el crecimiento y desarrollo de la sanidad española en recursos e infraestructuras no ha tenido evolución paralela con programas de información y educación para la salud en entornos digitales, paso necesario para el desarrollo de la autonomía del paciente y su “empoderamiento”, al facilitarle ser parte activa de su salud.

Se pretende conocer en relación a la información y educación para la salud, la visibilidad Web de Organismos Oficiales relacionados con la salud, así como de Asociaciones de pacientes y otras entidades sin ánimo de lucro promotoras de salud. Por otra parte, detectar si los sitios Web de estas últimas contienen diseños con fines información y educación para la salud.

Mediante la observación no participante de la Web, se detectaron la visibilidad y características de la participación en estos entornos virtuales y los contenidos.

Los Organismos oficiales implicados en la salud, las Asociaciones de pacientes y las que promueven la salud, tienen una muy baja presencia en internet, la información y educación para la salud no es una prioridad en sus contenidos.



**PALABRAS CLAVE:** Información para la salud, educación para la salud, alfabetización en salud, asociaciones de pacientes, asociaciones del ámbito de salud, entornos digitales.

## **ABSTRACT**

Though providing health education is currently the paradigm, this concept has had a long journey that is often relegated to history. The growth and development of the Spanish health system with regard to dedicated resources and infrastructure has not happened side by side with a development of health education and information programs in digital forums. Progress in this area is a necessary step for the development of patient autonomy and empowerment. This is because these programs help the patient play an active role in his/her health.

In this study, we try to elucidate the relationship between information and health education, on the one hand, and the visibility of official websites and those of patient associations and other non-profit health promoters, on the other. We also attempt to determine if these websites are designed for the dissemination of information and the promotion of health education.

Using web-based non-participatory methods of observation, we determined the level of visibility and the amount of interaction with these virtual environments and their content.

Official health organizations and health promoting patient associations are minimally represented on the internet. In addition, health information and health education materials are not a priority in their content.

**KEYWORDS:** health information, health education, health literacy, patient associations, healthcare associations, digital forums.

## **INTRODUCCIÓN**

En la situación social y sanitaria actual, debemos considerar que la “educación para la salud”, además de imprescindible en la formación reglada, debe existir a través de las TIC e Internet como recurso de apoyo a esta, principalmente destinada a la población en general como educación de adultos, consecuencia del paradigma de “educación a lo largo de toda la vida”, También desde una perspectiva democratizadora y humanista de la gestión de la propia salud y de las personas a su cuidado, por lo que debe ser promovida por instituciones, profesionales y entidades.

En el mundo analógico, una forma de acceso a la información y educación para la salud, ha sido tradicionalmente el acercamiento a instituciones sanitarias y a las asociaciones de autoayuda de pacientes o asociaciones de promoción de la salud, en la evolución digital de la sociedad del conocimiento, el ciudadano puede pensar y es lógico, imitar ese acceso, que por otra parte se supone que aportaría garantías al proceso de la información / educación para la salud, desde la perspectiva planteada.

En España existe una amplia red de entidades pertenecientes al tercer sector, asociaciones y entidades de autoayuda de pacientes y de apoyo a la salud, tanto a nivel autonómico como estatal, incluso provincial y municipal, en ocasiones con varias organizaciones similares en el mismo territorio. Estas entidades suelen generarse a partir de ciudadanos con determinadas patologías, síndromes o que atraviesan situaciones vitales de la persona, bien por ser de amplia extensión o por ser de características complejas, que afectan de forma importante a la vida diaria personal y familiar.

Entre los fines de estas entidades figura promover la ayuda y apoyo, a los socios y ciudadanos y sus familias de las respectivas características, el asesoramiento, información y formación, en la prevención y cuidado en la enfermedad, de sus secuelas en la fase crónica, hábitos saludables, etc. Como base de cualquier propuesta es necesario revisar el contexto en el que se desarrollan las acciones y el estado de evolución de estas en ese ámbito, lo que se realizó mediante búsquedas a través de la Red, dirigidas a Web en español.

## ANTECEDENTES

### 1. Educación para la salud: Evolución del concepto

Podemos pensar en la novedad de los planteamientos de hábitos saludables y de prevención de la enfermedad, que han generado el concepto de “educar para salud”, pero son propuestas permanentes desde hace siglos. Encontramos conocimientos, recomendaciones y experiencias en la historia antigua, y ya desde el inicio de la Edad Contemporánea, con una perspectiva científica, se extienden tanto a la salud pública como a la personal, encontrando diversos autores Frank en 1790 (Sigerist, 2006) y Raspail (1847), entre otros.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), “La salud es un estado perfecto de bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de enfermedad”, como queda definido en su Carta fundacional (1946). Al no

tener este concepto un sentido estático, hemos evolucionado a un nuevo concepto de salud donde el contexto social- biológico-ecológico desde un sentido holístico del ser humano, es determinante para su logro.

En este sentido, decía la OMS en 1983 en el Informe del Comité de expertos SIT n.º 690 denominado Nuevos métodos de educación sanitaria en atención primaria: “Si enfocamos la educación sanitaria desde un modelo participativo, y adaptado a las necesidades, la población adquirirá una responsabilidad en su aprendizaje y éste no estará centrado en el saber, sino también en el saber hacer”. El reto actual es trasladar la información y educación para la salud a la red de forma que se transforme en conocimiento. En 1998, la OMS en el Glosario de términos define un nuevo concepto la “Alfabetización en salud” como: “Las habilidades cognitivas y sociales que determinan la motivación y la capacidad de los individuos para poder llegar a comprender y utilizar la información de manera que promuevan y mantengan una buena salud.”

El nivel de educativo repercute en la percepción y mantenimiento de la salud, también la alfabetización en salud (AES), de acuerdo con la Asociación Médica Americana (en Falcón y Basagoiti, 2012), una baja valoración en AES es "un predictor más fuerte de la salud de una persona que la edad, ingresos, situación laboral, nivel de estudios, o raza", refrendado por diversos estudios, entre otros (Flecha, et al., 2012; Falcón y Luna, 2012).

## **2. “Empoderamiento” del paciente**

La promoción de la información y educación para la salud en la sociedad actual de la globalización y el Conocimiento, desde las entidades públicas o privadas requiere un acercamiento a los ciudadanos mediante estrategias proactivas en las que las TIC y principalmente Internet juegan un papel crucial.

En este contexto surge un nuevo concepto en la relación del paciente con los profesionales de salud y el sistema de salud, “el apoderamiento/empoderamiento” del paciente, termino derivado de la palabra “empower” que en inglés es habitual, aquí se trata de un anglicismo con el que se intenta representar varias palabras: participante, centro de su atención de salud, decisorio, autogestor, ...

Como indican Ruiz-Azarolan et al. (2012) en el Informe SESPA (pp. 158-159) y Flecha et al. (2013) esta evolución en el concepto de promoción de la salud nos ha conducido al actual en el que ha originado el paradigma

de “empoderamiento” del paciente para definir una nueva relación con la salud y los profesionales sanitarios, que incluso ya no se plantea exclusivamente desde la perspectiva de la consulta asistencial y relación bilateral, si no como un nuevo desarrollo en el que el paciente, grupos de pacientes expertos conocedores de su salud, interactúan con los profesionales, para estudiar, analizar y debatir sobre la enfermedad o síndromes, tratamientos, secuelas, dificultades, situaciones emocionales, etc. (Ferguson (Dir.), Gabarrón y Fernández, 2012).

Estos nuevos roles están recogidos en la legislación sanitaria actual de España y el mundo desarrollado en general, así la legislación sanitaria española incorpora una normativa aplicable tanto al sector público como privado, mediante la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad y la Ley 41/2002 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica, entre los cuales resaltan “el derecho a la información, el consentimiento informado y la intimidad de la información relativa a la salud de las personas”.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 1. Implantación y evolución de las TIC

Comparando los datos de utilización de Internet en España y del uso de las TIC, según el “Informe 10 años de Sociedad de la Información 2009 de la Fundación Telefónica” (p.79, 90-91) a principios de 2000 había 2.830.000 usuarios de Internet en España (usuarios en el último mes), lo que suponía el 8,2% de la población, en noviembre de 2008 había subido a 17.902.000, lo que supone el 46,8% de la población.

Según el Informe 15 de la Sociedad de la Información (2014 p. 34), considerando la población española entre los 16 y los 74 años que ha accedido a Internet, en los últimos tres meses, encontraríamos al 76,2% de la población, lo que supone que 26,25 millones de españoles acceden regularmente a Internet.

En cuanto a la utilización de equipos móviles (Smartphone, Tablet) para el acceso a Internet, por primera vez en España hay más usuarios de Internet 76,2% que de ordenador 73,3% INE (2014), por lo que estos acceden desde otros dispositivos móviles. Según el Informe Ditrendia (2015), 7 de cada 10 españoles que posee un Smartphone y se conecta diariamente, el 100% de los españoles que se conectan a Internet lo hacen también desde este dispositivo y el 90% de los usuarios se conecta todos o casi todos los días. La Web 2.0 e Internet móvil, tras el incremento y mejora de infraestructuras

4G permiten desarrollar acciones de información, formación e interacción con participación amplia de ciudadanos (Cantillo et al. 2012), utilizando unos recursos más reducidos que mediante los métodos tradicionales de los mass media o la formación presencial, teniendo además la ventaja de la continua posibilidad de actualización.

También se ha incrementado la participación en redes sociales, según datos del INE (2014), considerando el acceso en últimos tres meses, el 67,1% de los usuarios de Internet (el 51,1% de la población de 16 a 74 años) participa en redes sociales de carácter general, como Facebook, Twitter o Tuenti, etc. Los más participativos serían los estudiantes (92,0%) y los jóvenes de 16 a 24 años (91,3%). Por sexo, la participación de mujeres (68,9%) es superior a la de hombres (65,3%) (INE 2014).

## **2. Búsquedas de información y educación para la salud en Internet**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en su desarrollo actual han permitido para muchos ciudadanos una recepción masiva de información en temas de salud, también una actitud de búsqueda de información cuando nos surge una preocupación sobre nuestra salud o de personas cercanas, esta demanda no está siendo canalizada adecuadamente ni por la iniciativa pública, ni por la privada, ni por el tercer sector y recibir mucha información o tener posibilidades de acceder a ella no incrementa nuestro conocimiento de forma constructiva, si no va guiado por profesionales preparados, en equipos multidisciplinares.

El exceso de informaciones sin aval, sin un asesoramiento complementario, puede incluso originar confusión a la hora de tomar decisiones, que por otro lado el ciudadano toma continuamente: en la organización familiar, estilo de vida, adquisición de alimentos en el supermercado y bienes de consumo en general. También en la realización de actividades de cuidado y autocuidado: cuando baña a un bebe, ducha a un anciano, les alimenta o compra ropa, y no en la consulta con el profesional sanitario asesorando. Si no tiene un nivel adecuado de alfabetización en salud, todas esas decisiones que influyen en la vida cotidiana pueden tomarse de forma perjudicial para la salud.

Simultáneamente con cierta frecuencia, los profesionales sanitarios se quejan de que la actitud de los usuarios es de discusión de sus decisiones y de exigencia de utilización de todos los recursos conocidos para la atención de su caso, incluso a algunos les ofende que sus pacientes consulten Internet, concluiríamos que el avance en información para la

salud en la red está generando conflictos.

Las mujeres realizan más consultas de salud que los hombres, siendo aproximadamente superior en un 3% ONTSI (2012), el perfil en características “es uno de los tres principales motivos de consulta de las mujeres, mientras que para los hombres no” (p. 21), en concreto, seis de cada diez varones internautas no utilizan Internet como fuente de información para temas relacionados con la salud.

De forma general, podríamos añadir que las mujeres están más preocupadas por la salud y el cuidado que los hombres, así como que el rol del cuidado familiar lo realiza con más frecuencia la mujer, encargándose de los hijos, familiares y ancianos tanto por enfermedad aguda o crónica como por discapacidad, también para transmitir hábitos de vida saludable. Según ONTSI (2012), el cuidador principal de las personas dependientes en el hogar son mujeres en un 72,1% frente al 62,7% de los hombres. Constanza et al. (2010), referido a toda la familia, indica que más del 80% de los cuidados familiares son realizados por las mujeres.

Del contexto descrito surgen las preguntas siguientes: si consideramos que las explicaciones en consulta son con frecuencia rápidas y limitadas, así como que las citas se demoran, y si la única alternativa es consultar a Google, Firefox, Facebook, Twitter, etc., ¿puede ejercer los derechos de autonomía del paciente una persona no experta en esa área de la salud?, ¿qué posibilidades de acceso a información o educación para la salud en entornos virtuales tendría?, ¿se encontraría marginado y en la imposibilidad de ejercer derechos reconocidos por Ley?

## OBJETIVOS

Para conocer las alternativas del ciudadano al sector privado, en la búsqueda de información y educación para la salud, en primer lugar, se pretende determinar la visibilidad Web de:

- Organismos oficiales relacionados con la salud y
- Asociaciones de pacientes y otras entidades sin ánimo de lucro promotoras de salud.
- Por otra parte, queremos detectar si los sitios Web de estas últimas contienen diseños con fines información y educación para la salud.

## **MATERIAL Y MÉTODOS. DISEÑO DE LA OBSERVACIÓN**

Este estudio se planteó como una investigación con diseños cualitativo y cuantitativo complementarios, como plantean Cook y Reichardt (1982), (citando a Brickell, 1970 y Shapiro, 1973). Para ello se realizó una búsqueda en Internet de palabras clave de enfermedades graves más frecuentes (INE, 2014 y OMS, 2012) a las que se añadieron síndromes y etapas vitales, realizando una técnica de observación no participante de sitios Web resultantes, con un listado de observación y condiciones específicas de realización Pelto y Pelto (1978) y Goetz y LeCompte (1988).

Se realizó la observación de sitios Web, utilizando 23 palabras claves:

- Referidas a enfermedades comunes: Cardiopatía, Infarto de miocardio, Angina de pecho, Cáncer, Cáncer de Mama, Cáncer de colon, Hepatitis, HIV, VIH, Fractura de cadera, Fractura de hombro, Daño cerebral, Aneurisma, Retina, Cornea, Cirugía de Cataratas, Diabetes, Obesidad, Enfermedad mental.
- Referidas a síndromes: Síndrome de Down, Autismo.
- Referidas a estado vital: Lactancia materna, Embarazo.

Se utilizó la palabra HIV/VIH en las iniciales en inglés y en español al detectarse importantes variaciones de resultado, incluso para páginas de España.

Para analizar los resultados se determinó revisar exclusivamente las tres primeras páginas, incluyendo los anuncios, ya que según diversos estudios la casi totalidad de los internautas selecciona en ellas, lo que origina la pugna actual por el posicionamiento, según Guerrero (2015) los sitios que figuran en la primera página de resultados de Google generan el 92% de todo el tráfico de una búsqueda normal, al pasar de la primera página a la dos, el tráfico se redujo un 95% y en un 78% y 58% de las dos páginas siguientes.

Se procedió a realizar la observación en abril y julio de 2015, considerando la evolución en importancia de los buscadores según los resultados difundidos sobre posicionamiento por Statcounter.com (2015), utilizando Google en Chrome y Bing en Internet Explorer, en la localización de sitios Web. Estos incluían páginas dedicadas a la organización respectiva, a las temáticas de referencia, grupos en las redes sociales de Facebook y Twitter.

## **RESULTADOS Y ANÁLISIS**

Se detectó que realizando las búsquedas por Internet Explorer con Bing aparecían, para la casi totalidad de las palabras, más resultados totales

que utilizando Google Crome, sin embargo, el número de Organismos oficiales españoles y de Asociaciones de pacientes y de salud localizadas por palabra, era mayor en Google (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados de las búsquedas

Palabra Clave	Resultados obtenidos (Aprox.) Recuperado 27/07/2015)	
	Google	Bing
Cardiopatía	602.000	1.760.000
Infarto de miocardio coronario	759.000	1.000.000
Angina de pecho	484.000	38.7000
Cáncer	569.000.000	26.500.000
Cáncer de Mama	13.900.000	23.300.000
Cáncer de colon	105.000.000	22.200.000
Hepatitis	44.400.000	13.100.000
HIV	171.000.000	14.700.000
VIH	30.000.000	8.670.000
Fractura de cadera	666.000	463.000
Fractura de hombro	534.000	526.000
Daño cerebral	923.000	1.310.000
Aneurisma	792.000	1.470.000
Retina	109000000	12500000
Cornea	24900000	12500000
Cirugía de Cataratas	272000	466000
Síndrome de Dow	2220000	3720000
Autismo	11500000	7850000
Lactancia materna	1890000	2240000
Embarazo	44700000	13500000
Diabetes	243000000	15200000
Obesidad	15.2000.000	6.320.000
Enfermedad Mental	862000	10200000
<b>Totales</b>	<b>1.528.404.000</b>	<b>199.882.000</b>

Cada buscador género, con cada palabra clave 30 resultados, 10 por página, resultando un total de 690 resultados por buscador o sea 1.380 direcciones de sitios Web, se descartaron entidades privadas, del tercer sector y organismos oficiales de fuera de España. De los sitios Web españoles se descartaron entidades privadas, particulares, así como las fundaciones que no tuvieran organización de pacientes y familiares como



soporte, pues las restantes, aunque tengan alguna subvención oficial, están mayoritariamente patrocinadas o creadas por empresas, principalmente laboratorios farmacéuticos, encontrándose también ofertas de cursos, master y libros, etc., incluso revistas del motor que incluyen temas de salud como reclamo.

Se observó que, en las tres primeras páginas, aparecían pocos Organismos oficiales de España (ámbitos Estatal, autonómico, municipal), obteniéndose con Google 14 resultados y con Bing 8 (Tabla 2). En todas las búsquedas aparecía varias veces centros sanitarios privados y siempre varias veces por consulta, a veces incluso por página.

Los sitios Web de consulta del Instituto Nacional de Salud de EEUU en español (National Institutes of Health - NIH) Pubmed y Medlineplus aparecían en la práctica totalidad de las búsquedas, a veces incluso varias veces por página.

Tabla 2. Visibilidad Web de organismos oficiales según buscador.

Entidad/ Buscador	Google	Bing
MSSSI. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad	5	3
MSSE. Ministerio de Seguridad Social y Empleo	2	2
CM Comunidad de Madrid	3	1
Salud-Comunidad Castilla y León	1	0
Rioja Salud - Gobierno de la Rioja	1	0
Junta de Andalucía	1	1
Gobierno Vasco	1	0
Gobierno Foral Navarra	0	1
Total, resultados por buscador	14	8

En relación a los organismos oficiales españoles, especificando por palabras clave de búsqueda, utilizando Google encontramos los siguientes resultados:

- A. Aparece en primera página de búsqueda para 4 de las 23 palabras: Infarto de miocardio, HIV, Daño cerebral, Enfermedad Mental.
- B. Aparece al menos uno en la segunda página de búsqueda para 5 de las 23: Cardiopatía, VIH, Fractura de cadera, Síndrome de Down, Enfermedad Mental.
- C. Aparece al menos un organismo en la tercera página de búsqueda para 3 de las 23: VIH, Obesidad, Enfermedad Mental.

- D. No aparece ningún organismo que ofrezca información en las tres primeras páginas para 14 de las 23 palabras clave de búsqueda: Angina de pecho, Cáncer, Cáncer de Mama, Hepatitis, Fractura de Hombro, Aneurisma, Retina, Cornea, Cirugía de Cataratas, Autismo, Lactancia materna, Embarazo, Diabetes.

Utilizando el buscador Bing se obtienen menos resultados:

- A. Aparece un organismo en primera página de búsqueda para 1 de las 23 palabras: Daño cerebral.
- B. Aparece al menos un organismo en la segunda página de búsqueda para 5 de las 23: Cardiopatía, VIH, Fractura de cadera, Enfermedad Mental.
- C. Aparece al menos un organismo en la tercera página de búsqueda para 3 de las 23: Cardiopatía, Fractura de Cadera, Síndrome de Down, Enfermedad Mental.
- D. No aparece ningún organismo que ofrezca información en las tres primeras páginas para 17 de las 23 palabras clave de búsqueda: Cardiopatía, Infarto de miocardio, Angina de pecho, Cáncer, Cáncer de Mama, Cáncer de colon, Hepatitis, HIV, Fractura de cadera, Fractura de hombro, Daño cerebral, Aneurisma, Retina, Cornea, Cirugía de Cataratas, Síndrome de Down, Autismo, Lactancia materna, Embarazo, Diabetes.

En relación a las Asociaciones y entidades promotoras de salud detectadas, considerando una aparición por palabra de búsqueda y pagina fue, para Google de 37 entidades y el total de resultados con repeticiones 41, con Bing las detectadas fueron 24, y el total de resultados con repeticiones 29, aunque no todos los resultados de ambos eran coincidentes, por lo que del conjunto se obtuvieron 41 entidades y grupos de pacientes diferentes. Hay que considerar que los buscadores cambian frecuentemente el orden de resultados no publicitarios, sin que esté claramente explicitada la metodología, uno de los criterios reconocidos es el número de accesos.

En relación a las entidades de autoayuda o de promoción de la salud especificando por palabras clave de búsqueda, utilizando el buscador de Google, encontramos los siguientes resultados:

- A. Aparece al menos una entidad en primera página de búsqueda para 10 de las 23 palabras: Cáncer, Cáncer de Mama, Cáncer de colon, Hepatitis, VIH, Daño cerebral, Retina, Síndrome de Down, Autismo, Enfermedad Mental.
- B. Aparece al menos una entidad en la segunda página de búsqueda

- para 6 de las 23 palabras: Cardiopatía, Hepatitis, VIH, Daño cerebral, Autismo.
- C. Aparece al menos una entidad en la tercera página de búsqueda, para 7 de las 23 palabras: Cáncer, Cáncer de mama, Daño cerebral, Síndrome de Down, Autismo, Lactancia materna, Obesidad, Enfermedad Mental.
- D. No aparece ninguna entidad que ofrezca información en las tres primeras páginas para 8 de las 23 palabras clave de búsqueda: Infarto de miocardio, Angina de pecho, Fractura de cadera, Fractura de hombro, Cornea, Cirugía de Cataratas, Aneurisma, HIV, Embarazo, Diabetes.

Consultando el registro de asociaciones de pacientes y familiares del Ministerios de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España (Recuperado 10/07/2015), surgen asociaciones estatales de las siguientes patologías: Alergias, Alzheimer, Cáncer, Celiacos, Daño cerebral, Diabéticos, Enfermedades mentales, Enfermedades Raras, Hepatitis C, Ictus, Parkinson, Problemas de crecimiento, en ocasiones existe más de una a nivel estatal, que cuentan con organizaciones repitiendo la organización territorial en muchos casos: municipios, comarcas, provincias, comunidades autónomas y estado, según sus páginas Web.

De la observación realizada, se deduce también que la mitad de las entidades encontradas tienen nivel provincial o inferior, realizan actividades presenciales y utilizan las redes sociales para divulgar su actividad como entidad y complementariamente contienen textos de información y audiovisuales sobre las patologías: causas, síntomas, tratamientos, etc., en mayor o menor grado, también enlaces a las webs estatales de sus organizaciones o de otras entidades.

La situación es de una gran fragmentación, encontrando como ejemplo que una de las organizaciones detectadas en los buscadores tiene 171 socios. Esto dificulta que tengan los medios necesarios para organizar la divulgación online con suficientes recursos, aunque pueda parcialmente abordar la información sobre salud de su ámbito, es muy difícil que pueda realizar y mantener actividades online de educación de los afectados y familiares, de cierta complejidad mediante equipos multidisciplinares.

En la encuesta realizada en la “Investigación Educación para la Salud de los ciudadanos en entornos virtuales para el conocimiento en España” (Marina, 2015, no publicado) realizada a 998 personas, las consultas a sitios Web de Organismos oficiales españoles suponía el 23,3% de los sitios

consultados y las realizadas a ONG, Asociaciones autoayuda y de salud suponían el 5,5%, preguntados sobre la fiabilidad de estos sitios consultados el 27,6% de los encuestados consideraba fiables o muy fiables los organismos oficiales españoles y un 4,6% los de ONG y de Asociaciones de Autoayuda y de Salud.

## CONCLUSIONES

Es necesario promover la información y educación para la salud de los ciudadanos, con el fin de mejorar sus conocimientos, habilidades y capacidades en la toma de decisiones tanto para la mejora de la salud personal como de la colectividad, esto facilitará también el acceso más adecuado a los servicios que se prestan, permitiendo una mejor organización de la asistencia, así como ayudar a garantizar que los derechos reconocidos por la legislación vigente se cumplen en la asistencia.

En relación a las organizaciones oficiales, asociaciones de pacientes y entidades promotoras de la salud que podrían sustentar estos proyectos, de la situación encontrada podemos sacar una serie de conclusiones:

- A. Los Organismos oficiales españoles y las Asociaciones de pacientes o entidades que promueven la salud, tienen un nivel muy bajo de visualización Web en las búsquedas por de Internet, por lo que son de difícil localización.
- B. No existen asociaciones que den cobertura para la mayoría de las enfermedades, síndromes, actividades o situaciones vitales relacionados con el estado de salud.
- C. La fragmentación en entidades de pequeño tamaño dificulta la realización de proyectos suficientemente amplios y elaborados, por la escasez de recursos.
- D. La información y educación para la salud de organismos oficiales de España y sus CCAA, es escasa, fragmentada e incompleta, localizándose online muy pocas páginas de consulta en la búsqueda por patologías, síndromes, situaciones vitales.
- E. No es posible localizar páginas oficiales de referencia que enlacen, estructuren, faciliten el acceso y avalen la información existente.

Es por tanto necesario el desarrollo de programas específicos de información y educación para la salud desde las instituciones públicas estatales y autonómicas en los entornos digitales, ya que tiene las competencias, recogiendo y enlazando las iniciativas privadas que alcancen el nivel de calidad suficiente en un conjunto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basagoiti, I. (Coord.) (2014). *Alfabetización en salud. De la información a la acción* [PDF]. Valencia: ITACA/TSB; 2012. Recuperado 20/03/2014 <http://www.salupedia.org/alfabetizacion/>

Cantillo, C., Roura, M., y Sánchez, A., (2012). *Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación*. Educational Portal of the Americas – Department of Human Development, Education and Culture© OEA- OAS ISSN 0013-1059 La Educ@ción Digital Magazine N 147 – [www.educoas.org](http://www.educoas.org) [http://educoas.org/portal/la\\_educacion\\_digital/147/pdf/ART\\_UNNED\\_EN.pdf](http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf)

Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Ditrendia (2015). *Informe: Mobile en España y en el Mundo 2015*. Recuperado: 10/03/2016. <http://www.ditrendia.es/wp-content/uploads/2015/07/Ditrendia-Informe-Mobile-en-Espa%C3%B1a-y-en-el-Mundo-2015.pdf>

España. Jefatura del Estado (1986). *Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad*. BOE núm. 102, de 29/04/1986. Referencia: BOE-A-1986-10499. Recuperado 22/10/2015 [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1986-10499](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1986-10499)

España. Jefatura del Estado. (2002). *Ley 41/2002 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica*. BOE núm. 274, de 15 de noviembre de 2002, p. 40126 a 40132 Madrid. Boletín Oficial del Estado (BOE). BOE-A-2007-19968 Recuperado 22/04/2014 <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-22188&tn=2>

Falcón, M. y Basagoiti, I. (2012). *Alfabetización en Salud: de la Información a la Acción*. Sección 1. Capítulo 1.3 El Paciente y la Alfabetización p65-95. [http://tsbtecnologias.es/\\_docs/Alfabetizacion\\_en\\_salud.pdf](http://tsbtecnologias.es/_docs/Alfabetizacion_en_salud.pdf)

Ferguson, T. y (Dir.). Gabarrón, E. y Fernández L, L Ed. Española (Coord.). (2012). *e-Pacientes*. Consultado 02/09/2015 <http://e-patients.net/u/2011/11/Libro-blanco-de-los-e-Pacientes.pdf>

Flecha, A., Ruiz, L. y Vreecer, N. (2011). *La alfabetización en salud y el empoderamiento de las comunidades. Diálogo igualitario entre los*

profesionales de la salud y la comunidad. Scripta Nova. Nueva serie de Geo Crítica. Universidad de Barcelona. Vol. XVII, núm. 427 (5)., 20 de enero de 2013 <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-5.htm>

Fundación Telefónica (2009). *La Sociedad de la Información en España 2009. Informe e-España SIE-09. 2009*. Madrid y Barcelona. Eds. Fundación Telefónica, Ariel, Planeta. Recuperado 20/07/2015.  
[http://www.fundaciontelefonica.com/arte\\_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/8/](http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/8/)

Fundación Telefónica (2014). *Informe anual sobre la sociedad de la Información. Informe e-España 2014*. Recuperado 20/07/2015.  
[https://www.proyectosfundacionorange.es/docs/eE2014/Informe\\_eE2014.pdf](https://www.proyectosfundacionorange.es/docs/eE2014/Informe_eE2014.pdf)

Goetz J.P. y LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio M. P., (1991). *Metodología de la investigación*. 5 edición. Méjico: McGraw- Hill / Interamericana.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2014). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2014*. Madrid: INE. Recuperado 20/07/2015.  
[http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t25/p450/base\\_2011/a2014/10/&file=01003.px&type=pcaxis&L=0](http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t25/p450/base_2011/a2014/10/&file=01003.px&type=pcaxis&L=0)

Ministerio de Sanidad (2015). *Registro de asociaciones de Pacientes y familiares. Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad de España*. Recuperado 17/08/2015  
<http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/asocEnfermosYFamiliares/home.htm>

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones. ONTSI (2012). *Informe Los Ciudadanos ante la e-Sanidad. Estudio sobre opiniones y expectativas de los ciudadanos sobre el uso y aplicación de las TIC en el ámbito sanitario*. Madrid: ONTSI-Ministerio de Industria, Energía y Turismo MINETUR. Recuperado 25/06/2015.  
[http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/informe\\_ciudadanos\\_esanidad.pdf](http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/informe_ciudadanos_esanidad.pdf)

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones. ONTSI (2013). *Perfil sociodemográfico de los internautas, análisis de los resultados INE 2013*. Marzo 2014. Madrid: ONTSI-Ministerio de Industria, Energía y Turismo MINETUR. Recuperado 20/06/20  
[http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/perfil\\_sociodemografico\\_de\\_los\\_internautas\\_2013\\_O.pdf](http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/perfil_sociodemografico_de_los_internautas_2013_O.pdf)

Organización Mundial de la Salud OMS (1946–2005). *Declaración de Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Ginebra Suiza: OMS. Recuperado 20/07/2015.  
[http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf)

Organización Mundial de la Salud OMS (1983). *Nuevos métodos de educación sanitaria en atención primaria de salud*. Serie Informes Técnicos n.º 690. Ginebra. Suiza: OMS. Recuperado 20/07/2015.  
[http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO\\_TRS\\_690\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_690_spa.pdf)

Organización Mundial de la Salud OMS (1998). *Glosario Promoción de la Salud Unidad de Promoción de la Salud y Educación para la Salud de la División de Comunicación, Educación y Promoción de la Salud de la Organización Mundial de la Salud* Ginebra Suiza. Recuperado 20/07/2015.  
[http://www.who.int/hpr2/archive/docs/glossary\\_sp.pdf](http://www.who.int/hpr2/archive/docs/glossary_sp.pdf)

Raspail, J. V. (1847). *Manual de Salud* (p. 9, 3 ed. español. tr. 18 ed. francés). Paris.

Ruiz-Azarolan et al. (2012). *INFORME SESPAS 2012. Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria*.  
<http://www.sespas.es/adminweb/uploads/docs/IS2012%20-%20Informe%20presentacion%20a%20la%20prensa.pdf>

Sigerist, H. (2006). Johann Peter Frank: Un Pionero de la Medicina Social. *Salud colectiva* [online]. vol.2, n.3 [citado 2015-10-14], pp. 269-279. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-82652006000300005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652006000300005&lng=es&nrm=iso).ISSN1851-8265

Statcounter.com (2015). *StatCounter Global Stats (2014-2015)*. Recuperado 17/08/2015 <http://gs.statcounter.com/>

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Barcelona.

Tobío, C.; Agulló, M. S.; Gómez, M. V. y Martín Palomo, M. T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Vol. 28 Colección de Estudios Sociales “la Caixa”. Barcelona: Fundación “la Caixa”.





# VALORES SOCIALES DE LOS ENFERMEROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

## SOCIAL VALUES OF NURSES IN MADRID

**Francisco Javier Mazuecos Gómez**

*Director: Ángel de Juanas Oliva*

*Línea 3. Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos.*

### RESUMEN

En la sociedad actual, toda organización opera directamente con información, recursos y elementos motivacionales para el buen desarrollo de la actividad de sus profesionales. A su vez, los profesionales transmitirán conocimiento, buena praxis, así como valores, los cuales son puestos al servicio de su buen hacer laboral. El quehacer de ciertos profesionales, como los enfermeros, ha llegado a tener suma importancia para la sociedad, ya que modulan la especialización de factores técnicos y sociales para generar sinergias que conducen a la sanación y mejora de calidad de vida de las personas. Por ello, se puede deducir que los valores sociales que tienen estos profesionales sanitarios son de interés para el mantenimiento del sistema de salud.

El objetivo del presente artículo es la revisión del estado de la cuestión y la literatura científica, la cual nos aporta información de las adaptaciones, características, revisiones y modificaciones existentes en relación a la teoría universal de valores de Schwartz (1992), con la finalidad de proporcionar las bases y fundamentos científicos necesariamente requeridos para comprender el sistema de valores sociales que desarrollan los enfermeros de la Comunidad de Madrid en su quehacer profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Valores de Schwartz, actividad, conocimiento, profesionales enfermeros.

## ABSTRACT

In today's society, every organization operates directly with information, resources and motivational elements for the proper development of their professional activity. In turn, transmit professional knowledge, good practice and values, which are in the service of their good work labour. The work of certain professionals, such as nurses, has come to have great importance for society, because specialization modulate technical and social factors to generate synergies that lead to healing and improving quality of life of people. Therefore, it can be deduced that the social values that have these health professionals are of interest for the maintenance of the health system.

The aim of this article is to review the state of the art and scientific literature, which gives us information adaptations, features, reviews and existing modifications in relation to the universal theory of values Schwartz (1992), in order to provide the bases and scientific foundations necessarily required to understand the social value system developed by nurses of the Community of Madrid in their professional work.

**KEYWORDS:** Schwartz values, activity, knowledge, professional nurses.

## INTRODUCCIÓN

Desde hace un tiempo a esta parte encontramos que la situación social está derivando en una serie de cambios estructurales en todos los campos del saber. Estos cambios están modificando ciertas construcciones intrínsecas de las personas y, entre otras, se encuentran los valores que forman parte de la cultura de la sociedad imperante. Con todo, sería conveniente tener un cierto conocimiento de los valores sociales que acontecen en el ámbito de salud y, más concretamente, dentro del colectivo de los profesionales enfermeros que dirigen su vocación en pro de una sanación de la población como principio de praxis profesional. A su vez, estos profesionales, en su práctica diaria, aportan saber a la disciplina y a la sociedad, así como una formación dirigida a la enseñanza del autocuidado.

Una revisión inicial de la literatura existente permite comprobar que existen diferentes estudios relacionados con los valores de los profesionales enfermeros. Estos trabajos resultan ser la base del presente estudio de revisión bibliográfica; el cual va anexionado al desarrollo del marco teórico de la tesis que se está elaborando y que lleva por nombre "Valores sociales y Calidad de vida profesional del personal de enfermería de la Comunidad

de Madrid”.

El objetivo del presente artículo, por tanto, es revisar la literatura existente en relación a los valores que tienen los profesionales enfermeros de la Comunidad de Madrid. Entre los presupuestos de partida, se toman en consideración las nuevas adaptaciones, características, revisiones y modificaciones existentes en relación a la teoría universal de valores de Schwartz (1992). Los datos recabados aportan información suficiente para fundamentar posteriores estudios y para comprender desde el punto de vista teórico el sistema de valores sociales que pueden manifestar los profesionales de la enfermería.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

La salud es un bien que toda persona desea tener en perfecto estado, su restablecimiento sea estimado con la máxima calidad posible. Por parte de los profesionales enfermeros, como engranaje del sistema para proporcionar dicha calidad hacia los enfermos, encontramos que éstos transmiten con su comportamiento una serie de valores que pueden tener que ver con los derechos humanos, la dignidad humana, la muerte, etc.; siendo estos valores puestos al servicio de la población en general. La situación actual de cierta incertidumbre, vislumbra un panorama de cambios que han hecho que la profesión de enfermería se halla adaptado lo más favorablemente a las nuevas situaciones, dado que debe de estar a la altura de las exigencias existentes. Se ha especializado y ha llegado hasta la definición de estatus y reconocimiento social, con responsabilidades adaptadas a las necesidades detectadas, en definitiva aportan saber, conocimiento y valores a las tareas de sanación demandadas. De lo aportado hasta el momento nuestro interés inicial va se centra en el término valor y su contexto.

### 1. Contextualización del valor

El término valor tiene una fuerte connotación dentro del constructo de las personas. Ciertos estudios han indicado una fuerte interconexión entre las actitudes y los valores. Thomas y Znaniecki (1918, p. 22) comentaron que los valores resultan ser los datos de contenido empírico accesible a todas las personas de un grupo social, teniendo en consideración que este puede ser un objeto de actividad. En otro orden, el concepto de valor lo podemos posicionar cercano a la creencia, a la actitud y a la representación social (Montero, 2004); por consiguiente, se puede aseverar que todos los términos anteriormente mencionados tienen una cierta afinidad. Encontramos que, tras ciertos intentos para diferenciar el término, Rokeach (1973) como antecesor de la teoría de Schwartz (1987), determinó

que los valores son creencias personales consistentes y duraderas que tiene carácter evaluativo. A este carácter evaluativo se debe añadir carácter motivacional por el que los valores guían las acciones de los individuos (Harding, Phillips y Fogarty, 1986).

Por su parte, ciertas teorías como el funcionalismo (Parsons, 1951) refieren que toda estructura de la sociedad viene determinada por la aceptación de un sistema común de valores, siendo diferente de una sociedad a otra; constituyendo estos elementos diferenciadores de los grupos sociales. Otros teóricos como Schwartz y Bilsky (1990), elaboraron un modelo para estudiar los valores en un nivel personal, incidiendo en la existencia de una estructura universal. Este modelo viene definido por diez tipos básicos de valores. Dicho modelo ha sido contrastado en diferentes países con diferentes culturas aplicándose a la realidad social existente (Ros y Grad, 1991; Ros, Grad, Torregrosa y Álvaro, 1993; Grad, Garrido y Álvaro, 1993).

Otros autores que disocian los valores entre materialistas y post materialistas (Inglehart, 1991). Estas aportaciones inciden en que a mayor bienestar económico en la sociedad, se produce un cierto cambio en los valores materialistas, los cuales están centrados en la satisfacción de las necesidades materiales a favor de valores postmateriales más centrados en la satisfacción de la autorrealización. Por su parte, en España, encontramos hallazgos como el de Orizo (1991), que apunta la existencia de una cierta evolución hacia los valores mixtos.

En definitiva, a modo de síntesis de este epígrafe, conviene apuntar que:

- Ciertos autores conceptualizan los valores como las concepciones de lo deseable (Kuckhohm, 1951).
- Los valores contienen elementos cognoscitivos que les confiere un carácter selectivo- direccional implicando a ciertos elementos afectivos. Al respecto, Williams (1968) clarificó que los valores servían de criterio para seleccionar la acción a desarrollar.
- Los valores pueden ser entendidos como creencias precederas, en relación a comportamientos que son preferidos unos con otros (Rokeach, 1973).
- Los valores tienen una cierta importancia en la vida de la persona; por consiguiente, estos son considerados como metas transituacionales deseables y variables con cierta importancia sirviendo estos de guía para la vida de las personas (Schwartz, 1992).

## 2. La teoría de los valores de Schwartz y sus antecedentes

La teoría de los valores de Schwartz (1992), es el referente fundamental de la tesis que estamos desarrollando y considera como punto de partida las ideas aportadas por Rokeach (1973), éste definió el concepto de valor como las conductas que son deseables específicamente, siendo éstas el valor instrumental y/o las creencias duraderas construidas por la propia persona acerca de sus estados finales; siendo éstos el valor terminal y que mayor transcendencia tiene en el individuo. Para Rokeach, los valores terminales o relacionados con las conductas son la representación de las metas en la vida, como por ejemplo la paz, la libertad, la felicidad, el bien común, etc. Este autor también hace referencia a los valores instrumentales o referidos a los estados deseables de la existencia siendo aquellos que representan los medios para alcanzar las metas propuestas como son: la responsabilidad, educación, independencia, honestidad, etc.; y ambos espacios, valores terminales como valores instrumentales pueden tener a su vez dimensiones interpersonales o intrapersonales. Por su parte, Schwartz (1987), discípulo de Rokeach (1973), realizó una nueva conceptualización respecto a los valores humanos, los cuales fueron interpretados como entidades cognitivas, creencias o conceptos referidos a objetos. Su teoría axiológica propone como contenido primordial del valor, la meta o preocupación motivacional que lleva implícita. Esta teoría está basada en un nivel básico que tiene interrelación dentro de una estructura circular; por consiguiente, Schwartz expresa que “los valores son como las metas deseables y transituacionales que varían en importancia y que se guían como principios en la vida de la persona o de la entidad”.

Schwartz (1987) se propuso investigar la existencia de una estructura universal respecto a los valores humanos. Realizó un estudio en más de 60 países y encontró una coincidencia respecto a unos 57 valores que estaban asentados en las diferentes culturas analizadas. De entre todos los valores entresaco 10 valores básicos que conformaban la base de valores de las personas. Más adelante estableció cuatro tipologías de valor. A partir de todos los datos analizados construyó la rueda de los valores, la cual viene expresada en el modelo teórico de los valores humanos (Schwartz, 1992). Dentro de la rueda encontramos que existen ciertas compatibilidades, así como incompatibilidades. En su estudio halló una serie de requisitos que son universales a todas las personas y comunes a todas las sociedades; siendo las necesidades de las personas como organismos biológicos, la necesidad de bienestar del grupo y una interacción coordinada entre los individuos (Brinkmann y Bizama, 2000). De estos requisitos universales derivaron los diez valores básicos motivacionales (autodirección, estímulo,

hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo). Continuando con la agrupación en dos grandes categorías, marcadas por la meta que persiguen, siendo: 1) los valores instrumentales y 2) los terminales.

También Schwartz y Blisky (1987) tuvieron en consideración al servicio de quién debe de estar cada valor perseguido, sirviendo a intereses colectivistas o individualistas. En la Figura 1, comprobamos cómo queda conformada la rueda de valores en relación a los tipos motivacionales desarrollados en la teoría de Schwartz.

Figura 1: La Rueda de Motivaciones de Schwartz



Fuente: Perfiles axiológicos de estudiantes de tres carreras universitarias: funciones discriminantes de tres lecturas de la teoría de Schwartz. (Beramendi, Espinosa y Ara, 2013, p.47)

Las revisiones respecto a la consistencia del cuestionario que creo Swartz (1989), ha permitido el poder transpolarlo a los valores de toda la población en concreto en los adolescentes ya que la evaluación realizada a proporcionado alta fiabilidad y validez (Páez y De Juanas, 2015).

### 3. El valor en contexto laboral

Los valores se encuentran inmersos en la cultura, en la sociedad, en las instituciones y en la propia personalidad (González y Frondizi cit. por

Badillo-Reyes, López-Castellanos y Ortiz-Ramírez, 2012). Por consiguiente, los valores dirigen los comportamientos por los cuales se rige la persona en su quehacer diario. Los valores son aprendidos y transmitidos socialmente, buscando el satisfacer las necesidades de las personas. Los valores de las personas se han forjado, modificado y adaptado a las necesidades del momento. Cada individuo realiza una valoración más o menos profunda de las cosas, estableciendo una jerarquía por su grado de importancia. Ciertos autores como Arciniega y González (2000), hacen referencia a los valores en el espacio laboral, refiriéndose a éstos como las representaciones cognitivas de necesidades expresadas en forma de logros, organizadas jerárquicamente y exteriorizadas en entornos laborales, cubriendo los tres elementos de los valores que son el afectivo, el cognitivo y el conductual. En la búsqueda de calidad de vida y de bienestar de la persona enferma, los enfermeros han de ser coherentes con sus principios, actitudes y valores que hacen que su actuación tenga un cierto grado de responsabilidad. Las adaptaciones de los valores a los principios imperantes en las nuevas sociedades hacen que el proceso interactivo sea puesto al servicio de toda la comunidad.

Desde un punto de vista de la formación inicial de los enfermeros, las instituciones, establecen prácticas formativas, encauzadas a generar valores estimatorios en relación a la práctica clínica dentro de la profesionalidad de los egresados. A los estudiantes de enfermería, se les impregna de valores que servirán de motor para crear actitudes positivas que pondrán en funcionamiento en aras de lograr metas tanto colectivas como individuales en su quehacer profesional.

En este proceso existe una fuerte interrelación con la teoría desarrollada por Schwartz (1989), en la cual las metas deseables y transituacionales varían en importancia y sirven como principios en la vida de una persona o de una entidad social. En definitiva, dentro de las instituciones formativas se fomenta el papel prioritario de los valores tanto en su desarrollo como en su transmisión, siendo el docente el catalizador que tienen los futuros enfermeros.

## **METODOLOGIA**

### **1. Recorrido Metodológico**

El presente trabajo se fundamenta en una revisión bibliográfica integradora (Beyea y Nicoll, 1998) que se caracteriza por ser un proceso sistematizado y secuencial de la revisión documental (véase Figura 2).



Figura 2: Proceso sistematizado de revisión documental



## 2. Fuentes de búsqueda

Ha sido la recopilación de documentación con el gestor Google Académico, igualmente se consultaron fuentes de diversos organismos académicos oficiales y otras entidades, bases de datos como Scielo, DialNet, Eric entre otras. La gestión de las referencias bibliográficas se realizó con la herramienta Refworks.

## 3. Estrategia de búsqueda

Se realizó entre los meses de marzo y abril de 2016, inicialmente la búsqueda se realizó de los diez años previos al estudio, debido a la cantidad de documentos que se reportaban se decidió delimitar a estudios publicados en los últimos tres años.

Se utilizaron operadores booleanos AND, OR y NOT con el buscador Linceo+ de UNED, siendo el más utilizado (valores AND Schwartz AND enfermeras AND entorno laboral) y (valores AND Schwartz AND nurses AND work environment) ya que era el que más información facilitaba. Al aportar mucha documentación nos decantamos por utilizar el buscador Google Académico el cual nos reportó mayor documentación en tiempo y lugar, la analizamos y seleccionamos con criterios de inclusión y exclusión entre los que se encontraba periodo comprendido entre enero 2013 a enero 2016.

## 4. Obtención de datos y Proceso de selección

Se identificaron las fuentes pertinentes en bibliotecas, hemerotecas, filmotecas siendo todas ellas virtuales. Los criterios fueron localizar las más actuales y que tuvieran un especial relieve respecto a nuestro marco teórico: espacio laboral y valores de profesionales enfermeros. Se ejecutó una revisión rápida y se escogieron algunas referencias, las cuales catalogamos con herramienta Refworks. El buscador Google Académico nos permitió la búsqueda de forma sencilla y eficaz. Se leyeron los títulos y

resúmenes de los documentos localizados con el fin de identificar su relación con el objetivo propuesto, descartando los que no se ceñían. Inicialmente se encontraron un sinnúmero de documentos de interés con la búsqueda de Valores Universales por lo que se consideraron criterios de exclusión, continuamos la revisión asociando Valores universales + ámbito/espacio laboral a lo cual la devolución ya fue menor. Para finalizar entramos a localizar bibliografía en relación a Valores en ámbito laboral de Profesionales de Enfermería/ Enfermeros, a cuya búsqueda se obtuvo una serie de resultados, tal como en la Tabla 1 se visualiza.

**Tabla 1: Datos de literatura existente al constructo Valores de los profesionales enfermeros en espacio Laboral**

	Valores Universales	Valores Universales en espacios laborales	Valores Universales en espacios laborales de profesionales enfermeros o de enfermería
2013	13200	15600	2580
2014	14000	16400	3080
2015	12800	15700	2750
2016	1880	1770	502
Total	41880	49470	8912

Como se puede comprobar el número de artículos resultó ser muy numeroso a partir de búsquedas con algunos de los criterios antes expresados, la limitación a frases exactas no se obtuvo ninguna devolución.

## 5. Análisis y finalización de la búsqueda

Tras la búsqueda realizada y con la pretensión de analizar los nuevos hallazgos útiles para el estudio, se detectó una gran cantidad de manuscritos. Comprobamos, tras una lectura crítica y analítica, que la mayoría de las fuentes consultadas se refieren estudios realizados dentro de otras disciplinas, así como a la población en general. Asimismo, nos centramos en la localización de los trabajos que hubieran hecho alguna referencia a la teoría de los valores universales de Schwartz por lo que los resultados quedaron bastante delimitados. En definitiva, los criterios finales de la búsqueda fueron: Valores universales de Schwartz; contextos laborales; y profesionales de enfermería. La devolución de la búsqueda resultó ser menor para el año 2016 (fueron 27 resultados); mientras que en el 2015 eran muchos más (fueron 105 resultados), tal y como ocurrió en el

2014 (fueron 110 resultados) y en el año 2013 (fueron 94 resultados).

## 6. Presentación de resultados

En la literatura científica analizada se han encontrado abundantes escritos en los que se tienen en cuenta: las cargas de trabajo, competencias, otro tipo de alternativas, la especialización, ámbito educativo-formativo, reforma administración, la cobertura sanitaria, terapias complementarias, etc. En la mayoría de los estudios se tiene como fundamento prioritario la base conceptual de los valores realizada por Schwartz en la cual define a los valores “como los objetivos deseables y transituacionales que actúan como principios que guían la vida de las personas”.

Partiendo de las bases del modelo de estudio, el objetivo en la mayoría de los estudios ha sido diseñar el formato estandarizado de Schwartz (1989), como instrumento más común para recabar la información que necesitaban. Igualmente aportaron cierta información de valor pedagógico, en la mayoría de los estudios se proporcionó orientación del estado de la cuestión en el momento de la realización del estudio, por lo que aportan suficiente información y conocimiento al lector:

- a. La profesión de enfermería y sus valores, como servicio público orientado a satisfacer las necesidades de información, asesoramiento en relación a la sanación de la comunidad (Lara y Gabriela, 2015).
- b. La calidad y la calidez de los profesionales enfermeros, así como sus valores puestos al servicio de la ciudadanía para una mejora continua, así como para un aprendizaje socio-sanitario y una innovación como apuesta segura para una sociedad satisfechamente sana (Acanda, Machado, Requena, Masiñeira y Ferrera, 2016).
- c. Innovación, investigación, flexibilización, conceptos adaptados a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades existentes. Adaptación y aprendizaje a las nuevas tecnologías para planificar de forma integral una praxis profesional adaptada a las nuevas exigencias. Los valores de los profesionales enfermeros adaptados a los nuevos tiempos tecnológicos (León, 2016; Barbieri, del Carmen y Rodríguez, 2016).
- d. La profesionalidad como vehículo transportador de conocimiento. Personas capacitadas, cualificadas y motivadas para prestar servicio de calidad. (Talens, 2014; Consejo Internacional de enfermería, 2015).

En relación al marco teórico de las investigaciones analizadas, se ha visualizado que, dentro de su labor profesional y proyección de su cualificación, encontramos que las enfermeras poseen una serie de conocimientos que los lleva a reflexionar sobre sus propios valores, así como la relación que establece con la institución o entorno donde labora (Talens, 2014). La finalidad de poner los valores en pro de la satisfacción de la salud de los pacientes viene marcada por el propósito de crear un clima lo más democrático posible dado que la sociedad actual es un proyecto de equidad a cumplir por todos los ciudadanos (Velasco y Fuentes, 2016).

En relación a las características comunes a todas las teorías existentes en relación a los valores encontramos que:

- a. Es un constructo motivacional, por consiguiente, son las metas que toda persona intenta alcanzar (Gallego, 2015).
- b. Son creencias vinculadas a las emociones y a las cogniciones (Medina, 2016).
- c. Guían la selección de las acciones, las políticas, las personas y los eventos; sirven de patrones o criterios a cada individuo (Rodríguez y Germania, 2011).
- d. También van más allá de las acciones y situaciones a nivel específico, siendo de esta forma metas abstractas. La naturaleza de los valores los distingue de conceptos tales como la norma y las actitudes, las cuales se refieren a las acciones, objetos o situaciones específicas. (Medina, 2016).
- e. Se ordenan por importancia respecto a otros. Los valores de las personas forman un sistema ordenado de priorización de los valores, siendo esta una característica de los individuos, (Gallego, 2015; Garmendia y Sánchez, 2015).

En definitiva, las áreas en las cuales se han realizado más estudios son los encaminados a la construcción y revisión de instrumentos de medición de valores universales, estudios realizados para organización empresarial, rendimiento académico en definitiva las áreas sociales: salud, educación y justicia, así como población en general, pudiendo deducir una cierta sensibilización con el tema. Se ha mantenido bastante estable el estudio de los valores y más en relación a la teoría elaborada por Schwartz.

## CONCLUSIONES

El análisis de los resultados de este estudio permite inducir que, ante ciertas limitaciones existentes bien de orden social, institucional o incluso personal, la mayoría de los profesionales enfermeros en su práctica diaria, reflexionan sobre su quehacer diario, yendo más allá, aportando

conocimiento, innovación y valores individuales y/o colectivos al servicio de la comunidad. Las vinculaciones en relación al trabajo profesional encontramos que dichos profesionales mantienen una eficiencia constante en su tarea diaria, siendo ésta la optimización de los recursos en función de los logros y metas conseguidas (Villarroel, 2000).

Como resultado del proceso de reflexión que implica la investigación, es importante resaltar la gran diferencia que existe en el ámbito laboral y educativo en cuanto al concepto de eficiencia, se tiene así que, la eficiencia en administración está relacionada con la optimización de recursos relacionados con poco tiempo, menos dinero, menos gastos, menor esfuerzo, más beneficio que en el mundo de la administración son cuantificables y pertenecen al mundo objetivado. En contraposición, en el ámbito educativo las acciones emprendidas por los sujetos involucrados están dirigidas a alcanzar algo que en el marco de una comunidad educativa son elogiadas, a saber, la educación del hombre. Ese algo tiene que ver con el logro de la calidad educativa, donde el aprendizaje es desarrollado en un ambiente dinámico, crítico y reflexivo. Tal como expresa Palencia et al. (2011), el conocimiento de los valores por parte de los docentes hacia las personas que forman irá dirigidas como acciones hacia el desarrollo cognitivo-racional, emocional y volitivo de los discentes.

Los enfermeros desarrollan a diario, los conocimientos adquiridos durante su formación, utilizando los modelos aprendidos durante su proceso formativo, siendo el fiel reflejo de su trayectoria profesional, así como personal y de índole institucional, las cuales están impregnadas de valores subjetivos y sociales, siendo el soporte que llevan a sustentar las actitudes que estos tienen en enfocar su labor profesional hacia el logro de metas.

En definitiva, la actualización de los datos en relación a los valores de los profesionales enfermeros, aportan suficiente información para realizar dicha medición basándonos en el método desarrollado por Schwartz (1992) y realizar dicha medición con el instrumento validado adecuado. La existencia de artículos en relación a la calidad de vida profesional y valores de personal de enfermería nos muestra como de alto interés la propuesta de la tesis doctoral que se está desarrollando. De entre los estudios más novedosos encontramos el de Zavala (2016) el cual aporta resultados en los cuales los valores como respeto, autonomía e independencia entran en retroalimentación con la calidad de vida laboral existente en los profesionales enfermeros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arciniega-Ruiz L, González-Fernández L. Desarrollo y validación de la escala de valores hacia el trabajo EVAT 30. *Revista de Psicología Social* 2000. 15(3), 281-296.

Badillo-Reyes, L., López-Castellanos, L., y Ortiz-Ramírez, M. I. (2012). Valores laborales prioritarios en el personal de enfermería. *Revista de Enfermería Instituto Mexicano Seguro Social* 2012; 20(2), 71, 78.

Barbieri, A., Ferreiro, M. C. & Rodriguez, C. (2016). XII Conferencia Iberoamericana de educación en enfermería: 9 al 13 de setiembre de 2013. las redes sociales: ¿herramienta de difusión del conocimiento enfermero? *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 1(3).

Beramendi, M.; Espinosa, A., y Ara, S. (2013). Perfiles axiológicos de estudiantes de tres carreras universitarias: funciones discriminantes de tres lecturas de la teoría de Schwartz. *Liber*, 19(1), 45-54. I

Beyea, S., y Nicoll, LH (1998). Escribiendo una revisión integradora. *AORN Revista*, 67(4), 877-880.

Brinkmann, H., & Bizama, M. (2000). Estructura psicológica de los valores: Presentación de una teoría. *Sociedad Hoy*, 4, 125-134.

Consejo Internacional de Enfermeras (2015). *Eficaces en cuidados, eficientes en costos. Las enfermeras: una fuerza para el cambio*. Recuperado de [http://www.consejogeneralenfermeria.org/docs\\_revista/CarpetaDIE.pdf](http://www.consejogeneralenfermeria.org/docs_revista/CarpetaDIE.pdf)

Gallego, J. P. (2015). *Estilo de toma de decisiones y axiomas que estructuran el sistema de valores de los adolescentes* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Garmendia García, F., & Sánchez Soler, E. (2015). La disciplina y el aprendizaje como valores en la actividad docente. *Revista Cubana de Reumatología*, 17, 157-161.

Grad, H.; Ros, M. Alvaro, J.L. y Torregrosa, J.R. (1993). Influencia de factores universales, culturales y ocupacionales en el sistema personal de valores en España. *Interacción Social*, 181-199.

Harding, S., Phillips, D., y Fogarty, MP (1986). *Los valores de Europa occidental en contraste: la unidad, diversidad y el cambio*. Macmillan Pub Co.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Londres: Sage.

Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: CIS y Siglo XXI.

Lara, R. & Gabriela, M. (2015). *Gestión por competencias del talento humano y la calidad de servicio en el Departamento de Enfermería del Hospital Básico Píllaro*. Magister en Gerencia Pública. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.

León, M. F. (2016). La utilización de las TIC en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, en la carrera Técnico Superior de enfermería en Guayaquil, Ecuador. *Revista Maestro y Sociedad*, 12(4), 78-80.

Masiñeira, Y. Á., y Ferrera, S. (2016). La competencia del profesional de enfermería en la terapia intensiva del Hospital Pediátrico de Matanzas. *Revista Cubana de Medicina Intensiva y Emergencias*, 15(2), 34-41.

Medina Susanibar, E. (2016). *Diseño de una escala multifactorial basada en la teoría de Schwartz para medir los valores personales en las organizaciones peruanas*. (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Orizo, F.A. (1991). *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid: Fundación Santa María-SM.

Páez, J., y De-Juanas, A. (2015). Validación de los "Escala valores Schwartz" para población adolescentes españoles. *Procedia-Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 165, 195-201.

Palencia, E., Piña, M., & Nuñez, C. (2011). Los docentes universitarios de enfermería y sus valores. *Enfermería Global*, 10(22).

Parsons, T. (1951). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, O., y Germania, G. (2011). *Guía básica de valoración, atención y cuidados de enfermería a pacientes de postoperatorio inmediato en sala de recuperación del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, centro de atención ambulatoria de Tulcán*. (Tesis de grado). Ecuador: Universidad Autónoma de los Andes.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.  
 Ros, M. y Grad, H. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología social*, 6 (2), 181-208.

Ros, M.; Grad, H. Alvaro, J.L. y Garrido Luque, A. (1993). *Estructura y significado de los valores en relación a la adscripción política*. Madrid. CIS. (Estudio no publicado).

Schwartz S. (2003). *A proposal for measuring values orientations across nations. Questionnaire development package of the European Social Survey*. Recuperado de <http://www.Europeansocialsurvey.org>

Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65, Academic Press, New York.

Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1987). Towards a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 550-562.

Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1990). Towards a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.

Talens Belén, F. (2014). *Estrategias de las enfermeras clínicas en el constructo de los cuidados básicos de enfermería. Una perspectiva emic, desde la teoría fundamentada, en el marco hospitalario público de Elche y Elda*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.

Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America: Monograph of an immigrant group*. Boston: University of Chicago Press.



Velasco, R. D. C. G., & Fuentes, C. C. C. G. (2016). *Filosofía y práctica de enfermería*. Méjico: Editorial El Manual Moderno.

Villarroel, C. (2000). *Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades” (SEA). Hacia el Aseguramiento de la Calidad y el Reconocimiento de la Excelencia Universitaria*. Caracas: OPSU-SEA.

Zavala, M. O. Q., Carrillo, K. S., Ibarra, C. F., Puga, J. A. G., Ruibal, R. E. S., González, R. M. T., y Figueroa, C. V. (2016). Calidad de vida laboral de enfermeras de un hospital privado. *Biotecnia*, 18(1), 34-38.

# APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COOPERATIVO: MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SUSTENTADO EN EL CONSTRUCTIVISMO Y MEDIADO POR RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES

## AUTONOMOUS AND COOPERATIVE LEARNING: EDUCATIONAL INTERVENTION MODEL SUPPORTED BY CONSTRUCTIVISM AND MEDIATED BY TECHNOLOGICAL RESOURCES FOR THE PROMOTION OF HEALTHY LIFESTYLES

**Magaly Margarita Quiñones Negrete**

*Directora: Ana Martin Cuadrado*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

El objetivo del proyecto es proponer y validar un modelo educativo en el entorno virtual de las asignaturas de Información, Educación y Comunicación en Salud y Estrategias de Promoción de la Salud, en el que se apliquen métodos de aprendizaje centrados en el aprendizaje autónomo y en aprendizaje cooperativo para contribuir a la mejora y perfeccionamiento de la enseñanza superior. Este objetivo se pretende alcanzar a través de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje usando estrategias que orienten el aprendizaje autónomo y cooperativo mediada por un entorno de aprendizaje virtual (Moodle). El tipo de investigación es cuantitativa con un nivel de estudio explicativo; porque se busca explicar la correlación que existe entre las variables en estudio. Las principales conclusiones arrojan que al emplear entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje el componente personal del estudiante experimenta una mayor transformación, ya que se requiere un nuevo tipo de estudiante, que esté más preocupado por el proceso que por el resultado, más preparado para la toma de decisiones y la elección de su ruta de aprendizaje. El rol del docente se transforma en un tutor del aprendizaje, confluyendo hacia un proceso centrado en el aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje autónomo, modelo didáctico, promoción en salud aprendizaje cooperativo.

## ABSTRACT

The aim of the project is to propose and validate an educational model in the virtual environment of the subjects of Information, Education and Health Communication Strategies and Health Promotion, in which learning methods that focus on independent learning are applied and learning cooperative to contribute to the improvement and development of higher education. This objective is to be achieved by improving the teaching-learning process using strategies to guide the autonomous and cooperative learning mediated by a virtual learning environment (Moodle). The research is quantitative with a level of explanatory study; because it seeks to explain the correlation between the variables under study. The main findings shed that by using virtual environments in the process of teaching and learning staff component of the student undergoes a major transformation, as a new type of student who is more concerned with the process than the result, more preparation is required for decision-making and choosing their learning path. The role of the teacher becomes a tutor of learning, coming together towards a process-centered learning.

**KEYWORDS:** Autonomous learning, teaching model, health promotion cooperative learning.

## INTRODUCCIÓN

Estamos viviendo un marco de globalización, tecnología y deslocalización de la enseñanza y del saber, ante esta realidad se presenta un gran problema para la educación superior, que es el garantizar que sus egresados puedan hacer frente al impetuoso desarrollo de la ciencia y la tecnología. Actualmente el futuro profesional debe ser capaz de dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; ser creativo en la búsqueda de soluciones, metodologías y productos, tanto en el ámbito de la producción y de los servicios en un marco de competitividad y eficiencia. También se prevé que el futuro profesional debe establecer relaciones interpersonales y jugar diferentes roles tanto en la conducción de un colectivo, como formando parte de éste, en el ámbito laboral donde ejecute su actividad profesional.

La Universidad como espejo que refleja la sociedad, proyectan la cultura a medida que cambia, aspecto éste que obliga a preparar a los futuros profesionales a ser capaces de enfrentar con éxito los problemas generales y básicos existentes en la producción y los servicios en función de resolverlos exitosamente, con un alto nivel de independencia y

creatividad. Con relación a esto último, Álvarez de Zaya (1999) plantea que “el estudiante se educa como consecuencia de que se prepara para trabajar, haciendo uso de la ciencia como instrumento fundamental para hacer más eficiente su labor y además consciente que satisface sus más caras necesidades a través de esa actividad” (p. 74).

Por lo que la educación, tiene que tener un rol social, motivador y sensible, que refleje cómo los estudiantes son competentes en apropiarse e incorporar rápidamente los productos de científico-tecnológicos, en función de resolver las necesidades sociales de su entorno más próximo. En este sentido, es importante realizar un análisis respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), especialmente si se asume que en la actualidad la actividad laboral, es más compleja, profunda y automatizada. El uso de las TIC, ha sido motivo de polémica, que se orientan fundamentalmente al estudio de su adecuado empleo, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como plantea Casas (1999), “las TIC están produciendo una revolución en las formas de producción y circulación del conocimiento, cambios en los modelos de pensamiento, en la estructura del conocimiento, en los procesos de enseñanza- aprendizaje...” (p. 17). Asimismo, Villa, A. y Poblete, M. (2007), refieren que “cada vez resulta más difícil ser un buen estudiante o un buen profesional sino se dispone de un cierto nivel de dominio de las competencias en TIC. Las limitaciones para utilizar el PC como herramienta de trabajo pueden interferir sobre el desempeño de la tarea académica o profesional” (p. 167).

Las TIC se están insertando en las diferentes actividades de nuestra vida diaria; y está impactando en las diversas áreas de la sociedad. La educación es una de ellas, porque las oportunidades que las nuevas tecnologías proporcionan, pueden favorecer aspectos innovadores en el proceso educativo. Las TIC están produciendo cambios en la forma de enseñar y aprender, en la forma en que los profesores y aprendices se relacionan con el conocimiento, y en las formas en que los agentes involucrados en el proceso educativo interactúan (Martínez y Prendes, 2003, p. 129-143; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000).

En definitiva, las TIC están avanzando a pasos agigantados en cuanto a la manera de entrar, aprender e interactuar con la información, produciendo cambios en el proceso de aprendizaje. Durante mucho tiempo se especuló sobre el impacto que las TIC tendrían en los diferentes niveles de la educación. Esa especulación asociada a los múltiples

ensayos que la siguieron se ha convertido en los últimos años, especialmente a partir del desarrollo de la Web, en un movimiento social que está transformando la educación en muchos lugares del mundo.

En las asignaturas de Información, Comunicación y Educación en Salud y Promoción de la Salud en las Carreras Profesionales de Obstetricia y Educación respectivamente el empleo de las TIC se hace sobre la base del empleo del modelo tradicional de enseñanza: conferencias magistrales, trabajo de campo, clases prácticas; no existe un empleo efectivo de las TIC por carecer de un tratamiento didáctico y hay carencia de un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador a partir de la incorporación de métodos que centren su atención en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes, en el empleo de métodos colaborativos que permitan el análisis de la intersubjetividad y la intrasubjetividad, así como procesos de evaluación que ofrezcan mayor peso a la autoevaluación de los estudiantes y un “*mayor número de espacios de autonomía*” (Crispín, 2011) en el proceso de formación. Al mismo tiempo, existe un pobre vínculo de las TIC a la solución de problemas derivados de los modos de actuación profesional.

Al trabajar con TIC y buscar el desarrollo de competencias en el estudiante, se requiere que los docentes cambien su práctica de evaluación, que se orienten a evaluar la adquisición de competencias, produciendo cambios a nivel del docente en su forma de actuar y en el estudiante en su forma de estudiar y aprender. De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2010), “La evaluación de competencias profesionales debe ser cuidadosamente diseñada, de modo que sean evaluados todos sus componentes. Esta nueva forma de ser evaluados hace que los estudiantes adopten diferentes actitudes y estrategias frente al aprendizaje: cuando se les evalúa a través de trabajos individuales o grupales utilizan más estrategias cognitivas para buscar, seleccionar, elaborar, organizar y recuperar el material informativo; utilizan estrategias metacognitivas para planificar, dirigir y modificar el funcionamiento cognitivo; a la vez, utilizan estrategias de apoyo al procesamiento para regular su esfuerzo “ (p. 258).

En este sentido, con el empleo de las TIC, se pueden generar modelos pedagógicos alineados (Biggs, 2006), que implican la construcción de variedad de actividades y procesos de evaluación en línea con los resultados de aprendizaje (Olson y Bruner, 1974; Kolb, 1984; Marcelo et al., 2014). La utilización de contextos virtuales, como los Entornos Virtuales de Aprendizaje será el espacio desde donde se fomenten el aprendizaje

activo del estudiante, autorregulado, cooperativo y autónomo, actuando desde el enfoque del constructivismo de Piaget y del Histórico-Cultural de Vygostky, trabajando su desarrollo potencial, en la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) y no sólo el desarrollo real. Lo anteriormente descrito, condiciona los necesarios cambios que tienen que surgir en los componentes del diseño curricular (objetivo, contenido, método, forma, medio y evaluación), así como los referidos a los componentes personales (docentes y estudiantes) (De Miguel Díaz, 2005).

## OBJETIVOS

General:

El proyecto pretende proponer y validar un modelo educativo en el entorno virtual de las asignaturas de Información, Educación y Comunicación en Salud y Estrategias de Promoción de la Salud, en el que se apliquen métodos de aprendizaje centrados en el aprendizaje autónomo y en aprendizaje cooperativo para contribuir a la mejora y perfeccionamiento de la enseñanza superior.

Específicos:

- a. Diagnosticar las necesidades educativas de los docentes y estudiantes con relación al empleo de las TIC.
- b. Diagnosticar las competencias del aprendizaje autónomo y cooperativo
- c. Analizar y valorar los recursos tecnológicos que usan los docentes y estudiantes de las carreras de Educación y Obstetricia.
- d. Diseñar un modelo educativo para la aplicación y evaluación en entornos virtuales de aprendizaje desde la teoría constructivista, el modelo de alineamiento constructivo y el enfoque Histórico Cultural.
- e. Evaluar el modelo educativo propuesto mediante su aplicación en las asignaturas de Estrategias de promoción de la salud e Información, educación y comunicación en salud.

## METODOLOGÍA

El presente estudio por el grado de cuantificación reúne las condiciones de una investigación mixta, porque utilizaremos métodos cuantitativos y cualitativos para tener una garantía científica de la investigación. De acuerdo a la naturaleza del estudio de la investigación, reúne por su nivel, las características de un estudio explicativo; porque se busca explicar la correlación que existe entre la aplicación y evaluación de metodologías didácticas en entornos virtuales de aprendizaje con la mejora y

perfeccionamiento del proceso de enseñanza superior. Se utilizará el diseño preexperimental, con pre y post test con dos grupos únicos, en ambos grupos se propondrá y validará un modelo educativo en el entorno virtual. Se seleccionarán estudiantes del cuarto ciclo de Obstetricia y octavo ciclo de Educación según los criterios de inclusión y exclusión. Los dos grupos se formarán de forma no aleatoria, ya que se utilizará un muestreo accidental o causal, dado que en el contexto educativo que es un escenario natural los grupos se encuentran ya conformados.

**Análisis, interpretación y presentación de los datos:** Se evaluará los resultados rigurosamente desde el punto de vista de aquellos factores que se analizan y que se recogen luego del cuestionario a los estudiantes, a través del método de la encuesta. De esta manera, se medirá el movimiento de todas las variables en el grupo en dos momentos: antes y después de impartir las asignaturas donde se propone la propuesta.

- **Conteo:** Se hará el conteo de respuestas dadas en cada uno de los instrumentos, a través de una matriz de datos.
- **Tabulación:** Se elaborarán tablas para organizar la distribución de frecuencias absolutas y relativas.
- **Graficación:** Se procederá a construir gráficos circulares o de barras para representar los datos ordenados, a través de la tabulación.
- **Análisis cuantitativo:** Se utilizarán las medidas de tendencia central (Media aritmética, etc.) y para la contrastación de la hipótesis se utilizará la prueba no paramétrica del Wilcoxon con un nivel de significancia de 5%. A partir de la presentación de resultados, se realizará las interpretaciones respectivas y se orientará la discusión de resultados y la contrastación de variables.

## RESULTADOS

Este proyecto pretende proponer y validar la efectividad y viabilidad de un modelo educativo con apoyo de un entorno virtual (Moodle). El estudio explorará la relación que existe entre el modelo didáctico con apoyo de las TICs usando estrategias de aprendizaje autónomo y cooperativo y la mejora del aprendizaje de las asignaturas de promoción de la salud.

El proyecto se centra en la importante tarea de comprometer al docente en el uso de estrategias para el aprendizaje autónomo, cooperativas y el uso de las TIC, relacionándolo con la mejora del aprendizaje del estudiante.

El proyecto pretende alcanzar los siguientes resultados:

- Tener un diagnóstico de las necesidades educativas de los docentes y estudiantes con relación al empleo de las TIC de la carrera de Educación y obstetricia.
- Elaborar un diagnóstico de las competencias del aprendizaje autónomo y cooperativo de los estudiantes de la carrera de Educación y obstetricia.
- Analizar los recursos tecnológicos que usan los docentes y estudiantes de las carreras de Educación y Obstetricia.
- Diseñar un modelo educativo para la aplicación y evaluación en entornos virtuales de aprendizaje desde la teoría constructivista, el modelo de alineamiento constructivo, el conectivismo y el enfoque Histórico Cultural.
- Establecer recomendaciones para evaluar el modelo educativo propuesto mediante su aplicación en las asignaturas de Estrategias de promoción de la salud e Información, educación y comunicación en salud.

Como las estrategias didácticas que se utilizan en el diseño del modelo educativo propuesto mediados por las TIC, ayudan a mejorar el trabajo autónomo y el cooperativo, puede servir a otras asignaturas de la carrera de Educación y Obstetricia, y aportar con nuevas formas de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

## CONCLUSIONES

1. Se ha validado un cuestionario para diagnosticar las necesidades educativas de docentes y estudiantes en relación al uso de las TIC con juicio de expertos y aplicado el análisis de confiabilidad de alfa de Cronbach.
2. Se ha establecido un marco teórico sobre las estrategias didácticas basadas en la teoría constructivista, el modelo de alineamiento constructivo, el conectivismo y el enfoque Histórico Cultural, diferenciándolo del método tradicional que usan los diferentes docentes de las carreras de educación y obstetricia.
3. Se ha desarrollado un modelo educativo en el entorno virtual de las asignaturas de Información, Educación y Comunicación en Salud y Estrategias de Promoción de la Salud para introducirla en el ámbito del estudio, estableciendo una serie de actividades que permitirán, mejorar el aprendizaje de los estudiantes.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Zaya, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana, Cuba: [s.n.].

Biggs. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.

Capllonch, M. (2005). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Física de Primaria. Estudio sobre sus posibilidades Educativas*. Tesis para optar el grado de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. España, Barcelona: Universidad de Barcelona.

Casas, A. (1999). *La influencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en América Latina. Oportunidades del conocimiento y de la información*. Caracas: UNESCO.

Castillo, A. y Cabrerizo, D. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizaje y Competencias*. Madrid: Pearson.

Consejo Nacional de Ciencia, T. &. (2005). *Uno diverso*. Perú: Autor.

Crispín, ML. (coordinadora, 2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.

Martínez, F., & Prendes, M. (2003). *Redes para la formación*. En Martínez, F. (compilador) *Redes de Comunicación en la enseñanza: Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.

# ESTUDIO SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LAS AULAS VIRTUALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## RESEARCH ON TEACHING STRATEGIES IN VIRTUAL CLASSROOMS OF HIGHER EDUCATION

**Susana Regina López**

*Director: José Cardona Andrujar*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implementación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

El proyecto: "Formación docente y Tic: estudio sobre estrategias de enseñanza en aulas virtuales de Educación Superior" tiene como objetivo caracterizar las estrategias de enseñanza e identificar experiencias de innovación para la enseñanza en y con aulas virtuales. El diseño de la investigación es de corte cualitativo, pero se utilizan técnicas que responden a dos perspectivas de investigación que quedan articuladas a partir de un sentido metodológico: se identifican las estrategias de enseñanza que tienen lugar en las aulas virtuales para luego, de todas las estrategias que se planteen, estudiar en profundidad a aquellos profesores y sus respectivas aulas en las que se trabaje con estrategias que resulten innovadoras para la enseñanza en los entornos virtuales. En este sentido, la articulación que se presenta en esta investigación es una articulación encadenada. Se incluye un cuestionario diseñado mediante la aplicación LimeSurvey para recopilar información sobre una muestra incidental de 170 profesores de una universidad de Argentina. A partir de los datos del cuestionario se identifican experiencias de innovación y se estudian en profundidad a través de entrevistas y observación no participante en aulas virtuales.

El estudio incluye entrevistas a expertos y grupos focales. El análisis de contenido de la información cualitativa se realizará mediante el programa ATLAS.ti. Para la validación de instrumentos se realiza la consulta a expertos y luego una prueba piloto. En esta comunicación se presenta el estado de avance y resultados de acuerdo con el cronograma previsto.

**PALABRAS CLAVE:** estrategias de enseñanza, educación superior, entornos virtuales, innovación didáctica, aulas virtuales

### **ABSTRACT**

The project "Teacher training and Tic: study on teaching strategies in virtual classrooms of Higher Education" aims to characterize teaching strategies and identify innovative experiences for teaching in and with virtual classrooms. The research design is qualitative, but the researcher uses several techniques that respond to different research perspectives that are articulated from a methodological sense: identify teaching strategies that take place in virtual classrooms and then, of all arising strategies, study in depth those teachers and their classrooms in which they work with innovative strategies for teaching in virtual environments. In this sense, the joint that is presented in this research is a chained joint. A questionnaire, designed by the LimeSurvey software, is included to gather information on a selected group of 170 teachers from a university in Argentina. From the information that was taken from the questionnaire, innovation experiences are identified and studied in depth through interviews and non-participant observation in virtual classrooms. The research includes interviews with experts and focus groups. The analysis of qualitative information will be made through the Atlas.ti software. For the validation of instruments, there will be a consultation with some experts and then, a pilot test will be performed. In this communication, the progress according to the planned schedule is presented.

**KEYWORDS:** Teaching strategies, Higher education, Virtual environments, Teaching innovation, Virtual classroom

### **INTRODUCCIÓN**

En la educación superior, la formación del profesorado tiene una fuerte impronta disciplinar. Los profesores son expertos en las disciplinas y cuentan, en mayor o menor medida, con una formación pedagógica sobre la cual sustentar las decisiones de carácter didáctico que toman en la enseñanza. Estas decisiones didácticas requieren de una cuidadosa reflexión adicional cuando la enseñanza se realiza mediada por tecnologías. Entendemos a la enseñanza institucionalizada como una práctica social compleja, con un entramado de relaciones entre profesores, estudiantes, estrategias, comunicaciones, tecnologías, contextos y prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas. En tanto práctica social compleja, se establecen múltiples relaciones entre

los actores que intervienen en ella, así como con el entorno en el que se desarrollan.

Los profesores toman decisiones fundamentadas a la hora de enseñar. Cuando pensamos en estas decisiones nos remitimos necesariamente al concepto de estrategia de enseñanza. Las estrategias se reflejan en un abanico variable de posibilidades y ajustable a las condiciones, el contexto y las concepciones del profesor sobre qué es enseñar. Las actividades que el profesor proponga dependerán de las estrategias seleccionadas, el entorno, los recursos y el agrupamiento de los estudiantes para llevarlas adelante. Cuando la enseñanza se desarrolla en un entorno mediado o con mediación tecnológica como complemento de las clases presenciales, la reflexión sobre las estrategias a implementar requiere necesariamente considerar a las tecnologías como un aspecto relevante.

Incluir tecnologías en la enseñanza requiere de una cuidadosa reflexión previa sobre el qué, el para qué y el cómo se van a utilizar. No es la tecnología, en su carácter innovador lo que le da valor pedagógico a la enseñanza, sino las decisiones y los usos que los docentes hacen de esas tecnologías (Osuna, 2007, p.78). Cuando una propuesta de enseñanza incluye algún tipo de innovación pedagógica basada en el uso de tecnologías, ésta viene acompañada de cambios en las modalidades de enseñar sustentadas en las posibilidades de modificación de la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, y estudiantes entre sí, que se ven transformadas en diversos sentidos por el uso de estas tecnologías. Las innovaciones con tecnologías en las aulas son así, decisiones para favorecer procesos de aprendizaje y sustentadas en decisiones didácticas.

Esta investigación retoma estos conceptos para profundizar en las estrategias de enseñanza que se implementan en las aulas virtuales y cuáles de ellas pueden entenderse como estrategias innovadoras. En este sentido, el concepto de innovación didáctica resulta un concepto transversal a toda la investigación. El estudio se desarrolla en una universidad pública de Argentina con propuestas de formación mediadas por tecnologías. La población de interés para esta investigación comprende el colectivo de profesores de grado, posgrado y extensión universitaria que han dictado cursos en o con aulas virtuales entre marzo de 2013 y marzo de 2016.

## MARCO TEÓRICO

La educación a distancia ha tenido un desarrollo en distintos niveles a partir de los cuales, los referentes en el tema hablan generaciones para describir estas etapas en el devenir de la educación a distancia (García Aretio et al., 2007; 2014; Mena, 2004; Gros, 2011, 2013). La primera generación se basaba en el material impreso distribuido por correspondencia, pasando luego por la producción de materiales multimediales, hasta alcanzar los avances producidos por las nuevas tecnologías. Los desarrollos tecnológicos han dado lugar a nuevas posibilidades para la educación: las propuestas académicas de educación superior se complementan con ofertas de formación mediada a través de entornos para la enseñanza y el aprendizaje asincrónicos. Surgen así propuestas que complementan las ofertas de educación presencial con el trabajo en aulas virtuales. También es exponencial la oferta de carreras y propuestas de complementación curricular que se cursan completas en la modalidad virtual.

En este contexto, distintos autores sostienen que las actuales tendencias a la bimodalidad de educación superior muestran un escenario en el que la formación del profesorado debe atender a estos cambios y responder a las necesidades de formación tanto en aspectos tecnológicos como en aquellos vinculados con el ejercicio del rol docente en los entornos virtuales (Filk, 2012; Mengel, 2011; Swan, 2013). Estos temas resultan el eje de muchos estudios en los que se abordan planteos sobre la formación para docencia mediada, el diseño y las estrategias de la enseñanza en las aulas virtuales (Santoveña, 2012. Álvarez & Morán, 2014; Journell et al, 2013).

La enseñanza en aulas virtuales, ya sea como complemento de la enseñanza presencial o completamente mediada por tecnologías, generó profundos cambios en las formas de enseñar. Los trabajos de Gewerc & Alonso Ferreiro (2014), y Cabero et al (2010) hablan de una modificación de la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, y estudiantes entre sí. A la hora de pensar en la gestión de una clase virtual diferentes autores abordan las dimensiones que se ponen en juego y se interrelacionan en la enseñanza en entornos virtuales (Gharbi, 2008; Díaz, 2014). Los profesores desarrollan una serie de acciones orientadas a la gestión de contenidos, diseño de actividades, selección de herramientas y recursos digitales, seguimiento y evaluación de los aprendizajes y, fundamentalmente, la mediación en los procesos de comunicación que tienen lugar en el campus virtual.

Los profesores que dictan clase en la modalidad virtual, han tenido que adecuarse a los cambios tecnológicos y apropiarse de estrategias de enseñanza innovadoras para favorecer procesos de interacción y aprendizajes colaborativos. Las estrategias de enseñanza, interés específico de esta investigación, se definen en las decisiones sobre la enseñanza y en el rol del profesor en cuanto a la definición de sus tareas. Stenhouse (1984) diferencia el concepto de estrategias del concepto de método cuando sostiene que prefiere el término “*estrategia de enseñanza*” al de “*métodos de enseñanza*” que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. “*Estrategias de enseñanza*” parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta (Stenhouse, 1984, p.52).

En cuanto a la innovación distintos autores consideran que la innovación en la educación resulta una planificación y su puesta en la práctica para lograr mejoras al interior de una institución educativa y de las prácticas de enseñanza que en ella se desarrollan (Litwin, 2012; Sánchez et al., 2015).

Al pensar en procesos de innovación en la enseñanza, necesariamente hay que pensar en la creación, en la promoción del cambio, en la mejora, pero también en la contextualización, descontextualización y la recontextualización de una práctica innovadora (Litwin, 2012) ya que una estrategia innovadora no es transferible de por sí, sino que se pone en juego el contexto desde donde parte y hacia donde se transfiere la innovación. De acuerdo con Sancho (2012) las TIC no suman necesariamente “nada nuevo” a la enseñanza pero abren las puertas a la exploración de experiencias que mediante el uso de tecnologías pueden dar lugar a crear innovaciones en las aulas.

Considerando estos aportes, este estudio se propone identificar necesidades de formación y caracterizar estrategias de enseñanza innovadoras en aulas virtuales.

## OBJETIVOS

En esta investigación los objetivos se formulan a partir de las preguntas iniciales que nos hemos formulado. Las preguntas desde las que partimos para esta investigación son:

- ¿Qué usos hacen de las tecnologías y qué recursos utilizan los profesores en las aulas virtuales?

- ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los profesores de las aulas virtuales para la enseñanza a distancia o cuando las aulas virtuales complementan la enseñanza presencial?
- Los profesores ¿utilizan estrategias de enseñanza innovadoras en las aulas virtuales?
- ¿Qué necesidades de formación tiene el profesorado en relación a la innovación con tecnologías y metodologías para el trabajo en aulas virtuales?

De acuerdo con estas preguntas hemos formulado objetivos generales y específicos. Los objetivos generales de esta investigación son:

- Relevar información sobre las decisiones didácticas que los profesores toman al enseñar en y con aulas virtuales en relación con las estrategias de enseñanza.
- Elaborar un panorama general de las estrategias de enseñanza y las decisiones respecto de los contenidos, las actividades y los recursos que implementan los profesores para enseñar en entornos virtuales de acuerdo con las distintas disciplinas.
- Identificar y caracterizar estrategias de enseñanza innovadoras en aulas virtuales.

En tanto que como objetivos específicos formulamos:

- Conocer los usos que los profesores hacen de las tecnologías y los recursos que utilizan en sus aulas virtuales.
- Conceptualizar las características necesarias de la formación del profesorado para la enseñanza mediada en entornos virtuales.
- Conocer las estrategias de comunicación en el aula virtual.
- Establecer recomendaciones metodológicas para la formación de docentes que enseñan en entornos virtuales.

La relación entre las preguntas de investigación y objetivos puede verse en la siguiente Tabla:

Tabla 1: Relación entre preguntas y objetivos de la investigación

Preguntas iniciales	Objetivos de investigación
¿Qué usos hacen de las tecnologías y qué recursos utilizan los profesores en las aulas virtuales?	- Conocer los usos que los profesores hacen de las tecnologías y los recursos que utilizan en sus aulas virtuales.
¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los profesores de las aulas virtuales para la enseñanza a distancia o cuando las aulas virtuales complementan la enseñanza presencial?	- Relevar información sobre las decisiones didácticas que los Profesores toman al enseñar en y con aulas virtuales en relación con las estrategias de enseñanza. - Elaborar un panorama general de las estrategias de enseñanza y las decisiones respecto de los contenidos, las actividades y los recursos que implementan los profesores para enseñar en entornos virtuales de acuerdo con las distintas disciplinas.
Los profesores ¿utilizan estrategia de enseñanza innovadoras en las aulas virtuales?	- Identificar y caracterizar estrategias de enseñanza innovadoras en aulas virtuales.
¿Qué necesidades de formación tiene el profesorado en relación a la innovación con tecnologías y metodologías para el trabajo en aulas virtuales?	- Conceptualizar las características necesarias de la formación del profesorado para la enseñanza mediada en entornos virtuales. - Establecer recomendaciones metodológicas para la formación de docentes que enseñan en entornos virtuales.

## METODOLOGÍA

La investigación se enmarca como un estudio de corte cualitativo, pero articula instrumentos de recolección de información de la perspectiva cualitativa y de la perspectiva cuantitativa, en tanto que se incluye una encuesta como instrumento para recabar datos iniciales a partir de un sentido metodológico: se identifican recursos, necesidades de formación y las estrategias de enseñanza que se utilizan en las aulas virtuales para luego, de todas las estrategias y recursos que se planteen, estudiar en profundidad a aquellos profesores y sus respectivas aulas a cargo en las que se trabaje con estrategias que resulten innovadoras para la enseñanza en los entornos virtuales.

En este sentido, la articulación que se presenta en esta investigación es una articulación encadenada. Se habla de articulación encadenada cuando el uso de varias técnicas o prácticas de investigación se establece sobre la lógica de que los resultados de una son utilizados por otra. Ello



hace que, (...) este tipo de diseño tenga un carácter obligatoriamente diacrónico, donde algunas técnicas se llevan a cabo antes y otras después. (Callejo, Viedma, 2006, p. 57).

Esta investigación requiere que las técnicas sean implementadas a través de dos pasos: primero se realiza un cuestionario cuyos resultados servirán para establecer un panorama general sobre los recursos, necesidades de formación y estrategias de enseñanza que tienen lugar en las aulas virtuales. A partir de estos resultados, se espera identificar y estudiar en profundidad a aquellos profesores cuyas estrategias de enseñanza resulten innovadoras para el trabajo en aulas virtuales.

De acuerdo con los propósitos presentados, el foco de interés está puesto en la interpretación y comprensión de cuáles son las decisiones que toman los profesores para la enseñanza en las aulas virtuales e identificar aquellas estrategias que se enmarcan como innovaciones didácticas para la enseñanza mediada por tecnologías.

Con respecto a la población de estudio, la universidad seleccionada es una institución de Educación Superior de Argentina, con tendencia a la bimodalidad. La selección de esta universidad se basa fundamentalmente en que es una universidad que cuenta en su oferta académica de la modalidad virtual con carreras de variadas disciplinas, en la formación de grado, posgrado y cursos de extensión. A su vez, las carreras de la modalidad presencial utilizan aulas virtuales como complemento a las propuestas de enseñanza presencial.

## **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

En esta investigación se utilizan instrumentos de recolección de información cuantitativa (cuestionario) en un inicio, para luego dar lugar a la recolección de datos cualitativos a través de: entrevistas con profesores y observación no participante en aulas virtuales. También se llevó adelante una recopilación de documentos que resulten pertinentes para los propósitos la presente investigación con el fin de ampliar la comprensión de las decisiones didácticas de los profesores estudiados. De acuerdo con los avances de la investigación se podrán incluir entrevistas en grupos focales con expertos, directores de carrera y personal de gestión de la universidad estudiada.

Lo que se espera a través del cuestionario es elaborar un panorama de las decisiones didácticas y estrategias de enseñanza que utilizan los profesores cuando enseñan *en o con* aulas virtuales, e identificar a

profesores cuyas decisiones de enseñanza puedan estudiarse en tanto innovaciones didácticas. El cuestionario permite establecer un panorama de las estrategias de enseñanza que se desarrollan en las aulas virtuales y a su vez, identificar a profesores que resultarán informantes clave para este estudio. El cuestionario diseñado está dirigido a profesores de grado, posgrado y extensión universitaria que hayan dictado de cursos en o con aulas virtuales en un periodo comprendido entre marzo de 2013 y marzo de 2016 en la institución seleccionada. La población destinataria del cuestionario resulta así una muestra incidental de 170 profesores. El cuestionario incluye preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas abiertas serán analizadas mediante estrategias del análisis de contenido mediante ATLAS.ti.

Las preguntas cerradas son presentadas en su mayoría en forma de frases para ser respondidas por los entrevistados mediante una escala de Likert construida con un sistema numérico decimal con escala de 1 a 5 niveles, donde el 1 representa estar totalmente en desacuerdo con la afirmación y el 5 totalmente de acuerdo con la afirmación. El cuestionario se diseñó mediante la aplicación LimeSurvey que provee al encuestador utilidades básicas de análisis estadístico para el tratamiento de los resultados obtenidos.

El cuestionario no es anónimo porque lo que necesitamos es identificar a los profesores para luego seleccionar a aquellos que resulten informantes clave para investigar luego esos casos en profundidad. A los efectos que resguardar la identidad de los profesores, en esta investigación se sistematizaron los datos de la encuesta pero colocando para cada profesor un número identificador (Profesor1, Profesor 2, ...), sin incluir así sus datos personales.

Como es de interés conocer en profundidad qué decisiones toman los profesores y cuáles estrategias se enmarcan como innovaciones didácticas para la enseñanza mediada, se realizarán entrevistas semiestructuradas (Corbetta, 2003, p. 352), y observación no participante en las aulas virtuales.

Las entrevistas nos permitirán conocer los fundamentos de las decisiones que han tomado los profesores en el diseño de la enseñanza en sus aulas virtuales.

La observación no participante permitirá estudiar las decisiones didácticas y comunicacionales que se plasman en el diseño y desarrollo de la enseñanza al interior de las aulas virtuales y triangular con la información aportada en las entrevistas.

Luego del diseño de los instrumentos de recolección de información se espera validarlos para corroborar si los contenidos son adecuados y si las preguntas responden a la información que nos interesa recolectar. Se realizará validación de expertos en el tema para todos los instrumentos y una prueba piloto con un grupo reducido de profesores, coordinadores y/o directores de carrera, de modo de poder realizar los ajustes que se propongan hasta el diseño definitivo de cada instrumento.

Para la validación de expertos se han seleccionado diez expertos entre los que se encuentran profesores de universidades nacionales e internacionales. Entre los expertos locales se ha validado con tres expertos de la universidad donde se desarrollará el estudio, ya que consideramos que su mirada aporta también en relación al contexto en el que se desarrollará la investigación.

La prueba piloto de del cuestionario se aplicará a un conjunto de seis profesores. Para seleccionarlos se priorizará que dicten clase en las distintas carreras de grado, posgrado y cursos de extensión en modalidad virtual y/o que utilicen aulas virtuales como complemento de la enseñanza presencial en la universidad donde se desarrolla el estudio. Las sugerencias de mejora o modificación que ambos grupos realicen serán volcadas a los instrumentos para su diseño definitivo y posterior aplicación.

Esta etapa de consulta y validación se inició con el diseño del cuestionario y los expertos consultados han realizado también comentarios sobre el enfoque del tema a investigar que presentamos en el apartado conclusiones.

## **RESULTADOS**

En tanto investigación en desarrollo, los resultados aquí presentados se relacionan en primer lugar con el estado de avance de la investigación, particularmente con el diseño y validación de los instrumentos de recolección de información. En segundo lugar, con los comentarios resultantes de las primeras consultas a expertos sobre estos instrumentos al momento de la consulta para su validación.

Podemos describir el estado de investigación como una investigación en desarrollo que se encuentra cumpliendo con las etapas de cronograma previsto. Se ha realizado una búsqueda bibliográfica sobre los temas de interés de esta investigación utilizando bases de datos y buscadores especializados. Parte de este avance se encuentra sistematizado en el listado de referencias bibliográficas en el apartado final de esta comunicación.

Se ha realizado una búsqueda de documentación específica sobre la normativa de educación a distancia a nivel local y también aquellas resoluciones de la universidad en la que se desarrolla este estudio, para comprender los marcos normativos sobre los que se sustentan las decisiones que los profesores toman al diseñar las aulas virtuales. Estas normativas se reflejan en documentos oficiales que se encuentran a disposición del público interesado en distintos medios y páginas web de la universidad. La recopilación incluye también normativas del Ministerio de Educación Nacional en relación a la regulación y acreditación de las carreras que se dictan en la modalidad a distancia en Argentina.

En tanto que los instrumentos para la recogida de datos, tal como hemos señalado, se encuentran en etapa de diseño y validación. La validación incluye una validación de expertos y una prueba piloto. Los expertos seleccionados son profesores de la universidad en la que se desarrolla el estudio, expertos nacionales y expertos internacionales. Se ha avanzado con la consulta a expertos que pertenecen a la universidad que es el caso de estudio. Los comentarios resultantes de estos primeros intercambios se describen en el apartado conclusiones.

## CONCLUSIONES

En tanto investigación en desarrollo, esta comunicación pretende mostrar el grado de avance y estado de las reflexiones teóricas y metodológicas hasta la fecha. En este sentido, las conclusiones son reflejo de las reflexiones resultantes tanto de la consolidación del estado del arte como así también de los comentarios que han realizado los primeros expertos que han validado y realizado sugerencias a los instrumentos de recolección de información que diseñamos, en particular el cuestionario.

Uno de los primeros aspectos a reflexionar es sobre el concepto de innovación y particularmente sobre el concepto de innovación didáctica en la enseñanza en los entornos mediados por tecnologías, según lo aportado por los expertos consultados. El concepto de innovación está vinculado al contexto en el que la innovación tiene lugar. Esto significa

que el concepto de innovación no pareciera ser un concepto neutral, posible de catalogar un desarrollo profesional docente con una misma medida para todos. Muy por el contrario, la innovación está ligada al contexto en el que ésta se inserta. Esta idea surge en tanto que, para una comunidad educativa, una innovación en la enseñanza puede resultar innovadora porque despliega una serie de acciones educativas que despiertan el interés y nuevas prácticas significativas para esa comunidad. Pero esa innovación no resulta tal en otro contexto educativo. Esta idea surge particularmente al hablar de innovación en propuestas mediadas por tecnologías. La literatura especializada y los expertos consultados destacan que si bien es posible hablar de innovaciones a partir del uso de aplicaciones y recursos digitales, no es el recurso lo que debe ser la base de la innovación, sino la propuesta didáctica en el que este recurso se incluye.

De una u otra manera, cada desarrollo tecnológico ha sido incorporado a las propuestas de enseñanza, muchas veces con la ilusión de mejora a partir de la inclusión de estos desarrollos. La historia de la educación a distancia refleja la inclusión de tecnologías para el diseño de la enseñanza. En este marco, cabe reflexionar si la innovación la proporciona el recurso tecnológico o el diseño pedagógico que permite su inclusión. Es decir, es necesario priorizar las decisiones pedagógicas para que la inclusión de una tecnología en la enseñanza no esté justificada por la novedad del recurso sino por sus potencialidades para la mejora de la enseñanza o de los procesos de aprendizaje en el marco de una planificación didáctica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez G., Morán L. (2014). ¿Cómo se dispone a los docentes para futuras prácticas con tecnologías? Análisis sobre la inclusión tecnológica en cursos de formación. *Revista de educación a distancia*, 43, 3-16.

Area Moreira, M. (2012). La formación y el aprendizaje en entornos virtuales. Potencialidades, debilidades y tendencias. Logroño: Dialnet.

Barroso, J. & Cabero, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. *Campus virtuales*, 2 (2), 76-87.

Borgward A. (2014). *Von Moodle bis MOOC: Digitale Bildungs- revolution durch E-Learning?* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Recuperado de: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10844.pdf>

Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 1(49), 32-61.

Cabero, J., Barroso, J. & Llorente, MC. (2010). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, 18, 27-37.

Callejo Gallego, J. & Viedma Rojas, A. (2006). *Proyectos y Estrategias de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.

Cubo, S., Alonso, L., Arias, J., Gutiérrez, P., Reis, A. & Yuste, R. (2009). Modelización didáctica-pedagógica, metodológica y tecnológica de las aulas virtuales: implantación en la Universidad de Extremadura. En J. Valverde (Ed.), *Buenas prácticas educativas con TIC*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la UEX.

Díaz, L. A., Gutiérrez Esteban, P., Yuste Tosina, R., Arias Masa, J., Cubo Delgado, S. & Diogo Dos Reis, A. (2014). Usos de aulas virtuales síncronas en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 203-215. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36831300013>.

Filk, C. (2012). *Performing Media in Convergence. Konzept, Programmatik und (Hochschul-) Didaktik integraler Kompetenzprofilierung*

multimedialer Produktion. Medienimpulse. Beiträge zur medienpädagogik. 3, 1-14. Recuperado de: [http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse\\_Performing\\_Media\\_in\\_ConvergenceKonzeptProgrammatik\\_undHochschul\\_Didaktik\\_integraler\\_Kompetenzprofilierung\\_multimedialer\\_Produktion\\_Filk\\_2\\_0120923.pdf](http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Performing_Media_in_ConvergenceKonzeptProgrammatik_undHochschul_Didaktik_integraler_Kompetenzprofilierung_multimedialer_Produktion_Filk_2_0120923.pdf)

García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Editorial Síntesis.

García Aretio, L., Ruíz Corbella, M., & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

Gewerc, A. & Alonso Ferreiro, A. (2014). Enriquecimiento de la enseñanza con tecnologías. La visión del Alumnado. *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13 (1), 75-87.

Gharbi, K. & Ouerfelli, T. (2008). Le dispositif d'enseignement à distance à l'Université de Bahreïn: pratiques et attentes des enseignants. En *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations. Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication ISDM 32*-Recuperado de: <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms32/isdms32-gharbi.pdf>

Gros Salvat, B. & Noguera, I. (2013). Looking to the future: Evolution of educational technology trends in higher education. *Campus virtuales*, 2(2), 130-140.

Gros Salvat, B. (2011). Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI. Barcelona: UOC.

Hiltz, S. (1995). *Las clases virtuales*. Ablex Publishing Corporation. [https://sty.presswarehouse.com/sites/stylus/resrcs/chapters/1579227961\\_1stChap.pdf](https://sty.presswarehouse.com/sites/stylus/resrcs/chapters/1579227961_1stChap.pdf)

Jenkins H. (2010). Los nuevos medios y la democratización de la cultura. *El Monitor de la Educación*. 26 (5), 35-38. Ministerio de Educación: Argentina.

Journell, W., Beeson, M. W., Crave, J. J., Gomez, M., Linton, J. N., & Taylor, M. O. (2013). Training Teachers for Virtual Classrooms: A Description of an Experimental Course in Online Pedagogy. Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation. En *Teacher Education Programs and Online Learning Tools: Innovations in Teacher*

*Preparation* (p.p.120-143.) Hershey PA: IGI Global.

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y textos*. Buenos Aires: Paidós.

Márquez Lepe, E. & Jiménez Rodrigo, M. (2014). Project-based learning in virtual environments: a case study of a university teaching experience. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(1), 76-90.

Martin, F. & Parker, M. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, Who, and How? *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192-210. Recuperado de: [http://jolt.merlot.org/vol10no2/martin\\_0614.pdf](http://jolt.merlot.org/vol10no2/martin_0614.pdf)

Mena, M. (2004). *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, Tecnologías y Realidades*. Buenos Aires: La Crujía.

Mengel, S. (2011). *Didaktische Szenarien für Live-E-Learning im virtuellen Klassenzimmer. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis, für die Praxis*. Recuperado de: [www.fernuni-hagen.de/ksw/medienblog/wp-content/uploads/2011/01/vc\\_didaktik\\_mengel\\_2011.pdf](http://www.fernuni-hagen.de/ksw/medienblog/wp-content/uploads/2011/01/vc_didaktik_mengel_2011.pdf)

Osuna, S. (2007). *Convergencia de medios. La integración en la era digital*. Madrid: Icaria.

Sánchez, P. I., de las Heras Pedrosa, C., & Jambrino-Maldonado, C. (2015). Innovación abierta en entornos educativos. *Opción*, 31(1).

Sancho, J.M. & Alonso, C. (Comp.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.

Santoveña Casal, S. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *REIFOP*, 15(4), 69 -78.

Scolari C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.

Shohel, M. & Mahruf C. (2012). Nostalgia, transition and the school: an innovative approach of using photographic images as a visual method in educational research. *International Journal of Research and Method in Education*, 35(3), 269)-292.



Swan, K. (2013). Enhancing e-learning effectiveness. In Leading the e-Learning Transformation of Higher Education: Meeting the Challenges of Technology and Distance Education. En Miller, G., Benke, M. Chaloux, B., Ragan, L., Schroeder, R., Smutz, W. & Swan, K. *Leading the e Learning Transformation of Higher Education Meeting the Challenges of Technology and Distance Education*. (pp.77-99). Stylus Publishing, LLC. Recuperado de:

Valverde, J. & Garrido, M. C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 4 (1), 153-167

Winklehner, E. (2012). Aufbau digitaler Kompetenzen in der LehrerInnenausbildung. En Pauschenwein, J. *E-Didaktik – Lernen in virtuellen sozialen Räumen*. Tagungsband zum 11. eLearning Tag. (pp.39-48). ZML-Innovative Lernszenarien FH JOANNEUM. Recuperado de: [http://www.fhjoanneum.at/global/show\\_document.asp?id=aaaaaaaaaahatjr](http://www.fhjoanneum.at/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaahatjr)

# EL FRACASO ESCOLAR EN COLOMBIA. "DISEÑO DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN"

## SCHOOL FAILURE IN COLOMBIA. "DESIGN OF A PREVENTION PROGRAM"

Diana Patricia Sánchez

*Director: Daniel Domínguez*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

El Fracaso Escolar genera de forma permanente cuestionamientos y reflexiones de comunidades académicas, entes gubernamentales, sectores políticos, económicos y otros, dado que es un fenómeno recurrente en la mayoría de los países del mundo. Para su mitigación, los sistemas educativos desarrollan de manera permanente políticas, estudios, publicaciones, inversión en formación docente entre otros en búsqueda de su prevención y de su disminución para evitar así las consecuencias que este trae en las sociedades.

Pasa igualmente con las comunidades educativas las cuales tienen una preocupación constante y realizan investigación educativa y psicopedagógica frente a este fenómeno en búsqueda de respuestas.

En este artículo se presenta una sucinta revisión de fuentes bibliográficas, de las políticas que se han generado en Colombia en las últimas dos décadas y conclusiones frente a un proceso de investigación en marcha cuyo objetivo principal es generar una propuesta de un programa de prevención al fracaso escolar dirigido a instituciones educativas del mundo que les permita mitigar este problema que es responsabilidad de todos los sectores de la sociedad pero que se hace visible en la escuela y que la convierte por este motivo en la más cuestionada del sistema educativo por los efectos del fenómeno.

**PALABRAS CLAVE:** Fracaso Escolar, bajo rendimiento académico, no aprobación, deserción, ausentismo.

## ABSTRACT

School Failure generates permanently questioning and reflection of academic communities, government agencies, political, economic and other sectors, since it is a recurring phenomenon in most countries of the world. For mitigation systems develop educational policy permanently, studies, publications, investment in teacher training and others seeking their prevention and their reduction to avoid the consequences that this brings in societies.

Also, about educational communities which have a constant concern and conduct educational research and psychology against this phenomenon in search of answers.

This article presents a brief review of literature sources, policies that have been generated in Colombia in the last two decades and conclusions regarding a process of ongoing research whose main objective is to generate a proposal for a prevention program to Failure School aimed at educational institutions in the world that allows them to mitigate this problem is the responsibility of all sectors of society but which becomes visible in the school and that makes for this reason in the question of the education system by the effects of the phenomenon.

**KEYWORDS:** School Failure, Underachievement, not approval, desertion, absenteeism.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende contribuir a la conceptualización, reflexión y discusión sobre el Fracaso Escolar, para llegar a la construcción de una propuesta que permita a las escuelas mitigar este fenómeno que se presenta en ellas a partir de múltiples factores de la sociedad.

El Fracaso Escolar presenta múltiples causas, como también múltiples formas de visibilizarse, no solo está referida a la NO APROBACIÓN de un año como en su momento Arismuño (2014), define... “el fracaso escolar como la no aprobación en el tiempo previsto-ya sea por rezago, repetición o desafiliación-del tramo educativo que se está transitando. El fracaso, así definido, constituye un fenómeno significativo y relevante de los sistemas educativos actuales” ... (p, 110). Visto desde esta óptica, pareciese que el Fracaso Escolar solo fuera responsabilidad del estudiante desconociendo otros factores incidentes.

Es evidente que esto no solo es responsabilidad del estudiante, es una responsabilidad compartida de la sociedad, las políticas educativas, de todos los que intervienen en la educación, la familia, la escuela, los docentes, los estudiantes, la sociedad. Como lo dice Escudero, J. y Martínez, B. (2012) En realidad, se trata de un fracaso social, porque de un modo u otro, la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad.

Precisamente desde esta perspectiva más adelante Arismuño (2014) manifiesta la expresión correcta no es Fracaso Escolar sino Fracaso en la Provisión Escolar, él involucra otros actores en las responsabilidades de este fenómeno dado que es una responsabilidad compartida entre todos los miembros del sistema y un fenómeno que no solo se presenta en todos los sectores poblacionales no solo en los menos favorecidos como generalmente se piensa.

En este sentido Rosales (2011) plantea: este problema alude a la sociedad y muestra las incertidumbres, vacilaciones, indecisiones, inseguridades detrás del sistema educativo.

Rosales (2011) citando a Marchesi y Hernández Gil (2003) presenta... "una reflexión acerca de las posibles causas, planteando un modelo multifactorial que se configura a partir de una serie de niveles e indicadores. De este modo, se establecen seis niveles estrechamente relacionados entre sí: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos. Se defiende que cada uno de los niveles depende de los otros, pero tiene un margen de influencia directa en el progreso del alumnado"... (p, 3) Es preciso, recalcar que en términos generales el sistema tiene una responsabilidad de una realidad adversa que llega a una serie de estudiantes que en términos generales se encuentran en situaciones adversas, no solo desde una perspectiva socio-económica en la cual están inmersos el gran número de afectados, como también aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables por motivos familiares los cuales afectan su rendimiento.

El Fracaso Escolar tendrá tantas definiciones como autores se consulten. Según Perassi (2009) el Fracaso Escolar es el desencuentro entre la institución educativa y el grupo socio-histórico-cultural con el cual el niño se identifica, cuyos efectos principales consisten en desoír los aspectos esenciales de esa realidad y golpear la propia identidad infantil, convirtiendo a ese sujeto (niño, adolescente o joven) en un *fracasado escolar, personal y social* (p, 70).

Desde esta perspectiva, la escuela no interpreta la situación del estudiante ya que no logra reconocer otras maneras de aprendizaje, otros lenguajes, otras maneras de relacionarse. En algunos casos lo que el sujeto es no es comprendido ni interpretado por la escuela generando choques de manera permanente. Esta situación que se presenta con frecuencia genera un fracaso en el proceso de inclusión en algunos estudiantes y logra que estos se desmotiven frente a su proceso de aprendizaje en la escuela y empiecen a considerar la posibilidad de marcharse de esta, puesto que no se sienten identificados con esta cultura, como tampoco la escuela puede identificarse con la cultura del estudiante y también puede llegar a considerar la posibilidad de prescindir del mismo. La brecha entre la escuela y el estudiante genera cada vez mayor distancia.

Por ende, la institución y los elementos que el sujeto trae son diferentes, y en el sujeto se impacta negativamente ante la motivación por el aprendizaje. El alumno queda atrapado en ese movimiento que es una exclusión ya no «de» la escuela sino «en» la escuela; nadie se hace cargo de este problema que suma a su condición de pobre, el estigma del fracaso escolar, abonando de este modo su desesperanza (Perassi y Farrero, 2008, citados por Perassi (2009) (p, 70).

Todo individuo cuando ingresa al sistema escolar trae consigo un bagaje de conocimientos producto de su interacción con la familia y la sociedad. En la escuela él debe interactuar y aprender a codificar todo lo que le ofrece el nuevo entorno. Debe desarrollar unas habilidades específicas que le permitan responder a lo que este espacio de vida le da. Esto no siempre se cumple.

Desde la perspectiva anterior las definiciones al respecto responsabilizan al estudiante por la falta de capacidad para adaptarse al entorno, Según Martínez (2009)...”el Fracaso Escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas”. (p, 69).

Aquí se puede entrever nuevamente la discusión sobre la responsabilidad del individuo en el fracaso escolar y se olvidan factores tan importantes como la homogenización existente en las instituciones educativas y en los currículos escolares. La escuela en los últimos dos siglos ha tenido la imposición del estado quien a su vez organiza los calendarios escolares,

los currículos. "El fracaso Escolar es una construcción social que refleja las condiciones y propósitos políticos de la acción educativa" Lucero y Viamonte (2012, p. 1)

A manera de contexto es interesante el análisis realizado por Lucero y Viamonte (2010), quienes presentan la situación de la educación en Sur América Argentina y argumentan que los factores políticos, económicos y sociales afectan de forma directa los procesos educativos específicamente el fenómeno del Fracaso Escolar. Desde su perspectiva manifiestan que la escuela ha evolucionado en el mundo a partir de los requerimientos de los modelos económicos y políticos tanto a nivel mundial como a nivel de cada una de las naciones en donde inicialmente la escuela no estaba estatuizada ni homogenizada, pero que paulatinamente empieza a circunscribirse a un modelo que iguala y homogeniza los diferentes currículos de las escuelas y por ende homogeniza el modelo de formación de ciudadano.

Esta perspectiva refleja las problemáticas del sistema pues al homogenizar todos los procesos se homogeniza incluso lo esperado de los estudiantes, de los docentes y de las mismas comunidades sin medir las diferencias contextuales, de aprendizaje, de enseñanza entre otras. Esto presenta una real contradicción entre los objetivos de inclusión que también los gobiernos vienen generando en torno a estudiantes que presentan unas necesidades educativas diferentes.

Se genera una polémica hacia y desde la escuela con la manera ver la situación, de un lado se analizan a los sujetos que no presentan los resultados escolares esperados y se considera al Fracaso Escolar asociado con la pobreza y los factores que con ella vienen como son la desnutrición y la falta de condiciones físicas para el desempeño apropiado en la escuela. Posición en discusión puesto que existen múltiples experiencias de comunidades con dificultades económicas que a pesar de esta han tenido buen desempeño en el ámbito escolar.

De otro lado, se cuestionan los procedimientos llevados a cabo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Según Perassi (2009)... "una escuela existe porque hay sujetos que necesitan ser educados. Si bien ella no es la única institución educadora, es la que tiene la esencial responsabilidad de organizar sistemáticamente el proceso de aprendizaje de quienes ejercen un derecho humano básico: el de educarse. El Fracaso Escolar es relacionado y visibilizado desde la escuela como se dijo anteriormente, puesto que allí es en donde se encuentran inmersos diferentes factores de

la realidad social, económica, política y cultural de un país (p,66).

Esta perspectiva responsabiliza directamente a la escuela, pues como manifiesta Perassi (2009), en las escuelas han existido múltiples historias de niños con carencias de toda índole pero que encontraron instituciones que las cubrieran y generaron para ellos nuevas alternativas en sus vidas.

La escuela se desborda frente a todas las situaciones que llegan a ella y que muchas veces anteceden al fracaso escolar. Pero tampoco se puede desconocer la importancia de ella en los procesos de formación del alumnado. Es en la escuela en donde se define el éxito o el fracaso del estudiante y este dependerá de la posición que ella asuma y de la forma de relacionamiento con el estudiante.

La educación debe afrontar nuevos medios y recursos que den respuesta a las nuevas necesidades de los estudiantes. En el caso de la repetición, esta suele ser consecuencia de la acumulación de retrasos educativos. La acumulación creciente y paulatina del fracaso escolar contribuye a la exclusión social. Lo preocupante de esta situación es que pese a ser tan frecuente, tan continua, tan conocida realmente no es un tema en el que se hayan generado unas políticas generales para su control.

El Fracaso Escolar se presenta como una dificultad o bajo rendimiento en áreas del desarrollo curricular, pero también se le puede atribuir a dificultades cognitivas del estudiante. En su relación con el entorno, con la familia la persona es portadora de una cantidad de conocimientos. Cuando él ingresa a la escuela debe entender un espacio nuevo lleno de normas, ritos, lenguajes y acciones que no siempre son compatibles con lo que él trae de su casa. Por este motivo, él deberá desarrollar unas habilidades sociales que le permitan responder a esa nueva configuración que es el espacio escolar. Es de destacar que no siempre estos mundos se acercan.

Otra discusión importante que atañe a la escuela, tiene que ver con las metodologías utilizadas por los profesores y la concepción del papel de la evaluación en los procesos con los estudiantes. Perassi (2009) cuestiona el papel de la evaluación frente al Fracaso Escolar, pues es una fuente inagotable de información frente a los procesos de aprendizaje, ya que ella debe permitir un diagnóstico sobre aspectos de la realidad. Desde su perspectiva en las prácticas permanentes de la escuela no se permite la heterogeneidad del sujeto más bien se pretende ubicarlo en modelo ideal de alumno.

Presenta igualmente unas características de la evaluación que conllevan al Fracaso Escolar:

- La exclusión del sujeto evaluado en el desarrollo del proceso evaluativo.
- El sentido verticalista, descendente y unidireccional del proceso.
- La evaluación no es tema de la agenda escolar.
- Divorcio entre aprendizaje y evaluación: Se convierte en un fin en sí misma.
- La evaluación como sinónimo de calificación.
- Ausencia de autoevaluación.
- Propuestas evaluativas homogéneas.
- Carencia de procesos meta evaluativos.

Los ocho aspectos enunciados anteriormente presentan ante todo la baja participación de los estudiantes en el proceso evaluativo, ya que los docentes pocas veces tienen en cuenta la capacidad que también tiene el estudiante de dar cuenta de su proceso y el de sus pares. Las prácticas demuestran que la evaluación es ante todo un deber del docente y que se hace para establecer un valor numérico, una calificación, más que para generar diagnósticos y alternativas para los procesos de aprendizaje. De cierta manera, el paradigma de evaluación que se utiliza en la escuela será el que determine el éxito o fracaso escolar de sus estudiantes. Definitivamente un cuestionamiento importante en la cultura escolar tendrá que ver no solo con la cantidad de estudiantes que culminan de manera adecuada su ciclo académico, sino con la cultura evaluativa reinante en la institución.

El flagelo del fracaso escolar pese a todas las definiciones que se plantearon anteriormente se asocia directamente con estas situaciones frecuentes en la escuela: necesidades educativas especiales (en donde se pueden ubicar estudiantes con dificultades cognitivas, emocionales, sociales, estudiantes con estilos diferentes de aprendizaje diferentes), repitencia, deserción escolar.

De todas formas, es importante analizar que el Fracaso o el Éxito Escolar no solo debería estar referido a la PROMOCIÓN o NO PROMOCIÓN de un año, tiene que ver más con el hecho de que el estudiante se adapte a su entorno, se sienta tranquilo en él, entienda los fines de los procesos educativos y participe de manera satisfactoria en el desarrollo de sus capacidades personales, sociales, cognitivas, intelectuales entre otras.

Retomando el tema de los sistemas educativos, se hace evidente que las



acciones que se generan para mitigar este fenómeno atienden específicamente a la disminución de tasas estadísticas al respecto pero no se trabaja de fondo en el flagelo como tal, que tiene que ver con los procesos de enseñanza aprendizaje, con los métodos de evaluación, con las metodologías, con la dificultad de adaptación de los estudiantes, con la falta de apoyo de las familias, pero que tiene que ver también con las políticas educativas, con la cantidad de estudiantes asignados a un salón y a los docentes, con unos proyectos de inclusión que llevan a estudiantes que requieren atenciones especiales pero que con la cantidad de estudiantes terminan estando en el sistema pero, ¿incluidos realmente?

Como se decía anteriormente, desde los sistemas educativos se generan políticas y leyes para mitigar este fenómeno y bajar los altos índices de reprobación. En Colombia, el Ministerio de Educación en el año 2002 expide el decreto 230 de 11/02/2002 a través del cual se generan normas de evaluación y promoción de los estudiantes en donde se exigía a los establecimientos educativos garantizar la promoción del 95 % de los estudiantes. La aplicación de este decreto durante 7 años en el país generó polémica entre los docentes, directivos, docentes e incluso padres de familia quienes afirmaban que la calidad en la educación disminuía notablemente pues los estudiantes si bien el 95 % eran promovidos de un año al otro, no lo hacían con las condiciones de calidad requeridas y ello generaba un impacto tanto en el rendimiento académico por la despreocupación de los estudiantes al saber que serían promovidos, como por los altos índices de deserción de las instituciones educativas ya que los padres de familia y los mismos estudiantes al evidenciar el bajo rendimiento tomaban la decisión de retirarse de los colegios. (Lizarazo (2008)

Posteriormente en el año 2009, el Ministerio expide otro decreto el cual rige actualmente la evaluación en Colombia que es el 1290, reglamentando nuevamente la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de básica y media. Este decreto posibilita entre otras a las instituciones educativas adoptar un Sistema de Evaluación Institucional (SIE) y determinar los porcentajes de aprobación. Se plantea la autonomía escolar para determinarlo, sin embargo, en el 2013-2014 el Ministerio de Educación presenta un sistema nacional de indicadores que permita medir cada año el contexto, los recursos, el proceso, el resultado y el impacto. Y posteriormente en el 2015 a través del decreto 0325 del 25 de marzo de 2015 lanza el día E, día de la excelencia educativa en donde se presenta el Índice sintético de Calidad educativa en donde se miden 4 aspectos entre ellos progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar.

## METODOLOGÍA

Para el cumplimiento de los objetivos se prevé (método aún en revisión) realizar una complementariedad metodológica: Dado que realizarán estudios de CASOS a través de entrevistas en profundidad realizadas a diferentes miembros de la comunidad educativa y a dirigentes educativos entre otros directores locales y directivos docentes de instituciones educativas y otros que aporten variables relacionadas con el Fracaso Escolar. Se enmarca igualmente en la Investigación aplicada puesto que los aportes documentales permitirán el diseño del programa de prevención.

## CONCLUSIONES

La escuela es el primer espacio en el que se legitima el fracaso de los estudiantes, por ser uno de los espacios más vulnerables se considera propicia su intervención para el diseño de un programa de prevención.

El Fracaso Escolar es un concepto polimorfo, con múltiples causas que hacen que su abordaje sea complejo. Todos los actores que tienen que ver con el acto educativo son responsables por la aparición de este fenómeno.

Los sistemas educativos y sus políticas son ambivalentes. En el marco de la inclusión, promoción y retención de estudiantes se encuentran vacíos de orden jurídico y operativo que no cubren realmente las problemáticas de los estudiantes, en muchos de los casos no han sido abordadas desde su inicio y en ocasiones lo que generan en la escuela es exclusión de los estudiantes que tienen necesidades particulares en su atención.

La prevención al Fracaso Escolar es necesario hacerla con todos los miembros de la comunidad educativa, los factores del contexto, de los estudiantes, del aprendizaje y de la enseñanza deben ser armonizados para el logro de los objetivos educativos.

Los procesos de enseñanza deben ser revisados de forma permanente, al igual que las concepciones institucionales y personales de docentes con respecto a los fines de la educación, a la evaluación la cual termina fuertemente cuestionada en este contexto. Surgiendo preguntas como ¿Cuál es el fin de esta? ¿Es la evaluación un medio para hacer diagnóstico educativo, de las posibilidades de aprendizaje del estudiante? De las metodologías del docente, ¿Es solo una herramienta para calificar? ¿Se ha convertido la evaluación en un fin, más que en un medio?

Cada uno de los aspectos planteados anteriormente mide la gestión institucional de las entidades particulares y oficiales del país. Pero específicamente para el caso del tema del Fracaso Escolar, el punto que evidencia la intención del Ministerio de contrarrestar el tema es de eficiencia interna, que desde el Ministerio se define como: “Capacidad demostrada por el sistema educativo para retener la población matriculada hasta que termine con todos sus grados establecidos para el nivel respectivo, y para promover esa población de un grado a otro con la debida fluidez, evitando así la pérdida de tiempo” (Ministerio de Educación).

Es evidente que desde el MEN en Colombia establecen mecanismos de control ante las instituciones educativas para mitigar ante todo la repitencia buscando la promoción en los estudiantes y que estos alcancen niveles de suficiencia que le permitan enfrentarse de forma adecuada a las situaciones laborales y sociales que se les presentan.

## OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno abordado, la identificación de los múltiples orígenes que tiene el Fracaso Escolar y la responsabilidad de todos los sectores que tienen que ver con el proceso educativo, el presente proyecto determinó hacer un abordaje desde la escuela teniendo en cuenta que es el espacio que visibiliza el fenómeno y de cierta manera es quien asume la responsabilidad por los demás entes de la sociedad. Se considera que allí, en la escuela, existen oportunidades para su mitigación, esto se puede hacer a través de la generación de estrategias de prevención que permitan contrarrestar los efectos las situaciones desde lo personal, familiar, el sistema y las políticas. Asumiendo esta perspectiva y a manera de objetivo general del mismo, se realizará el Diseño de un programa de prevención dirigido a Instituciones Educativas.

En atención a la finalidad indicada, los objetivos preliminares de este estudio se relacionan con:

- Identificar factores de índole personal, familiar, institucional y social que afectan el bajo rendimiento de los estudiantes.
- Desarrollar un plan de acción institucional que permita verificar la apropiación de las estrategias y medir los resultados en un año escolar.
- Diseñar un programa de prevención al fracaso escolar que sea de posible aplicación en otras instituciones educativas.

La Escuela de una u otra manera tiene la posibilidad de decidir el éxito o el fracaso de sus estudiantes, y desde esta perspectiva podrá generar estrategias y decidir en función del uno o del otro. Existen experiencias en todos los países de escuelas exitosas que convierten todos los factores sociales, familiares e individuales de los estudiantes en oportunidades de mejora para la construcción de contextos saludables y motivadores para toda su comunidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(1), 111-126. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155505>

Decreto 0325 de 2015. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. D.C. Febrero 25 de 2015. Recuperado en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-349475\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-349475_pdf.pdf)

Decreto 1290 de 2009. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. D.C. Abril 16 de 2009. Recuperado en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

Decreto 230 de 2002. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. D.C. Febrero 11 de 2002. Recuperado en: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103106\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103106_archivo_pdf.pdf)

Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 174-193. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4067737>

Lizarazo, F. (2008). Efectos del decreto 230 del 11 de febrero de 2002 en la comunidad educativa del instituto técnico industrial piloto sede a jornadas mañana y tarde (tesis de Maestría). Universidad externado de Colombia, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado en: <https://www.google.com.co/search?q=Efectos+del+decreto+230+del+11+de+febrero+de+2002+en+la+comunidad+educativa+del+instituto+t%C3%A9cnico+industrial+piloto+sede+a+jornadas+ma%C3%B1ana+y+tarde&aq=chrome..69i57.381jOj4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Lucero, C. (2010). Notas acerca de los sentidos del fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación / O.E.I.* (ISSN: 1681-5653). No 51/2. Recuperado en: <http://rieoei.org/deloslectores/3149Lucero.pdf>

Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso

escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 67-85. Recuperado en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157591>

Ministerio de Educación. Eficiencia interna. Recuperado en:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82748.html>

Perassi, Z. (2009). Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana De Educación*, (50), 65-80. Recuperado en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037639>

Rosales González, C. (2011). Factores determinantes del fracaso escolar en educación primaria. Un estudio comparativo entre el norte y el sur de Tenerife. *Ridpsiclo*, 1(1), 8 pág. Recuperado en:

<http://www.ridpsiclo.ull.es/index.php/ridpsiclo/article/view/10>



# ESPACIOS Y PRÁCTICAS DE PARTICIPACION CIUDADANA. REFLEXIONES EN TORNO A SU ESTUDIO DESDE UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

SPACES AND PRACTICES OF CITIZEN PARTICIPATION.  
REFLECTIONS ON HIS STUDY FROM AN ETHNOGRAPHIC APPROACH

Héctor Sánchez-Melero

*Codirectoras: Teresa Aguado Odina y Inés Gil-Jaurena*

*Línea 4. Estudios interculturales en educación.*

## RESUMEN

El objeto de la investigación que aquí se presenta es la práctica de la ciudadanía activa (entendida como crítica, participativa y transformadora) y los espacios en donde se ejerce. Se pretende entender cómo se aprende a ejercer esta ciudadanía para poder realizar propuestas educativas que permitan su desarrollo.

Dada la complejidad de las realidades sociales que se quiere abarcar, el método de investigación etnográfico se presenta como el más adecuado al permitir una comprensión holística y profunda de esta realidad a través de los significados dados por sus propios protagonistas. Utilizando para ello técnicas como la observación participante o las entrevistas en profundidad, además de técnicas que permitan la participación de las personas en la investigación en coherencia con el tema de estudio.

En la presente comunicación se quiere informar del avance de la tesis y reflexionar sobre el acercamiento etnográfico que se está desarrollando a nivel metodológico para la comprensión del objeto de estudio.

**PALABRAS CLAVE:** estudios doctorales, educación, ciudadanía, participación, metodología etnográfica.



## ABSTRACT

The purpose of the research presented here is the practice of active citizenship (understood as critical, participatory and transformative) and spaces where it is performed. It aims to understand how people learn to exercise this citizenship in order to elaborate educational proposals for their development.

Given the complexity of social realities that we cover, the ethnographic research method looks like the more appropriate therefore it allows a holistic and deep understanding of this reality through the meanings given by its protagonists. Using these techniques such as participant observation and in-depth interviews, plus techniques that allow the participation of people within the research itself being consistent with the subject matter.

In this communication is to report the progress of the thesis and reflect on the ethnographic approach that is developing a methodological level understanding of the subject matter.

**KEY WORD:** doctoral studies, education, citizenship, participation, ethnographic methodology.

## INTRODUCCIÓN

En las sociedades democráticas actuales, tanto en los contextos nacionales como supranacionales, existe una amplia preocupación por la gobernabilidad de las distintas instituciones y de la sociedad misma. El desinterés y desconfianza de la ciudadanía en las instituciones democráticas, la llamada “desafección política”, ha provocado un serio debate sobre la legitimidad de dichas instituciones, lo que ha generado procesos de reforma “desde arriba” como en el caso de la gobernanza europea, que centra su principal línea de actuación en el fomento de la participación ciudadana<sup>1</sup>. En coherencia con la consideración de la participación como uno de los requisitos fundamentales y constitutivos de dicha gobernabilidad (Puelles y Urzúa, 1996).

Estas reformas “desde arriba” en busca de la legitimidad institucional a través de una participación acotada y encauzada (Sebastiani, 2014), no modifican sustancialmente el “déficit democrático” de algunas

---

<sup>1</sup> Puede consultarse Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2001). La Gobernanza Europea. Un libro Blanco. COM2001 428final. Disponible en línea (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2001:287:0001:0029:ES:PDF>).

instituciones supranacionales (Enzensberger, 2012)<sup>2</sup> y no están respondiendo, ni han evitado los procesos de “irrupción” de la ciudadanía reclamando un aumento de la participación bajo el argumento de una falta de representatividad de sus dirigentes. A raíz de esto están apareciendo nuevas organizaciones políticas que desarrollan su discurso alrededor de la “unidad ciudadana”<sup>3</sup> tratando de ocupar este vacío de representatividad.

Por todo ello, en el momento actual resulta relevante el tema de investigación de esta tesis que centra su interés en investigar realidades sociales donde se produzca una participación ciudadana activa, no solo para conocer dicha participación, sino para comprender las formas de aprendizaje de la misma. Se entiende que, si los objetivos democráticos de inclusión y cohesión social exigen el desarrollo de la participación ciudadana, se hace imprescindible profundizar en los procesos de aprendizaje de este tipo de ciudadanía.

Se considera que tanto las prácticas como los espacios de participación tienen un carácter educativo que contribuye al desarrollo de diversas competencias ciudadanas, como la propia competencia participativa. Por ello se proyecta analizar tanto las propias prácticas ciudadanas como los espacios donde tienen lugar, dividiendo ambos inicialmente según se considera la participación como “irrupción” y como “invitación” atendiendo al problema que tratan de resolver estas prácticas y espacios, la falta de soberanía operativa individual/grupal o la legitimación de determinadas instituciones (Ibarra, 2008).

Se plantea para ello las siguientes preguntas de investigación sobre la conceptualización y significación de las prácticas ciudadanas y sobre el aprendizaje de la misma:

- ¿Qué prácticas ciudadanas pueden conceptualizarse como activas y en que espacios se producen? ¿Qué relaciones existen entre las prácticas y los espacios en donde se producen? ¿Cómo las entienden y experimentan las propias personas que las realizan? ¿Un análisis interseccional de estas prácticas y espacios evidencia imbricaciones de situaciones de privilegio y opresión que producen consecuencias

---

<sup>2</sup> El breve artículo “¿Es más democrático el funcionamiento de la Unión Europea desde el mes de mayo?” de Bernard Cassen en el n 226 de *Le Monde diplomatique* en Español de Agosto de 2014, sigue argumentando en esta dirección.

<sup>3</sup> El propio Iñigo Errejón argumenta en este sentido en el artículo “¿Qué es Podemos” del n 225 de *Le Monde diplomatique* en Español de Julio de 2014, aunque nada dice de un aumento en la participación.

destacables?

- Desde una perspectiva intercultural, ¿Cómo se interrelacionan, comunican y/o negocian dichas prácticas ciudadanas entre sí? ¿Estas interacciones, comunicaciones y/o negociaciones generan modificaciones y enriquecimientos de las prácticas ciudadanas iniciales y de las situaciones detectada en el análisis interseccional?
- ¿Cómo aprenden y enseñan estas personas los distintos aspectos y competencias propios de la ciudadanía?

## OBJETIVOS

A partir de las preguntas anteriormente descritas se plantean los siguientes objetivos:

- 1) Revisar el marco teórico y los enfoques actuales sobre la ciudadanía y la participación, así como conceptos afines o de influencia sobre la participación ciudadana.
  - a) Revisar los conceptos de ciudadanía y participación.
  - b) Revisar los enfoques y estudios actuales sobre el tema.
  - c) Revisar conceptos teóricos que puedan tener influencia en la participación social (género, clases, etnia, diversidad funcional, etc.).
  - d) Delimitar, a partir de las revisiones anteriores, un marco conceptual desde la pedagogía intercultural.
- 2) Identificar prácticas y espacios de participación ciudadana según la delimitación teórica realizada.
  - a) Identificar prácticas y espacios de participación ciudadana en distintos contextos.
  - b) Identificar redes de relación entre las prácticas y espacios identificados.
- 3) Describir, analizar y comprender dichas prácticas y espacios de participación ciudadana
  - a) Describir las prácticas, los espacios y las redes de relación identificadas.
  - b) Analizar los mecanismos y vías de participación de las distintas prácticas, espacios y redes.
  - c) Comprender estructuras concretas e interrelaciones complejas en las distintas prácticas, espacios y redes analizadas.
  - d) Comprender cómo se construye la práctica ciudadana desde estas estructuras e interacciones y cómo se desarrollan y modifican dichas construcciones.
- 4) Realizar propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía desde un enfoque intercultural.

## METODOLOGÍA

Puesto que se entiende la ciudadanía como una realidad compleja de construcción intersubjetiva para cuya comprensión es necesaria una aprehensión holística, la metodología que se prevé utilizar es de carácter cualitativo que permita comprender la realidad que construyen las personas con prácticas ciudadanas activas, a través de dichas prácticas y de la relación y comunicación con otras personas con prácticas ciudadanas diversas, aunque semejantes.

La singularidad y diversidad de los escenarios posibles justifica el uso de métodos de recogida de datos diversos, con una orientación fundamentalmente etnográfica (Del Olmo, 2008) basada en la participación durante periodos de larga duración en la vida cotidiana de las personas con prácticas ciudadanas de interés para el estudio. Se recogerán datos a través de la observación participante y la entrevista en profundidad, primordialmente. Sin descartar el uso de otras técnicas como pueden ser la revisión documental o los grupos de discusión, que puedan permitir la triangulación de los datos o puedan adaptarse mejor a las situaciones concretas.

La investigación etnográfica exige un trabajo constante, metódico y sistemático de recogida y registro de información lo más precisa y variada posible, para lo que se utilizará el registro sistemático en el diario de campo y la grabación audiovisual siempre que sea posible.

En coherencia con el tema de estudio, se pretende que la participación impregne todo el proceso investigador. Sin perder validez ni fiabilidad, es importante que las personas que colaboren y aporten información en esta investigación tengan la oportunidad de participar activamente e influir en la misma; por ello se prevé crear herramientas y desarrollar procesos que permitan dicha participación, haciendo uso de espacios virtuales y analógicos, así como de técnicas concretas de métodos de investigación basados en la participación.

Se plantea la investigación siguiendo un modelo emergente, con lo que las fases no se suceden de manera lineal, sino que se influyen continuamente unas a otras en un proceso de carácter continuo en el que el desarrollo de cada fase influye y modifica a las demás (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996), aun así se está empezando por la realización de revisión teórica y documental para conocer el estado de la cuestión, hacer una primera aproximación conceptual y concretar y justificar la metodología de investigación. En este punto se encuentra actualmente la

tesis.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES

Siguiendo el trabajo previo de Gil-Jaurena, Lopez-Ronda y Sánchez-Melero (2013) entre los grupos de trabajo y/o investigación nacionales que han estudiado y dinamizado diferentes aproximaciones a la participación y la ciudadanía, destaca, la Red Cimas, perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid, que investiga sobre la elaboración de propuestas teóricas y metodológicas innovadoras, orientadas a la construcción de prácticas alternativas, que impliquen la participación democrática de las instituciones, las organizaciones y la sociedad afectada. En Madrid, el Observatorio Metropolitano (2007) ha realizado estudios urbanos que abordan temáticas relacionadas con los espacios y territorios, con mirada disciplinar.

En el ámbito educativo, a parte de los proyectos del grupo INTER que luego se mencionarán, destaca el trabajo del grupo GREDI (Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona), que desde el año 1997 trabaja en la conceptualización de una ciudadanía activa, crítica e intercultural entendiendo como valores cívicos la participación ciudadana, la responsabilidad, la crítica social y el diálogo intercultural. Han elaborado y validado un Modelo de Ciudadanía que identifica las dimensiones claves para su estudio y desarrollo educativo (Folgueiras, Massot y Sabariego, 2008).

En el contexto internacional, experiencias y estudios en América Latina resultan de gran interés. Desde ámbitos como el desarrollo local y comunitario o la gestión pública municipal se han promovido dinámicas participativas en Ecuador (Torres, 2002), Brasil (país pionero en presupuestos participativos) o Argentina, desde donde se coordina la Red Interamericana para la Democracia (2005). Cabe destacar los procesos de participación ciudadana iniciados en países como Ecuador y Bolivia acompañados de cambios normativos y procesos constituyentes como consecuencia de la lucha de movimientos indígenas (Colpari, 2012) y que a su vez están produciendo nuevas conceptualizaciones de la ciudadanía, como la ciudadanía étnica boliviana y la propuesta de contemplar la ciudadanía desde la propia acción ciudadana, desde la *agency* (Ramírez, 2013).

En cuanto a los antecedentes directos, la tesis trata de seguir avanzando partiendo de los progresos producidos por las dos últimas investigaciones

del grupo INTER<sup>4</sup> relacionadas con el aprendizaje de la ciudadanía y la participación. La primera de las cuales trató de alcanzar una comprensión de los procesos a través de los que se desarrolla y ejerce la ciudadanía activa con el fin de identificar contextos y estrategias educativas para su desarrollo (Gil-Jaurena et al., 2011; Mata y Ballesteros, 2011; Gil-Jaurena, 2012).

Esta investigación centró el objeto de estudio adjetivando la ciudadanía como *crítica, participativa y transformadora* (Mata-Benito, Ballesteros-Velázquez y Padilla-Carmona, 2012 y 2013) y sus resultados además de plantear unas premisas básicas que deben caracterizar a las propuestas formativas sobre este tema, identificaban a los movimientos sociales como modelos excepcionales para aprender la praxis ciudadana (Aguado et al. 2013).

Utilizando las entrevistas realizadas para esta investigación pude profundizar, a través de la perspectiva de género, en la crítica feminista al propio concepto de ciudadanía (Sánchez-Melero, 2014a) y en los planteamientos y valores de las personas que ejercen este tipo de ciudadanía (Sánchez-Melero, 2014b), además de en la relación entre género y participación (Sánchez-Melero, 2014c).

La segunda investigación se propuso analizar, desde una perspectiva educativa, diferentes espacios de participación ciudadana, indagando acerca del potencial pedagógico y la capacidad de empoderamiento de la ciudadanía presentes en estos espacios (Gil-Jaurena y Sánchez-Melero, 2014). Quizá los aspectos más interesantes de esta investigación fueron, por un lado, la creación de un equipo interdisciplinar que ponía en colaboración al grupo de investigación con agentes vinculados a movimientos sociales a través del objetivo común de realizar un mapa de participación y que a su vez desarrollo talleres participativos para ello (Gil-Jaurena y López-Ronda, 2013) y por otro la validación de la conceptualización ciudadana como crítica, participativa y transformadora en cada ocasión de debate que se ha presentado a integrantes de movimientos sociales siendo un modelo que despierta interés y aceptación (Gil-Jaurena, Sánchez-Melero y López-Ronda, 2013).

---

<sup>4</sup> Grupo de investigación en educación intercultural (UNED, ref. G79EDU7). [www.uned.es/grupointer](http://www.uned.es/grupointer)

## AVANCES

El desarrollo actual de la tesis se centra en concretar los conceptos de interculturalidad e interseccionalidad, además de ponerlos en comunicación efectiva para el análisis de la participación ciudadana. Sin embargo, esto no es fácil, primero porque ninguno de los dos conceptos es unívoco y segundo porque algunas aproximaciones a ellos pueden resultar contradictorias entre sí. Lo que sigue debe interpretarse como una primera aproximación y posicionamiento.

El discurso de los Estudios Interculturales oscila continuamente entre nociones multiculturales e interculturales, así como entre usos descriptivos y prescriptivos, quizá porque los fenómenos clasificados bajo estos conceptos tienen un carácter polifónico y multifacético lo que hace que su estudio requiera una aproximación interdisciplinaria (Dietz, 2009).

Catherine Walsh (2010) propone, a modo sintético, distinguir entre tres perspectivas de la interculturalidad. Una *relacional* en referencia al contacto e intercambio entre culturas, cuyo problema reside en que puede minimizar y ocultar la dominación en la que se lleva a cabo la relación.

Otra denominada *funcional* enraizada en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural con metas de inclusión de la misma en la estructura social establecida, y por tanto perfectamente compatible con la globalización neoliberal. Y la última, la *interculturalidad crítica* que parte del “reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado [...] se entiende como una estratégica, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2010:78-79) constituyéndose como un proyecto político, social, ético y epistémico.

Esta última propuesta sin duda entroncaría con la ciudadanía participativa, crítica y transformadora que nos proponemos investigar, sin ser excluyente del enfoque intercultural que acentúa la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre diversas prácticas culturales (Aguado Odina, 2003), o ciudadanas, enfoque intercultural de esta tesis y que además pone el foco en el contexto intersubjetivo donde se define la identidad y la cultura, producto de relaciones y razonamientos (Abdallah-Pretceille, 2006) y donde se da sentido y se construye la ciudadanía.

Vemos sin embargo que esta interculturalidad crítica que propone Walsh está centrada en los aspectos étnicos y la jerarquización que conllevan, pero parece dar menos importancia a otras diferencias que igualmente se construyen y jerarquizan socialmente, limitando la posibilidad de análisis de la perspectiva intercultural y por tanto de la transformación social, pues olvida que hay un denominador común, la esencialización de las diferencias para legitimar y facilitar la aceptación de las desigualdades (Olmos y Rubio, 2014).

Para analizar las distintas construcciones culturales a través de las cuales se jerarquiza y estatifica la sociedad se propone utilizar un análisis interseccional, concepto que acuñó Kimberle Crenshaw desde los estudios jurídicos para poner de manifiesto como las luchas antirracistas o feministas podían tener el efecto perverso de aumentar la opresión en situaciones en las que distintos ejes de diferenciación actuaban simultáneamente, como en el caso de las mujeres negras (Crenshaw, 1991).

Hay que señalar no obstante que aunque el concepto sea reciente, los procesos interseccionales han operado desde hace tiempo y han acompañado a las luchas contra la opresión desde al menos el s. XIX, como revela el discurso de Sojourner Truth de 1851 (Brah, 2013).

Pero el término interseccional también es controvertido, habiéndose distinguido entre los acercamientos inter-categoriales que se concentrarían en la forma en que las distintas categorías interseccionan, y los acercamientos intra-categoriales, que problematizan el significado y los límites de las mismas categorías. Aunque estos acercamientos no tienen por qué ser excluyentes, sí que se aprecia que el acercamiento intercategorial asume un enfoque aditivo, en vez de mutuamente constitutivo que lo hace inadecuado (Yuval-Davis, 2013).

Por esto entendemos la interseccionalidad como “los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia –económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial- se intersectan en contextos históricos específicos” (Brah y Phoenix, citadas en Brah, 2013:14), pues obliga a un análisis situado (Haraway, 1995) tanto de las categorías como de su intersección.

Hay que añadir que la categorización es problemática para la perspectiva intercultural, por su tendencia reificadora y esencializadora de las diferencias. Para la perspectiva intercultural “reconocer la



diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras” (Aguado, 2009).

## DISCUSIÓN

Ante los avances parciales relatados está claro que no hay conclusiones que aportar, pero si se abre una discusión tras los párrafos anteriores ¿Por qué integrar la perspectiva interseccional e intercultural y más ante la problemática de la categorización?

La respuesta que estoy dando en este momento es por la capacidad de enriquecimiento mutuo de ambas posturas, la interculturalidad por si sola corre el riesgo de caer en la perspectiva relacional e invisibilizar los ejes de diferenciación que naturalizan las desigualdades sociales, pero la postura crítica, aunque resuelve esto, lo hace solo parcialmente, al centrarse principalmente en aspectos étnicos olvidando otras categorías y limitando tanto el análisis como la transformación social.

Por su parte, la interseccionalidad, aunque situada y cuestionadora de las categorías desde la perspectiva intracategorial, pone el foco en los individuos y grupos, con lo que olvida que todas las categorías son construcciones culturales a partir del dialogo intra e inter grupal.

Al combinar ambas perspectivas por un lado tengo en cuenta las distintas situaciones de opresión para poder analizarlas y cuestionarlas y a la vez pongo el foco en la comunicación y la construcción intersubjetiva de estas situaciones. Para el estudio de la ciudadanía participativa, crítica y transformadora ambos acercamientos, o más bien un acercamiento “hibrido” puede resultar francamente útil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar.* del 15 al 17 de Marzo. Madrid: UNED.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. Del Olmo (Ed.). *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 13-27)

Aguado, T.; Ballesteros, B.; Mata, P. y Sánchez-Melero, H. (2013). Aprendizaje de la Ciudadanía Activa: propuestas educativas. *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*, Alicante 4-6 de septiembre, 2013, pp. 35-42.

Brah, A. (2013) Pensando en y a través de la Interseccionalidad. En Zapata, M.; García, S. y Chan, J (eds.) *La interseccionalidad a debate. Actas del congreso internacional indicadores interseccionales y medidas de Inclusión social en instituciones de Educación Superior.* Instituto de estudios Latinoamericanos, Berlín. pp:14-20.

Colpari, Otto (2011) La nueva participación ciudadana en Ecuador y Bolivia ¿Resultados de la lucha del movimiento indígena-campesino? *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Pp. 141-153

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.

Del Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca. En J. A. Téllez, *Educación Intercultural. Miradas multidisciplinares* (págs. 83-96). Madrid: Catarata.

Dietz, G. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En Aguado, T. y Del Olmo, M. (Ed.). *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 29-44). Madrid: UNED.

Enzensberger, H.M (2012). *El gentil monstruos de Bruselas o Europa bajo tutela*. Barcelona. Anagrama.

Folgueiras, P.; Massot, M. I. y Sabariego, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en el alumnado de la ESO. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, vol. 11, n. 3, pp. 10- 22.

Gil-Jaurena, I y López-Ronda, Sergio. (2013). Investigación participativa para la elaboración de un mapa de espacios de participación ciudadana. *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*, Alicante, 4-6 septiembre 2013. Pp. 61-66.

Gil-Jaurena, I. (2012). Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Aproximación a su estudio. En S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte (coords.). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 223-230). Valencia: Nau Llibres.

Gil-Jaurena, I.; Aguado, T.; Mata, P.; Ballesteros, B. (2011). Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa. En *5 Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*, Zaragoza, 26-28 octubre 2011.

Gil-Jaurena, I.; López-Ronda, S. y Sánchez-Melero, H. (2013). Investigación sobre espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa. En *6 Colloque Réseau Internationale de l'Animation (RIA): Animation socioculturelle et intervention sociale: pour quels projets de société?*, París, 29-31 Octubre 2013.

Gil-Jaurena, I.; Sánchez-Melero, H. y López-Ronda, S. (2013). La participación como clave en la investigación de espacios de aprendizaje de la ciudadanía. En Susana Torío et al. (coords.). *Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Pp. 84-88.

Gil-Jaurena, Inés. y Sánchez-Melero, Héctor (2014). Investigación participativa para el análisis de espacios de participación ciudadana en Mata, P., Ballesteros, B. y del Olmo, M. (Eds.) *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo*. Madrid: UNED. Pp:51-56.

Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial, en Haraway, D. J. *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 313-346.

Ibarra, P. (2008). Participación y poder: de la legitimación al conflicto. En Ibarra, P y Ahedo, I. *Democracia Participativa y desarrollo humano*. Madrid. Dykinson. Pp:37-56

Mata, P. y Ballesteros, B. (2011). Ciudadanía..., ¿cómo se aprende? Una investigación sobre discursos y experiencias de participación y transformación social, *Revista Quaderns Digitals* n 69.

Mata-Benito, P., Ballesteros-Velázquez, B. y Padilla-Carmona, M. (2012) Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje en de Alba Fernández, N.; García Pérez, F. y Santiesteban Fernández, A. (eds.) *Educación para la participación en la enseñanza de las Ciencias Sociales* vol.2. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diada Editora. Pp: 131-138

Mata-Benito, P., Ballesteros-Velázquez, B. y Padilla-Carmona, M. (2013). Ciudadanía Participativa y Transformadora: Análisis de Discursos y Propuestas de Aprendizaje. *Revista Teoría de la Educación*. 25, 2, pp:49-68.

Observatorio Metropolitano. (2007). *Madrid, ¿la suma de todos? globalización, territorio y desigualdad*. Madrid: Traficantes de sueños.

Olmos, A. y Rubio, M. (2014). Imaginarios sociales sobre la/el buen y la/el mal estudiante: Sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado inmigrante. en Cucalón, P.(Ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Madrid: Traficantes de sueños.

Puelles, M. y Urzúa, r. (1996) Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos en *Revista Iberoamericana de Educación*, n 12.pp: 107-136.

Ramírez, A. (2013) ¿Ciudadanías étnicas y/o plurales en el contexto actual boliviano? *Arqueoantropológicas*. Año 3, n 3. Pp:153-183.

Red Interamericana para la Democracia. (2005). Índice de participación ciudadana en América Latina. Lineamientos conceptuales y metodológicos para la implementación del índice de participación ciudadana en América Latina. Buenos Aires: Fundación de Investigaciones Económicas y Sociales.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe  
Sánchez-Melero, H (2014a) Ciudadanía, ética del cuidado y política feminista. En Cairo, H y Finkel, I (coords.) *Actas del XI Congreso Español de Sociología: Crisis y cambio: propuestas desde la sociología*, Madrid, 10-12 Julio 2013 (vol 1). Pp:1541-1545.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (2014b). Ciudadanía en relación. Implicaciones educativas de prácticas que cuestionan el ideal de ciudadano autónomo. En Patricia Mata, Inés Gil-Jaurena y Belén Ballesteros (Eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*. Madrid: Traficantes de sueños. Pp: 91-98.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (2014c). Aproximación a la participación ciudadana con perspectiva de género en Patricia Mata, Belén Ballesteros y Margarita del Olmo (Eds.) *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo*. Madrid: UNED. Pp:159-165.

Torres, V. H. (coord.). (2002). *La participación en Quito. Miradas plurales*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Walsh, C. (2010), Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña; L. Tapia y C. Walsh: *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

Yuval-Davis, N. (2013) Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución. Interseccionalidad y estratificación En Zapata, M.; García, S. y Chan, J (eds.) *La interseccionalidad a debate. Actas del congreso internacional Indicadores interseccionales y medidas de Inclusión social en instituciones de Educación Superior*. Instituto de estudios Latinoamericanos, Berlín. Pp.: 21-34.

# LA ÓPERA COMO UN VEHÍCULO DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE UN PROYECTO COOPERATIVO INTERDISCIPLINAR DE DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL EN SECUNDARIA

## OPERA AS A VEHICLE FOR LEARNING: ANALYSIS AND EVALUATION OF AN INTERDISCIPLINARY COOPERATIVE PROJECT OF EMOTIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN SECONDARY

**Katia Sanz Chouquet**

*Directora: María Luisa Sevillano García*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

El tema de la investigación es el programa LÓVA (la ópera como un vehículo de aprendizaje), programa llevado a cabo en colegios, institutos y otros centros, con el apoyo de la Fundación SaludArte y el Teatro Real. Dicho programa transforma una clase durante un curso escolar en una compañía de ópera: los alumnos trabajan sobre la creación de una ópera original, con música y libreto propios.

Los objetivos que nos planteamos al abordar la investigación se refieren a:

- Analizar la implantación del programa en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Estudiar la influencia del programa en el rendimiento académico del alumnado.
- Estudiar la influencia del programa en la mejora de los procesos afectivos y sociales de los alumnos participantes, concretándose en cuatro variables: motivación, autoestima, empatía y cohesión de grupo.
- Descubrir en qué medida cambian las prácticas docentes tras la formación necesaria para desarrollar el programa.
- Estudiar cuál es la percepción de las familias hacia la realización del programa en los centros.

La muestra estará compuesta por alumnos pertenecientes a centros de secundaria de la Comunidad de Madrid.

Los instrumentos de recogida de datos serán diversos, principalmente cuestionarios, grupos de discusión, entrevistas y resultados de pruebas objetivas.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje cooperativo, desarrollo afectivo, ópera, enseñanza secundaria.

## **ABSTRACT**

The subject of research is the Lova program (the opera as a vehicle for learning) which is developed in schools, colleges and other centers with the support of the Foundation SaludArte and The Royal Theatre. Along an entire school year, this program transforms a class in an opera company: students work on the creation of an original opera, with music and a libretto.

The goals in this research are:

- To analyse the implementation of the program in the Secondary Education.
- To study the influence of the program on academic performance.
- To study the influence of the program on the improvement of the emotional and social processes of the student, focusing on four variables: motivation, self-esteem, empathy and group cohesion.
- To study how the specific teacher's training could modify and improve their teaching methods
- To observe and evaluate the family's perception of the program. The sample includes students from secondary schools in Madrid. The data collection instruments are diverse: questionnaires mainly, discussion groups, personal interviews and academic marks.

**KEYWORDS:** cooperative learning, emotional development, opera, secondary school.

## **DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO LÓVA**

### **¿Qué es LÓVA?**

Consiste en transformar una clase en una compañía de ópera, donde cada alumno tiene una profesión con un cometido específico. Se realiza a lo largo del curso escolar y en horario lectivo, con la supervisión y guía del profesorado. La profesión se elige tras haber hecho un recorrido por todas las actividades que giran en torno a una compañía de ópera, con visitas al centro de profesionales del sector que cuentan a los alumnos su trabajo. El alumno presenta una solicitud para aquel trabajo que elige, con una serie de tareas que muestran su habilidad en dicha profesión y que funcionan a modo de curriculum. Tras la entrevista personal donde

explica sus motivaciones para dicha elección, los profesores implicados en el proyecto asignan las profesiones a los alumnos y queda conformado el organigrama de la compañía.

Todo el montaje es original (música, libreto, escenario etc.) Los profesores de las diversas áreas trabajan en común de manera interdisciplinaria para llevar adelante la producción. El proyecto sirve como metáfora de la vida, desarrolla competencias sociales y es finalmente presentado y realizado exclusivamente por los alumnos, sin que ningún adulto esté presente entre bambalinas. Se concibe como un medio para crear un proceso de aprendizaje de calidad, ya que el objetivo final no es sólo la cota artística de la representación sino la transformación que a lo largo del curso se opera en los participantes. Desarrolla aspectos curriculares de diversas materias, como veremos más adelante.

## **ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Introducción**

En este apartado pretendemos mostrar de manera esquemática las diferentes aproximaciones actuales al tema de nuestra tesis. Para ello distinguiremos aquellos aspectos objeto de nuestra investigación que aparecen integrados en el proyecto de la ópera como un vehículo de aprendizaje, buscando investigaciones de corte similar tanto en las variables que queremos estudiar como en el tipo de proyecto sobre el que vamos a investigar. En España LÓVA comenzó su andadura en el curso 2007-2008 y a día de hoy no conocemos ninguna tesis doctoral que analice los efectos que el proyecto tiene sobre las variables que queremos estudiar. Si existe por supuesto, literatura y experiencias relacionadas con la influencia de los proyectos cooperativos en el desarrollo social y afectivo del alumno o sobre los proyectos interdisciplinarios y su efecto positivo en el aprendizaje global, así como trabajos de fin de grado o memorias de máster relacionadas con nuestro tema.

### **Aportaciones de tesis doctorales sobre la ópera como vehículo de aprendizaje**

En la bibliografía sobre el tema encontramos pocas investigaciones que aborden con la profundidad necesaria el planteamiento de la ópera como un vehículo de aprendizaje.

La referencia principal la encontramos en Joy (2002). En este trabajo se aborda una revisión de la literatura precedente sobre creatividad y aprendizaje cooperativo, profundizando en la aportación del constructivismo y el aprendizaje centrado en el niño de Dewey y sus



implicaciones en el proyecto tratado: aprendizaje activo, aprendizaje para la vida. También se enmarca el trabajo dentro de un análisis del aprendizaje multidisciplinar desde el punto de vista de la integración de las artes en la escuela. Se referencian a continuación los dos proyectos principales que se han venido desarrollando en EEUU donde se pone en relación ópera y aprendizaje: *Music! Words! Opera!* y *Creating Original Opera*. El análisis es fundamentalmente histórico y descriptivo, realizando un recorrido por las diferentes políticas de promoción de la ópera nacidas de los departamentos pedagógicos de los grandes centros operísticos estadounidenses. También se mencionan otros programas, con una difusión más local que nacional, basados en el proceso de escritura de una ópera por parte de los alumnos.

La autora recogió información a través de una encuesta enviada a los centros que habían participado en alguno de los programas de creación de óperas. Dicha encuesta es incluida en la tesis y en su análisis, nos interesa especialmente lo que atañe a los efectos de la aplicación del programa y las dificultades para su implantación.

La investigación se ocupa posteriormente del proyecto de ópera que la propia autora lleva a cabo con sus estudiantes, narrando con profusión de detalles el proceso creativo y la implementación de dicho proyecto.

La principal limitación que encontramos en este trabajo es que su planteamiento descriptivo dificulta las conclusiones acerca de los efectos positivos del programa en el alumnado, al estar dichas conclusiones basadas en la opinión del profesorado y no en mediciones más exhaustivas sobre los diferentes aspectos observados tales como: mejora del comportamiento, mejora en autoestima, en resolución de problemas etc.

### **Experiencias de trabajo cooperativo e interdisciplinar**

Debemos mencionar una interesante aportación directamente relacionada con nuestra investigación, aunque destinada a estudiantes de Magisterio Musical, donde se evalúa la competencia social de este alumnado tras la participación en el proyecto LÓVA. Este estudio de Pérez-Aldeguer (2013) emplea un diseño cuasi-experimental longitudinal con fase pretest-postest, estudiando las variables clima de aula, cohesión grupal y habilidades sociales. Se observa mejora significativa en el postest en clima grupal y habilidades sociales.

## Trabajos anteriores

Rojo, S. (2014) *Memoria de prácticas curso 2013-2014* (Documento Inédito). Universidad Complutense. Madrid.

Yagüe Plaza, E. (2015) *La educación musical como herramienta de empowerment en niños, niñas y jóvenes a través del trabajo social comunitario*. (Trabajo fin de grado inédito) Universidad Complutense. Madrid.

## OBJETIVOS

El proyecto LÓVA responde a la necesidad actual de llevar al aula aprendizajes que preparen para la vida y movilicen los conocimientos aprendidos, muchas veces de forma muy teórica y sin conexión con la realidad. Este proyecto tiene características que lo hacen idóneo para ese propósito:

- Abarca diversas disciplinas por lo que tiene un planteamiento integrador
- Obliga al alumno a decidir cuál va a ser su papel en el proyecto
- Crea expertos y responsabiliza a cada alumno de su cometido en el proceso general, por lo que hay una mayor implicación
- Construye un entorno donde la resolución de conflictos y el diálogo son primordiales para que todo salga adelante
- Estimula la autoestima y la motivación del alumnado
- Desarrolla la capacidad de trabajar en equipo y la resolución de conflictos
- Transforma la práctica del docente
- Mejora la percepción del hecho escolar en el alumno y las familias

El objetivo principal de la siguiente investigación es constatar que estas cuestiones suceden y cómo suceden. Su análisis nos plantea una serie de preguntas:

- ¿Cómo se armoniza el curriculum oficial con la implantación del proyecto en los centros de secundaria?
- ¿En qué medida hay una transformación de la metodología docente en el aula?
- ¿Cómo influye en el desarrollo del alumno tanto a nivel personal y académico como social?
- ¿Cómo se evalúa el progreso de los alumnos en el marco de un proyecto interdisciplinar?

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudiar la relación entre el rendimiento académico y el proyecto
- Descubrir y medir aquellos aspectos de la inteligencia emocional que se ven mejorados gracias a la participación en el proyecto
- Analizar el grado de satisfacción con el centro escolar de familias y alumnos
- Desarrollar un debate en torno al proyecto que ponga de manifiesto en qué medida cambian las prácticas pedagógicas de quienes han seguido la metodología LÓVA
- Poner de manifiesto si hay una metodología específica que haga de este proyecto un modelo de trabajo en el aula

## METODOLOGÍA

En el cuerpo central de la investigación, tras la confección de los instrumentos de recogida de datos pertinentes, nos proponemos:

- Analizar la implantación del programa en centros de secundaria de la Comunidad de Madrid, para lo cual estudiaremos la relación con el currículum.
- Estudiar cómo influye el programa en el rendimiento de los alumnos, a través de las pruebas estadísticas necesarias sobre las calificaciones de los alumnos.
- Estudiar la influencia del programa en la mejora de los procesos afectivos y sociales del alumno que participa en el proyecto a partir de la medición de cuatro variables.
- Descubrir en qué medida cambian las prácticas docentes al implantar el programa, ya que el curso de formación que capacita a los profesores de LÓVA supone una importante renovación metodológica
- Estudiar la percepción de las familias hacia la realización del programa en los centros.

Respecto a los medios para lograr estos objetivos, al margen del proceso personal de profundización en la bibliografía necesaria, se propondrá la participación en la investigación a los centros que desarrollan el proyecto en el ámbito de la ESO. Los profesores que año tras año han desarrollado el programa y contribuido al desarrollo del mismo, hemos creado una red a nivel nacional donde compartimos experiencias, formación e ideas. A partir de este entorno, se propondrán tanto la posible muestra de alumnos (referente a la Comunidad de Madrid) como las entrevistas a docentes y los grupos de discusión.

Los datos de los cuestionarios serán tratados de manera estadística, con el fin de realizar un análisis descriptivo y después de manera factorial y cualitativo en las respuestas que sean procedentes.

Respecto de las entrevistas, se realizará un análisis de contenido para, de manera cualitativa, ver líneas generales y tendencias que deriven de dicho análisis.

### **HIPÓTESIS PLANTEADA**

Nuestra hipótesis general vendría a formularse de la siguiente manera: Hay una diferencia significativa a favor del grupo experimental frente al grupo de control en los aspectos de:

- Rendimiento académico
- Motivación del alumnado
- Empatía
- Autoestima
- Cohesión de grupo
- Satisfacción con el centro escolar de alumnos y familias

Por otra parte, se analizarán las implicaciones que el proyecto tiene para el profesorado, desde un punto de vista cualitativo. Los aspectos que queremos abordar son:

- Formación docente necesaria para realizar el proyecto
- Análisis de las dificultades en la implementación de proyectos interdisciplinares
- Cambios en la metodología que debe llevar a cabo el profesor.

### **MUESTRA**

El cuerpo principal de la muestra de la investigación está formado por estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid que participan en el proyecto, junto con su correspondiente grupo de control. Este elemento muestral condiciona los otros dos: familias de dichos alumnos y profesores participantes en el proyecto.

Las decisiones sobre el tamaño muestral están condicionadas en la presente investigación a los recursos disponibles, tratando de contar con el máximo número de centros participantes.

Los grupos muestrales serán grupos naturales derivados de la organización tradicional en el aula, por un lado, las familias de estos alumnos, por otro y el profesorado participante. Dado que los centros son

diversos en cuanto a alumnado y situación, creemos que podemos contar con la heterogeneidad suficiente que apoye la validez externa de la investigación.

En cuanto al diseño metodológico, nos basaremos en un diseño cuasiexperimental de dos grupos (control y experimental).

El grupo de control estará formado por aquellos estudiantes de secundaria que no realizan el proyecto LÓVA durante un año escolar y el de control por aquellos que sí lo realizan.

Los **instrumentos** de recogida de datos deberán adecuarse a los objetivos y necesidades de la investigación, para proporcionar suficiente información que permita el análisis y establecimiento de conclusiones sobre el tema que nos atañe.

Son tres los instrumentos esenciales que utilizaremos: el cuestionario, la entrevista y el grupo de discusión. A estos datos añadiremos los resultados numéricos de calificaciones de los alumnos de la muestra en cuestión.

## **El cuestionario**

### *Finalidad*

La finalidad del cuestionario es recoger la información relativa a las familias y a los alumnos que participan en el programa con el fin de descubrir:

- El grado de satisfacción de los participantes
- La mejora en los procesos de resolución de conflictos
- El incremento de la motivación, autoestima, empatía y cohesión de grupo a través del proyecto

### *Tipología*

- Se establecerán preguntas basadas en test de medición de inteligencia emocional anteriores, debidamente validados y probados, para el alumnado.
- Se establecerán preguntas en escala Likert acerca de la percepción de las familias del centro escolar y el trabajo en el proyecto.
- Se propondrán preguntas abiertas que sean luego tratadas mediante análisis de contenido.

La tendencia primera fue la de estudiar el constructo separando aspectos cognitivos y emocionales pero ahora hay una corriente que tiende a integrar ambas visiones. El estudio de la motivación propiamente dicho se inició con las investigaciones de McClelland, quien, utilizando el Test de Apercepción Temática (TAT) exploró la necesidad de logro, filiación y poder. La motivación se presentaba así como un constructo multidimensional que tradicionalmente ha sido medido con instrumentos de autoinforme, aunque el TAT se basaba en la presentación de imágenes sobre las que se preguntaba a los individuos y se calificaban aquellos comentarios de acuerdo a la intensidad con la que se reflejaba el impulso de logro. En nuestro trabajo nos centraremos en dicha motivación de logro, definida como el “éxito en la competición con un criterio de excelencia” según McClelland y Atkinson, (tomado de Reeve 2010). Esta excelencia se dirige tanto a la tarea realizada, como a uno mismo y frente a los demás. El modelo está orientado a la acción y la calidad en la tarea y ha servido de base para elaborar el cuestionario EMI (Álvarez Ramírez, 2012) que presenta cuatro subescalas: poder, logro, filiación y reconocimiento. Para nuestra investigación hemos seleccionado aquellos ítems que tras el análisis del autor se conformaban como pertenecientes al factor motivación de logro, descartando el resto. Así mismo se han añadido más ítems del mismo corte con el fin de confeccionar un instrumento lo suficientemente exhaustivo para su posterior reducción.

### 3. Empatía

La empatía es aquella cualidad de las personas que las lleva a ayudar a otros. Hay una predisposición altruista del sujeto que evita la agresión y promueve conductas prosociales. Favorece la conducta orientada hacia el bienestar y la resolución positiva de problemas. Se considera una respuesta emocional, pero no por ello está carente de diferentes dimensiones. Tradicionalmente las respuestas empáticas se han agrupado en respuestas cognitivas o emocionales, aunque en las últimas décadas se ha incrementado la investigación para integrar estos dos enfoques (Davis, 1980). La distinción entre ambos enfoques tiene su origen en la discusión acerca de si la empatía consiste en ponerse mentalmente en el lugar de otro o en sentir la emoción de forma vicaria. Los estudios que trataban de definir la relación entre ambos enfoques arrojaron en la década de los 80 resultados contradictorios sobre la independencia o no de los componentes afectivos y cognitivos.

En el instrumento que hemos diseñado partiendo de la Escala Básica de Empatía de Oliva et al. (2011). Esta escala ha sido verificada por Merino-Soto, C., & Grimaldo-Muchotrigo, M. (2015), y posee la ventaja de contar

## Variables estudiadas

### 1. Autoestima

Definimos **autoestima** como la percepción positiva o negativa que el individuo tiene de uno mismo. En psicometría presenta gran dificultad la medición del constructo. En este sentido, necesitamos medir la autoestima a través de las respuestas a los ítems de un test que realiza un grupo de alumnos, es decir, a partir de una realidad observable (las respuestas) medimos algo inobservable (la autoestima). La medición de este constructo trae consigo diversos problemas: diferentes autores (Marsh, 1993, por ejemplo) defienden una visión multidimensional del concepto, dado que puede ser dividido en diferentes rasgos. El modelo más extendido es el que divide la autoestima en cinco factores: autoestima social, académico-laboral, emocional, físico y familiar.

Otros autores (Rosenberg, 1965 o Coopersmith, 1967) plantean una única dimensión, fijándose en los aspectos comunes que subyacen a las dimensiones anteriormente citadas.

Las diferentes dimensiones de los estudios que existen aparecen como factores en escalas analizadas mediante análisis factorial. Por tanto, podemos concluir que si bien hay un constructo que subyace a los rasgos planteados, los enfoques anteriormente expuestos pueden ser complementarios: hay una serie de factores en que dividimos el constructo, según las evidencias empíricas, que están relacionados entre sí por pertenecer todas a ese rasgo general subyacente que podemos considerar autoestima.

La base para elaborar el cuestionario de la presente tesis ha sido la Prueba de Autoestima para Adolescentes (Caso, Hernández-Guzmán, 2001), aunque se han adaptado, eliminando o cambiado diversos ítems. Hemos de señalar la relación que existe entre las diversas variables de nuestro estudio, ya que la autoestima está muy relacionada con las atribuciones causales que el sujeto hace de sus éxitos y fracasos. Estos éxitos y fracasos están en el ámbito de las expectativas, que repercuten en la motivación.

### 2. Motivación de logro

El constructo tradicionalmente ha sido de difícil definición y delimitación por la cantidad de factores que intervienen. Hay cierto acuerdo en la literatura anterior en considerar la motivación como un *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Beltrán, 1993; McClelland, 1989).

con 9 ítems diseñados para la medición de empatía cognitiva y afectiva, lo cual ha hecho idónea para formar parte de una batería más amplia de instrumentos. Hemos mantenido la distinción entre los dos aspectos de la empatía añadiendo más ítems en previsión de la reducción a la que será sometido tras la prueba piloto.

#### *4. Cohesión de grupo*

En la adolescencia, la pertenencia a un grupo se vuelve un elemento importante para la aceptación de sí mismo y la identidad. Podemos definir la cohesión de grupo como el grado en que los miembros de un grupo desean permanecer en él (Shivers, 1980).

Una de las ventajas de hacer participar a los alumnos en programas que supongan algún tipo de desafío es que se incrementa la percepción que estos tienen de cohesión de grupo (Sprongett, 1987 citado por Glass y Benschoff, 2002). En el estudio citado se desarrolló un instrumento de medida que ha sido adaptado al español por nosotros, utilizando una escala Likert de 5 niveles, en lugar de 4 y añadiendo más ítems.

### **La entrevista**

#### *Finalidad*

La finalidad de la entrevista a los profesores que realizan o han realizado el proyecto es:

- Analizar cómo desarrollan LÓVA en sus centros
- Descubrir las dificultades para la implantación del proyecto
- Profundizar en los cambios metodológicos que se derivan de la aplicación del proyecto
- Exponer las ventajas de este tipo de metodología

#### *Tipología*

Se realizarán entrevistas con un guion previamente establecido con el fin de recopilar una información semejante en cada uno de los casos. Cada entrevista será grabada y posteriormente transcrita para su análisis.

### **Grupos de discusión**

El grupo de discusión es un instrumento idóneo para provocar la reflexión y el debate sobre los temas referidos a la investigación. El coordinador del debate establecerá unos puntos o un guía como apoyo para conducir el debate con el fin de:

- Analizar el proceso de implantación del proyecto y su papel a nivel de la Comunidad de Madrid, dado que cada año son más los centros participantes



- Generar propuestas de mejora y líneas de trabajo conjunto de cara al futuro

## RESULTADOS

Se ha recopilado toda la bibliografía existente acerca del proyecto, consistente sobre todo en artículos de prensa, de alguna revista especializada y trabajos de fin de grado o máster inéditos, además de la tesis de referencia específica que se remonta a la época de surgimiento del proyecto y que tiene un carácter muy descriptivo. Durante el próximo curso escolar se llevará a cabo la cumplimentación del cuestionario para poder hacer los análisis pertinentes.

### **Análisis que se pretenden hacer acerca de los datos recogidos**

#### *Análisis descriptivo*

Se realizará un análisis de los datos del cuestionario y de los resultados académicos, observando frecuencias absolutas y relativas, media, varianza y porcentajes, para posteriormente establecer posibles correlaciones y análisis multivariados.

#### *Análisis factorial*

Con el cuestionario de alumnos se realizará un análisis factorial para delimitar aquellos aspectos medidos

#### *Análisis de contenido*

Se realizará el análisis de contenido a las preguntas abiertas de los cuestionarios y a los datos obtenidos de las entrevistas y el grupo de discusión. El análisis se realizará sin categorías previas en el caso de las preguntas abiertas de los cuestionarios y grupo de discusión y con categorías previas en el caso de las entrevistas. Esto resulta debido a la diferencia de planteamiento de unos y otros instrumentos. La entrevista, al llevar un guion similar en cada caso, nos facilita un análisis más homogéneo por unidades temáticas.

## CONCLUSIONES

El cuestionario se encuentra en fase de juicio de expertos para diseñar una aplicación piloto que nos lleve a decidir el modelo definitivo del mismo.

El problema fundamental al que nos enfrentamos es el de determinar hasta qué punto los constructos a medir son multidimensionales o unidimensionales y cómo crear un instrumento válido y fiable que pueda presentar estas dimensiones como factores.

Dado que nuestro cuestionario es de autoinforme, otras dificultades de este tipo de pruebas son:

- a. Ítems que provocan más evaluaciones positivas que negativas. La tendencia general es puntuar muy alto y son raros los valores cercanos a la media. Esto provoca distribuciones muy asimétricas, que se desvían de la normalidad y afectan a la posibilidad del análisis factorial. Lo que se conoce como “deseabilidad social” hace que los individuos tiendan a proyectar una imagen de sí mismos como creen que son, en lugar de como realmente son.
- b. Efectos de método. Encontramos por lo general dos fuentes de variación común en los ítems, aquella variación debida al factor que pretenden medir y otra variación como consecuencia de la formulación de los ítems (positivo-negativo) que pueden dar lugar a sesgos relevantes. Por ello hemos optado por la formulación en positivo de todos los ítems.
- c. Con el fin de evitar sesgos de irradiación de respuesta, se han distribuido los ítems alejando los que son similares.
- d. Se ha rechazado la posibilidad de recoger los datos a través de pruebas de medidas de habilidad (ver Berrocal, Mestre, Extremera, 2004), dado el coste de dichas pruebas y lo laborioso de su aplicación, pero sería interesante, una vez contemos con los resultados del cuestionario poder cruzar datos de ambas pruebas realizados sobre la misma muestra para mostrar las características del constructo.

Contemplamos la posibilidad de que los resultados de la prueba piloto nos hagan replantearnos un **análisis de conglomerados** en lugar de un análisis factorial para estudiar las variables, dejando fuera aquellas que perjudican la estabilidad. Posteriormente puede ser pertinente realizar un análisis de fiabilidad de las variables que forman cada conglomerado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, K.. (2011). Adaptación de la escala de empatía de Bryant, b. (1982) para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica (adaptation of the bryant, b. index of empathy for children and adolescents (1982) in Costa Rica). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 11(2), 1-13.
- Álvarez Ramírez, L. Y. (2012). Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el modelo motivacional de McClelland. *Tesis Psicológica: Revista De La Facultad De Psicología*, (7), 128-143.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (1 reimp. ed.). Madrid: Síntesis.
- Casado, T. (2011). Una compañía para una ópera. *Cuadernos de pedagogía* (412) 28-31.
- Caso, J. & Hernández-Guzmán, L. (2001). ¿Son contextos medioambientales los que definen las dimensiones de la autoestima en niños y adolescentes? *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (1), 229-237.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, USA: W. H. Freeman.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, (pp.1-17).
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Echeita, G. (1995). Aprendizaje cooperativo. Análisis psicosocial de sus ventajas, en Fernández Berrocal, P., & Melero Zabal, M. A.. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. Mestre, J.M. Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional, *Revista Latinoamericana de Psicología* vol. 36 (2) 209-228
- Glass, J. S., & Benshoff, J. M. (2002). Facilitating group cohesion among adolescents through challenge course experiences. *Journal of Experiential Education*, 25(2), 268.

González-Montesinos, M., Caso Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2011). Prueba de autoestima para adolescentes. *Universitas Psychologica*, 10(2), 535.

Jiménez Morales, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol.41 (1) 69-79

Joy, Sharon (2002). *Original student opera: history, theory and practice of a multidisciplinary arts education program* (Tesis doctoral). Houston: University of Houston, Texas.

Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity, History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.

Lara, L. (2012). Cantar la autoestima. *Cuadernos de pedagogía* (428) 16-22  
MacClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

Marsh, H. W. & Byrne, B. M. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of selfconcept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45, 49-58.

Merino-Soto, C., & Grimaldo-Muchotrigo, M. (2015). Validación estructural de la escala básica de empatía (basic empathy scale) modificada en adolescentes: Un estudio preliminar. *Revista Colombiana De Psicología*, 24(2), 261-270. doi: 10.15446/rcp.v24n2.42514

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. & Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud.

Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona, PPU1DEUTSCH, M. (1949) "A theory of cooperation and competition", en *Human Relations*, 2.

Pena, M. y Repetto, E. (2008) Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 Vol 6 (2) 400-420.

Pérez-Aldeguer, S. (2013) Efectos del Teatro Musical Colaborativo sobre el Desarrollo de la Competencia Social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 117-138.

Reeve, J. M., & Padilla, R. P. (2010). *Motivación y emoción* (5 ed.). Madrid: MacGraw-Hill.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey, USA: Princeton University Press.

Sarmiento, P. (2012) La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA). *Eufonía. Didáctica de la música* (55) 40-47.

Sarmiento, P. (2015). La ópera transformadora: El proyecto educativo LÓVA se extiende por toda España. *Intermezzo* (34) 30-34.

Shivers, J. S. (1980). *Recreational leadership: Group dynamics and interpersonal behavior*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.

## Artículos de prensa

Corretjé, J.L. (3 de mayo de 2013) En el Mario Benedetti también se canta ópera. Recuperado de [http://www.rivasciudad.es/portal/contenedor\\_ficha.jsp?seccion=s\\_fnot\\_d4\\_v1.jsp&contenido=16890&nivel=1400&tipo=8](http://www.rivasciudad.es/portal/contenedor_ficha.jsp?seccion=s_fnot_d4_v1.jsp&contenido=16890&nivel=1400&tipo=8)

Goñi, A. (6 de abril de 2014) Una treintena de óperas creadas en las aulas a la espera de su próximo estreno. El Confidencial. Recuperado de [http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-04-06/una-treintena-de-operas-creadas-en-las-aulas-a-la-espera-de-su-proximo-estreno\\_112104/](http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-04-06/una-treintena-de-operas-creadas-en-las-aulas-a-la-espera-de-su-proximo-estreno_112104/)

Ly, P. (7 de febrero de 2007) What ever happened to... opera in elementary school?. Washington Post. Recuperado de <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/01/29/AR2010012903472.html>

Madrid, V. (22 de octubre de 2014) La ópera se cuele en las aulas. Recuperado de <http://www.padresycolegios.com/noticia/4172/educar-hoy/la-opera-se-cuela-en-las-aulas.html>

Molina Foix, V. (16 de enero de 2009) Ópera sin fantasma. El País. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2009/01/16/madrid/1232108662\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/01/16/madrid/1232108662_850215.html)

Poulin, J.M. (Primavera verano 2014) One teacher's operatic journey in the classroom. What do you see? Recuperado de [https://issuu.com/pacaguartindajo/docs/artslink\\_articulo\\_completo\\_2014](https://issuu.com/pacaguartindajo/docs/artslink_articulo_completo_2014)

Puga, J. M. (19 de mayo de 2013) Ópera que ayuda a crecer. El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/05/17/noticias/1368802483.html>

Rodríguez de Paz, A. (2 de mayo de 2014). La Vanguardia Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20140502/54407466715/cuando-los-alumnos-aprenden-montando-una-opera-desde-cero.html>

Trueba, D. (24 de mayo de 2012) LÓVA. Recuperado de [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/05/23/television/1337793839\\_213374.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/05/23/television/1337793839_213374.html)



# FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA INTERCULTURALIDAD: PROGRAMA EUROMIME

## TEACHING OF COMPETENCES REGARDING INTERCULTURALISM: EUROMIME PROGRAM

**Nataliya Shestakova**

*Codirectoras: María Concepción Domínguez Garrido y María Luz Cacheiro González*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

La presente investigación se centra en la formación en competencias para la interculturalidad en el marco del programa Euromime en Ingeniería de Medios para la Educación. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo de carácter mixto (cualitativo y cuantitativo), en el que han participado profesores universitarios (n=34) de distintos países de Europa y América. Para la obtención de datos se han creado distintos instrumentos para la recolección de datos: cuestionario, entrevistas y grupos de discusión, basados en estudios previos y validados por expertos. Los resultados obtenidos del cuestionario muestran que la experiencia intercultural es diversa y positiva, aunque a veces bastante básica y limitada; no siendo siempre la vía de acceso la formal. El análisis cualitativo de las opiniones expresadas en los grupos de discusión y entrevistas aporta elementos relevantes para la propuesta de un modelo intercultural que contribuya en la elaboración de programas de formación que responda a las demandas de la interculturalidad.

**PALABRAS CLAVE:** Formación intercultural, interculturalidad, formación en competencias, competencias TIC, programa Euromime.



## ABSTRACT

This research focuses on skills training for intercultural under the Euromime program in Media Engineering for Education. This is an exploratory and descriptive study with a mixed approach (qualitative and quantitative) in which university professors have participated (n = 34) from different countries of Europe and America. To obtain data various instruments for data collection has been created: questionnaire, interviews and discussion groups, based on previous studies and validated by experts. The results of the questionnaire show that intercultural experience is diverse and positive, although sometimes quite basic and limited; not always be the way of formal access. The qualitative analysis of the views expressed in the focus groups and interviews provides relevant elements to the proposal of an intercultural model that contributes to the development of training programs that meet the demands of intercultural needs.

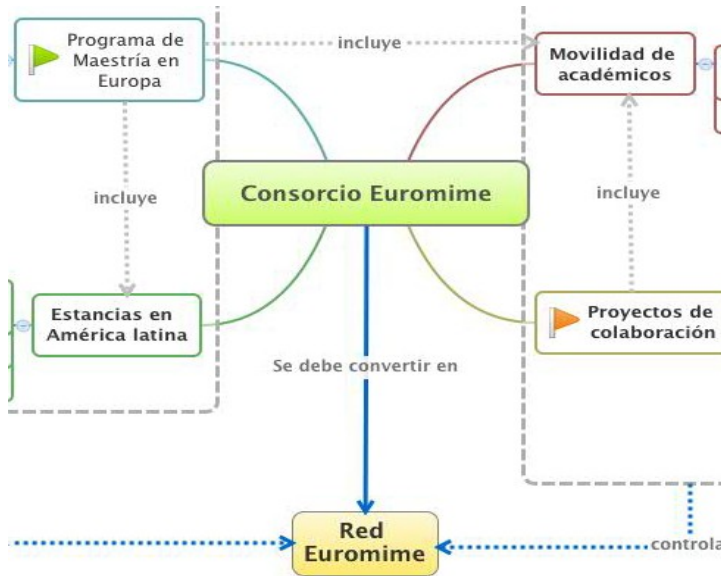
**KEYWORDS:** Intercultural education, interculturalism, teaching of competences, ICT competences, Euromime program.

## INTRODUCCIÓN

### Contexto

La presente investigación está dedicada a las competencias interculturales del profesorado universitario en el contexto del programa Erasmus Mundus Euromime, que incluye distintos componentes: programa de maestría en Ingeniería de Medios para la Educación, estancias profesionales en Europa y de investigación en América Latina, movilidad de académicos y proyectos de colaboración (Lacerda, Petit & Vieira, 2014). El programa EUROMIME está constituido por un consorcio de universidades de 3 países europeos (Francia, España, Portugal) y 4 países de América Latina (México, Perú, Brasil, Chile) y una Red Euromime en la que participan otras 3 Universidades de Chile (UCN, UDEC y UFRO) y 3 de Brasil (UEL, UFPR y UFES) (Figura 1).

Figura 1. Componentes del Programa Euromime



El programa Euromime ha estado en marcha a lo largo de una década (2005-2016). Entre las fortalezas del programa destaca el enriquecimiento cultural de los participantes favoreciendo su desarrollo académico, personal y social y desarrollando valores de apertura a través de la convivencia con grupos diferentes (Coloma, 2015), manteniéndose y fortaleciéndose los contactos iniciados tras la finalización de cada promoción (Cacheiro, Mata y Ubachs, 2013).

### Delimitación conceptual

Los términos interculturalidad, multiculturalidad, transculturalidad, pluricultural, etc. en ocasiones se utilizan indistintamente, y en otras se interpretan con matices diferenciadores (Cushner, & Chang, 2015). El concepto de interculturalidad puede abordarse desde distintas perspectivas que a su vez están moduladas por la diversidad de lenguas, religiones, comportamiento cultural y modos de pensar. Para Fleuri (2014, p. 90) se trata de un término polisémico que requiere "la comprensión y deconstrucción de presupuestos y ambivalencias producidas en el encuentro entre diferentes saberes y culturas". Para Gonçalves (1999, p. 113) la interculturalidad significa "un estado ideal de compartir y valorar las culturas, al que se debe tender, y en el que el yo y el otro, aunque se reconocen como distintos, construyen un universo común de convivencia,

solidaridad y fraternidad". Siguiendo el análisis de Portera (2008), la transculturalidad hace referencia a valores universales como la dignidad humana y la multiculturalidad se centra en las comunalidades y diferencias entre culturas. Para Medina, Rodríguez e Ibáñez (2004) la multiculturalidad puede caracterizarse por ser un enfoque descriptivo, sociológico y pragmático y la interculturalidad por ser prescriptivo, pedagógico y poético. La multiculturalidad es presentada por Bartolomé, Cabrera, Marín, Sabariego, Pau y Vilà (2007). como un bien común y social, necesaria para conseguir la comprensión, empatía y mediación en las relaciones de convivencia en la sociedad actual.

La educación intercultural propicia un enriquecimiento a través de la diversidad de códigos (lingüísticos, normas, valores...) que se generan en las interacciones desde la pluralidad (Villalta, 2016). Según el Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural (DMIS) de Bennett (1993), citado en Cushner, & Chang (2015) se puede establecer un continuo desde una mentalidad altamente etnocéntrica o de monocultura en un extremo a una mentalidad más etnorelativo o intercultural en el otro. De acuerdo con este modelo se pueden establecer tres etapas en el lado etnocéntrico del continuo-Negación, Defensa, y Minimización, y tres etapas que reflejan perspectivas y habilidades cada vez etnorelativas-Aceptación, Adaptación e Integración.

Vázquez (1994) en Merino y Muñoz (1995) agrupa los principios de la educación intercultural en: antropológicos (identidad, diálogo y diversidad); epistemológicos (existencia de algunos valores universales comunes a las diversas culturas); y praxiológicos y tecnológicos (programas educativos viables y eficaces).

El enfoque intercultural puede integrar todos los aspectos de la formación transcultural y multicultural; favoreciendo que un encuentro con un individuo de otra cultura sea una posibilidad de meditar sobre los valores, las reglas y los estándares de comportamiento. En una formación intercultural, los conceptos de la identidad y de la cultura se analizan no como estáticos, sino como dinámicos.

### **Competencias del profesorado ante la interculturalidad**

El problema central de la formación del profesorado ante el principio de interculturalidad es descubrir las auténticas necesidades y expectativas para replantear las dimensiones esenciales que deban desarrollarse y ser atendidas en su globalidad. La demanda de las formas más flexibles e innovadoras para los docentes exige encontrar respuestas a sus

necesidades y expectativas a través de modelos que faciliten su práctica profesional desde el respeto a la complejidad pluricultural.

La revisión de investigaciones y programas relevantes para la mejora intercultural ofrecen un marco para la identificación de problemas y métodos para la formación intercultural a través de diferentes paradigmas de investigación e interculturalidad en la sociedad del conocimiento. El reconocimiento de las diferencias es el punto de partida para la enseñanza de las competencias interculturales (UNESCO, 2013). Medina, Rodríguez e Ibáñez (2005, p. 32) destaca el método descriptivo-exploratorio para el análisis de la interculturalidad adaptado a las necesidades formativas del profesorado que se caracteriza por “interaccionismo simbólico y hermenéutica” y sirve para:

- Promover métodos de coaprendizaje y coanálisis.
- Estimular el autoaprendizaje y el afán por aprender a aprender, utilizando autoinformes.
- Vivenciar positivamente la identidad cultural y aplicar la narrativa.
- Crear un diálogo cercano entre iguales y generar vías concretas de cultura, empleando grupos de discusión.

En el contexto actual, los profesores y estudiantes, tienen más posibilidades de movilidad, por lo tanto, son necesarias las innovaciones en las instituciones de enseñanza universitaria para la preparación del profesorado y el mejor rendimiento de estudiantes. Andrade (2011) considera que es necesario replantear el debate sobre la perspectiva intercultural en la educación, centrándose en los conceptos de verdad, pluralismo y la tolerancia.

El profesorado universitario requiere competencias, no sólo cognitivas, “que le permitan contribuir a formar ciudadanos que adquieran conocimientos, que sepan actuar y que sepan ser” (Soriano, 2009, p. 53). Una de estas competencias es la interculturalidad considerada como “una forma de vivir, de sentir y actuar, en definitiva, es la manifestación personal de una ideología” (Soriano, 2009, p. 57).

Existen muchas investigaciones sobre las competencias de profesores de primaria, secundaria y universitaria en general, así como sobre las competencias de profesores de secundaria para la interculturalidad. Sin embargo, las mismas competencias son clave para profesores universitarios.

El diseño del proceso educativo en un ambiente multicultural requiere tener en cuenta no solo los estilos de aprendizaje individuales (Alonso, Gallego y Honey, 1997), sino también la experiencia de formación en función del país de origen. Jiménez (2004) propone unas categorías de estilos de aprendizaje interculturales en base a la influencia de distintas variables: procesamiento de información, entorno educativo, factores sociológicos y canales de percepción. Se proponen tres estilos en base a las zonas geográficas de los participantes: europeo, norteamericano y asiático.

El tema de competencias del profesorado para la interculturalidad es muy importante en la sociedad actual promovido por la globalidad y por la expansión de programas de intercambio universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior que permiten compartir experiencias docentes en el ámbito intercultural.

### **Las TIC en contextos interculturales**

El papel de las TIC es fundamental para la actividad docente del profesorado en la sociedad del conocimiento. Las competencias tecnológicas como competencias clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Medina, las competencias TIC del profesorado son clave para la actividad docente intercultural y considera que “la red y las TIC en general son un escenario, que ha de tornarse intercultural y de naturaleza formativa, que profundice en las verdaderas necesidades de los estudiantes y docentes, adaptadas permanentemente a los problemas de los usuarios y en modo alguno convertidas en la nueva mediación virtual e irreal de las auténticas percepciones y expectativas de los autores de la educación y de las Comunidades formativas” (Medina y Domínguez, 2005, p. 31).

UNESCO (2008) define estándares para competencias TIC en docentes con el objetivo de mejorar la práctica de enseñanza combinando las innovaciones tecnológicas, curriculares y metodológicas. Las TIC y la red posibilitan, como destaca Pascual (2009) “el encuentro y el intercambio de experiencias y tal vez, lo que es más importante, la construcción de discursos de igualdad” (p. 190), produciéndose una comunicación rápida, sin límites con otras personas en un entorno de aceptación del cambio y disposición para la movilidad (Margevica y García, 2012).

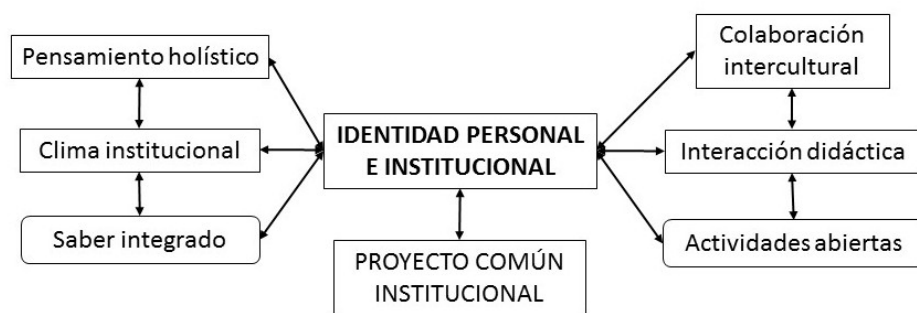
Ricardo (2013) plantea tres dimensiones de la competencia intercultural del profesor en entornos virtual de aprendizaje (creencias y actitudes, conocimiento y habilidades) a cerca de: (I) la conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios, (II) la perspectiva cultural del alumno y (III) las estrategias culturalmente apropiadas que aplica. A su vez para cada dimensión se seleccionaron distintos criterios: identidad cultural, conciencia cultural, métodos didácticos interculturales, materiales didácticos adaptados a la pluralidad cultural, discurso intercultural y pruebas de evaluación sensibles a los estilos de aprendizaje.

La tecnología puede ayudar a la creación de ambientes interculturales (Roig, 2010). La competencia intercultural “debe ser vista como un proceso multidimensional que incluye funciones tanto educativas como de colaboración” (Margevica y García, 2012, p. 143) que se amplifica a través de las posibilidades online (Margevica, 2010).

### Modelos para la formación del profesorado ante el reto de la interculturalidad

Abordar la interculturalidad requiere investigar en nuevos modelos formativos basados en la colaboración. Distintos autores han propuesto modelos para la formación del profesorado ante el reto de la interculturalidad. El modelo intercultural propuesto por Medina (2009) “se fundamenta en la colaboración entre las culturas, el pensamiento holístico y la interacción didáctica” (p. 29) (Figura 2).

Figura 2. Modelo intercultural (Medina, 2009)

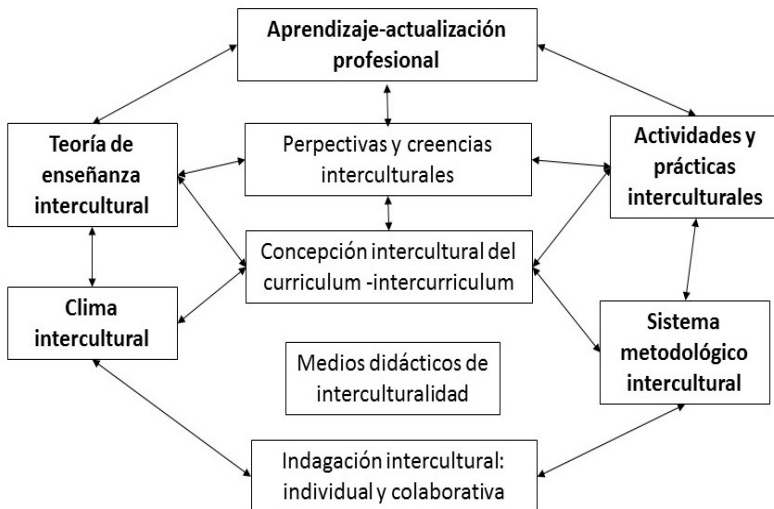


En la base del modelo se encuentra la identidad personal e institucional a través de proyectos comunes interculturales en los que se van integrando

los distintos componentes del modelo: clima institucional, saber integrado, etc.

El intercurrículum integra las culturas y las formas de desarrollo personal y social. Desde la teoría de enseñanza intercultural destaca la importancia de la metodología innovadora en el diseño de programas de formación, actividades y materiales. Medina y Domínguez (1999, p. 79) presentan una concepción intercultural del currículum (Figura 3):

Figura 3. Concepción intercultural del currículum (Medina y Domínguez, 1999)



Para estos autores la principal propuesta para el futuro es la toma de consciencia de una comunidad internacional con múltiples puntos a compartir y problemas a enfocar y resolver conjuntamente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y las acciones formativas se analizan en función de las necesidades de innovación interculturales. Domínguez (2006) presenta un modelo de capacitación docente que sitúa dimensiones personales y académicas, saberes sustantivos, implicación y metodología indagadora (Figura 4).

universitario.

- Conocer la realidad sobre la formación del profesorado en los procesos interculturales.

La hipótesis de partida de la presente investigación es: El programa Euromime contribuye al desarrollo de competencias para la interculturalidad tanto de profesores como de estudiantes.

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

El estudio es de tipo exploratorio y descriptivo, combinando el enfoque cuantitativo y cualitativo a través del método de encuesta (cuestionario y entrevista) y los grupos de discusión.

La complementariedad metodológica se ha llevado a cabo siguiendo el modelo de Maxwell y Loomis (2002) que integra: cuestiones/problemas de investigación, propósito, estructura conceptual, métodos y validez.

El enfoque cualitativo se destaca por parte de Medina y Domínguez (1999, p. 84) cuando expresan que “el avance del saber y del hacer intercultural nos sitúa en una visión epistemológica más etnográfica y de estudio de caso, desde la que profundizar en la génesis, contraste-complementariedad y evolución de cada cultura”.

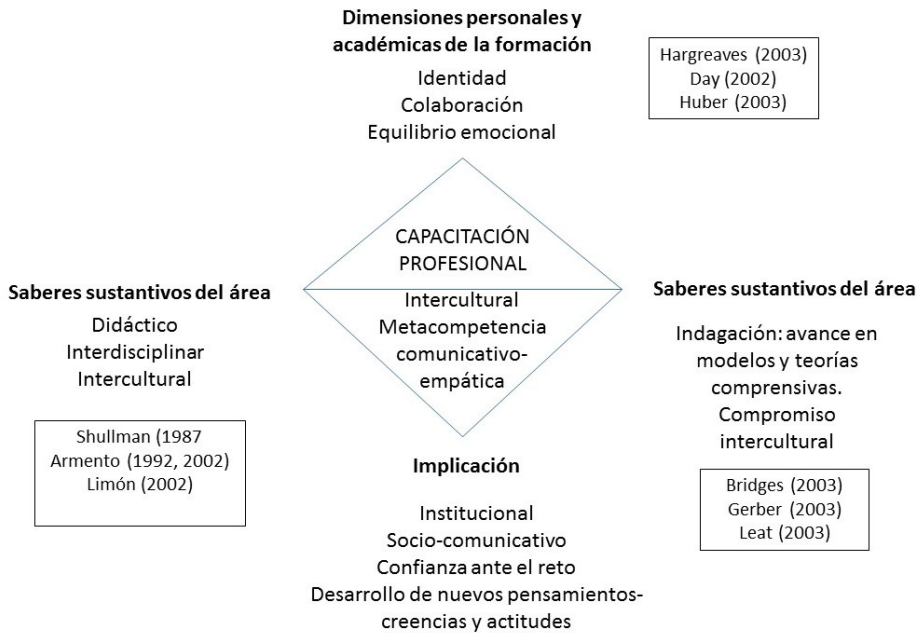
### Instrumentos

Los instrumentos elaborados para este estudio han sido el cuestionario, el grupo de discusión y la entrevista. El cuestionario ofrece la ventaja del anonimato, “lo que hace posible que las respuestas puedan ser más sinceras y, por lo tanto, de mayor veracidad” (Gento, 2004, p. 81). Para esta investigación se ha adaptado el cuestionario de Domínguez (2006) quedando estructurado en las dimensiones: (I) Identidad y autodesarrollo profesional, (II) Desarrollo colaborativo, (III) Desarrollo del conocimiento didáctico y el saber práctico, (IV) Formación como un proceso de investigación personal y colaborativa, (V) Implicación con el principio de interculturalidad explicitado y (VI) Las TIC en la docencia intercultural. Se ha utilizada una escala Likert de cinco valores: 1-*nada*, 2- *poco*, 3-*medio*, 4-*bastante*, 5-*mucho*, que para el análisis que aquí se sintetizan se han dicotomizado en dos: I (1,2,3) y II (4,5).

La validación del cuestionario se ha llevado a cabo a través de expertos de las universidades del consorcio (España, Portugal y Francia). La fiabilidad se ha obtenido con el alfa de Cronbach para cada dimensión



Figura 4. Modelo de capacitación docente desde un enfoque intercultural (Domínguez, 2006)



El modelo de capacitación docente presentado se fundamenta en autores representativos de la investigación y formación del profesorado ante la complejidad educativa e intercultural en la sociedad y en las aulas, haciendo de la heterogeneidad cultural una riqueza (Corpas, 2011).

El diseño de modelos de formación del profesorado en una sociedad intercultural permite actuaciones didácticas teniendo en cuenta las diversas identidades culturales y locales en un marco de globalización. Como señala Domínguez (2006, p. 289), “el profesorado ha de reflexionar y valorar su identidad y la situación de la misma en relación con el resto de profesionales, las experiencias propias de su comunidad y los verdaderos proyectos-comunidades de coaprendizaje intercultural que desea desarrollar”.

## OBJETIVOS

A través del análisis de las competencias interculturales del profesorado del programa Euromime se pretende dar respuestas a los siguientes objetivos generales:

- Analizar las competencias interculturales del profesorado

oscila entre 0,7 y 0,9, pudiendo considerarse buena.

Se han realizado dos grupos de discusión con el objetivo es conocer la opinión y las ideas de los participantes sobre el papel de la interculturalidad en su formación docente. El uso de grupos de discusión permite conocer las opiniones de los participantes con detalle y, asimismo, permite una interacción entre los participantes para intercambiar las opiniones.

En las entrevistas de profundidad, han participado los profesores que ya habían contestado a las preguntas del cuestionario y participado en el grupo de discusión. Este método cualitativo permite conocer su experiencia docente intercultural y la formación recibida con más detalle y poder elaborar las recomendaciones y las propuestas de mejora más adecuadas.

### **Muestra**

En este estudio, se ha seleccionado el muestreo de expertos para encuestar a profesores entre los que han participado a lo largo de una década en el programa Euromime, y así poder conocer su valoración sobre el papel de la interculturalidad en el proceso de formación e investigación que han experimentado en un contexto universitario.

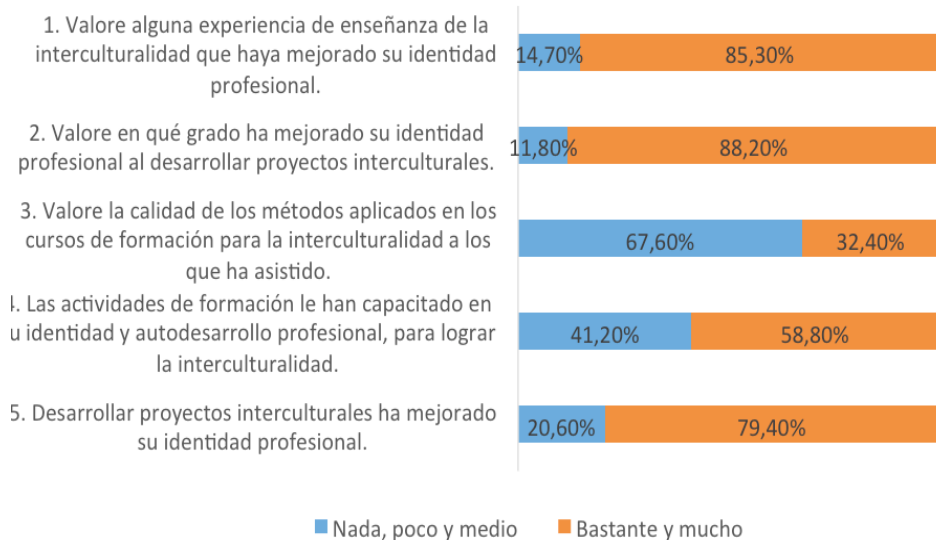
La muestra participante ha sido 34 profesores (17 hombres y 17 mujeres), procedentes de 11 países, 4 de Europa (España, Francia, Portugal, Rusia), 6 de Iberoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México) y Estados Unidos. La edad media es de 45 años. Los años de experiencia se encuentran entre 1 y 10 (11 profesores), de 11 a 20 (11 profesores), de 25 a 30 (8 profesores) y de 31 a 40 (4 profesores). Las áreas de conocimiento en las que se desempeñan son muy diversas: pedagogía, idiomas, recursos humanos, economía, ergonomía, etc.

### **RESULTADOS**

Las respuestas a las preguntas de cada dimensión nos permiten profundizar sobre las reflexiones y la experiencia docente de los profesores universitarios desde la óptica de la interculturalidad.

Se destacan algunos de los resultados tanto del cuestionario, los grupos de discusión y de las entrevistas para cada una de las dimensiones analizadas.

### Dimensión I. Identidad y autodesarrollo profesional



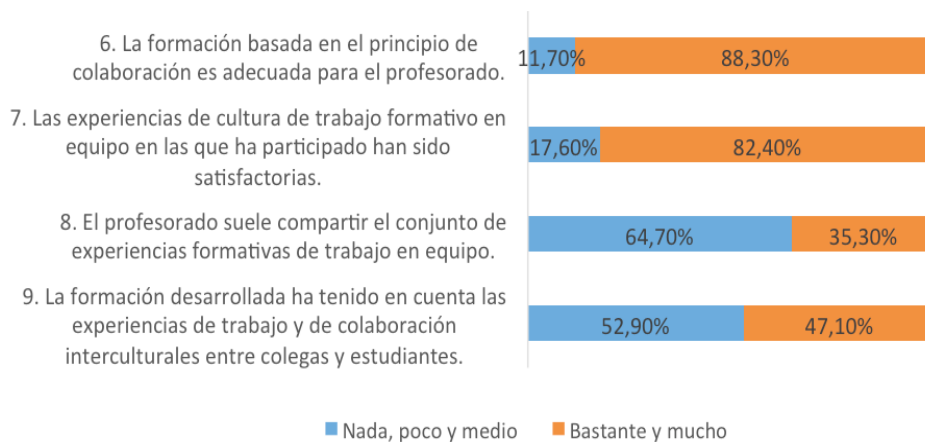
En relación a la experiencia de enseñanza, proyectos y actividades interculturales (ítems 1, 2, 4 y 5) las respuestas han sido mayoritariamente *bastante y mucho*.

En el ítem 3 relativo a “la calidad de los métodos de los cursos”, el profesorado se ha posicionado en mayor medida entre *nada, poco y medio* (67,6%).

En la pregunta abierta del cuestionario se destaca “Esta competencia considero que aún no está desarrollada por los docentes, se está abriendo camino con la movilidad docente y estudiantil” [PO3].

En el grupo de discusión al solicitar su valoración sobre el proceso de identidad intercultural, manifestaron que “el programa Euromime fomenta la apertura profesional y cultural y el conocimiento en campos afines” [GD-IC3]

## Dimensión II. Desarrollo colaborativo

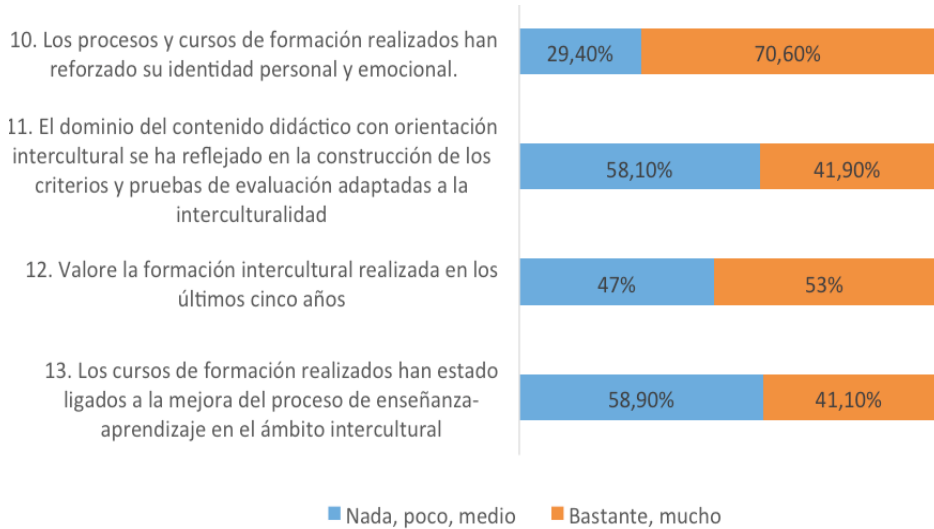


En relación a la formación y experiencias de trabajo colaborativo (ítems 6 y 7) los valores con un mayor porcentaje han sido *bastante y mucho*. Las respuestas al ítem 8 “compartir experiencias formativas”, se situaron entre *nada, poco y medio* (64,7%).

Al preguntar si “la formación desarrollada ha contado prácticas interculturales entre colegas y profesores” (ítem 9), los porcentajes más altos se encontraron entre *medio y bastante* (76,5%).

En el grupo de discusión se destacó la importancia de “poder mantener lazos de colaboración futura” [GD\_IC3].

### Dimensión III. Desarrollo del conocimiento didáctico y el saber práctico



Las opiniones del profesorado sobre si “los procesos y cursos de formación realizados han reforzado su identidad personal y emocional” (ítem 10) responden en un 70,6%, entre *mucho* y *bastante*.

Sobre la evaluación y los cursos de formación en el ámbito intercultural (ítems 11 y 13), tuvieron un porcentaje ligeramente superior los valores bajos (*nada, poco y medio*). Sin embargo, en el ítem 12 sobre “la formación intercultural realizada en los últimos cinco años”, el porcentaje aumentó en los valores *bastante y mucho* (53%).

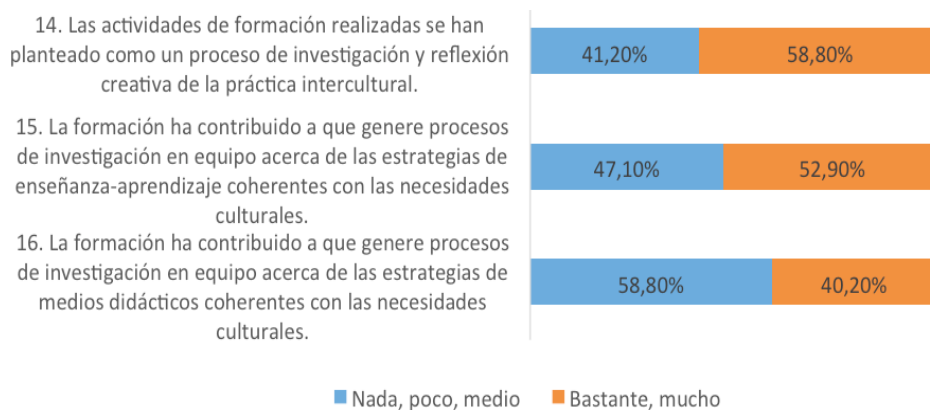
Uno de los participantes señala en la pregunta abierta del cuestionario “Hay debates sobre la docencia desde una perspectiva intercultural, sin embargo, son escasos y principalmente en la formación continua del profesorado. [P032]

En el grupo de discusión los participantes destacaron que “el aspecto emocional es enriquecedor” en la educación intercultural [GD\_IC1].

En las entrevistas se destaca la necesidad de diseñar actividades para que la formación desarrollada tenga en cuenta las experiencias de trabajo y de colaboración interculturales entre colegas y estudiantes. Así mismo se señala la importancia de las actividades para que el dominio

del contenido didáctico con orientación intercultural se refleje en la construcción de los criterios y pruebas de evaluación adaptadas a la interculturalidad.

#### Dimensión IV. Formación como un proceso de investigación personal y colaborativa



Los ítems 14 y 15 mostraron porcentajes superiores, siendo mejor valorado el ítem 14 sobre “las actividades de formación para la práctica intercultural” (58,8%, en *bastante y mucho*).

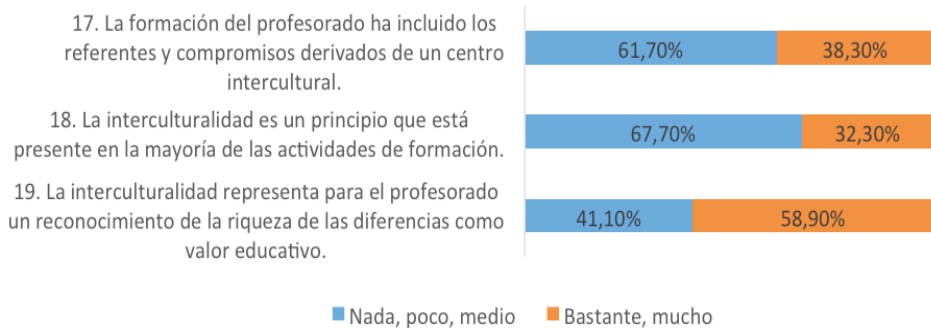
El ítem 16 sobre “los medios didácticos coherentes con las necesidades culturales”, el porcentaje superior se encontró entre los valores *nada, poco y medio* (58,8%).

En la pregunta abierta de cuestionario señalan:

No he realizado cursos de formación reglada, si bien he participado en proyectos interculturales en el ámbito universitario. [PO6]

En los grupos de discusión y las entrevistas los profesores consideran que desean tener más programas de formación de este tipo y hacer la formación más flexible, aunque la experiencia se valora como positiva e interesante.

### Dimensión V. Implicación con el principio de interculturalidad explicitado



Los ítems 17 “la formación del profesorado derivada de un centro intercultural” y 18 “La interculturalidad es un principio que está presente en la mayoría de las actividades de formación”, tuvieron un porcentaje mayor en las opciones de respuestas *nada, poco y medio*.

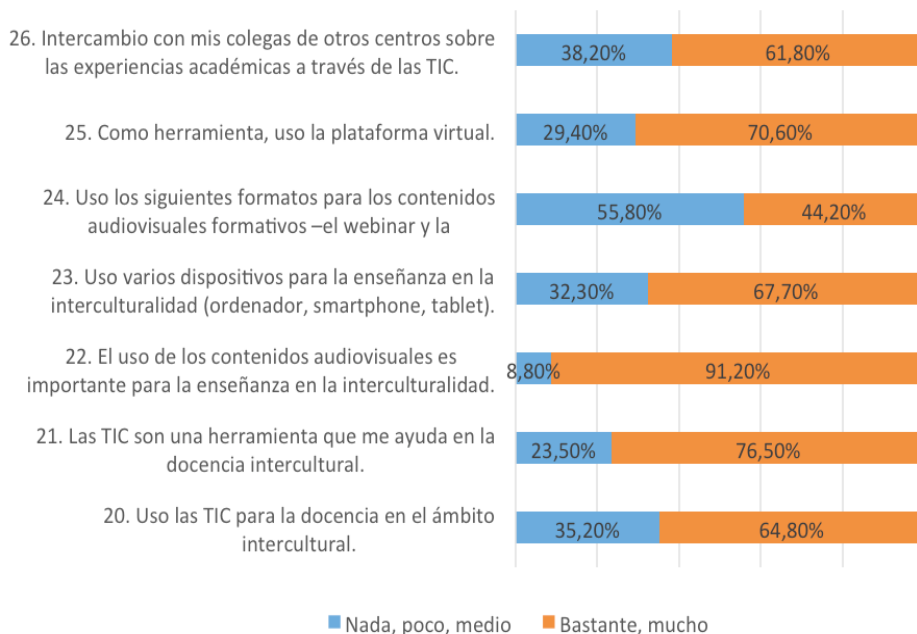
El ítem 19 “La interculturalidad representa para el profesorado un reconocimiento de la riqueza de las diferencias como valor educativo”, se incrementó el porcentaje en los valores *bastante y mucho* (58,9%).

En la pregunta abierta del cuestionario uno de los profesores indica:

Me parece que la valoración de la experiencia intercultural depende del profesor individual. Los que han tenido la experiencia internacional o que han trabajado con diferentes grupos étnicos son más propensos a buscar y hacer de este importante en su enseñanza y aprendizaje [PO28].

Las entrevistas y los grupos de discusión revelan una experiencia amplia y positiva en esta dimensión y se destacó la importancia de la identidad cultural de cada país.

## Dimensión VI. Las TIC en la docencia intercultural



En todos los ítems el porcentaje de valores *bastante* y *mucho* fue superior (entre 64,8% y 91,2%), a excepción del uso de webinar y videoconferencia (ítem 24) (55,8%).

La pregunta abierta al cuestionario se menciona:

Yo creo que la tecnología es una herramienta para todas las áreas (...). Y la educación intercultural es una necesidad en este mundo que se desea ser mucho más humano y solidario. [PO30]

En el grupo de discusión se comentó la variedad de herramientas y recursos que se emplean para el desarrollo del programa Euromime. En las entrevistas se manifiesta que las TIC en general y varios formatos de formación a distancia deben ser usados con más frecuencia.

## CONCLUSIONES

Se presentan las principales conclusiones en función de los objetivos planteados. En relación al objetivo “analizar las competencias interculturales del profesorado universitario”, los datos obtenidos indican que la experiencia de los encuestados es diversa y positiva, aunque a



veces bastante básica y limitada; no siendo la vía de acceso siempre formal. En cuanto al objetivo “conocer la realidad sobre la formación del profesorado en procesos interculturales”, la revisión de la literatura sobre los modelos interculturales y el análisis de los datos nos permiten elaborar programas y unidades didácticas acordes a las demandas de la interculturalidad.

El interés de esta investigación radica en la necesidad de incorporar en los currículos de formación del profesorado las competencias interculturales a partir de las dimensiones analizadas, y estar en condiciones para responder a los desafíos europeos para el desarrollo integral. Como señala Domínguez (2006, p. 236) “cada docente ha de asumir la reflexión acerca de sus necesidades profundas y del camino más adecuado para entender la interculturalidad”.

El análisis de los datos cualitativos y cuantitativos sobre las competencias del profesorado permiten elaborar propuestas de programas y unidades didácticas para la educación intercultural. Los resultados de la investigación ofrecen pautas para avanzar en la elaboración de propuestas de mejora y de innovaciones en la formación intercultural. Así en la dimensión de desarrollo colaborativo, cuando se pregunta si el profesorado suele compartir el conjunto de experiencias formativas de trabajo en equipo señalan los valores bajos (65%–*nada, poco y medio*). En este sentido se la red puede ser un aliado, ya que como señalan Santos, Lorenzo y Priegue (2013) el trabajo cooperativo en red puede favorecer el desarrollo de competencias de corte intercultural de los docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Andrade, M. (2011). Sobre pluralismo, verdade e tolerancia: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1087-1103. doi: 10.1590/S0101-73302011000400011

Bartolomé, M., Cabrera, F. y Marín, M.A., Sabariego, M., Pau, M. y Vilà, R. (2007). *Método Atman. Fundamentos para una educación y formación intercultural*. Madrid: Fundación Atman.

Cacheiro, M. L.; Mata, P. & Ubachs, G. (2013). Networked curricula: fostering transnational partnership in open and distance learning. *Open Praxis*, 5 (2), 179-187. doi: 10.5944/openpraxis.5.2.54

Coloma, C. (2015). Informe de evaluación del máster europeo en ingeniería de medios para la educación. Perú: PUCP.

Corpas, J.M. (2011). Profesorado y alumnado ante la diversidad cultural. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=4456&titulo=Profesorado%20y%20alumnado%20ante%20la%20diversidad%20cultural.%20Estudio%20de%20caso](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4456&titulo=Profesorado%20y%20alumnado%20ante%20la%20diversidad%20cultural.%20Estudio%20de%20caso)

Cushner, K. & Chang, S-Ch. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178. doi: 10.1080/14675986.2015.1040326

Domínguez, M.C. (2006). *Investigación y Formación del profesorado en una Sociedad Intercultural*. Madrid: Universitas.

Fleuri, R. M. (2014). Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Revista Série-Estudos*, 37, 89-106. Recuperado de <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/771/650>

Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.

- Gonçalves, J.A. (1999). Interculturalidade e formação de professores. *Revista de educación*, 1, 99-114. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/309>
- Jiménez, H. (2004). El impacto de las diferencias de los estilos de aprendizaje interculturales en la enseñanza a los alumnos extranjeros de intercambio del TEC. Monterrey, Nuevo León. Recuperado de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-ll/s4/68DAElenaJimenezFinal.pdf>
- Lacerda, G., Petit, T. & Vieira, J. (2014). *EUROMIME. Territorios académicos conectados*. Brasilia: Athalaia.
- Margevica, I. (2010). La comunicación intercultural en el proceso de estudio de la pedagogía. En M.C. Domínguez, A. Medina y M.L. Cacheiro (Coords.): *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 85-101). Madrid: CERASA.
- Margevica, I. y Garcia, P. (2012). La competencia plurilingüística e intercultural. En M.C. Domínguez y P. García: *Tratamiento didáctico de las competencias básicas* (121-158). Madrid: Universitas.
- Maxwell, J. y Loomis, D. (2002). Mixed Methods Design: An Alternative Approach. En A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209-40). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Medina, A. (Coord.) (2009). Enfoque pluricultural y sistémico de la innovación educativa: modelo para la mejora de las instituciones educativas. En A. Medina, J. Gairín, M.J. Albert, R. Pérez, M.L. Cacheiro y E. Pérez: *Innovación de la educación y de la docencia* (pp. 19-45). Madrid: CERASA.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1999). Formación del profesorado: aprendizaje profesional en contextos interculturales. *XXI Revista de educación*, 1, 69-97. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/307/b1150562x.pdf?sequence=1>
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (2005). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez y A.

Ibáñez (Coords.): *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Pearson Educación.

Medina, A., Rodríguez, A., Ibáñez, A. (Coords.) (2005). *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Pearson Educación.

Merino, J. V. y Muñoz, A. (1995). Eje de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista de Educación*, 307, 127-162.

Pascual, M.A. (2009). Pensamiento intercultural en la sociedad del conocimiento. En A. Medina, M.L. Sevillano y S. de la Torre (coords.): *Una Universidad para el s. XXI Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Una mirada Transdisciplinar, ecoformadora e intercultural* (pp. 187-193). Madrid: Universitas.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and sematic aspects. *Intercultural Education*, 6 (19), 481-491. doi: 10.1080/14675980802568277

Ricardo, C. T. (2013). Formación y desarrollo de la competencia intercultural en ambientes virtuales de aprendizaje. UNED, Madrid. Tesis doctoral inédita.

Roig, R. (2010). La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la interculturalidad en las aulas. En R. Roig y M. Fiorucci (Eds.): *Claves para la investigación en la innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 7-12). Madrid: Marfil.

Santos, M.A., Lorenzo, M., Priegue, D. (2013). (RED) Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Revista de Educación*, 26(1), 63-84. doi:10.5944/educxx1.16.1.717

Soriano, E. (Coord.) (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.

UNESCO (2008). Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.php>

UNESCO (2013). Intercultural competences. Conceptual and Operational Framework. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

Villalta, M.A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 118-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171043532012>

# ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN DISPOSITIVOS MÓVILES EN COLOMBIA

## ANALYSIS OF READING AND WRITING PRACTICES OF UNIVERSITY STUDENTS ON MOBILE DEVICES IN COLOMBIA

Karen Shirley López

*Directora: María Luisa Sevillano García*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas  
presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto el análisis de las prácticas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios en el soporte digital, específicamente en dispositivos móviles. Se conoce, por diversas investigaciones, que los jóvenes en la actualidad tienen prácticas letradas en soportes impresos y digitales y que además llevan a cabo prácticas enriquecidas y sofisticadas de lectura y escritura digital en ámbitos distintos al académico. Estas últimas posibilitadas, principalmente, por dispositivos móviles como el teléfono inteligente o las tabletas. A partir de sus prácticas cotidianas, los estudiantes se apropian de unos modos específicos de acercarse a la información, de comprenderla, interpretarla, valorarla y usarla, facilitando distintos aprendizajes. En la universidad se enfrentan con unas demandas específicas en lectura y escritura académicas que pueden ser opuestas a las prácticas desarrolladas en los ámbitos informales o vernáculos. El contraste del conjunto de prácticas académicas y vernáculas puede facilitar la comprensión de las dificultades que enfrentan los estudiantes en la universidad, así como las orientaciones que pueden llevar a cabo los docentes. A través de métodos y técnicas cuantitativas se pretende identificar y caracterizar las prácticas de lectura y de escritura más frecuentes de los universitarios en sus dispositivos móviles. Por otra parte, mediante un estudio cualitativo de corte etnográfico se buscará comprender en profundidad las prácticas, analizando los contextos, dominios, herramientas, mediaciones y sujetos involucrados en ellas.

**PALABRAS CLAVE:** lectura, escritura, digital, dispositivos móviles, universidad.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the practices of reading and writing of university students in digital media, specifically on mobile devices. Various investigations show that young people have literacy practices in print and digital media and also carry out practices enriched and sophisticated digital reading and writing in different academic fields. The latter made possible mainly by mobile devices like smartphone or tablets. From their daily practices, students appropriating specific ways to approach information, understand, interpret, evaluate it and use it, providing different learning. In university they face with specific demands in reading and academic writing that can be opposed to the practices developed in informal or vernacular areas. The contrast of academic and vernacular practices can facilitate the understanding of the difficulties faced by students in university and orientations of professors. Through quantitative methods and techniques, it is to identify and characterize the practices of reading and writing most common on mobile devices of students. Moreover, through a qualitative ethnographic study will seek to understand in depth the practices, analyzing contexts, domains, tools, mediations and subjects involved in them.

**KEY WORDS:** reading, writing, digital media, mobile devices, university.

## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son ampliamente reconocidas como herramientas que favorecen el aprendizaje y la comunicación en distintas disciplinas (Carlino, 2005). Las tecnologías han tenido un impacto en los modos de leer y de escribir en la sociedad actual, pues permiten un acercamiento distinto a la información y plantean situaciones comunicativas que difieren considerablemente de las del soporte impreso. En el soporte digital los sujetos se exponen a una cantidad casi ilimitada de información y de interlocutores, se encuentran con audiencias reales, pueden comunicar sus ideas de forma inmediata y con pocos filtros, y pueden leer y escribir desde cualquier lugar y en cualquier momento (Cassany, 2013). Chartier (1996) y Scolari (2004) plantean que no se pueden desligar contenido y continente, por tanto, un cambio en el soporte (impreso a pantalla, pantallas fijas a pantallas móviles) implica cambios en los modos de leer y de escribir.

A pesar de estas reconfiguraciones posibilitadas por las tecnologías, la enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad sigue haciendo énfasis en prácticas tradicionales impresas (Molina y Salazar, 2015;

González, 2015), desatendiendo el soporte digital o danto por sentado que los estudiantes –considerados nativos digitales– ya tienen todas las competencias para enfrentarse a distintos soportes. Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que la población juvenil no tiene una relación homogénea con las tecnologías de la información y de la comunicación (Sevillano, Quicios y González, 2016) y que el acercamiento de los jóvenes a lo digital no implica necesariamente el dominio de las prácticas letradas que requieren en el contexto académico (OCDE, 2011; Cassany, 2013).

Estos aspectos hacen que sea importante explorar y analizar las formas de leer y escribir de los jóvenes que ingresan a la educación superior, considerando además que esta es la población con mayor riesgo de deserción escolar y que, “aunque el dominio de la lengua escrita no constituye el único factor causante de la deserción en la universidad, sí es posible afirmar que es uno de los más relevantes en tanto que permea todas las áreas del conocimiento, se involucra en la enseñanza de las ciencias y es necesario en todos los campos de la vida individual y social” (Cisneros, Olave y Rojas, 2012, p. 50).

Por otra parte, en el contexto educativo despierta gran interés el hecho de que muchos estudiantes puedan fracasar en el desarrollo de prácticas letradas académicas, mientras que, por fuera de la institución escolar, a través de procesos de aprendizaje autogestionado mediados por las tecnologías, desarrollen prácticas con el mismo nivel de complejidad o, incluso, más sofisticadas. Las aproximaciones que se han realizado a las prácticas en el dominio vernáculo sugieren que no se trata de usos desordenados, simples o de escasa elaboración lingüística o cognitiva (Caamitta, 1993; Hull & Schultz, 2001; Cassany, Sala y Hernández, 2010).

Detrás de las evidencias generalizadas de que la mayoría de jóvenes tienen problemas para leer y escribir pese a haber pasado varios años en el contexto educativo, puede encontrarse una desvalorización de las prácticas reales en las que se involucran y un desconocimiento de la distancia que las separa de los usos convencionales y dominantes de la escritura. Sin duda, la exploración y el análisis empírico de estas prácticas vernáculas, así como su comparación con las formas estandarizadas más públicas, pueden contribuir a mejorar la comprensión global del fenómeno de la literacidad, principalmente de la mediada por las pantallas, y ofrecer algunos lineamientos para mejorar su orientación en contextos escolares.



Bajo estos supuestos, esta investigación se plantea como preguntas fundamentales: ¿cómo son las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes universitarios de primer semestre llevan a cabo en sus dispositivos móviles?, es decir, ¿qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué leen y escriben en estos dispositivos?, ¿cuáles son los límites entre las prácticas letradas vernáculas y académicas en estos dispositivos?, ¿qué relaciones se establecen entre las prácticas letradas digitales ubicuas de los estudiantes y su desempeño en tareas de lectura y escritura en la universidad? Y, finalmente, ¿cómo puede aportar la identificación de estos elementos al mejoramiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad?

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Los fundamentos teóricos de esta propuesta se organizan en dos grandes categorías: prácticas de lectura y de escritura y aprendizaje móvil y ubicuo.

### 1. Prácticas de lectura y de escritura

En este proyecto se entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales mediadas por textos en cualquier modalidad y en cualquier soporte. De esta manera, la lectura y la escritura no se conciben solo como un conjunto de procesos cognitivos, ni las prácticas letradas solo como una serie de habilidades lingüísticas prefijadas, mecánicas y universales, desligadas de las particulares de cada grupo social, contexto o uso. Desde esta perspectiva, se conciben las prácticas comunicativas escritas de los grupos sociales de manera global, entendiendo que los discursos que se producen se insertan en interacciones sociales más amplias, situadas en un contexto temporal y espacial específico y que son configuradas históricamente (Barton & Hamilton, 1998; Lankshear & Knoble, 2006).

Dentro de los elementos que configuran las prácticas letradas encontramos los textos que median las interacciones, los autores y lectores, el contexto, así como las representaciones, actitudes y valores que los sujetos asignan a lo escrito en la comunidad a la que pertenecen. Las prácticas mediadas por la escritura incorporan también las instituciones a las que pertenecen los individuos, su estatus en la comunidad y las normas sociales que regulan la interacción comunicativa, es decir, quién escribe y quién lee, dónde, cuándo, cómo, por qué, para qué, qué valoración social adquiere, entre otros.

Aunque son conceptos similares, las nociones de ‘actividad’ o ‘comportamiento’ no se corresponden completamente con la noción de práctica letrada, debido a que esta última es más compleja e incluye los elementos contextuales, los valores, actitudes, representaciones y emociones de los autores y lectores. Scribner & Cole (1981), autores que propusieron este término como unidad básica en los Nuevos Estudios sobre Literacidad, querían destacar los aspectos sociales, situados y culturales de los actos de leer y escribir.

Las prácticas letradas, como nociones más abstractas, son difíciles de investigar directamente, pero se manifiestan en episodios observables, situados y concretos que se denominan hechos o acontecimientos letrados (Barton & Hamilton, 1998). Estos últimos, al ser observables, son también susceptibles de ser registrados y sistematizados. Para analizarlos hay que describir las reglas que les subyacen, el material escrito que media las interacciones y los modos de relación de los sujetos con ese material. El acontecimiento letrado permite observar el nivel micro de una práctica letrada y la práctica letrada, a su vez, se asocia con unos escenarios o dominios concretos del mundo social, que influyen en su configuración.

Los dominios letrados son escenarios sociales que permiten ordenar la producción y circulación de diversos tipos de textos y prácticas letradas. Pueden entenderse como patrones contextuales dentro de los cuales la literacidad es aprendida y usada. Aunque los escenarios sociales son cambiantes y dinámicos, hay unas configuraciones particulares de las prácticas letradas y ciertas regulaciones que permiten diferenciarlos. Varias instituciones soportan y estructuran las actividades en dominios particulares de la vida, tales como la familia, la escuela, la religión, el trabajo, el ocio, las tecnologías, la comunidad, entre otros (Barton & Hamilton, 2004). Cada uno de los dominios está definido y regulado por normas, prácticas, ritos e interacciones que le dan una estructura, pero, a pesar de esto, el concepto de dominio no es estático, jerárquico ni excluyente. Por ejemplo, las prácticas letradas académicas, que pertenecen al dominio escolar, también pueden darse dentro del dominio de las tecnologías cuando están mediadas por la interacción en pantallas. A lo largo de la vida, los sujetos se enfrentan a distintos contextos e interactúan con diferentes literacidades. En las comunidades, no todas las literacidades tienen el mismo papel o el mismo estatus social, por esta razón, el contexto es un factor determinante en la definición de las prácticas letradas que se consideran dominantes y deseadas, así como aquellas que tienen un menor valor social (Camitta, 1993).

## 2. Aprendizaje móvil y ubicuo

Los desarrollos tecnológicos han permitido, en las últimas décadas, una expansión y masificación en el acceso a la información producida por la humanidad. Este acceso y la rapidez con la que circula la información generan dinámicas distintas en la manera como los sujetos construyen y comunican el conocimiento, y también reconfigura la manera como las personas participan en los distintos contextos, entre ellos el educativo. Sin duda, uno de los factores que más ha aportado a estas transformaciones es la portabilidad o movilidad de los dispositivos.

Esta movilidad de distintos dispositivos –como el ordenador portátil, el celular inteligente, el lector electrónico, las tabletas, los reproductores de audio y video, las consolas de videojuegos manuales– facilita las posibilidades de comunicación y aprendizaje de las personas. Al respecto, la UNESCO (2012a) considera la educación a través de dispositivos móviles como una prioridad en las agendas educativas mundiales.

El aprendizaje móvil puede definirse como aquel aprendizaje que se da a través de dispositivos que “(...) son digitales y fáciles de transportar y que pueden facilitar toda clase de tareas, como la comunicación, el almacenamiento de datos, la grabación de vídeo y audio, el posicionamiento global, etc.” (UNESCO, 2013, p.10). Aunque los aprendices de estas nuevas generaciones tienen relaciones plurales con la tecnología, la mayoría se caracteriza por hacer un uso intensivo de esta, por estar conectados frecuentemente a la red, por realizar diversas tareas de forma paralela y por generar contenidos, además de consumirlos (Sevillano, Vázquez y Ortega, 2013).

Sobre las oportunidades del aprendizaje móvil, la UNESCO (2012a; 2012b) plantea que puede ayudar a la población en general, pero principalmente a las poblaciones que han sido tradicionalmente excluidas, a tener un mayor acceso a la información. Sin embargo, para lograr estas oportunidades es preciso superar barreras económicas de acceso a los dispositivos e imaginarios sociales que los vinculan estrechamente con actividades de entretenimiento y de aislamiento social. Una característica particular del aprendizaje móvil que ha llamado la atención de distintos investigadores y, de hecho, se ha planteado como un nuevo paradigma educativo es la ubicuidad. El aprendizaje ubicuo se refiere a aquel que es desarrollado en cualquier momento o lugar, a través de dispositivos móviles (Sevillano, 2015).

Este tipo de aprendizaje se caracteriza, de acuerdo con Burbules (2014), por no restringirse a una ubicación física particular, ya que puede llevarse a cabo en cualquier lugar. Tampoco se limita a un solo dispositivo, pues estos además de ser portables están interconectados, lo que permite el acceso a la información a través de distintos medios. La ubicuidad también trasciende el aspecto temporal, pues se pueden lograr los aprendizajes en cualquier momento y a distintos ritmos, lo que implica que el aprendizaje se puede dar permanentemente y no solo en contextos formales. En el aprendizaje ubicuo se desdibujan las fronteras entre ámbitos o esferas que tradicionalmente se han considerado separadas: trabajo y juego, aprendizaje y entretenimiento, consumo y producción de información, educación presencial y virtual, nociones de público y privado, etc. De igual forma, el aprendizaje ubicuo se relaciona con el establecimiento de redes y conexiones globalizadas, lo que hace a los sujetos 'ciudadanos del mundo'.

Todas estas características hacen del aprendizaje ubicuo a través de dispositivos móviles un campo interesante de investigación y un nuevo paradigma educativo que implica la transformación de prácticas docentes y de políticas educativas que garanticen su funcionamiento (UNESCO, 2012a).

## OBJETIVOS

### General

- Analizar las prácticas de lectura y escritura de estudiantes universitarios en dispositivos móviles, tanto en el dominio académico como en el vernáculo.

### Específicos

- Caracterizar las prácticas de lectura y escritura involucradas en el uso académico de los dispositivos móviles.
- Caracterizar las prácticas de lectura y escritura involucradas en el uso vernáculo de los dispositivos móviles.
- Identificar las relaciones entre el uso de dispositivos móviles y las competencias de lectura y escritura requeridas en el contexto universitario en los primeros semestres.
- Establecer lineamientos didácticos para la orientación de las prácticas letradas digitales ubicuas en la universidad.

## **METODOLOGÍA**

### **1. Enfoque y diseño**

Esta investigación se inscribe en un enfoque mixto, que se basa tanto en la observación y descripción de los fenómenos en su contexto natural, como en su cuantificación (McMillan & Schumacher, 2005). Se llevará a cabo una triangulación de propósitos investigativos (descriptivos e interpretativos), así como de técnicas de recolección y de análisis de los datos.

El estudio se dividirá en dos fases. En la primera fase, que pretende caracterizar las prácticas letradas digitales ubicuas de estudiantes universitarios, se empleará un diseño no experimental de tipo descriptivo transversal.

En la segunda fase del estudio se empleará un diseño cualitativo, pues se busca comprender el significado que adquieren las prácticas y los hechos desde el punto de vista de los protagonistas (Ballesteros y Mata, 2014).

### **2. Participantes**

La población objeto de interés en esta investigación son los estudiantes que cursan sus primeros semestres en la universidad. Esto se debe a que esta población presenta un mayor riesgo de deserción y a que se encuentra en una transición entre las prácticas letradas de otros niveles y dominios y las prácticas requeridas en el contexto académico.

Además, este trabajo pretende aportar a la didáctica del lenguaje escrito en educación superior y son los cursos introductorios de primeros semestres en donde se puede generar una mayor incidencia de los docentes de lenguaje sobre las prácticas letradas de los estudiantes.

En la primera fase se seleccionará una muestra representativa de estudiantes de primer semestre. Se aplicará un cuestionario en el marco de asignaturas introductorias de lectura y de escritura. Se aplicará también un cuestionario a los docentes de lengua que trabajan con los estudiantes y profesores de otras disciplinas que orientan asignaturas de primer semestre para identificar las mediaciones en relación con la lectura y escritura en dispositivos móviles.

A partir de los datos recolectados en la primera fase del estudio, se realizará un muestreo por casos en la segunda fase, con el propósito de comprender a profundidad las prácticas letradas de los participantes y las relaciones que se gestan entre ellas. El muestreo intencionado por

### *Entrevistas*

Se realizarán entrevistas a profundidad, con el propósito de recabar información que permita comprender las prácticas letradas digitales ubicuas de los sujetos. Los esquemas para la realización de las entrevistas se construirán a partir de las observaciones.

### *Revisión documental*

Se revisarán los textos involucrados en las prácticas de lectura y escritura. La noción de texto se entiende desde un sentido amplio, es decir, como todo aquel artefacto mediado por el discurso escrito que sea susceptible de ser interpretado, lo que incluye modalidades de representación del conocimiento como la imagen o el video. En caso de ser pertinente, se revisarán documentos relacionados con las prácticas letradas dominantes, por ejemplo, guías de trabajos escritos que los estudiantes deben seguir u otros materiales asignados por los docentes.

### *Pruebas de desempeño en lectura y escritura*

Aunque el énfasis del estudio no es el rendimiento cognitivo, se hará una prueba de lectura y escritura con características propias del ámbito académico (competencias de búsqueda y selección de información, comprensión de lectura en niveles literal, inferencial y crítico; escritura coherente de un texto breve en el que se involucre citación) para establecer relaciones entre el desempeño en estas tareas y las prácticas de los estudiantes.

## **4. Análisis estadístico**

Los datos del cuestionario serán organizados, en primer lugar, a través de gráficos de frecuencia. Posteriormente, se seleccionarán las variables más relevantes para llevar a cabo un análisis relacional bivariado, con pruebas de significación estadística (ANOVA, Chi-cuadrado, T de Student de acuerdo con la naturaleza de las variables). Finalmente, se realizará un análisis multivariante por conglomerados (clúster), que permita reconocer tendencias en agrupación de los sujetos participantes a partir de sus prácticas. Este análisis se apoyará con el software IBM SPSS.

## **5. Análisis de contenido**

Para analizar los datos obtenidos a través de las observaciones, entrevistas y revisión documental, se usará la técnica de análisis de contenido. Esta, según Bardin (1996), implica un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que usa indicadores para interpretar mensajes producidos en determinados contextos sociales. Para realizar un análisis de contenido es necesario que los investigadores establezcan

casos es usado en investigaciones educativas como estrategia para aclarar y profundizar en diferentes aspectos del problema de investigación (McMillan & Schumacher, 2005). En este se incluyen casos que tienen diferencias importantes entre sí, así como casos típicos, lo que permite describir de manera detallada distintas prácticas de los sujetos y establecer comparaciones, considerando todos los elementos contextuales pertinentes y abordando cada caso como una totalidad. Se estima la participación de, al menos, diez sujetos en esta fase.

### 3. Técnicas de recolección y de análisis de información

	Técnica de recolección	Técnica de análisis
Diseño cuantitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario a estudiantes.</li> <li>• Cuestionario a profesores de lengua.</li> <li>• Cuestionario a profesores de otras disciplinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis estadístico:</li> <li>• Descriptivo</li> <li>• Relacional</li> <li>• Multivariante (clúster)</li> </ul>
Diseño cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante (registro textual y visual)</li> <li>• Entrevistas a profundidad</li> <li>• Revisión documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de contenido</li> </ul>

#### *Cuestionario*

Se construirán tres cuestionarios. El primero permitirá identificar las prácticas de letradas digitales ubicuas de los estudiantes desde la descripción de los acontecimientos letrados más habituales. En el segundo, se recogerá información sobre las mediaciones más frecuentes de las prácticas letradas digitales desde las asignaturas de lengua y, el tercero, permitirá identificar las mediaciones de lectura y escritura más frecuentes en las asignaturas de otras disciplinas.

#### *Observación participante*

Se observarán, contrastarán y contextualizarán las prácticas letradas digitales ubicuas de los participantes en distintos momentos. Se llevará un diario de campo para registrar la información. También se hará un registro fotográfico y en video, que permitan identificar los textos y contextos involucrados en las prácticas.

procedimientos sistemáticos y objetivos que permitan realizar inferencias sobre el significado y el sentido de los mensajes. Este autor define también un conjunto de procedimientos que los investigadores deben seguir para poder realizar inferencias e interpretar el significado y el sentido de los mensajes que analizan. Los pasos fundamentales de esta técnica son:

1. Determinar el objeto o tema de análisis; para ello se especifican unas unidades de registro o segmentos específicos de contenido.
2. Determinar las reglas de codificación. La codificación consiste en clasificar los elementos constitutivos de un conjunto, mediante operaciones de diferenciación y de agrupación por analogía. Al codificar, se establecen etiquetas que permiten diferenciar la información.
3. Determinar el sistema de categorías. Una vez se ha codificado, los elementos etiquetados son agrupados en categorías. Estas últimas, generalmente, se organizan en libros o árboles de códigos, que responden tanto a las características de la información recolectada como a los elementos planteados en el marco teórico que sustenta la investigación.
4. Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización. Al avanzar en el análisis, se debe identificar si los elementos se codificaron y agruparon adecuadamente o si hay ambigüedades en el tratamiento de los datos.
5. Realizar inferencias sobre los hallazgos. Una vez se incluyen las unidades de registro en las categorías, se empiezan a establecer relaciones entre estos datos encontrados y los antecedentes investigativos y teóricos que se quieren verificar, confrontar, discutir o replantear.

En la investigación cualitativa, aunque se pueden construir unas categorías a priori basadas en el marco teórico y en el estado del arte, es más frecuente y pertinente permitir que las categorías emerjan a partir de los datos (Ballesteros y Mata, 2014). Para apoyar el proceso de análisis de contenido en la segunda fase se usará el software Atlas.

## RESULTADOS

Se espera que el análisis de las prácticas de lectura y de escritura de los estudiantes en dispositivos móviles aporte a la consolidación de una didáctica del lenguaje en la universidad que responda a las necesidades y características de los aprendices de la sociedad del conocimiento.



## LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La concepción de prácticas letradas que asume este proyecto se apoya en la perspectiva de Nuevos Estudios sobre Literacidad. En esta perspectiva se suelen usar estudios cualitativos y muy pocas investigaciones usan diseños mixtos. Por tanto, una posible limitación para la presente investigación sea el encuadre teórico del diseño cuantitativo que se pretende emplear para tener un acercamiento a las prácticas de los estudiantes.

Otra limitación es la especificidad de la población con la que se trabajará, que se circunscribe a estudiantes de primer semestre de una universidad privada de la ciudad de Cali, Colombia.

## REFERENCIAS

- Ballesteros, B. y Mata, P. (2014). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Literacy practices. En Barton D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Eds.). *Situated literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Revista de políticas educativas/Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(104), 1-10.
- Camitta, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School Students. En B. Street (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy* (228-246). New York: Cambridge University Press.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández, C. (2010). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2013). *En línea: Leer y escribir en la red*. España: Anagrama.
- Chartier, R. (1996). Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito. *Revista Quimera*, (150), 43-49.
- Cisneros, M.; Olave, G. y Rojas, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 75(1), 45-61.
- González, B. (2015). Programas y estrategias guiados por la Alfabetización Académica. En B. González, A. Salazar y L. Peña (Eds.). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 177-236). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 71 (4), p. 575-611.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nova York: Mc. Graw Hill.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5 edición. Madrid: Pearson.

Molina, J. y Salazar, A. (2015). Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad. *Zona Próxima*, (22), 226-235. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658016>

OCDE (2011). Resultados del informe PISA 2009: Estudiantes en Internet. Tecnologías y rendimientos digitales. VOL VI. España: Santillana.

Sevillano, M.L. (2015). El contexto socioeducativo de la ubicuidad y la movilidad. En E. Vázquez y M.L. Sevillano (Eds.). *Dispositivos digitales móviles en educación* (pp. 17-38). Madrid: Narcea.

Sevillano, M.L., Quicios, M.P. y González, J.L. (2016). Posibilidades ubicuas del ordenador portátil: percepción de estudiantes universitarios españoles. *Revista Comunicar*, XXIV (46), 87-95. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-09>

Sevillano, M.L., Vázquez, E. y Ortega, I. (2013). Herramientas virtuales ubicuas y móviles en la innovación formativa. Tabletas y ordenadores portátiles. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 17(2), 70-88. Recuperado de: <http://aprendizaje-cibersociedad.com>

Scolari, C. (2004). Hacer clic: Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales. Barcelona: Gedisa.

Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

UNESCO (2012a). Activando en aprendizaje móvil: temas globales. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil: Políticas. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216451s.pdf>

UNESCO (2012b). *Aprendizaje móvil para docentes: temas globales*. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil: Docentes. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216452s.pdf>

UNESCO (2013). *Aprendizaje móvil y políticas: cuestiones clave*. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217638s.pdf>



# EL INFLUJO DEL CONCEPTO DE BILDUNG EN LOS CONCEPTOS DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EUROPA

## THE INFLUENCE OF THE CONCEPT OF BILDUNG IN THE CONCEPTS OF PEDAGOGY AND SCIENCE EDUCATION IN EUROPE

Alicia Sianes Bautista

Directora: María José García Ruíz

Línea 1. Función y evolución de la educación: historia, teorías, políticas, modelos y sistemas.

### RESUMEN

Partiendo de la relevancia pedagógica del concepto alemán de *Bildung*, la finalidad del presente estudio se subdivide en tres objetivos claramente diferenciados: por un lado, estimamos oportunos conocer los orígenes del concepto pedagógico germano *Bildung*; por otro lado, queremos comprender el influjo del término *Bildung* en los conceptos de “pedagogía” y “ciencias de la educación” en la concepción pedagógica de Europa occidental y; finalmente, consideramos necesario realizar un análisis acerca de la dicotomía entre los términos “pedagogía” y “ciencias de la educación”. Para llevar esto a cabo, elaboramos un análisis de contenido, fundamentado en la revisión de literatura especializada acerca de la temática objeto de estudio. Los resultados obtenidos muestran el origen etimológico de ambos conceptos estudiados y su desarrollo educativo a lo largo del tiempo hasta la actualidad. A modo de conclusión, es importante hacer simplemente mención a la incuestionable influencia que ha tenido el término *Bildung*, a lo largo de la historia, como precedente del resto de las corrientes pedagógicas a nivel europeo.

**PALABRAS CLAVE:** *Bildung*, pedagogía, ciencias de la educación, Europa, influjo.

## ABSTRACT

Starting from the pedagogical relevance of the German concept *Bildung*, the purpose of the present study it is subdivided in three clearly differentiated goals: on one hand, we consider appropriate to know the origins of the German pedagogical concept *Bildung*; on the other side, we want to understand the influence of the term *Bildung* in the concepts of “pedagogy” and “science education” in the pedagogical conception of western Europe and; finally, we consider necessary to make an analysis about the dichotomy between the words “pedagogy” and “science education”. To bring this about, we developed a content analysis based on the review of specialized literature about the topic object of study. The obtained results show the etymological origin of both studied concepts and its educational development through time until today. As a conclusion, it is important simply to mention the unquestionable influence that had the term *Bildung* along the history, as a precedent of the rest of pedagogical tendencies in a European level.

**KEYWORDS:** *Bildung*, pedagogy, science education, Europe, influence.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación contempla de forma claramente preliminar e incipiente, entre otras cuestiones, el análisis de los conceptos pedagógicos autóctonos de gran relevancia e impacto en la conformación de la pedagogía tal y como la conocemos actualmente, como es el caso del concepto germano de *Bildung* acuñado y desarrollado por Humboldt y de influjo sin precedentes en toda la pedagogía occidental. El concepto *Bildung* surge en Alemania en el siglo XVIII, término que terminaría por concebirse como un recorrido que el ser ha de perseguir hasta lograr su forma propia (Ipland García, 1999) y que estuvo marcado por las corrientes del Pietismo y el Neohumanismo, respectivamente.

Otro de los intereses cruciales de este estudio lo constituye el significado de la dicotomía existente entre los conceptos “pedagogía” y “ciencias de la educación”, términos que, de forma errónea, tienden a emplearse indistintamente como sinónimos en multiplicidad de áreas y contextos educativos. Es indudable la estrecha relación existente entre la educación y la pedagogía (Sanvisens, 1984), razón por la que es primordial hacer una primera distinción entre ambos conceptos, pues la pedagogía siempre trabaja con la educación es, por tanto, la disciplina, mientras que la educación constituye su objeto propio (Nassif, 1987).

## OBJETIVOS

Para llevar a cabo el presente estudio fijamos tres objetivos claramente diferenciados que servirán como punto de partida para abordar de forma adecuada la temática que nos concierne. Tales objetivos serían los siguientes:

- Conocer los orígenes del concepto pedagógico germano *Bildung*.
- Comprender el influjo del término *Bildung* en los conceptos de “pedagogía” y “ciencias de la educación” en la concepción pedagógica de Europa occidental.
- Analizar la dicotomía existente entre los términos “pedagogía” y “ciencias de la educación”.

## METODOLOGÍA

En cuanto a los aspectos metodológicos, la búsqueda y recogida de información para realizar el estudio ha consistido en un análisis de contenido (Bardin, 2004) fundamentado en la revisión de literatura específica, con el objetivo de lograr un acercamiento a la temática objeto de estudio y la finalidad última de conocer el estado de la cuestión de la pedagogía actual.

## RESULTADOS

### El concepto de *Bildung*

Si atendemos al origen etimológico del concepto *Bildung*, nos encontramos ante un término que se caracteriza por traer implícita una amplia heterogeneidad en cuanto a pensamientos y acepciones (Ipland García, 1999). Asimismo, los conceptos alemanes que se encontraban estrechamente relacionados con la educación hasta la aparición de *Bildung* eran los siguientes: *Erziehen*, entendido como sinónimo de “educar” con acepciones de carácter religioso; *Lernung*, concebida como “aprendizaje” y empleada para referirse a estudios de carácter científico; *formieren*, o “formar” cuya utilización es inmediatamente posterior a *bilden*; *Übung*, como equivalente “ejercicio”, aunque diferenciado de *Unterricht* (“enseñanza”) y con un sentido más moral y; finalmente *erleuchten* y *aufklären* como sinónimos de aclarar. Por su parte, *Bildung* hunde sus raíces en la palabra *Bild* (imagen, cuadro,...), a partir de la cual terminó derivando en *bilden*, que podría traducirse como “formar” y, finalmente *Bildung* que, aun pudiendo traducirse como “formación” preferimos referirnos a él empleando el término alemán, al igual que hizo Ipland García (1999), con la finalidad de evitar polémicas en cuanto a su traducción y teniendo en cuenta que no conforma un proceso que se ciña únicamente al marco intelectual o racional del ser humano, sino a la parte más humana y dinámica del mismo.



Este concepto puede, por tanto, entenderse en un sentido activo y en otro pasivo: el activo haría referencia a *Bildung* como el proceso de formación y, el pasivo, implicaría el resultado obtenido de dicho proceso (Quintana Cabana, 1995). Coincidimos, por tanto, con Menze (1981) cuando afirma: “No existe definición con la cual se pueda establecer de un modo general el significado de *Bildung*. Sólo es posible decir que *Bildung* denota un proceso complejo por el cual debe producirse una personalidad estructurada según el modelo deseado” (p. 350)

El Neohumanismo alemán surgió como fruto de una situación de continuos cambios sociales que trajo consigo el cuestionamiento de los valores entonces vigentes. La corriente neohumanista busca nuevos horizontes en los que no se persiga únicamente la formación académica del individuo, sino que se le otorga de gran importancia a la preparación para la vida (Ipland García, 1999). En esta línea, el neohumanismo termina entonces por apoyarse en el entendimiento del ser humano como un todo, con la finalidad de consolidar su estructura. La profundización del concepto de *Bildung* llega de la mano de Humboldt y Herder.

Siguiendo la evolución de *Bildung* a lo largo de los siglos XIX y XX, alcanzamos el culmen de la pedagogía tradicional de la mano de Otto William, quien empieza a hacer distinción entre “teoría de la educación”, entendiéndola como equivalente a lo que hoy denominamos pedagogía y “teoría de la formación”, concibiéndola como didáctica (Quintana Cabana, 1995).

A continuación, presentamos una tabla en la que quedan recogidas las principales concepciones relativas a la dicotomía entre “educación” y “formación” o *Erziehung* y *Bildung* en la cultura neohumanista por parte de los autores más representativos en la temática que abordamos:

Tabla 1. Dicotomía entre *Erziehung* y *Bildung*

Dilthey	Concibe <i>Erziehung</i> como una base, el punto de partida para configurar el carácter de la persona. Mientras <i>Bildung</i> posee un sentido más amplio, de desarrollo personal, autosuperación y comprenderse a uno mismo a la vez que al mundo.
Willmann	El ideal de <i>Bildung</i> viene configurado por su dimensión intelectual, como capacidad para adquirir conocimiento; la profundización en los temas, seleccionando lo más valioso; arraigo en lo fundamental, discerniendo el valor de las cosas; comprensión del mundo y del individuo mismo; alcanzar el término medio entre el diletantismo y la labor profesional y técnica; la universalidad; las determinaciones morales y la actitud ético-religiosa.
Göttler	<i>Bildung</i> presenta los valores al individuo para que los comprenda y se interese por ellos. Posteriormente la educación trataría que la persona sirviera a los valores jerarquizados.
Spranger	Concibe a <i>Bildung</i> como la categoría pedagógica superior, y capaz de producir cultura.

Elaborado a partir de Ipland García (1999).

### Pedagogía versus Ciencias de la Educación

Para abordar esta relación dicotómica entre los dos términos concernientes, resulta pertinente establecer un primer acercamiento desde su propio origen etimológico.

En primer lugar, el término educación hunde sus raíces en una doble etimología en un principio opuesta una de otra: *educare* y *exducere*. Estos términos procedentes del latín significan ‘criar’ y ‘sacar’, respectivamente. La antonimia existente entre estos conceptos relativos, por un lado a la influencia externa (*educare*) y, por otro al desarrollo interno (*exducere*) confluyen en un “proceso dinámico caracterizado por tener un gran poder de expansión y de crecimiento”, el cual designamos educación (Nassif, 1987, p. 9). Asimismo, tomamos como concepto general de educación:

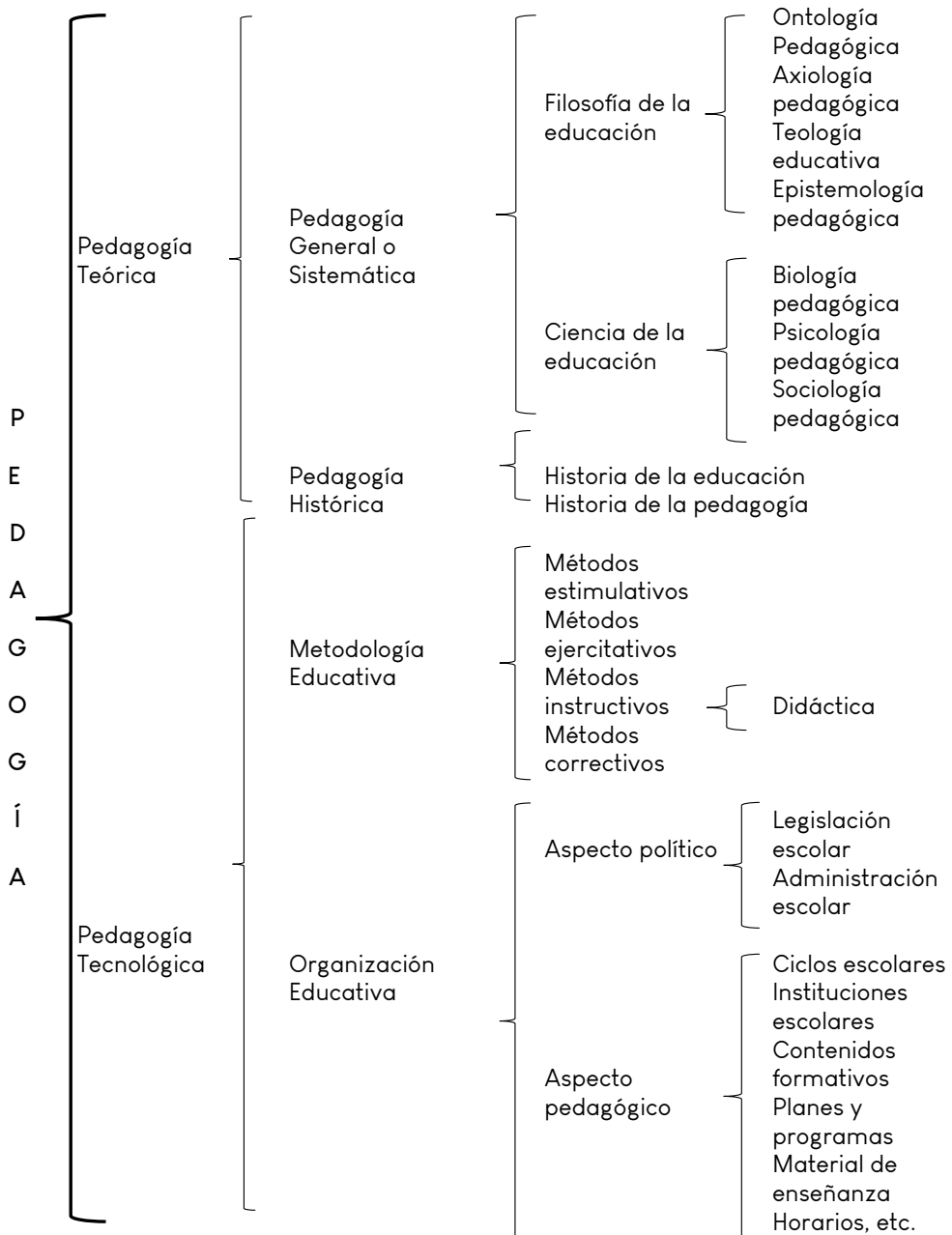
[...] la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación). (Nassif, 1987, p.11).

Entre la multiplicidad de definiciones del término educación aportadas por académicos de renombre como Kant, Kerschensterner, Lalande y Hubert entre otros, Griéger (1972) hace referencia a tres características

comunes: en primer lugar, que puede ser únicamente aplicada al ser humano; en segundo lugar, es un acto esencialmente personal, es decir, de realización del propio individuo; en tercer lugar, posee una finalidad. No obstante, entendiendo la educación como actividad humana y como relación, resulta oportuno atender a las características propuestas por Sanvisens (1984) acerca de la misma: la capacidad subjetiva del ser humano para desarrollarse, formarse, realizarse y construir su personalidad mediante la educabilidad; el carácter conductivo, basado en su etimología y entendiéndolo como la conducción libre del educando; la vía de perfeccionamiento en busca de la mejora continua y promoviendo la renovación del sujeto a educar; la doble funcionalidad receptiva y activa; la orientación hacia patrones o valores, ya sean instrumentales o arquetipos; la intencionalidad; la continuidad, atendiendo a su carácter permanente; y la gradación progresiva en que tiene lugar. Asimismo, los pilares sobre los que se asienta son el hombre, la sociedad, la comunicación y la cultura, haciendo de la educación “un hecho humano, social, cultural y comunicativo” (Sanvisens, 1984, p. 25).

La etimología del vocablo pedagogía procede de los términos griegos *paidós* (niño) y *agogía* (conducción). Actualmente el significado de pedagogía poco que ver tiene con su origen etimológico, pues se hablaba entonces de la conducción del niño, significado que se vio alterado y ampliado abarcando el estudio y regulación del proceso educativo. En palabras de Nassif (1987, p.54) “la pedagogía es la teoría y la técnica de la educación”, definición que Sanvisens (1984) amplía poniendo de manifiesto que la pedagogía es, o pretende ser ciencia, la ciencia de la educación. Asimismo, la pedagogía como estudio y tratamiento de la educación dispone de dos dimensiones complementarias entre sí, la científica y la filosófica. Partiendo de las aportaciones de célebres de la pedagogía como Durkheim y Dewey, para Griéger (1972) supone, en primer lugar, un conjunto de conocimientos relacionados con otras materias; en segundo lugar, presupone problemas de fines, los cuales no se incluyen en la ciencia; en tercer lugar, engloba la práctica educativa. El carácter interdisciplinar de la pedagogía (Sanvisens 1984) no dificulta la limitación de su objeto de estudio, sino que constituye un elemento facilitador de interacción con otros ámbitos que complementan el saber pedagógico y el hecho educativo. Para Nassif (1987) el cuadro general de la pedagogía sería el siguiente:

Figura 1. Cuadro general de la pedagogía



Las ciencias de la educación, procedentes de la pedagogía, la didáctica y otras áreas aplicables a la educación, han ido desarrollándose y avanzando durante la época contemporánea (Sanvisens, 1984). Este hecho hace que el rol de la pedagogía, como ciencia, parta de tres posibilidades: disciplina que engloba el saber pedagógico referente a la educación y de dimensión normativa; disciplina perteneciente a las ciencias de la educación, referidas fundamentalmente a la acción educativa; y, disciplina histórica que se ha diversificado para terminar incluyéndose en las ciencias de la educación. A continuación, se presenta una tabla en la que quedan recogidas la multiplicidad de dimensiones de las ciencias de la educación (Sanvisens, 1984).

**Tabla 2. Panorama de las ciencias de la educación**

Tratado general y sistemático	Pedagogía general; pedagogía sistemática.
Fundamentación teórica, filosófica y psicológica	Teoría de la educación; filosofía de la educación; teoría del aprendizaje.
Descripción e interpretación históricas	Historia de la educación y de la pedagogía; historia de las instituciones educativas
Aspectos biológicos, antropológicos, psicológicos, y sociológicos	Biología de la educación; antropología pedagógica; psicología de la educación; sociología de la educación.
Aspectos metodológicos, lingüísticos y lógico-matemáticos	Investigación educativa; pedagogía experimental; lingüística aplicada a las ciencias de la educación; lógica aplicada a las ciencias de la educación; matemática aplicada a las ciencias de la educación.
Teoría y metodología de la enseñanza	Didáctica general; didácticas especiales; fundamentación y desarrollo del currículum; enseñanza individualizada y socializada; enseñanza programada; formación profesional; arte de la educación (prácticas educativas); evaluación y control.
Aplicaciones orientativas y conductivas	Orientación educativa y escolar; pedagogía social; educación familiar, cívica, política,; pedagogía de la expresión; pedagogía de la creatividad.
Educación diferencial y especial	Pedagogía diferencial; pedagogía terapéutica; rehabilitación educativa; educación sexual.
Aspectos políticos, administrativos y económicos	Planificación educativa y escolar; organización educativa y escolar; política educativa (legislación); administración educativa y escolar; supervisión educativa y escolar; economía de la educación.

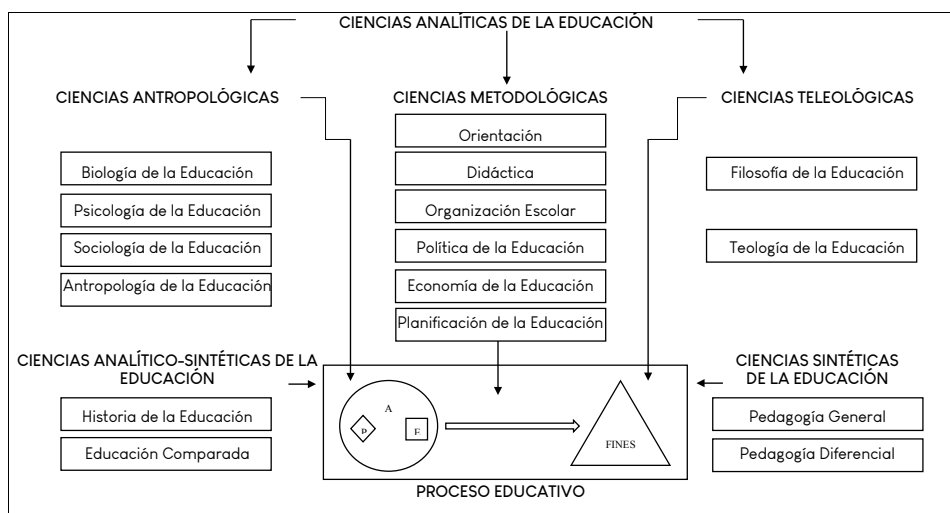
Aplicaciones tecnológicas	Tecnología educativa; medios audiovisuales en educación; informática educativa; nuevas técnicas en la enseñanza.
Ámbito de la comunicación	Pedagogía de la comunicación; dinámica del grupo educativo; pedagogía cibernética; comunicación escolar Pedagogía de los medios de comunicación; educación a distancia.
Educación para la vida y formación del profesorado	Educación permanente (actualización educativa, educación de adultos, educación compensatoria, educación del tiempo libre,); educación ambiental (ecología y educación); educación extraescolar; formación del profesorado

Fuente: Sanvisens, 1988, pp. 34-36.

### Estado de la cuestión actual

Tras todo el entramado pedagógico anteriormente expuesto, presentamos el cuadro general de las ciencias de la educación presentado por García Garrido (1991) (Figura 2).

Figura 2. Clasificación de las Ciencias de la Educación



Fuente: García Garrido (1991, p. 209)

Con el presente cuadro, el autor pretende clarificar el proceso educativo, compuesto principalmente por tres elementos fundamentales: los fines, los medios y los actores ("E" educando, "P" educador y "A" ambiente). En

este sentido García Garrido (1991) pone de manifiesto que son las ciencias antropológicas de la educación, cuyo objeto viene constituido por realidades humanas, las que se encargan de los actores del proceso educativo; las que se ocupan de los fines de la educación serían, por tanto, las ciencias teleológicas de la educación y; finalmente, las ciencias encargadas de los medios a través de los cuales conseguir las finalidades pertinentes serían las ciencias metodológicas de la educación.

Asimismo, dentro del marco de las ciencias antropológicas de la educación se encontrarían cuatro disciplinas, a saber: la biología de la educación, la psicología de la educación, la sociología de la educación y la antropología de la educación. Por otro lado, las ciencias metodológicas de la educación englobarían la orientación, la didáctica, la organización escolar, la política de la educación, la economía de la educación y la planificación de la educación. Finalmente, la filosofía de la educación y la teología de la educación conforman las ciencias teleológicas de la educación.

Adicionalmente, las ciencias analítico-sintéticas de la educación (la historia de la educación y la educación comparada) son las que se encargan del análisis tanto histórico como comparado de la educación para, posteriormente, proceder a la síntesis. Por último tanto la pedagogía general como la pedagogía diferencial conforman las ciencias sintéticas de la educación, caracterizadas por atender al proceso educativo íntegramente en su conjunto.

## CONCLUSIONES

A modo de colofón resulta esencial destacar las diferencias en cuanto a origen y etimología de los términos *Bildung*, pedagogía y educación, respectivamente. Pues este es un factor de notable influencia en cuanto a su posterior desarrollo evolutivo a nivel tanto conceptual como pedagógico. Asimismo, es curioso contemplar la amplia diversidad de ramas educativas enmarcadas dentro de cada uno de los conceptos anteriormente estudiados, lo cual constituye un indicador de riqueza pedagógica.

Adicionalmente se ha podido constatar cómo, a pesar de las mencionadas diferencias en cuanto a los orígenes de los conceptos, el concepto de *Bildung* es el que más se asemeja al concepto educativo mayoritario existente hoy en día, centrado en el individuo y en su relación e integración para con la comunidad y sociedad en la que vive e, ineludiblemente, se encuentra inmerso.

Sin duda, podemos afirmar que el *Bildung* ha supuesto ser una de las mayores influencias en la pedagogía de la Europa occidental y un innegable precedente para muchas de las nuevas corrientes educativas surgentes, dado su carácter multidisciplinar.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.

Griéger, P. (1972). *Pedagogía general*. Alcoy: Editorial Marfil.

Ipland García, J. (1999). *El concepto de Bildung en el Neohumanismo alemán*. Huelva: Hergue Editora Andaluza

Menze, C. (1981). Formación. En Speck, J., Wehle, G. *Conceptos fundamentales en pedagogía*. Barcelona: Herder.

Nassif, R. (1983). *Pedagogía general*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Quintana Cabanas, J. M. (1995). El concepto de formación (Bildung) en el pensamiento alemán. En Quintana Cabanas, J. M. *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación* (pp. 33-45). Madrid, Dykinson.

Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

UNA APROXIMACIÓN AL  
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE GILBERT DE TOURNAI

AN APPROACH TO THE  
PEDAGOGICAL THEORY OF GUILBERT OF TOURNAI

**Arturo Torres García**

*Director: Javier Vergara Ciordia*

*Línea 1. Función y evolución de la educación: historia, teorías, políticas, modelos y sistemas.*

**RESUMEN**

El impacto pedagógico de la obra de Gilbert de Tournai no se puede medir por el número de manuscritos o copias de sus obras pedagógicas, sino por el impulso de los estudios de los franciscanos y en la sociedad de los siglos XIII y XIV. Este artículo es una descripción de una bibliografía precisa, completa y acotada que permita a la comprensión de su pensamiento pedagógico y su relevancia.

**PALABRAS CLAVE:** Gilbert de Tournai, Edad Media, *Rudimentum doctrinae*, Educación, San Buenaventura, estudios Franciscanos.

## ABSTRACT

The pedagogical impact of the works of Gilbert of Tournai cannot only be measured by the account of manuscripts and printed copies of his writings. It is needed to know his influence over the development of franciscan centers of studies and also over the XIIIth and XIVth society. This article is a complete description of all the references and Works related with the pedagogical influence of Tournai, that will allow a profound understanding of its thought and relevance.

**KEY WORDS:** Gilbert of Tournai, Middle Ages, *Rudimentum doctrinae*, Education, St. Bonaventure, Franciscan studies.

## INTRODUCCIÓN

### 1. Aproximación al pensamiento pedagógico de Gilbert de Tournai

Si se compara otras ciencias, son pocos los autores clásicos y medievales que han hablado sistemáticamente sobre Pedagogía y Educación. Aunque la formación del maestro y el profesor en la antigüedad y en la época medieval es un tema ampliamente estudiado en la historiografía actual, la puesta por escrito de manuales o enciclopedias de Pedagogía ha sido una tarea poco frecuente antes de la Edad Contemporánea.

En el siglo XIII se dieron grandes cambios sociales, entre los cuales hay que destacar el desarrollo de las primeras Universidades. La Sorbona destacaba entre los demás centros de formación, receptor de estudiantes de toda Europa, se convirtió en el centro de referencia de discusión intelectual de Occidente. Allí estudió y fue Maestro Guilbert de Tournai, el cual fue muy conocido por sus sermones, elogiados por Papas y Reyes. Tuvo el mérito de sistematizar y dar unidad a la herencia pedagógica de los escritores clásicos, patrísticos y medievales. Discípulo y hombre de confianza de San Buenaventura, su obra se convirtió en un aliado natural de la expansión y organización académica de los Franciscanos.

Desde entonces hasta ahora, el interés por la Educación y la Pedagogía han crecido constantemente. Existen muchas investigaciones y compilaciones actuales sobre la educación medieval. Sin embargo, el pensamiento pedagógico de Gilbert de Tournai, y de modo especial su obra *Rudimentum doctrinae*, se constituye como una visión medieval de la Educación y su deber ser. Este estudio exhaustivo tiene una estructura basada en las 4 causas aristotélicas: Final, Eficiente, Formal y Material. La tercera parte ha sido analizada en profundidad por el Profesor Vergara Ciordia, redescubriendo teorías pedagógicas que dieron vigor a la

organización de las Escuelas Generales Franciscanas en los siglos XIII y XIV. Este corpus no ha perdido potencialidad, y podría ser una obra de inspiración para directivos de centros educativos en la actualidad.

El objeto de este artículo es describir con amplitud y acotación suficientes, el estado del arte sobre Gilbert de Tournai, que permita continuar la investigación iniciada por el profesor Vergara Ciordia, aplicando la misma metodología a la segunda parte de *Rudimentum doctrinae*, la más extensa y representativa de su pensamiento pedagógico. Este estudio, junto con la futura traducción de sus obras, estarían harto justificadas dentro del marco de la historiografía hispana, donde el autor ha sido muy desconocido.

Tras presentar la historiografía existente sobre Gilbert de Tournai, se contextualiza el tiempo y lugares donde transcurrió su vida y se expone su biografía, su obra y pensamiento cultural, aprovechando los estudios ya existentes. A continuación, se podría realizar una síntesis completa e integradora de todo su pensamiento pedagógico, profundizando en el núcleo de sus enseñanzas. También permitiría realizar un análisis de las fuentes y estilo de esta obra, presentando una descripción de la estructura de contenidos.

En el análisis de la proyección de esta obra se muestra la enorme utilidad de esta obra en los años de San Buenaventura como ministro general de los Franciscanos, en los cuales se dio un notable impulso a la organización y expansión de los Estudios Generales y Provinciales. Finalmente se presenta las conclusiones y las referencias bibliográficas, tratando de ofrecer a los estudiosos de la Historia de la Educación un razonamiento coherente y ligero. Se enuncian también algunas líneas de investigación futuras tanto en la aplicación de las aportaciones de Gilbert de Tournai a la pedagogía actual, como en el impacto de su obra en la Historia de la Educación medieval.

## 2. Delimitación cronológica

Gibert de Tournai (1209-ca. 1284) es discípulo de Alejandro de Hales, coetáneo a Tomás de Aquino, Buenaventura de Bagnoregio, y otros profesores ilustres de la Universidad de París en el siglo XIII. Bien relacionado con la dinastía capeta y con el Papado, profesó como franciscano (ca. 1240) en los primeros tiempos de la orden.

### 2.1. Criterios pedagógicos

El autor realiza una síntesis con abundantes citas bíblicas, patrísticas,

clásicas y medievales. Existe cierta proporción entre estos cuatro grupos de fuentes. Sin embargo, entre los autores de la edad clásica más citados destacan los autores que han hablado sobre educación: Séneca, Cicerón, Ovidio, Hermes Trimegisto, Aristóteles, Quintiliano, San Agustín, San Jerónimo, Casiano y Ambrosio. Los autores medievales más citados son Hugo de San Víctor, Ricardo de San Víctor, Pseudo Boecio, Guido Cartusiano y San Bernardo. Estos 15 autores abarcan el 70% de las referencias bibliográficas de Gilbert de Tournai (descontando las referencias bíblicas).

Existen otros autores no citados por el autor, debido a que fueron maestros suyos directos o indirectos en la Universidad de París: Alejandro de Hales, Juan de la Rochelle y Buenaventura de Bagnoregio y Vicente de Beauvais.

El conocimiento de todos estos autores es muy necesario para la elaboración de una buena síntesis en la investigación sobre el Tournacense. Por lo menos, es necesaria una gran familiaridad con las obras más citadas.

## 2.2. Criterios históricos

Para entender el tiempo, pensamiento y obra de Gilbert de Tournai, es preciso remontarse a la reforma gregoriana, el nacimiento de las Universidades y de las Órdenes Menores. Por otro lado, al final de su vida destaca su presencia en el Concilio de Lyon (1274), y las relaciones tensas entre el Papado y los emperadores del Sacro Imperio Romano Germánico.

La elaboración de su obra *Rudimentum doctrinae* (1360-1366) coincide con la primera década de San Buenaventura como Ministro General de los Hermanos Menores. Este gobierno fue clave para la expansión universitaria y educativa de los franciscanos, que acababan de superar la amenaza de disolución tras la crítica realizada por Guillermo de Saint Amore (1354), así como para afrontar las crisis internas (disensión de los Espirituales, relajamiento de muchos miembros, etc.). Gilbert fue discípulo y sucesor de Buenaventura como Maestro en la Universidad de París (1357-1360), puesto que abandonó para dedicarse a profundizar en la vida interior y para ocuparse como maestro de novicios en el Convento Franciscano de París (1360-1363).

En 1374 lo vemos en el Concilio de Lyon junto con San Buenaventura, de donde se pueden sacar dos conclusiones: en primer lugar, su prestigio

como teólogo. En segundo lugar, la confianza de Buenaventura en él debió ser constante a lo largo del tiempo.

El pensamiento político de Gilbert, acorde con la teoría de las dos espadas y el *Dictatus Papae* (1075) de Gregorio VII, merecen tomar en consideración tanto las Cruzadas como las relaciones tormentosas entre el Papa y los emperadores a lo largo del siglo XIII, que desembocarían en 1305 con el traslado residencial del Papado a Aviñón.

Un enfoque adecuado debería estudiar el impacto de *Rudimentum doctrinae* en la expansión escolar franciscana de la segunda mitad del siglo XIII y el siglo XIV. Para ello deben estudiarse la organización escolar y universitaria en la que bebieron los autores franciscanos coetáneos y posteriores a Gilbert, teniendo en cuenta las crisis franciscanas del siglo XIV que dieron lugar a diferentes familias de Hermanos Menores. Sería conveniente por tanto alargar el periodo de estudio por lo menos hasta la Reforma de Observancia de Brogliano, iniciada por Fray Pablo de Trinci (1368). Es deseable y prudente ampliar el periodo estudiado al siglo XIV, caracterizado por crisis en todos los campos: traslado de los Papas a Aviñón (1305), Peste negra (1345), Inicio de la Guerra de los Cien años (1337) y Cisma de Occidente (1378-1417).

En síntesis, el periodo estudiado comprendería desde el 1050 hasta el 1400, prestando especial atención al siglo XIII.

Desde el punto de vista político y académico, la investigación debe prestar especial atención a la dinastía capeta y a la Universidad de París. También se pueden tener en cuenta los conventos franciscanos existentes en la Provincia de Francia en aquella época, especialmente los 4 que tenían estudios provinciales: Brujas, Rouen, Reims y Metz.

## OBJETIVOS

Los principales objetivos de esta aproximación son:

- Especificación de un proyecto de investigación exhaustivo sobre la obra pedagógica de Gilbert de Tournai.
- Describir y explicar a los lectores en lengua castellana la figura y obra de Gilbert de Tournai, especialmente la obra *Rudimentum doctrinae*.

### 1. Hipótesis de investigación

El objeto de esta aproximación es preparar las bases de un estudio sistemático y profundo sobre *el pensamiento pedagógico de Gilbert de*

Tournai, especialmente sobre su obra *Rudimentum doctrinae*.

Esta síntesis, será un ulterior desarrollo de los siguientes hallazgos:

- Gilbert de Tournai fue un aliado excepcional de San Buenaventura en la batalla de la formación intelectual de los Franciscanos. La vida dedicada al estudio y a la educación, acompañada por su prestigio como Maestro en la Universidad de París y como persona de profunda vida interior, dieron consistencia a su enciclopedia pedagógica *Rudimentum doctrinae*. Esta obra sería un vademécum para los maestros de novicios, lectores y organizadores pedagógicos de los Estudios generales y provinciales franciscanos.

Su pensamiento pedagógico, desapercibido a lo largo de los siglos por la escasa divulgación de este género de escritos, sigue teniendo el mismo vigor y potencialidad para mejorar la eficacia en centros educativos. Para ello, es necesario realizar traducciones a diferentes idiomas (especialmente el castellano), y futuras investigaciones de aplicación de sus principios pedagógicos a la solución de problemas actuales.

## METODOLOGÍA

Tras la localización de las fuentes y visualización de investigaciones parecidas, la metodología empleada permitiría abarcar y explicar el pensamiento pedagógico del Tournacense en los siguientes términos:

- 1) Introducción.
- 2) Estado de la cuestión.
- 3) Contexto socio-económico y cultural del siglo XIII.
- 4) Vida y Obra de Gilbert de Tournai.
- 5) Comentario y análisis de las obras pedagógicas de Gilbert de Tournai.
  - a. *Rudimentum doctrinae*.
  - b. Sermones ad varios status.
  - c. *Eruditio regum et principum*.
  - d. Selección de Sermones sobre la Educación.
  - e. Pedagogía en las obras ascéticas (*Tractatus de pace et tranquillitate* y *Tractatus de virginitate*)
- 6) Estructura, significado y proyección de *De efficiente addiscendi*, segunda parte de la obra *Rudimentum doctrinae*.
  - a. Origen de la obra.
  - b. Estilo literario.
  - c. Análisis de manuscritos.
  - d. Estructura de contenidos y significado:

- i. Primera parte: La doctrina de Dios.
- ii. Segunda parte: La doctrina del ángel bueno.
- iii. Tercera parte: La doctrina del ángel malo.
- iv. Cuarta parte: La doctrina del hombre que corresponde a los lectores.
- v. Quinta parte: La sabiduría que corresponde a los pastores.
- vi. Sexta parte: La doctrina de los predicadores.
- vii. Séptima parte: La práctica de los sermones.
- e. Análisis de las fuentes.
- f. Proyección de la obra.
- g. Bibliografía
- h. Conclusiones

## RESULTADOS

A continuación, se muestra el espacio muestral que acotaría una verdadera aproximación al pensamiento pedagógico de Gilbert de Tournai. También se indica un catálogo de fuentes que permitirían desarrollar.

### 1. Estado de la cuestión

Tal y como explica el profesor Vergara en el estudio preliminar de *modo addiscendi* (pp. 174-177), la historiografía sobre Gilbert de Tournai es escasa o nula hasta el siglo XX. A continuación, se muestran las principales investigaciones:

- A. de Poorter: «Un traité de pédagogie médiévale, le *De modo addiscendi* de Gilbert de Tournai», en *Revue néo-scholastique de Philosophie* (Lovaina-1922), pp. 195-228.: recoge referencias bibliográficas, textuales y estructurales de la obra.
- P. Glorieux: *Répertoire des Maîtres en Théologie de Paris au XIIIe siècle*, (París - 1933), referencia 311: datos de la vida y obra de Gilbert, pero sin contrastes documentales.
- E. Bonifacio: *De modo addiscendi*, (Turín, 1953): transcripción latina, sin estudio filosófico, ni pedagógico ni teológico.
- Servus Gieben: «Four Chapters on Philosophical Errors from the *Rudimentum doctrinae* of Gilbert de Tournai», en *Vivarium* 1 (1963), pp. 141-146: profundiza en la doctrina de la iluminación y la influencia de San Agustín.
- Servus Gieben y Camille Bérubé: «Guibert de Tournai et Robert Grosseteste. Sources inconnues de la doctrine de l'illumination, suivi de l'édition critique de trois chapitres du *Rudimentum doctrinae* de Gilbert de Tournai», en *S.Buenaventura 1274-1974*



(Grottaferrata, 1973), II, pp. 627- 654: estudio de los índices y partes de *Rudimentum*, donde se amplían los estudios sobre la doctrina de la iluminación.

- Pietro Maranesi: «Il *Rudimentum doctrinae* di Gilberto di Tournai con l'edizione del suo "registrum" o tavola della materia», en *Bonaventuriana. Miscellanea in onore di Jacques Guy Bougerol, OFM*, 2 vols., ed. De C. Blanco, II (Roma, 1988), pp. 621-680: profundiza en los mismos temas.
- R. A. da Costa Nunes: «A Formação Intelectual segundo Gilberto de Tournai», en *Ministério de Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, Col. *Estudos e Documentos*, núm. 7 (San Pablo, Portugal, 1970): estructura intelectual de Gilbert de Tournai.
- B. Roest: *A history of Franciscan education (1210-1517)*, (Brill, Leiden-Boston, 2000).
- B. Roest: *Franciscan literatura of religious instruction before the Council of Trent*, (Brill, Leiden-Boston, 2004).
- Javier Vergara: «El *De modo addiscendi* (c.1263) de Gilbert de Tournai OFM: un puente entre la tradición y el Renacimiento», en *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, ISN 1139-613X, 16/2, (Madrid, 2013), pp. 63-82.
- Javier Vergara: *De modo addiscendi (Sobre el modo de aprender): un puente entre la tradición y el Renacimiento*, libro de la *Collectio scriptorum mediaevalium et renascentium*, editado por la UNED y la BAC, (Madrid, 2014): con un estudio preliminar muy completo de los aspectos biotopográficos, la descripción de la obra *Rudimentum doctrinae*, y una descripción del origen, estructura, contenido, estilo y análisis de fuentes, significado y proyección de la obra *De modo addiscendi*.
- M. Burghart: «Du sermón modèle aux paroles d'un saint: le remploi du sermón *In sinodis*, 3 de Guibert de Tournai dans la *Vita Braulionis*, indice pour la datation des sermons *ad status?*», en *Medieval Studies* 65/1 (2003), pp. 57-97.
- S. Field: «Gilbert de Tournai's letter to Isabelle of France: an edition of the complete text», en *Medieval Studies* 65/1 (2003), pp. 57-97: estudia el ideal femenino en la vida consagrada de la época.

Es posible que algunos de estos trabajos tengan en cuenta también la obra del Barón Kervyn de Lettenhove, aunque parece que ninguno de ellos le cita:

- Cracovia: Biblioteca Jagell, cód 574 AA VIII, 34, f.1-425.

Existe un microfilm del manuscrito parisino en la Biblioteca de la Universidad de Navarra con la siguiente signatura: MF 000142.

En el apartado de referencias bibliográficas se realiza una descripción detallada de otras fuentes primarias:

- Obras de Gilbert de Tournai.
- Obras pedagógicas medievales de referencia.
- Maestros parisinos coetáneos a Gilbert de Tournai.
- Obras metodológicas.

## 2.2. Fuentes secundarias y terciarias

En el apartado de referencias bibliográficas se describen exhaustivamente. Se han realizado búsquedas sobre:

- Historiografía sobre Gilbert de Tournai.
- Historiografía sobre la Universidad de París y los franciscanos en los siglos XIII y XIV.
- Fuentes bíblicas, patrísticas, clásicas y medievales.
- Corpus Bonaventuriano.
- Corpus Tomista.
- Tesis doctorales y artículos relacionados.

## 2.3. No escritas

Edificios: sedes de la Universidad de París y conventos franciscanos donde se desarrolló la vida de Guilbert de Tournai, especialmente conventos franciscanos de la época, el centro histórico de Tournai, la corte de los reyes capetos, sede del Concilio de Lyon, etc.

## CONCLUSIONES

La lectura y estudio sistemático de estas obras permitiría realizar una síntesis apropiada y precisa de la veracidad de las siguientes conclusiones:

Desde un punto de vista histórico:

- La obra *Rudimentum doctrinae*, de Gilbert de Tournai fue una herramienta pedagógica de primera importancia en la expansión de los estudios generales y provinciales de la Orden de Hermanos Menores que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XIII.
- El origen de esta obra debe mucho a Buenaventura de Bagnoregio, que confiaba en las cualidades y buen espíritu

- Joseph Marie Bruno Constantin Kervyn de Lettenhove: *Guibert de Tournay, sa biographie et ses travaux historiques; fragments de lettres*. (A. Decq, Bruselas 1860): estudio sobre Gilbert de Tournai, su biografía, parte de su correspondencia y sus obras.

¿Cuáles son los puntos de interés historiográfico de todos estos referentes? Lógicamente el primer punto de interés es la recuperación, edición, traducción y presentación de la obra de Tournai. Además, se pueden agrupar las investigaciones en torno a dos temas: la educación y pedagogía medieval (de modo destacado se ha investigado sobre su doctrina de la iluminación) y estudios históricos a partir de las obras de Tournai (especialmente sus Sermones).

En España existen escasos manuscritos y publicaciones en los archivos y bibliotecas. De hecho en el Patrimonio Bibliográfico Español sólo pueden encontrarse tres obras de Gilbert de Tournai. Una de las obras disponibles es el *Sermones ad varios status de nouo correcti et emendati*, que forma parte de la segunda parte de *Rudimentum Doctrinae*. Los dos ejemplares existentes se encuentran en la Biblioteca de la Universidad de Barcelona. Uno de ellos es una impresión hecha en Londres en 1511. La segunda copia es un incunable parisino de 1513.

## 2. Tipología de las fuentes

Las principales fuentes son descritas exhaustivamente por Javier Vergara en su edición de 2014 *De modo addiscendi*, especialmente en los siguientes apartados: 1.b. Producción intelectual, 5. Fuentes, 7. Bibliografía, y 8.b. Anexo: Obras citadas.

Algunas búsquedas en Bases de datos, Archivos, Bibliotecas y Universidades confirman que la bibliografía señalada es suficientemente amplia y profunda. Aun así, es este artículo se muestran algunas obras y estudios que amplían el radio de acción dentro de la cronología indicada.

### 2.1. Fuentes Primarias

La principal obra a estudiar es *Rudimentum doctrinae*, cuyo principal testimonio son los 5 manuscritos que se conocen actualmente:

- Florencia: Biblioteca Laurenciana, Plut. 56, Dext., 56, cód. 6, f.14-238v.
- París: Biblioteca Nacional, cód. lat. 15451, f.85R-227r.
- Edimburgo: Biblioteca Universitaria 111 (DB1.12) f.1-192.
- Cracovia: Biblioteca Jagell, cód 690 AA VIII, 25, f.1-192.

franciscano de Gilbert.

- Es una obra dirigida a pocos destinatarios. El impacto de esta obra no debería medirse sólo por la cantidad de manuscritos que nos han llegado, sino por las reformas educativas que tuvieron lugar bajo su inspiración.
- Uno de los impactos más notables es la enorme difusión de la doctrina de la verdad como iluminación en la Orden franciscana y en las Universidades europeas.
- La enorme difusión de los *Sermones ad varios status* es un indicador de que la obra *Rudimentum doctrinae* estaba disponible en los centros educativos más importantes de Francia, Inglaterra, los Países Bajos, Italia y Polonia.

Desde el punto de vista pedagógico:

**La descripción realizada en *De efficiente addiscendi* de los agentes de la sabiduría sigue siendo válida hoy en día, pero requiere una adaptación a la sociedad multicultural actual.**

- La divulgación del pensamiento de Gilbert de Tournai en lengua castellana sería especialmente fructífera para directivos de centros educativos, especialmente en escuelas y universidades de inspiración cristiana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Por último, se realiza una descripción más exhaustiva de las referencias bibliográficas que permitirían proporcionar evidencias y hallazgos relacionados con las conclusiones mostradas, así como incoar nuevas líneas de investigación relacionadas con el pensamiento pedagógico de Gilbert de Tournai.

### 1. Ediciones de Obras de Gilbert de Tournai:

*De officio episcopi et ecclesiae ceremoniis tractatus perutilis* (6 ediciones publicadas entre 1571 y 1581 en Latín, disponibles en 8 bibliotecas)

*Devotissimum opusculum de laude melliflui nominis Jesu* (1 edición publicada en 1506 en Latín, disponible en 2 bibliotecas).

*Relation de la première Croisade de Saint Louis, par Guibert de Tournay* (Preparada por Joseph Marie Bruno Constantin Kervyn de Lettenhove en Francés, disponible en 2 bibliotecas).

*Sermones* (3 ediciones publicadas en 1478 en Latín, disponible en 3 bibliotecas).

*Sermones ad omnes status de novo correcti et emendati* (14 ediciones entre 1508 y 1519 en Latín, disponible en 16 bibliotecas).

*Tractatus de Officio Episcopi et Ecclesiae ceremonias* (1 edición publicada en Inglés, disponible en 2 bibliotecas).

*Vita B. Eleutherii, Tornacensium Episcopi et Confessoris* (2 ediciones publicada en 1844 en Latín e Inglés, disponible en 3 bibliotecas).

### 2. Investigaciones y presentación de la Vida y Obra de Gilbert de Tournai:

Kervyn De Lettenhove, Joseph Marie Bruno Constantin, Baron, Guibert de Tournay, sa biographie et ses travaux historiques; fragments de lettres. (A. Decq, Bruselas 1860, disponible en la Biblioteca Nacional de París, y en Harvard College Library-Location: Widener Crus 552.2.33)

Poorter, A. De, *Le traité Eruditio regum et principum de Guibert de Tournai, O.F.M. Étude et texte inédit* (Les Philosophes Belges 9, Lovaina 1914, 14 ediciones publicadas entre 1914 y 1978 en tres idiomas, disponible en 106

bibliotecas)

Poorter, A. De, «Un traité de pédagogie médiévale, le *De modo addiscendi* de Gilbert de Tournai», en *Revue néo-scholastique de Philosophie* (Lovaina-1922), pp. 195-228.

*Tractatus de pace by Guibert* (16 ediciones publicadas entre 1925 y 2001 en 3 idiomas –latín, francés e inglés– y disponible en 69 bibliotecas)

*Guibert de Tournai et le Traité de la paix* (4 ediciones en 1944 en Francés, disponible en 10 bibliotecas)

Bonifacio, E.: *De modo addiscendi*, (Turín, 10 ediciones publicadas entre 1953 y 2014 en 4 idiomas y disponible en 55 bibliotecas)

*De morte* (3 ediciones publicadas en 2011 en Francés y Latín, disponible en 21 bibliotecas)

*De septem verbis Domini in cruce by Guibert*. (3 ediciones publicadas en 2011 en Francés y Latín, disponible en 21 bibliotecas)

### 3. Los trabajos sobre Gilbert de Tournai más extendidos:

Vergara Ciordia, J. y Rodríguez García, V., *De modo addiscendi* (Sobre el modo de aprender) de Gilbert de Tournai, Ed. Bilingüe. (BAC y UNED, Madrid 2015)

Da Costa Nunes, Ruy Afonso, «A Formação Intelectual segundo Gilberto de Tournai», en Ministério de Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Col. Estudos e Documentos, núm. 7 (San Pablo, Portugal, 1970)

### 4. Otros estudios relacionados

Humbert, *Prediche alle donne del secolo XIII* (9 ediciones publicadas en Italiano entre 1978 y 1997, disponible en 81 bibliotecas)

Glorieux, P., *Répertoire des Maîtres en Théologie de Paris au XIIIe siècle*, 2 Vols. (París – 1933), referencia 311.

Gieben, Servus, «Four Chapters on Philosophical Errors from the *Rudimentum doctrinae* of Gilbert de Tournai», en *Vivarium* 1 (1963), pp.

141-146.

Gieben, S., y Bérube C., «Guibert de Tournai et Robert Grosseteste. Sources inconnues de la doctrine de l'illumination, suivi de l'édition critique de trois chapitres du *Rudimentum doctrinae* de Gilbert de Tournai», en *S. Buenaventura 1274-1974* (Grottaferrata, 1973), II, pp. 627-654.

Maranesi, P., «Il *Rudimentum doctrinae* di Gilberto di Tournai con l'edizione del suo "registrum" o tavola della materia», en *Bonaventuriana. Miscellanea in onore di Jacques Guy Bougerol, OFM*, 2 vols., ed. De C. Blanco, II (Roma, 1988), pp. 621-680.

Vergara, Javier, «El *De modo addiscendi* (c.1263) de Gilbert de Tournai OFM: un puente entre la tradición y el Renacimiento», en *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, ISN 1139-613X, 16/2, (Madrid, 2013), pp. 63-82.

Burghart, M., «Du sermón modèle aux paroles d'un saint: le remploi du sermón *In sinodis*, 3 de Guibert de Tournai dans la *Vita Braulionis*, indice pour la datation des sermons *ad status?*», en *Medieval Studies* 65/1 (2003), pp. 57-97.

Field, S., «Gilbert de Tournai's letter to Isabelle of France: an edition of the complete text», en *Medieval Studies* 65/1 (2003), pp. 57-97: estudia el ideal femenino en la vida consagrada de la época.

## 5. Bibliografía sobre los Franciscanos de los siglos XIII y XIV

*Acta Capitulorum Generalium Ordinis Praedicatorum*, Vol. I, Ab anno 1220 usque ad annum 1303 (Ed. B. M. Reichert, Rome 1898).

*Analecta Franciscana, sive Chronica aliaque varia documenta ad historiarn Fratrum Minorum spectantia*, (Ed. the Fathers of the College of St. Bonaventura, Quaracchi, 1885-1983)

*Bullarium Franciscanum Romanorum Pontificum, Constitutiones, Epistolas, et Poenitentium*, Vols I-III, (Ed. J.H. Sbaralea, Rome 1759-1904).

*Chartularium Studii Bononiensis S. Francisci* (Ed. C. Piana, AF Vol. II, 1970)

Chartularium Universitatis Parisiensis, (Ed. H Denifle & E. Chatelain, París 1889-97)

Chronica Fratris Jordani, (Ed. H. Boehmer, Paris, 1908)

Chronica fratris Salimbene de Adam ordinis Minorum (Ed. O. Holder-Egger, Monumenta Germaniae Historica, Scriptores, Vol. XXXII; pp. 1905-13)

Chronologia historico-legalis seraphici Ordinis Fratrum Minorum, Tom. 1 (Nápoles 1650).

Constitutiones Generales O.F.M. Asís 1316 (Ed. A. Carlini, AFH, 4, 1911)

Cronica da Ordem dos Frades Menores (1209-1285) (Ed. J. J. Nunes, Coimbra 1918).

De Fratrum Minorum Constitutionibus Praenarbonensibus (Ed. C. Cenci, AFH 83, 1990, pp. 51-94)

Die Constitutionen des Predigerordens von Jahre 1228 (Ed. H. Denifle, ALKG, Vol. 1, Berlin, 1885).

Francescanesimo e cultura universitaria, Actas del XVI Congreso Internacional de Asís, 13-16 Octubre 1988 (Perugia, 1990)

Le scuole degli Ordini mendicanti (XIII-XIV), Ed. M. d' Alatri, Convegni del Centro di Studi sulla Spiritualita Medievale, 17, Todi 11-14 Octubre 1976 (Todi, 1978).

Ordinations a Benedicto XII pro Fratibus Minoribus Promulgatae per Bullam 28 Novembris 1336, (AFH, vol. 30 1937, pp. 309-357)

Provinciale Ordinis Fratrum Minorum Vetussissimum (Ed. C. Eubel, Rome 1892)

Roberti Grosseteste Epistolae (Ed. H.R. Luard, Rolls Series, 25, Londres 1861).

Statuta Generalia Ordinis edita in Capitulis generalibus celebratis Narbonae an. 1260, Assisii an. 1279 atque Parisiis an. 1292, (Ed. M. Bihl, AFH XXXIV, 1914, pp. 13-94)



Statuta Provinciae Franciae anni 1337 (AFH 7, 1914, pp. 481-502)

Statuta Sixtina An. 1469 Cum Appendice Actorum Capitulorum Gen. Massiliensis An. 1319 et Parisiensis An. 1329 (MF, 45, 1945, pp. 94-132).

Textes Franciscains (Ed. F. M. Delorme, Archivio italiano per la storia de la pieta, I, 1951, pp. 179-218)

The Chronicle of Twenty-Four Generals, AF, iii, p. 218.

Abate, P. G., Per la Storia e la Cronologia di S. Bonaventura, O. Min. (c.1217-1274) (MF, 49, 1949. p. 532-568).

Barone, G., Les Couvent de Mendians, des Collèges Déguisés?. En Vocabulaire des Collèges Universitaires (XIIe-XVe siècles), Ed. Olga Weijers, Actes du Colloque Leuven 9-11 Abril 1992 (Turnhout 1993) pp. 149-157.

Cannon, J., Panorama geografico, cronologico e statistico sulla distribuzione degli Studia degli ordini mendicanti (Le Scuole Degli Ordini Mendicanti, Convegni del Centro di Studi Sulla Spiritualita Medioevale XVII, 1978, pp. 93-121)

De Luca, G., Un Formulario di cancelleria francescana tra XIII e XIV secolo, en Archivio Italiano per la storia de la pieta, I, 1951.

Di Fonzo, L., Studi, Studenti e Maestri Nell'Ordine dei Francescani Conventuali dal 1223 al 1517, MF, 44 (1944), 173.

Douais, Z., The Conflict between the Seculars and the Mendicants at the University of Paris in the thirteenth century, (Westminster, 1954)

Glorieux, P., La Faculte des arts et ses mailres au XIIIe siècle (Vrin, Études de philosophie médiévale, Paris 1971).

Glorieux, P., Les premieres polemiques thomistes I Le Correctorium Corruptorii « Quare » (Vrin, Bibliothèque Thomiste)

Glorieux, P., Aux origines de la Sorbonne, 2 Vols. (Vrin, Études de philosophie médiévale)

Glorieux, P., Les premieres polemiques thomistes II Le Correctorium

Corruptorii « Sciendum » (Vrin, Bibliothèque Thomiste)

Glorieux, P., La littérature quodlibétique 2 Vols. (Vrin, Bibliothèque Thomiste) Papa GREGORIO IX, Bula Quo Elongati (Ed. H. Grudmann, AFH 54, 1961, pp. 3-25)

Gratien, B., Histoire de la fondation et de l'évolution de l'Ordre des frères mineurs au XIIIe siècle, 2nd ed. (Roma, 1982).

Hamesse, J., Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales (Louvain-la-Neuve, 1994)

Holzappel, H., Handbuch der Geschichte des Franziskanerordens (Freiburg im Breisgau, 1909).

Huber, R. M., Documented History of the Franciscan Order 1182-1517 (Washington, 1944).

Little, A.G., Educational Organisation of the Mendicant Friars in England (Dominicans and Franciscans) (Transactions of the Royal Historical Society, New Series, 7, 1894, pp. 49-70).

Little, A.G., Franciscan Papers, Lists and Documents (Manchester, 1943).

Little, A.G., Studies in English Franciscan History (Historical Series, 29, Manchester 1917)

Little, A.G., The Grey Friars in Oxford (Oxford Historical Society Publications, 20, Oxford 1892).

Ridder-Symoens, H., A History of the University in Europe, Vol. 1: Universities in the Middle Ages (Cambridge 1992).

Roest, B., Reading the Book of History: Intellectual Context and Educational Functions of Franciscan Historiography 1226-ca. 1350 (Gröningen, 1996)

Thomson, W. R., Friars in the Cathedral: The First Franciscan Bishops 1226-1261 (Toronto, 1975)

Thorndike, L., University records and life in the middle ages, Records of Civilization: Sources and Studies, (New York, 1944).

Wadding, L., *Annales Minorum* (Rome, 1731-40)

Wadding, L., *Scriptores Ordinis Minorum* (Bologna, 1978).

Moorman, J. R. H., *A History of the Franciscan Order A.D. 1517* (Oxford, 1968)

Weijers, O., *Terminologie des Universites au XIIIe siècle*, (*Lessico Intellettuale Europeo*, 39, Rome 1987)

## 6. Bibliografía adicional

Aquino, Tomás De, *De regimine principum*.

Beauvais, Vicente De, *Tractatus de morali principis institutione*.

Beauvais, Vicente De, *De puerorum nobilium eruditione*.

Beauvais, Vicente De, *De consolatione*.

Begley, Ronald B. Y Koterski, Joseph W., *Medieval education* (Fordham University Press, New York 2005)

Overman, Steve Joe, *The student in the medieval university* (Pullman, Washington State University 1971)

Peruzzi, Alberto, *De novae empirico/rum doctrinae decessu* (*Iride: Filosofia e dicussiones pubblica*, 1996)

Renardy, Christine, *Le monde des maîtres universitaires du diocèse de Liège, 1140-1350 : recherches sur sa composition et ses activités* (Ed. Les Belles lettres, Paris 1979)

Roest, B., *Franciscan literature of religious instruction before the Council of Trent*, (Brill, Leiden-Boston, 2004)

Simons, Penelope, *The theme of education in twelfth- and thirteenth-century French epic and romance* (University of Sheffield, 1990)

Williman, D., *Bibliothèques ecclésiastiques au temps de la papauté d'Avignon*, vol. I. 2. *Inventaires de prélats et de clercs non français* (Paris 1980) p. 297

# PLANTEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE "DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO"

## APPROACHES TO THE EVALUATION OF SKILLS IN OBTAINING THE CERTIFICATE OF PROFESSIONALISM OF "TEACHING IN VOCATIONAL TRAINING FOR EMPLOYMENT"

Juan José Valero Moreno

*Director: José Quintanal Díaz*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

El problema de arranque en esta investigación se focaliza en la necesidad de plantear para el Certificado de Profesionalidad de *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*, un método de evaluación que constituya una evidencia válida de los niveles de competencia adquiridos por el alumnado de las acciones formativas correspondientes a dicho certificado. Además, se plantea el estudio de determinados factores que pueden ser determinantes en el grado de adquisición de las competencias certificadas: modalidad de impartición de la acción formativa (presencial o teleformación), nivel formativo previo de los alumnos y grado de satisfacción con respecto a las prácticas profesionales realizadas.

A partir de un análisis lineal de regresión múltiple se pretende predecir cómo pueden influir dichos factores en la adquisición de las competencias, aceptando que el valor predicho es una estimación del verdadero valor para un determinado grado de seguridad. Esta predicción nunca será perfecta y, debe ser interpretada en términos de probabilidad, con la necesaria prudencia al utilizar estas técnicas para la toma de decisiones sobre las personas.

**PALABRAS CLAVE:** certificado de profesionalidad, nivel de competencia, método de evaluación, factores determinantes.

## ABSTRACT

The problem of starting in this research focuses on the need to ask for the certificate of professionalism of teaching of the training professional jobs, a method of evaluation that would constitute valid evidence of levels of competence acquired by the students of training actions corresponding to this certificate. Also, raises the study of certain factors which may be decisive in the degree of the certified skills: mode of delivery of the training action (face-to-face or distance learning), previous educational level of students and degree of satisfaction with respect to professional practices carried out.

From a linear multiple regression analysis is to predict how these factors can influence the acquisition of competencies, accepting that the predicted value is an estimate of the true value for a certain degree of security. This prediction will never be perfect and should be interpreted in terms of probability, with the necessary caution to use these techniques to make decisions about people.

**KEY WORDS:** professionalism certificate, level of competition, method of evaluation, determining factors.

## INTRODUCCIÓN

Un certificado de profesionalidad se configura como un instrumento que permite la acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la Administración laboral, asegurando la formación necesaria que garantice la adquisición de unos conocimientos y unas capacidades necesarias para realizar de forma óptima una profesión.

Para poder impartir la formación correspondiente a cada uno de los certificados de profesionalidad, el artículo 1, del Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, establece que los formadores que vayan a impartir dicha formación deben ser profesionales cualificados, con experiencia profesional en el ámbito de las unidades de competencia asociadas a la formación que van a impartir.

Asimismo, para poder impartir un certificado de profesionalidad, es imprescindible que el formador acredite poseer competencia docente mediante el Certificado de Profesionalidad “DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO”, excepto en aquellos casos que posean:

- a. Una titulación universitaria de licenciado/grado en Pedagogía, Psicopedagogía o de Maestro en cualquiera de sus especialidades.
- b. Una titulación universitaria distinta de las indicadas anteriormente y encontrarse en posesión del Certificado de Aptitud Pedagógica o Máster Universitario habilitante para el ejercicio de las Profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas.
- c. Quienes acrediten una experiencia docente contrastada de al menos 600 horas en los últimos diez años en formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

### 1. Problema de investigación

Uno de los principales problemas que se plantean en el ámbito de los certificados de profesionalidad es decidir cuál es la forma más adecuada de evaluar la adquisición de unas competencias como resultado final de un proceso de aprendizaje. Según Ruiz (2006), *"Este modelo de evaluación para la certificación debería delimitar muy bien el objeto de la evaluación, los instrumentos, los agentes, la metodología, los criterios evaluativos y, como no, tener muy claro el contexto y los referentes de evaluación"*.

Así pues, el problema de arranque en esta investigación se focaliza en la necesidad de plantear para los Certificados de Profesionalidad, en nuestro caso el de *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*, unos métodos de evaluación que constituyan evidencias válidas de los niveles de competencia adquiridos por los participantes.

Las acciones formativas contempladas en el ámbito de la Formación Profesional para el Empleo, están sujetas a un proceso de evaluación permanente con el objetivo de conocer indicadores como el impacto de la formación en el acceso y mantenimiento del empleo, la mejora de la competitividad de las empresas, la adecuación de las acciones formativas a las necesidades del mercado laboral y la eficiencia de los recursos económicos y medios empleados pero, en ningún momento se dirige esa evaluación a determinar el grado de competencia adquirido por los participantes en las acciones formativas.

La identificación de este problema, nos lleva a plantear la siguiente pregunta relacionada con las variables implicadas en el estudio y que después facilitará el planteamiento de las hipótesis de trabajo correspondientes:

¿El Certificado de Profesionalidad de *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*, garantiza la adquisición de las competencias laborales establecidas en la normativa vigente, por la cual se regula dicho certificado?

Además, en esta investigación se plantea la necesidad de valorar si la existencia de determinados factores que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las acciones formativas correspondientes al Certificado de Profesionalidad de *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*, que pueden ser determinantes en el grado de adquisición de las competencias certificadas.

Uno de los factores a los que se va a hacer referencia, de carácter extrínseco al proceso de enseñanza-aprendizaje, es el nivel formativo de los alumnos. Entre el alumnado de un Certificado de Profesionalidad de *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*, se pueden encontrar alumnos con cuatro perfiles formativos distintos: titulados universitarios, técnicos de formación profesional, titulados mediante certificados de profesionalidad, o alumnos que sin ninguna titulación pueden intervenir como docentes por tener un mínimo de experiencia requerido para tal fin. Así pues, se plantea la necesidad de analizar si el nivel formativo es un factor que puede influir en la adquisición de las competencias, y en caso de ser así, poder tomar las decisiones necesarias de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje según las necesidades de los alumnos.

Otro factor a tener en cuenta, éste de carácter intrínseco, está relacionado con la obligatoriedad que establece el Certificado de Profesionalidad de *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*, de cursar un Módulo de Prácticas Profesionales de Docencia, con una duración de 40 horas. Se trata de un período formativo que puede ser determinante para la adquisición de las competencias correspondientes al certificado, por lo que es necesario considerar la valoración que de los criterios de evaluación hacen los alumnos y analizar la influencia de los resultados consecuentes de esta valoración en la evaluación de las competencias alcanzadas.

Así pues, el enfoque de la influencia de estos factores en el grado de adquisición de las competencias del certificado de profesionalidad, lleva a la necesidad de formular otra nueva pregunta, de la que resulta nuestra segunda hipótesis de trabajo:

¿La adquisición de competencias que avala el Certificado de Profesionalidad de *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*, va a estar condicionada por el nivel formativo de origen que presenten los alumnos y por el grado de satisfacción de éstos con respecto a las prácticas profesionales realizadas?

Por último, teniendo en cuenta que los certificados de profesionalidad se pueden impartir de forma presencial o a través de la teleformación, se plantea la necesidad de analizar si la modalidad de impartición del certificado de profesionalidad (presencial o teleformación) incide a la hora de adquirir las competencias especificadas:

¿La adquisición de competencias que avala el Certificado de Profesionalidad de *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*, va a estar determinada por la modalidad de impartición del mismo?

## **2. Hipótesis de trabajo**

Una vez planteado el problema de investigación, se establecen las siguientes hipótesis de trabajo:

### *PRIMERA HIPÓTESIS*

El Certificado de Profesionalidad de *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO* garantiza la adquisición de todas las competencias laborales correspondientes.

### *SEGUNDA HIPÓTESIS*

Los aspirantes que desean obtener el Certificado de Profesionalidad y cuentan perfil universitario, demuestran mejor adquisición competencial que los procedentes de los Ciclos Formativos. De igual modo, esta adquisición de competencias la determina su satisfacción en el Módulo de Prácticas Profesionales de Docencia.

### *TERCERA HIPÓTESIS*

Los aspirantes que desean obtener el Certificado de Profesionalidad mediante la modalidad a distancia, demuestran mejor adquisición de las competencias que aquellos que lo hacen en la modalidad de teleformación.

## **OBJETIVOS**

El título de propuesto para este trabajo de investigación es: *EVALUACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE "DOCENCIA DE LA FORMACIÓN*



PROFESIONAL PARA EL EMPLEO”, para el cual se propone el siguiente PLAN DE TRABAJO:

1. Revisar toda la normativa vigente relacionada con la Formación Profesional para el Empleo y los Certificados de Profesionalidad.
2. Proceder a la correspondiente revisión bibliográfica que facilite una adecuada definición de los conceptos relacionados con el tema.
3. Analizar los métodos de evaluación que se están utilizando actualmente sobre las acciones formativas conducentes a la obtención de un certificado de profesionalidad, y valorar su grado de eficacia a la hora de estimar el grado de adquisición de competencias.
4. Plantear un método de evaluación que constituyan una evidencia válida del grado de adquisición de las unidades de competencias acreditadas en el Certificado de Profesionalidad *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*.
5. Analizar el perfil del Formador Ocupacional, estableciendo un estudio comparativo de sus competencias profesionales con las acreditadas en el Certificado de Profesionalidad *DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO*. Y con todo, arbitrar las correspondientes propuestas de mejora para conseguir que el sistema satisfaga plenamente las expectativas planteadas en la legislación vigente.
6. Reflexionar sobre aquellos factores que pueden estar implicados en la adquisición de competencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente al período formativo del certificado de profesionalidad. El estudio de estos factores se va a centrar en el nivel formativo de los alumnos, en el grado de satisfacción de las prácticas profesionales realizadas y en la modalidad de impartición.

## METODOLOGÍA

A través del diseño de la investigación se pretende definir un procedimiento metodológico cuyo objetivo es buscar una respuesta a las preguntas en que se concreta el problema de arranque de esta investigación “*conocer si los alumnos que cursan el Certificado de Profesionalidad DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO, alcanzan las competencias establecidas en el mismo*”. Este procedimiento se debe caracterizar por ser objetivo, sistemático, planificado y organizado.

El diseño de la investigación comienza con la selección de la metodología o estrategia que se va a aplicar para dar respuesta a la pregunta planteada. Se trata, así, de optar por una estrategia de naturaleza cuantitativa, cualitativa o mixta. Según Hueso y Cascant (2012), a la hora de optar por una metodología cualitativa o cuantitativa, *“un aspecto a tener en cuenta es la profundidad con la que deseamos comprender el fenómeno estudiado. Las técnicas cuantitativas son especialmente útiles para obtener una imagen general en base a ciertas magnitudes de interés”*.

En nuestro caso, se recurrirá a la metodología cuantitativa, basada en el uso de técnicas estadísticas para el estudio de un cierto número de sujetos de una población (muestra) con el fin de poder extraer unas conclusiones sobre el problema objeto de estudio. Para ello, se pretende comprender el comportamiento de determinadas variables dentro de la población objeto de estudio. Esta metodología se fundamenta en el paradigma empirista- positivista, que parte del estudio de las competencias adquiridas por los alumnos a partir de unos datos empíricos, objetivos y cuantificables. El motivo por el que se elige esta metodología es poder generalizar las conclusiones obtenidas a partir de la muestra seleccionada, con un cierto margen de error. Para ello, se aplicarán diversas técnicas estadísticas basadas en la medición de las competencias adquiridas por los individuos de la muestra objeto de estudio. Esta metodología se fundamenta en el método hipotético-deductivo, que parte de la formulación de una hipótesis que se somete a contrastación.

La metodología cuantitativa nos permite ejercer una predicción sobre aquellas relaciones de causa-efecto entre el problema planteado en esta investigación *“conocer si los alumnos que cursan el Certificado de Profesionalidad DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO, alcanzan las competencias establecidas en el mismo”*, y los factores que pueden estar condicionado la adquisición de dichas competencias.

### **1. Definición operativa de las variables**

Este paso del diseño de la investigación consiste en traducir las preguntas o hipótesis planteadas en variables o indicadores que se van a utilizar para medir aquellas cualidades que van a ser observadas a la hora de analizar la adquisición de las competencias profesionales de los alumnos.

A través de las hipótesis de trabajo se fijan las relaciones entre las variables antecedentes (que tienen capacidad para influir en la

adquisición de capacidades) y las variables criterio (características o rasgos que van a ser tenidos en cuenta para valorar el nivel de adquisición de las competencias profesionales). Según García, González y Ballesteros (2001), *“la operativización de las variables es un requisito indispensable para que se pueda llevar a cabo la investigación con las suficientes garantías de validez, pues facilita la prueba de la hipótesis y permite el acuerdo entre distintos observadores del mismo fenómeno”*.

### 1.1. Variables antecedentes

En la Tabla 1 se definen las variables antecedentes en función de las preguntas que originan las hipótesis de trabajo que se han definido.

Tabla 1. Variables antecedentes

Pregunta de hipótesis	
¿La adquisición de competencias que avala el Certificado de Profesionalidad de DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO, va a estar determinada por el nivel formativo de origen que presenten los alumnos y por el grado de satisfacción de éstos con respecto a las prácticas profesionales realizadas?	
Variables antecedentes	
Nivel formativo: - Estudios universitarios - Ciclo de Formación profesional - Certificado de Profesionalidad - Sin estudios (experiencia laboral)	Grado de satisfacción con el período de prácticas: - Bajo - Medio - Alto
Pregunta de hipótesis	
¿La adquisición de competencias que avala el Certificado de Profesionalidad de DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO, va a estar determinada por la modalidad de impartición del mismo?	
Variable antecedente	
Modalidad del certificado cursado: - Presencial - Teleformación	

### 1.2. Variables criterio

Las variables criterio hacen referencia a un grupo de indicadores relacionados con las competencias profesionales que se establecen en el Real Decreto 1697/2011, de 18 de noviembre, por el que se establecen cinco certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad, para el Certificado de Profesionalidad *“DOCENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO”*. Estos

#### Indicadores:

- 2.1. Selección de materiales, medios y recursos didácticos adecuados a la acción formativa.
- 2.2. Adaptación de los materiales didácticos en función de objetivos y características de los alumnos.
- 2.3. Aprovechamiento de medios didácticos audiovisuales y multimedia: proyector, pizarra digital...
- 2.4. Utilización de herramientas ofimáticas para la presentación de contenidos: Microsoft Office, Zoho...
- 2.5. Utilización de herramientas para la gestión de proyectos y tareas compartidas: Teambox...
- 2.6. Utilización de herramientas multimedia de imagen y sonido: Ivoox, Youtube, Viemo...

Al igual que en otros ámbitos de la vida cotidiana y profesional, en los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la formación ocupacional se hace imprescindible el uso de las nuevas tecnologías: aplicaciones informáticas, reproductores de imágenes, reproductores de audio y vídeo, proyector, software, hardware informático, etc. En el ámbito de la docencia para la Formación en el Empleo, los profesores deben desarrollar competencias que les permitan llevar a cabo una correcta selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos, de forma que se facilite en todo lo posible el desarrollo de las acciones formativas.

#### Unidad de competencia 3:

#### IMPARTIR Y TUTORIZAR ACCIONES FORMATIVAS PARA EL EMPLEO UTILIZANDO TÉCNICAS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

#### Indicadores:

- 3.1. Vinculación de los contenidos formativos con los conocimientos y necesidades de los alumnos.
- 3.2. Adaptación de las estrategias de exposición al tipo de acción formativa.
- 3.3. Adaptación de los contenidos a modelos cercanos a la realidad profesional.
- 3.4. Adaptación de las actividades de aprendizaje a las capacidades individuales de cada alumno/a.
- 3.5. Personalización de las técnicas de evaluación y seguimiento del grupo.
- 3.6. Llevar a cabo la supervisión sistemática de la actividad de aprendizaje, comprobando su calidad.

indicadores de definen para cada una de las cinco unidades de competencia establecidas por la normativa, teniendo en cuenta las realizaciones profesionales que se especifican para cada una de ellas.

Unidad de competencia 1:

PROGRAMAR ACCIONES FORMATIVAS PARA EL EMPLEO, ADECUÁNDOLAS A LAS CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES DE LA FORMACIÓN, AL PERFIL DE LOS DESTINATARIOS Y A LA REALIDAD LABORAL

Indicadores:

- 1.1. Identificación de la normativa vinculada a la Formación Profesional para el Empleo.
- 1.2. Análisis de las condiciones normativas previas a la elaboración de la programación didáctica.
- 1.3. Conocimiento del perfil profesional y las necesidades de formación de los alumnos.
- 1.4. Elaboración y secuenciación de los elementos de la programación didáctica.
- 1.5. Diseño de actividades de aprendizaje en función de los contenidos y características de los alumnos.
- 1.6. Trabajo de forma coordinada con todos los profesionales implicados en el proceso formativo.

A partir de un análisis de la normativa vinculada a un determinado Certificado de Profesionalidad, se debe llevar a cabo, de forma coordinada con el resto del equipo docente, la programación didáctica y la planificación temporalizada de las sesiones formativas. Todo este proceso debe estar documentado a través de fichas de planificación y programación didáctica.

Un recurso básico para la programación didáctica de un Certificado de Profesionalidad es su correspondiente catálogo integrado modular que organiza los contenidos en módulos y unidades formativas. También se debe tener en cuenta toda la información disponible previa del alumno, como solicitudes, currículum, etc.

Unidad de competencia 2:

SELECCIONAR, ELABORAR, ADAPTAR Y UTILIZAR MATERIALES, MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS FORMATIVOS

A la hora de impartir los contenidos formativos, se deben establecer unas condiciones que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje. La participación y colaboración en el desarrollo de la acción formativa se debe fundamentar en la implicación del grupo para crear un clima que facilite la consecución de los objetivos. Se deben utilizar estrategias y materiales didácticos que permitan la aplicación de metodologías activas, de forma que la interacción y reflexión de los participantes se fomente mediante indicaciones y sugerencias para la realización de las actividades, potenciando el aprendizaje comprensivo y el intercambio de información.

#### Unidad de competencia 4:

### **EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LAS ACCIONES FORMATIVAS PARA EL EMPLEO**

Indicadores:

- 4.1. Aplicación de instrumentos para la recogida de información sobre el diagnóstico inicial del alumnado.
- 4.2. Elaboración de instrumentos de evaluación continua adecuados a la programación didáctica.
- 4.3. Análisis del nivel de aprendizaje alcanzado en relación con los objetivos planteados.
- 4.4. Orientación de los alumnos en función de los resultados obtenidos.
- 4.5. Elaboración de instrumentos de evaluación de la formación según criterios de fiabilidad y validez.
- 4.6. Descripción de indicadores de calidad para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación del nivel de competencias alcanzado por los alumnos debe llevarse a cabo durante el desarrollo, y al final, de la acción formativa, elaborando y aplicando instrumentos de evaluación que permitan orientar a los alumnos sobre la adquisición de aprendizajes y poder ayudarles a cada uno en el logro y mejora de las competencias profesionales. Este proceso se realizará a partir del diagnóstico inicial de la formación de los alumnos.

Asimismo, se debe efectuar una evaluación final de la acción formativa, que permita obtener información para modificar aquellos aspectos de la programación que lo requieran. El procedimiento de evaluación de la acción formativa se debe establecer en función de las características de la misma, con la participación de todos los alumnos y formadores

intervinientes.

Unidad de competencia 5:

**FACILITAR INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL Y PROMOVER LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO**

Indicadores sobre formación y orientación laboral:

- 5.1. Recopilación de información sobre la realidad laboral y el contexto profesional de los alumnos.
- 5.2. Conocimiento de recursos para la búsqueda de empleo: observatorios de empleo, portales “on-line”....
- 5.3. Elaboración de guías de recursos para la búsqueda de empleo.
- 5.4. Preparación de herramientas para la búsqueda de empleo: carta de presentación, currículum vitae...
- 5.5. Preparación para los procesos de selección: entrevistas personales, pruebas profesionales...
- 5.6. Utilización de las redes sociales y profesionales para la búsqueda de empleo.

Indicadores sobre calidad de la formación:

- 5.7. Identificación de los requisitos mínimos exigibles para el desarrollo de las acciones formativas.
- 5.8. Determinar parámetros de calidad para verificar el nivel de adecuación del proceso formativo.
- 5.9. Participación y colaboración con el centro en acciones de seguimiento.
- 5.10. Conocimiento de publicaciones especializadas relacionadas con la materia a impartir.
- 5.11. Realización de propuestas para la mejora de las acciones formativas.
- 5.12. Conocimiento de programas y sistemas de calidad.

A la hora de analizar el grado de consecución de esta unidad de competencia, es necesario plantear su diferenciación en dos ámbitos diferentes, ya que abarca dos facetas que deber abordar un docente en las acciones formativas para el empleo, ambas de gran trascendencia, pero distintas en sus enfoques programáticos.

Por un lado, se plantea la necesidad de proporcionar a los alumnos una orientación laboral suficiente y adecuada. Para ello, la realidad formativa y profesional de la especialidad que se imparte se debe investigar y analizar de una forma contextualizada a la realidad del grupo de

alumnos. A partir de esta información, se debe proporcionar a los alumnos un asesoramiento sobre las posibles salidas profesionales en función de su perfil profesional, apoyándole en el uso de estrategias y herramientas para la búsqueda de empleo.

En lo que se refiere a la calidad de las acciones formativas, los docentes implicados en la formación para el empleo se deben responsabilizar de su trabajo y cumplir con la planificación del centro, participando activamente en las reuniones de coordinación y seguimiento, para colaborar con los demás agentes implicados en la formación, valorando sus aportaciones. Asimismo, las necesidades de cambio detectadas por los docentes implicados en el seguimiento de la acción formativa se deben identificar y registrar, incorporando los ajustes necesarios para mejorar la calidad de la formación.

Se plantea también la necesidad de que los docentes estén familiarizados con programas y sistemas de gestión de la calidad, siendo capaces de aplicar cuestionarios de seguimiento y evaluación, así como de interpretar resultados cuantitativos y cualitativos del seguimiento formativo. Las propuestas de adaptación e innovación de la formación se deben plantear acorde al entorno profesional y a las implicaciones y efectos que causan el impacto tecnológico y las TIC para incrementar la calidad del proceso formativo.

## **2. Recogida de la información**

Una vez que se han identificado las variables que intervienen en el trabajo de investigación, procede el diseño de un cuestionario como instrumento para la recogida de la información.

La elaboración del cuestionario se llevará a cabo mediante la redacción de unas preguntas correspondientes tanto a las variables antecedentes, variables para las cuales se han definido unas categorías tal y como se indica en la Tabla 1, como a las variables criterio. Para estas últimas, se planteará la necesidad de valorar cómo la formación recibida ha contribuido en la adquisición de cada uno de los ítems definidos para cada competencia profesional. Dicha valoración se llevará a cabo mediante una escala tipo Likert, estimando de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), la influencia de la formación de cada uno de los ítems.

## **RESULTADOS**

En este apartado, a través de una serie de medidas, gráficos y modelos estadísticos, se caracterizará al conjunto de individuos estudiado,



intentando descubrir características y singularidades de los mismos, en relación con la adquisición de competencias a través del certificado de profesionalidad que han cursado.

### **1. Análisis de ítems**

Los ítems del cuestionario, que como ya se ha indicado la medición de los mismos se hace mediante una escala graduada, se analizan mediante el estudio de la distribución de frecuencias asociada a cada respuesta. De este modo se obtiene información sobre la "atracción" que ejerce cada una de las opciones de respuesta en la muestra de interés. El número (o en su caso proporción/porcentaje) de sujetos que elige cada una de las categorías del ítem se conoce como índice de atracción del ítem, y nos indica cómo ha intervenido cada uno de los indicadores en la adquisición de la competencia correspondiente.

### **2. Análisis multivariante**

El análisis multivariante hace referencia a un conjunto de métodos estadísticos cuya finalidad es analizar simultáneamente conjuntos de datos multivariantes en el sentido de que hay varias variables medidas para cada individuo u objeto estudiado. Su razón de ser radica en un mejor entendimiento del fenómeno objeto de estudio obteniendo información que los métodos estadísticos univariantes y bivariantes son incapaces de conseguir.

En este trabajo de investigación se ha decidido aplicar un análisis de regresión lineal múltiple sobre las variables planteadas, se pretende así conocer si existe o no relaciones significativas entre ellas, comprobando la existencia de aquellas relaciones que permiten explicar cómo los valores observados en los ítems que determinan la adquisición de las competencias profesionales pueden venir o no determinados por las variables antecedentes que se han definido. De esta forma, se procede al contraste de las hipótesis planteadas, es decir, se puede establecer si son ciertas o no.

A la hora de establecer la existencia o no de estas relaciones, se aplicará el análisis de regresión lineal múltiple entre cada uno de los ítems valorados y las tres variables antecedentes definidas, intentando de esta forma una aproximación lo más parecida posible a la realidad ya que las variables antecedentes van a actuar como factores interconexiónados entre sí. Para ello, según Rodríguez y Morar (2002), en este tipo de análisis la construcción de su correspondiente ecuación se realiza seleccionando las variables una a una, "paso a paso". La finalidad

perseguida es buscar de entre todas las posibles variables explicativas aquellas que más y mejor expliquen a la variable dependiente sin que ninguna de ellas sea combinación lineal de las restantes. Este procedimiento implica que: (1) en cada paso solo se introduce aquella variable que cumple unos criterios de entrada; (2) una vez introducida, en cada paso se valora si alguna de las variables cumple criterios de salida; y (3), en cada paso se valora la bondad de ajuste de los datos al modelo de regresión lineal y se calculan los parámetros del modelo verificado en dicho paso. El proceso se inicia sin ninguna variable antecedente en la ecuación de regresión y el proceso concluye cuando no queda ninguna variable fuera de la ecuación que satisfaga el criterio de selección.

Así pues, según Gil (2011), "un concepto substancial a tener en cuenta, es el de la correlación parcial entre cada una de las variables antecedentes con las variables criterio, como una medida de grado de asociación entre las variables".

## CONCLUSIONES

A partir de aquí, y encontrándose el trabajo de investigación en la fase de comenzar la recogida de información, es necesario destacar la importancia de unas buenas relaciones entre las variables antecedentes y variables criterio, utilizando para ello unos cuestionarios de calidad (viabilidad y fiabilidad), así como mediante la realización de un muestreo aleatorio sobre una muestra suficientemente representativa.

Mediante la correlación múltiple se pueden predecir los valores de las variables criterio, una predicción que nunca será perfecta, pero mejorará las realizadas mediante las correlaciones simples. Cualquier predicción implica aceptar que el valor predicho es una estimación del verdadero valor para un determinado grado de seguridad, debe ser interpretado en términos de probabilidad y con la necesaria prudencia al utilizar estas técnicas para la toma de decisiones sobre las personas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Llamas, J.L., González Galán, M.A. y Ballesteros Velázquez, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.

Gil Pascual, J.A. (2011). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Hueso González, A. y Cascant i Sempere, M. J. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. *Cuadernos docentes en proceso de desarrollo – n. 1*. Universidad Politécnica de Valencia.

Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2011). Real Decreto 1697/2011, de 18 de noviembre, por el que se establecen cinco certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*, 309, 141359-141506.

Recuperado de:

<https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800c071a>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2008). Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los Certificados de Profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*, 27, 5682-5698. Recuperado de:

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/31/pdfs/A05682-05698.pdf>

Rodríguez Jaume, M.J. y Morar Catalá, R. (2002). *Estadística informática: casos y ejemplos con SPSS*. Alicante: Universidad de Alicante.

Ruiz Bueno, C. (2006). La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate. *Educación*, 38, 133-150.

# PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DEL IMPACTO DE UN PROCESO DE PRÁCTICA REFLEXIVA SOBRE SU PROPIO DESARROLLO PROFESIONAL

## TEACHERS' PERCEPTION OF THE IMPACT OF A REFLEXIVE PRACTICE IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Elena Verdía

*Codirectoras: Olga Esteve Ruescas y María Dolores Fernández Pérez*

*Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implementación, desarrollo y evaluación.*

### RESUMEN

El aprendizaje del docente en la práctica profesional es situado en cuanto que está vinculado al contexto sociocultural en el que realiza su actividad como agente social. Esta tesis se enmarca en un proceso de aprendizaje profesional a través de la práctica reflexiva de un equipo de profesores de Español como Lengua Extranjera en su entorno de trabajo. Nuestro objetivo es describir y analizar el efecto que produce en un equipo de profesores el uso del documento de las *Competencias clave* en el marco de un proceso de práctica reflexiva en las representaciones mentales de los docentes en un área de mejora significativa para ellos. Con el objetivo de acceder a sus imágenes mentales, se ha recurrido, por una parte, a mapas cognitivos en distintos momentos y a la grabación de sus explicitaciones y, por otra, a cuestionarios y a entrevistas para triangular los datos siguiendo una metodología cualitativa. Se presentan los resultados del cuestionario realizado al final de la investigación en el que se observa que los docentes perciben el cambio representacional que se produce con el uso del documento mientras que perciben el cambio emocional en la práctica reflexiva.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo profesional, cognición docente, representaciones mentales, base de orientación de la acción, conciencia.

## ABSTRACT

Teacher learning in professional practice is situated because it is related to the sociocultural context where teachers participate as social agents. This thesis is framed in a professional learning process of a Spanish Foreign Language teacher team through reflexive teaching in their professional context. Our aim is to describe and analyze how the use of *Key Competences* document affects teachers' mental representations in a reflective practice process. The aim was to access, at different moments, to teachers' mental representations with cognitive maps, recording explicitations, and with questionnaires and interviews in order to triangle de data gathered, following a qualitative methodology. The results of the questionnaires applied at the end of the research are presented. Cognitive changes are perceived when working with the document and the emotional nature of changes is pointed out by the teachers in the process of reflective practice.

**KEYWORDS:** professional development, teaching cognition, mental representations, base of orientation of the action, conscience.

## INTRODUCCIÓN

Con la finalidad de promover la movilidad de los ciudadanos europeos, de preservar la riqueza lingüística y cultural y de fomentar el plurilingüismo, los organismos europeos han centrado sus esfuerzos en estas últimas décadas en proponer medidas de política lingüística para aumentar la colaboración entre instituciones que promueven las lenguas y culturas europeas, poner en marcha iniciativas dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza de los idiomas y reforzar la investigación en torno al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.

En este contexto, el Instituto Cervantes como organismo estatal dedicado a la promoción de la lengua y de la cultura hispanas, promueve iniciativas que contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza del español como lengua extranjera y, por lo tanto, a la formación del profesorado. Esta institución publicó a finales de 2012 un documento de referencia titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (en lo sucesivo *Competencias clave* o *CCP*) en el que se recoge una descripción de las ocho competencias clave que “tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional” (Instituto Cervantes, 2012:7). Este documento pretende, por lo tanto, ser un referente y una herramienta para orientar el desarrollo profesional de los equipos docentes así como para guiar las

decisiones relacionadas con la formación que se realice para los profesores en la institución<sup>1</sup>.

## OBJETIVOS

Partiendo de la consideración de que este documento podría resultar de utilidad para los equipos docentes como referente para su desarrollo profesional, resulta de interés investigar en qué medida facilita a los profesores o a los equipos una orientación. Para ello, queremos indagar no sólo en el efecto que produce en sus representaciones mentales tras su uso sino también en las percepciones de los docentes sobre el efecto producido en su desarrollo profesional.

### Preguntas de investigación

La investigación se enmarca en el desarrollo profesional de un equipo docente del Instituto Cervantes y se centra en un proceso de práctica reflexiva. Con ayuda del equipo tratamos de dar respuesta a la siguiente **pregunta de investigación**:

¿De qué manera el uso de las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* contribuye a orientar el proceso de desarrollo profesional de los docentes en un proceso de práctica reflexiva?

Las **preguntas específicas y más concretas** a las que queremos responder son las siguientes:

- P1. ¿Qué percepción tienen los docentes de su propio desarrollo profesional en relación con el uso del documento en un proceso de práctica reflexiva?
- P2. ¿De qué naturaleza son los procesos que se activan cuando hay desarrollo profesional en un ciclo reflexivo: cognitivos, afectivos o sociales?
- P3. ¿Qué procesos psicológicos activa el uso del documento?
- P4. ¿Qué tipo de modificaciones o transformaciones se dan en la evolución de las representaciones mentales de los docentes?

### Propósito y objetivo de la investigación

El propósito de nuestra investigación es conocer la utilidad de un documento de referencia para orientar a los profesores en la solución de

---

<sup>1</sup> El Instituto Cervantes cuenta con 90 centros en 44 países de los cinco continentes en los que más de 1.600 profesores y responsables académicos enseñan español.

dificultades concretas relacionadas con su actuación en la práctica profesional.

Este propósito se concreta en el siguiente objetivo:

Describir y analizar el efecto que produce en el desarrollo profesional de un equipo de profesores el uso del documento las *Competencias clave* en el marco de la práctica reflexiva.

Este objetivo se desglosa en los siguientes *objetivos específicos* que se pretende alcanzar con la investigación:

- O1. Describir y analizar las percepciones/interpretaciones de los propios profesionales del impacto del uso del documento sobre su propio desarrollo profesional en el proceso de práctica reflexiva.
- O2. Determinar la naturaleza de los distintos procesos que se activan en el desarrollo profesional y categorizarlos.
- O3. Identificar los procesos psicológicos concretos que se activan con el uso del documento.
- O4. Describir y categorizar las modificaciones o transformaciones de las representaciones mentales con el uso del documento en un proceso de práctica reflexiva.

## FUDAMENTACIÓN TEÓRICA

### Área de estudio y objeto de la tesis

La presente tesis se inscribe en la línea de investigación número 2 de la Escuela de Doctorado de la UNED en el Programa de doctorado en Educación. El área de estudio en la que se enmarca es, de forma genérica, la formación del profesorado, si bien nos centramos más concretamente en *la cognición y el aprendizaje docente en la práctica profesional* –en inglés: *teacher cognition* (Borg, 2003)<sup>2</sup> y *teacher learning* (Freeman, 2002; Johnson, 2009). Partimos del supuesto de que la percepción e interpretación de lo que sucede en el aula está filtrado por las representaciones mentales, de que este sistema representacional es el que condiciona la actuación docente y de que la modificación de estas representaciones es la que da lugar al aprendizaje docente. Así el tema central de la tesis es *el aprendizaje docente en el ejercicio profesional a través de procesos de práctica reflexiva y la forma en que un documento puede influir en la reestructuración cognitiva del docente*. El objeto de

---

<sup>2</sup> Recogemos bajo el paraguas cognición docente todos los trabajos previos sobre el pensamiento del profesor (Marcelo, 1987), sobre las creencias y los conocimientos del docente (beliefs, assumptions and knowledge o BAK, Woods, 1996 y creencias, representaciones y saberes o CRS de Cambra et al. 2000).

análisis es la transformación de las representaciones mentales en una intervención formativa concreta llevada a cabo por la investigadora con un equipo de profesores en el que se recurre a las Competencias clave con el fin de orientar al docente para lograr reinterpretar una dificultad o tensión que ha sido seleccionado por él mismo como área de mejora.

### Marco teórico

En cuanto al marco teórico, la investigación se encuadra en la *Teoría de la actividad sociocultural (TSC)* (Vigotsky, 1978, 1986). Se trata de una teoría psicológica del individuo y de la naturaleza humana y conlleva una forma de entender el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje, que aborda el objeto de estudio desde una perspectiva social y reconoce que el desarrollo humano no solo responde a leyes biológicas sino que también se somete a las leyes sociales.

Así, los principios en los que se fundamenta nuestro trabajo son, por una parte, el origen social del funcionamiento mental, esto es que los procesos psicológicos individuales superiores tienen su origen en los procesos sociales; primero son externos y, luego, se internalizan; por otra parte, que esas funciones superiores están mediadas por signos y por herramientas y, por último, que la acción humana, física o psicológica, que está mediada por instrumentos psicológicos del individuo, se puede usar como unidad de análisis sistémica del funcionamiento psicológico (Wertsch, 1985).

Siguiendo la línea de trabajo iniciada por Vigotsky, sus discípulos (Leontiev, 1981; Luria, 1981, y más tarde Engeström, 1987, 2001, 2010, 2011) amplían sus investigaciones centrándose en la actividad humana como forma de estudio y de comprensión de la psique y proponen una nueva teoría. *La Teoría de la actividad* estudia el comportamiento humano y el conocimiento en relación con los sistemas de actividad. Nos basaremos en Galperin (1976) que aplica la Teoría sociocultural a la enseñanza y trata de reconciliar e integrar la visión cognitivista del individuo con la teoría sociocultural (Arievitch y Haenen, 2005).

### METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un *paradigma cualitativo* y adaptamos una *perspectiva fenomenológica, constructivista e interpretativa* puesto que la investigación se centra en la experiencia humana y tratamos de captar su significado.



En este caso es un estudio de descripción en el de que se pretende averiguar cómo un fenómeno –la intervención formativa con los profesores que participan en la investigación en la que se realiza un trabajo en torno a *Las competencias clave del profesorado*– influye en su propio desarrollo profesional. En definitiva, se trata de describir y clarificar la experiencia tal como es vivida por los propios participantes y donde la investigadora tiene un doble rol, como formadora y como observadora-investigadora del fenómeno.

Partimos del presupuesto, siguiendo a Hernández Sampieri *et al.* (2006:11) de que las distintas realidades solo pueden ser entendida desde la perspectiva del propio sujeto estudiado y dentro de un contexto y una situación dada. Sabemos que la realidad cambia por la propia presencia de la investigadora (paradoja del observador, Labov, 1972) y, además, admitimos nuestra propia subjetividad en la selección de las herramientas, así como en el análisis y en la interpretación de los datos.

Un equipo docente del Instituto Cervantes ha participado en la investigación y ha constituido el grupo objeto de estudio, en su contexto natural de trabajo. No es nuestra intención generalizar los resultados del estudio, sino *describir, comprender e interpretar los fenómenos* de una forma objetiva a través de las percepciones y significados producidos por los participantes.

## **El diseño de la investigación**

### **Los participantes**

Para contestar a esta pregunta hemos llevado a cabo la investigación en el Instituto Cervantes de Mánchester donde hemos propuesto al equipo docente participar en un proceso formativo. Decidieron participar de forma voluntaria en el proyecto 18 profesores, de entre 24 y 55 años, de plantilla y colaboradores, con una experiencia profesional que oscila entre los 3 y los 25 años y con un nivel alto de formación. Fueron 12 los que finalizaron el proceso formativo completo, 6 de plantilla y 6 colaboradores.

### **La intervención formativa y el ciclo reflexivo**

La investigación que se plantea sigue una aproximación ecológica (Van Lier, 2000) ya que tiene lugar en un contexto determinado, tiene unas dimensiones temporales y espaciales claramente definidas, y es intervencionista además de fenomenológica.

Para indagar en este aspecto propusimos un proceso de investigación no lineal denominado *intervención formativa* (Engeström y Sannino, 2010; Engeström, 2011). Entendemos este término como «acción intencionada llevada a cabo por un agente para generar un cambio en la actuación de los profesores». (Midgley, 2000:113; citado en Engeström y Sannino, 2010). En este caso el agente es la investigadora y la intervención tuvo lugar de abril del 2014 a julio de 2015 y se caracterizó por los siguientes aspectos señalados por Engeström y Sannino (2010) como rasgos distintivos de las intervenciones formativas: a) al inicio del proceso los participantes se enfrentan a un objeto problemático y contradictorio que analizan y explicitan en un primer tiempo; b) el desarrollo de la intervención no está preestablecido de antemano sino que se negocia con los participantes y son los propios sujetos los que deciden la forma que tendrá su propia intervención; c) se trata de producir nuevos conceptos que servirán de marcos para otros contextos para el diseño de nuevas soluciones adecuados a las situaciones locales; d) el investigador trata de provocar y de apoyar el proceso de transformación expansivo gestionado por los propios practicantes.

En nuestro caso el punto de partida de cada uno de los participantes ha sido la detección de *un área de mejora* que les producía cierta tensión o contradicción (Engestrom, 1987) en su contexto. Para el diseño del ciclo reflexivo optamos por elaborar un *plan de acción* siguiendo la propuesta de Esteve *et al.* (en prensa, 2016), en el que los participantes tomaron varias decisiones: elegir un amigo crítico, seleccionar el objeto de indagación, la forma de trabajo, individual o colectiva, la participación de distintos agentes (profesores que participaban en la investigación, otros compañeros del propio centro o de otros centros, alumnos, etc.) en el ciclo de indagación. Asimismo planificaron su propia intervención y seleccionaron y diseñaron las herramientas utilizadas para realizar el análisis de su actuación y de la de los compañeros: observaciones, cuestionarios a alumnos y a profesores, entrevistas, grabaciones en audio o vídeo, evidencias documentales y diarios. Finalmente, el papel de la investigadora-formadora fue el de facilitar el ciclo formativo y el de apoyar el proceso de transformación expansiva (Engeström, 1987, 2001) llevado a cabo por cada uno de los practicantes.

Este proceso de indagación (Johnson, 2009; Esteve, 2013), desarrollado a lo largo de los 15 meses, contó con la intervención de la investigadora en cinco ocasiones. Las dos primeras sesiones se dedicaron a la reflexión sobre lo que significaba para ellos el desarrollo profesional, a la selección y definición del objeto de indagación por parte de los participantes, así

como a su preparación para realizar un buen uso de herramientas de observación de clases y de la retroalimentación indagadora. La tercera sesión se centró exclusivamente en un trabajo de encuadre con el documento de las *Competencias clave* (CCP). Antes de iniciar el trabajo con el documento se les pidió que elaboraran un mapa cognitivo (Moral Santaella, 1994) en el que debían plasmar y explicitar su representación de la actuación con la que encontraban dificultades. Tras una serie de tareas con el documento se volvió a pedir a los docentes que explicitaran, por segunda vez, el objeto de indagación en el que querían focalizar su reflexión para una mejora de su actuación. Al final del proceso de práctica reflexiva, tras realizar la tercera representación, se les pidió, en la entrevista de explicitación, que compararan las tres representaciones. Fue en la tercera sesión donde se recogieron la mayoría de los datos que serán analizados posteriormente para tratar de comprender cómo el trabajo con este documento ha podido orientar o guiar el desarrollo de los procesos del docente y si ha tenido repercusiones en distintos aspectos como los cognitivos (reconceptualización, reformulación, creencias, teorías implícitas, reencuadre, etc.), afectivos (sentimiento de autoeficacia, autorregulación, motivación, etc.), si ha tenido alguna repercusión en su actuación en el aula (acción) o si ha revertido en el propio sistema de actividad del centro (desarrollo colectivo). En la cuarta intervención se diseñaron los *planes de acción* que posteriormente los docentes ejecutaron. Tras finalizar el ciclo reflexivo compartieron sus experiencias con la comunicación de su trabajo en las *VIII Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester* que se celebraron en el centro el 3 de julio de 2015 y participaron con su publicación para las actas de la Jornada. Se cerró el proceso con una evaluación de todo el ciclo, combinando herramientas orales y escritas, individuales y grupales: un grupo de discusión (*focus group*) sobre lo que representa para los participantes el desarrollo profesional similar al que se realizó al inicio de la investigación, una entrevista de explicitación y un cuestionario final.

### **Herramientas y análisis de datos**

Los participantes y la investigadora han sido la fuente de datos y sus manifestaciones en textos orales y escritos (mapas cognitivos, grupos de discusión, cuestionarios abiertos y herramientas de introspección como entrevistas) han sido los principales medios y recursos de los que nos hemos servido en la investigación para descubrir las estructuras de los significados, comprender las acciones de los docentes y el sistema de actividad. Para analizar de datos recurriremos al análisis de contenido (Bardín, 1977) y al análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999) y

También han valorado muy favorablemente esta **Forma de trabajar** (media = 9.22 y moda = 9) y cuando se les pregunta sobre los aspectos más valorados de esta forma de trabajar coinciden el 100% de los participantes en señalar lo rico que es el trabajo con compañeros, compartir (experiencias, inquietudes, productos), trabajar en equipo, de forma colaborativa, mejorar con los colegas, aprender de los demás. También cabe señalar que se ha valorado la flexibilidad de que cada uno seleccione lo que le interese y se trabaje a su ritmo, así como la profundidad del trabajo realizado.

Otro aspecto valorado muy positivamente ha sido el de **Compartir con los compañeros los resultados** de su indagación en unas Jornadas didácticas abiertas al público o a través de publicaciones (moda = 9 y 10; media = 9) En cuanto a la *Utilización de las herramientas de investigación*, los participantes han valorado muy favorablemente el hecho de usar herramientas de investigación por el aprendizaje para recoger datos.

«Proporcionan información valiosísima. Ayudan a profundizar en el tema, con la triangulación de algunas herramientas podemos ver dos o tres perspectivas del mismo fenómeno».

En cuanto a los **Cambios percibidos en el proceso** resulta destacable señalar que los participantes, en general, consideran que no aprecian un gran cambio en su actuación, sino que identifican cambios en otros aspectos como son: las emociones, la seguridad, la toma de conciencia, la perspectiva sobre el tema, la motivación y la eficacia.

«Los cambios los he notado más a nivel emocional».

«Me siento mucho más segura. Para mí este proyecto ha sido como un proceso de desbloqueo».

«Al ser más consciente de las características de mi área de mejora y después de haber analizado mi actuación, creo que me siento muchísimo más tranquila».

«Creo que ahora tengo una visión más completa del tema en el que me centré, la corrección de deberes. Cuento con la perspectiva de alumnos y compañeros».

«Me siento más cómodo y motivado que antes. Pensaba que estaba entrando en una rutina y veo que no es así, que puedo innovar y crear materiales que motiven más a mis estudiantes y mejore el ambiente de clase».

«Soy más eficaz y optimizo el tiempo mejor que antes».

seguiremos un procedimiento inductivo si bien nos basaremos en las categorizaciones que otros han establecido previamente.

## RESULTADOS

Por el momento solo presentamos los primeros resultados del cuestionario escrito que se pasó a los participantes al finalizar la investigación.

### Resultados obtenidos en el cuestionario escrito

Si tenemos en cuenta la moda, es decir, las puntuaciones más frecuentes, los aspectos más valorados, con una moda igual a 10, han sido los siguientes: el *Papel de la formadora investigadora* (media = 9,66), el hecho de *Partir del área de mejora* (media = 9,10), la *Utilidad de trabajar con los compañeros* (media = 9,00) y la *Utilidad de las herramientas de investigación* (media = 8,66).

Del *Papel de la formadora-investigadora* los participantes resaltan que ha actuado como guía y orientadora, que ha facilitado todo el proceso y que ha actuado como motor de la reflexión.

«Ha sido una gran ayuda. Me ha hecho abrir los ojos y, pensar y reflexionar sobre mis dudas».

En cuanto a *Partir de una situación suya personal*, los 12 profesores que finalizaron el proceso, de los 18 que lo iniciaron, coinciden en afirmar que la motivación que han tenido para continuar a pesar de la duración del proceso fue debida al hecho de que el área de mejora era **una cuestión suya personal** que les afectaba en su trabajo y que les resultaba, por lo tanto, significativa (Ausubel, 1968).

«Este hecho me parece fundamental. Partir de una situación personal (una reflexión, un comentario de retroalimentación de un compañero que ha observado tu clase) ha hecho de este proyecto algo significativo».

Todos los participantes han coincidido en señalar la *Utilidad del trabajo colaborativo*; lo más valorado ha sido conocer otras visiones sobre determinados aspectos y contrastarlos con su punto de vista. También señalan la motivación que ha supuesto el trabajo con el equipo y la ayuda que se han prestado.

«Trabajar con compañeros siempre enriquece ya que ayuda a analizar diferentes perspectivas y cuestionar las propias».

De la **Utilidad del documento de las Competencias clave** destacan que les he servido como orientación, guía y como referencia, como ayuda para la autoevaluación y el diagnóstico y para conceptualizar, comprender y tomar conciencia.

«Me ha ayudado a redefinir mejor mi línea de trabajo. Ver los diferentes aspectos que agrupa una competencia, ver dónde me encuentro y poder así reformular mi plan de mejora».

«Me ha ayudado a saber dónde estoy profesionalmente y qué áreas de mejora necesito desarrollar».

«[...] para ser consciente de (y conocer) todas las CCP. Cuando hemos estado viéndolas hemos podido separar, 'etiquetar' y poner nombre a acciones específicas que hacemos en clase y fuera de ellas, como profesores. Por ejemplo, identificándolas podemos plantearlas y reflexionar sobre ellas con propiedad. [...]».

En cuanto a la **Utilidad de trabajar con los alumnos** la puntuación media ha sido más baja (Media= 6 y moda =8) ya que algunos docentes no trabajaron con los alumnos.

Por lo que respecta a la **Valoración de la experiencia** ha sido descrita por la totalidad de los participantes como positiva y algunos la han calificado de útil, enriquecedora o valiosa. El **Aprendizaje que han extraído de la experiencia** ha sido: una mayor comprensión de su trabajo y valoración, y una mayor conciencia de lo que es el proceso de mejora continua

«Esta experiencia me ha ayudado mucho a entender y a valorar más mi trabajo en el aula. He aprendido mucho».

«Creo que me ha servido para darme cuenta de que siempre se puede mejorar. El hecho de reflexionar sobre qué queremos o necesitamos mejorar y poner en marcha un plan creo que es algo muy positivo. Creo que en el futuro seré más consciente de cosas que necesite mejorar y cambiar, saber que puedo poner remedio».

El 90% dice que volvería a poner en marcha un proyecto de práctica reflexiva. No obstante, llama la atención que la puntuación de la **Autonomía para poner en marcha el proceso** no ha sido muy elevada, (8=la moda y 7=la media). A este respecto algunos profesores señalan que lo podrían hacer con los compañeros mientras que otros reconocen no poder hacerlo solos.

## CONCLUSIONES

Para terminar, recogemos las conclusiones que podemos extraer del análisis de los datos del cuestionario en relación con los objetivos de la tesis. Con respecto a la primera pregunta formulada sobre la percepción que tienen los participantes de su propio desarrollo profesional en relación con el uso del documento destacamos el hecho de que los docentes han percibido el valor del documento, por una parte, como orientación, guía y referencia y, por otra, para conceptualizar, comprender y tomar conciencia. Es decir que identifican tanto su utilidad para orientarles en su desarrollo profesional como su valor como herramienta para conceptualizar y, por lo tanto, para aprender. Interpretamos que perciben los procesos cognitivos que se activan con el uso de un documento como las competencias clave.

En cuanto a la segunda pregunta relacionada con la naturaleza de los procesos que se activan en un ciclo reflexivo todo apunta, al menos en estos resultados, a que los docentes no aprecian cambios en sus actuaciones, y sí perciben especialmente los cambios que han experimentado a lo largo del proceso en relación con sus emociones (seguridad, motivación, autoeficacia, etc.) y con aspectos sociales como la colaboración entre compañeros. Si bien son menos conscientes de sus cambios cognitivos y representacionales, perciben el impacto en la toma de conciencia.

Estos datos deberán triangularse con la puesta en común de las actividades realizadas en las sesiones en las que reflexionaron sobre la utilidad de los documentos, con la información recogida en las entrevistas y en los grupos de discusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. (2005). Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*, 40(3), pp. 155-165.

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. (Vers. esp. Vers. esp. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 1976. México: Trillas.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France. (Vers. esp. *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, 2002, 3 ed.)

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, (2), 81-109. Cambridge University Press.

Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., et al. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *C&E.Cultura y Educación*, (17-18), pp. 25-40.

Colás Bravo, P. (1997). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Mc Graw Hill, Madrid, pp. 225-249.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(5), pp. 598-628.

Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding: An activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 1-16.

Engeström, Y. (2010). Activity Theory And Learning At Work. En Malloch, M., *The SAGE handbook of workplace learning*. Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B. N. Los Angeles: SAGE, pp. 74-89.



Engeström, Y. y Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotski*, 1(1), pp. 4-19.

Engeström, Y., y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), pp. 1-24.

Esteve, O. (2013). Los centros educativos como comunidades de práctica. La práctica reflexiva colectiva como modelo de formación. Balches, R. S. (Eds.) *Studia Iberystyczne. Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia*, XII, pp. 205-220.

Esteve, O., López, S., Urbán, J. F., Ferrer, A. y Verdía, E. (2016 en prensa). *Indagando en nuestras aulas*. Madrid: Edinumen.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), pp. 1-13.

Galperin, P. Y. (1976). Introduction to psychology. A Dialectical Approach. Madrid: Pablo del Río. (Vers. esp. Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico. Madrid: Pablo del Río, 1979).

Hernández Sampieri, R. Fernández-Collado, C y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill (Vers. cons. 2006, 4 ed.)

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education. A sociocultural Perspective*. Nueva York: Routledge.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black english vernacular* University of Pennsylvania Press.

Leontiev A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscú: Progress Publishers.

Luria, A. R. (1981). *Language and Cognition*, Wertsch (comp.) (Vers. esp. *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella, 1980.)

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.

Moral Santaella, C. (1994). Los mapas cognitivos como representaciones de la acción. En L. M. Villar Angulo, *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (cap. VII, pp. 157-183). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books. (Vers. esp. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998).

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. *Sociocultural theory and second language learning*, J. Lantolf, pp. 245, Oxford University Press.

Verdia, E. (2012). «La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores», en *Anuario del Instituto Cervantes 2012*.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*: ESF Editeur (nouvelle édition enrichie d'un glossaire, 2006).

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge Mass: Harvard University Press (Vers. esp. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 2003).

Vygotski, L. S. (1986). *Thought and Language*. A. Kozulin (Ed.). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology. (Vers. esp. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós, 1995).

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formatic of mind*. Harvard University Press. (Vers. esp. *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. (Barcelona: Paidós.1988/2013 5 ed.).

Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.





# ANEXOS

ACTAS DE II JORNADA DE DOCTORANDOS

*Madrid, 6 de mayo de 2016*



## II Jornada de Doctorandos

### Perspectivas y avances de la investigación

#### PROGRAMA DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

5 de mayo de 2016

9.30-11.00

---

Taller: “Investigar. Publicar. Difundir”

Ponente: Rosa Sánchez (Biblioteca de la UNED)

*Sala de formación, primera planta, Biblioteca del Campus Norte, Facultad de Educación de la UNED, Calle Juan del Rosal, 14, Madrid.*

11.30-13.30

---

Acto de defensa doctoral

Doctorando: Marcos Román González

Directora: Dra. Carmen Jiménez Fernández

Codirector: Dr. Juan Carlos Pérez González

Título de la tesis: Codigoalfabetización y pensamiento computacional en educación primaria y secundaria: validación de un instrumento y evaluación de programas.

*Salón de actos, planta baja, Facultad de Educación de la UNED, Calle Juan del Rosal, 14, Madrid.*

15.30-17.00

---

Sesión de análisis y comentario de la defensa de la tesis.

Ponentes: Marta Ruiz Corbella, María José García Ruiz y Tiberio Feliz Murias, Facultad de Educación, UNED.

*Sala de Juntas, 7 planta, Biblioteca Central de la UNED, Paseo Senda del Rey, 5, Madrid.*

17.00-19.30

---

Los manuales escolares como fuente para la investigación de la cultura escolar: pasado, presente y futuro

Ponentes: Ana Badanelli y Kira Mahamud Angulo, Facultad de Educación, UNED.

*Sala de Juntas, 7 planta, Biblioteca Central de la UNED, Paseo Senda del Rey, 5, Madrid.*





# II Jornada de Doctorandos

*Perspectivas y avances de la investigación*

## EDUCACIÓN

### PROGRAMA

10.00-10.30: *Presentación de la Jornada.*

10.30- 12.00: *Mesa redonda. Doctores noveles del programa.*

12.00- 12.30: *Pausa para el café.*

12.30- 14.00: *Presentación de comunicaciones.*

14.00-15.30: *Almuerzo.*

15.30-17.00: *Presentación de comunicaciones.*

17.00-17.30: *Pausa para el café.*

17.00-17.30: *Consultas en vivo.*

17.30-19.00: *Presentación de comunicaciones*

19.00: *Cierre y despedida.*

6 de  
MAYO  
2016



Inscripción:

Doctorandos UNED: Comunidad virtual.

Doctorandos externos: <http://goo.gl/forms/7XUaVBtUOF>

# II Jornada de Doctorandos

## Perspectivas y avances de la investigación

### PROGRAMA

6 de mayo de 2016

#### Objetivo

*Impulsar un espacio académico en el que doctorandos del Programa de Doctorado en Educación, junto con sus directores y codirectores, expongan los avances de la investigación de su Tesis Doctoral, utilizando las diferentes vías de comunicación propias de la comunidad científica, y promuevan el debate, necesario generador de conocimiento.*

#### Lugar

Sala de Grados de la Facultad de Educación - c/ Juan del Rosal, 14 - Planta 0 - Madrid

**Coordinador:** Dr. Tiberio Feliz Murias.  
Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

**Secretaria:** Dra. María José García Ruiz.  
Dpto. Historia de la Educación y Educación Comparada.

10.00 - 10.30

---

#### Presentación de la Jornada

- Dr. Alejandro Tiana Ferrer. Rector de la UNED.
- Dr. Miguel Melendro Estefanía. Vicerrector Adjunto de Transferencia de la Investigación.
- Dr. José Luis García Llamas. Decano de la Facultad de Educación.
- Dra. Carmen Jiménez Fernández. Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación.
- Dr. Tiberio Feliz Murias. Coordinador de la Jornada.

10.30-12.00

---

#### **Mesa redonda doctores n6veles (Sala de Grados)**

Presidente de la mesa: Dr. Lorenzo Garc3a Aretio (Dpto. Teor3a de la Educaci3n y Pedagog3a Social).

Doctores n6veles:

- Dr. Ra3l Carretero Bermejo
- Dra. Ana Fern3ndez Garc3a
- Dr. Francisco Gonz3lez Lozano
- Dr. Marcos Rom3n Gonz3lez

12.30-14.00

---

#### **Presentaci3n de Comunicaciones. Mesa 1 (Sala Fern3ndez Huerta)**

Moderadores:

- Dr. Daniel Anaya Nieto (Dpto. M3todos de Investigaci3n y Diagn3stico en Educaci3n II (OEDIP))
- Dr. Jos3 Manuel Suarez Riveiro (Dpto. M3todos de Investigaci3n y Diagn3stico en Educaci3n II (OEDIP))
- Dra. Margarita Del Olmo (Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC)

Comunicaciones:

Jes3s Fernando Campos G3mez: "Una historia de la estrella". Sobre el proceso de construcci3n de una situaci3n de segregaci3n escolar en un centro de educaci3n infantil y primaria. Avances y reflexiones sobre el proceso de desarrollo del trabajo de campo.

Rafael L3pez Azuaga: Evaluaci3n de la situaci3n de la educaci3n inclusiva en centros educativos.

Ana Mar3a Gonz3lez-Benito: La tutor3a en educaci3n primaria y secundaria: un estudio emp3rico.

Elena Verd3a Lleo: Percepci3n de los profesores del impacto de un proceso de pr3ctica reflexiva sobre su propio desarrollo profesional.

#### **Presentaci3n de Comunicaciones. Mesa 2 (Sala Ricardo Mar3n)**

Moderadores:

- Dra. Mar3a Teresa Aguado Od3na (Dpto. M3todos de Investigaci3n y Diagn3stico en Educaci3n I)
- Dra. In3s Gil-Jaurena (Dpto. Teor3a de la Educaci3n y Pedagog3a Social)
- Dra. Mar3a Jos3 Garc3a Ruiz (Dpto. Historia de la Educaci3n y Educaci3n Comparada)

#### Comunicaciones:

Héctor Sánchez Melero: Espacios y prácticas de participación ciudadana. Reflexiones en torno a su estudio desde una aproximación etnográfica.

Antonio Cotallo Infante: La evaluación realista de las políticas contra el abandono escolar temprano en la UE: una aproximación metodológica.

Alicia Sianes-Bautista: El influjo del concepto de 'Bildung' en los conceptos de 'pedagogía' y 'ciencias de la educación'.

#### Presentación de Comunicaciones. Mesa 3 (Sala Florentino Sanz)

##### Moderadores:

Dra. M. Luisa Sevillano García (Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales)

Dr. Ángel De Juanas Oliva (Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social)

Dra. M. Luz Cacheiro González (Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales)

##### Comunicaciones:

Katia Sanz Chouquet: La ópera como un vehículo de aprendizaje: análisis y evaluación de un proyecto cooperativo interdisciplinar de desarrollo afectivo y social en secundaria.

Karen Shirley López Gil: Prácticas letradas digitales ubicuas: ¿cómo leen y escriben los estudiantes universitarios en dispositivos móviles?

F. Javier Mazuecos Gómez: Revisión documental: valores insertos en su labor profesional de los enfermeros de la comunidad de Madrid.

Nataliya Shestakova: Formación en competencias para la interculturalidad: El programa Euromime.

---

14.00-15.30

Almuerzo

---

15.30-17.00

#### Presentación de Comunicaciones. Mesa 4 (Sala Florentino Sanz)

##### Moderadores:

Dra. Belén Ballesteros Velázquez (Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I)

Dra. Marta Ruiz Corbella (Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social)

Dr. Tiberio Feliz Murias (Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales)

#### Comunicaciones:

Magaly Margarita Quiñones Negrete: Aprendizaje autónomo y cooperativo: modelo de intervención didáctica sustentado en el constructivismo y mediado por recursos tecnológicos para la promoción de estilos de vida saludables.

Samuel Marí Sáez: Conocer para Mejorar: Experiencia de profesionales y jóvenes en la evaluación de programas de empleo.

Joaquín Marina Ocaña: Experiencias y temáticas de búsqueda de información y educación para la salud, en los entornos digitales para el conocimiento en España: Asociaciones de pacientes y entidades no lucrativas promotoras de salud.

#### **Presentación de Comunicaciones. Mesa 5 (Sala Fernández Huerta)**

##### Moderadores:

Dr. José Cardona Andújar (Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales)

Dra. Patricia Mata Benito (Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I)

Dr. Daniel Domínguez Figaredo (Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social)

##### Comunicaciones:

Magaly Margarita Quiñones Negrete: Aprendizaje autónomo y cooperativo: modelo de intervención didáctica sustentado en el constructivismo y mediado por recursos tecnológicos para la promoción de estilos de vida saludables.

Samuel Marí Sáez: Conocer para Mejorar: Experiencia de profesionales y jóvenes en la evaluación de programas de empleo.

Joaquín Marina Ocaña: Experiencias y temáticas de búsqueda de información y educación para la salud, en los entornos digitales para el conocimiento en España: Asociaciones de pacientes y entidades no lucrativas promotoras de salud.

17.00-17.30

---

#### **Dudas y consultas sobre los procedimientos del Programa de Doctorado en Educación (Sala Ricardo Marín)**

Dra. Marta Ruiz Corbella (Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social)

Dra. Mari Paz Miravalles (Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I)

17.30-19.00

---

#### **Presentación de Comunicaciones. Mesa 6 (Sala Florentino Sanz)**

Moderadores:

Dra. Beatriz Álvarez González (Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP))

Dra. M. Carmen Ortega Navas (Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social)

Dra. Catalina Martínez Mediano (Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I)

Comunicaciones:

Juan José Valero Moreno: Planteamientos para la evaluación de la adquisición de competencias en la obtención del certificado de profesionalidad de "docencia de la formación profesional para el empleo".

Nancy Lorena Aguilar: La vinculación universitaria y el apoyo a docentes, para aplicar adaptaciones curriculares en el proceso del aprendizaje.

Ana Belén Domenech Hernández: El Plan De Acción Tutorial en Formación Profesional y la metodología de la Tesis Doctoral.

#### **Presentación de Comunicaciones. Mesa 7 (Sala Fernández Huerta)**

Moderadores:

Dr. Francisco Javier Vergara Ciordia (Dpto. Historia de la Educación y Educación Comparada)

Dra. M. Fe Sánchez García (Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP))

Dra. María José García Ruiz (Dpto. Historia de la Educación y Educación Comparada)

Comunicaciones:

Arturo Torres García: Una aproximación al pensamiento pedagógico de Gilbert de Tournai.

María Del Carmen García García: La orientación profesional en la región de Murcia desde la perspectiva de los orientadores.

María Inés García Ripa: La valoración del Programa de Orientación Tutorial de la UCA para estudiantes de nuevo ingreso.



# PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**UNED**

Escuela  
de Doctorado