

The logo for UNED, consisting of the letters 'UNED' in a bold, white, sans-serif font on a dark green background.

Escuela de
Doctorado

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Investigación educativa: cuestiones éticas e impacto social

IV Jornada de Doctorandos

Madrid, 11 de Mayo de 2018

Beatriz Malik Liévano
Patricia Mata
(Coordinadoras)

Investigación educativa: cuestiones éticas e impacto social.
IV JORNADA DE DOCTORANDOS. Madrid, 11 de Mayo de 2018

DOI: <https://doi.org/10.5944/jornadas.doctorandos.PDE.2018>

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.

Coordinadoras: M^a Beatriz Malik Liévano y Patricia Mata

© Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
Madrid, 2017

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

Esta publicación esta disponible en acceso abierto bajo la licencia Reconocimiento-Compartir Igual CC BY-SA Internacional 4.0. (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.es>).



Presentación

Las investigaciones que se recogen a continuación forman parte del Programa de Doctorado en Educación, realizadas por doctorandos/as que estaban en 2º-curso, en su mayoría, en el año 2018, bajo la supervisión de sus directores/as de tesis. Se han agrupado en función de las líneas de investigación del Programa, de la 1 a la 5. En la línea 6 no se presentó ninguna comunicación ese año.

Cada una de las comunicaciones presenta los objetivos, metodología, desarrollo, avance de resultados y conclusiones que tenían en ese momento, mostrando diferentes fases del proceso de investigación. Los contenidos de este documento reflejan la variedad y riqueza metodológica que caracteriza la investigación educativa así como algunos de los enfoques de las diversas líneas.

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

Valoración social de dificultades y potencialidades para la intervención socioeducativa

Social assessment of difficulties and potentialities for socio-educational intervention

Francisco Javier de Miguel Marqués¹

Resumen

Introducción: en el marco de un proceso de planificación sociosanitaria en Navarra en 2013 un grupo de trabajo en Atención Domiciliaria constató la ausencia de instrumentos comunes de valoración en la Atención Primaria de Servicios Sociales y de Salud. A partir de él se constituyó un equipo para su elaboración. La intervención social es una cuestión compleja que precisa de una recogida estructurada de información mediante la observación en el marco de una entrevista a realizar en el domicilio. El objetivo fue crear una escala de valoración para conocer la situación social de la persona entrevistada.

Metodología: se realizó una consulta bibliográfica de diferentes instrumentos de valoración revisando más de 1700 ítems. Se creó una primera versión de la escala con 87 ítems. A continuación, se testó con un grupo de profesionales en activo de Centros de Salud y de Servicios Sociales. Al objeto de comprobar la validez, fiabilidad, sensibilidad y utilidad de la escala (Sánchez y Gómez, 1998) debían elegir dos personas usuarias de su servicio para aplicar la escala en visita domiciliaria que permitiera su observación en el entorno habitual. Los datos debían ser valorados siguiendo los ítems en formato de entrevista estructurada en profundidad. Por último, realizamos un análisis estadístico de las medidas de tendencia central sobre las puntuaciones que arrojó el testeo. También se revisaron los comentarios y apreciaciones de las participantes al objeto de ajustar la escala.

Avance de resultados: con los resultados del testeo y el análisis del grupo de expertas se elaboró la versión 2 compuesta por 69 ítems agrupados en 9 dimensiones con valoraciones parciales en cada una de ellas. Además, se obtiene un producto que permite valorar la situación social global de la persona, situándola en una posición determinada.

¹ Línea 1. Director/a de Tesis: Javier Vergara Ciordia, Codirectora: Camino Oslé Gerendiain

Discusión y Conclusiones: la principal aportación es unificar la recogida ordenada de información con un lenguaje común. Permite detectar las potencialidades y dificultades de la persona valorada para establecer el plan de caso.

Otro punto se refiere a que hace posible priorizar la intervención y acordar actuaciones parciales con la persona interesada según dimensiones afectadas.

Palabras clave: necesidad social, trabajo social, educación social, planificación social, servicio social.

Abstract

Introduction, within the framework of a socio-health planning process in Navarra in 2013, a working group in Home Care found the absence of common assessment instruments in the Primary Care of Social and Health Services. Based on it, here, a group was organized for its elaboration.

Social intervention is a complex issue that requires a structured information gathering through observation within the framework of an interview carried out at home. The aim was to create an assessment scale to know the social situation of the interviewed person.

Methodology: a bibliographic enquiry of different assessment instruments was carried out, in which more than 1700 items were reviewed. A first version of the scale was developed with 87 items. Afterwards, it was tested within a group of active professionals from Health Centers and Social Services. In order to verify the validity, reliability, sensitivity and usefulness of the scale (Sánchez & Gómez, 1998), two users of their service had to be chosen to apply the scale during the home visit in order to allow their observation under the usual environment. The data had to be assessed by following the items in a deeply structured interview format. Finally, we performed a statistical analysis of the central tendency measures among the scores shown by the test. The comments and opinions of the participants were also reviewed in order to adjust the scale.

Preliminary results: with the test results and the analysis of the group of experts, version 2 was elaborated consisting of 69 items grouped in 9 dimensions with partial evaluations in every one of them. In addition, a product results allowing assessing the overall social situation of the person, placing it in a specific position.

Discussion and/or conclusions: the main contribution is to unify the organized

information gathering with a common language. It allows the detection of potentialities and difficulties of the assessed person to establish the case plan.

Another point refers to the fact that it makes possible to prioritize the intervention and to agree partial actions with the interested person according to the affected dimensions.

Keywords: social need, social work, social education, social planning, social service.

Introducción

En el marco de un proceso de programación en materia sociosanitaria en la Comunidad Autónoma de Navarra en junio de 2013 un grupo de trabajo en Atención Domiciliaria constató la ausencia de instrumentos comunes de valoración en Atención Primaria de Servicios Sociales y de Salud.

En este contexto se constituyó un equipo de cinco expertas para crear un instrumento que posibilitara el diagnóstico de la persona en el domicilio habitual. Cabe destacar que la intervención social requiere de una valoración integral, de conocer a la persona en su contexto. Una cuestión compleja que precisa de una recogida estructurada de información mediante la observación en el marco de una entrevista realizada en el entorno.

Habitualmente se inicia la atención social desde lo deductivo. Aplicamos estrategias apoyadas en nuestra experiencia, conocimiento e intuición. Krmpotic (2013, p. 84) recuerda que a menudo se quita valor al proceso inductivo, aquel que explora la realidad desde el encuentro con la persona e investigar qué y cómo es lo que sucede en busca de evidencias.

En esta línea, Ander-Egg y Aguilar (1999, p. 18) señalan que la *“necesidad de realizar un diagnóstico y la investigación que lo sustenta está basada en el principio de que es necesario conocer para actuar con*

eficacia”. Surge la pregunta: ¿cómo y qué información hay que recoger para conocer a la persona?

En ese proceso se produce un encuentro entre dos representaciones del mundo que confluyen en la interacción como “*objeto de conocimiento, así como de intervención en el campo de las ciencias sociales*” (González y Calcetero, 2012, p. 40). Ahí se requiere la colaboración en la búsqueda de otras alternativas de respuesta en las dificultades del día a día. Por ello, es fundamental realizar una valoración holística que permita alcanzar conclusiones contrastadas y verificar cuál es la situación real. Buscar las evidencias que surgen de un pensamiento asociado a un sentimiento que desencadena una acción. Tanto la acción, como la emoción que conecta con el sentimiento son fenómenos observables.

Objetivos

El objetivo es crear un instrumento específico de lo social que permita valorar a las personas en sus domicilios facilitando la intervención profesional orientada a la atención integral donde “*sobresale la figura del gestor de casos, la entrada única, la existencia de un plan individualizado de atención, el uso de una herramienta única de evaluación y de sistemas de información*” (IMSERSO, 2011, p. 50).

Así mismo, permite la recogida sistemática e integral de información. Concurren otros propósitos como la mejora de la comunicación y colaboración entre profesionales mediante el uso de un lenguaje común.

Metodología

Se realizó una consulta bibliográfica de instrumentos de valoración. Se analizaron más de 1700 ítems, seleccionando 250, reduciéndose a 87 en la versión 1 de la escala.

La herramienta creada tiene su principal soporte en la Ficha Social del Sistema Vasco de Servicios Sociales y del Instrumento para proceder al Diagnóstico Social (Gobierno Vasco, 2013) fundamentalmente en la estructura de valoración de los ítems y la división por dimensiones.

Se revisó el cuestionario de FOESSA (2014) viendo la necesidad de recoger la situación de dependencia y minusvalía, la unidad convivencial diferente de la unidad familiar, la provisión de cuidados, el equipamiento de la vivienda y la relación con familiares y vecinos. En economía la idea de computar gastos e ingresos.

Es fundamental en la provisión de cuidados la sobrecarga familiar para ello se consultó la escala de Zarit (March et al., 2005). En relación a la convivencia, la propiedad de la vivienda, sus condiciones de habitabilidad, equipamiento y accesibilidad, también la idea de tener en cuenta a la cuidadora principal se tomó como referencia la escala de valoración social para el acceso a plazas residenciales (Orden Foral 3/2010).

Para *“brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud”* se estudió la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 3). Este documento recoge en aproximadamente 1500 ítems la importancia de los factores personales y ambientales, los estilos de vida y de afrontar los problemas como

condicionantes de la salud.

Varios ítems sobre la provisión de cuidados (higiene personal, mantenimiento de la salud, desplazamientos, tareas domésticas y toma de decisiones) se extrajeron del baremo de valoración de la situación de dependencia (Real Decreto 174/2011).

Se consultaron: el cuestionario de Barber para la detección del anciano en riesgo, la escala de valoración social de Gijón en sus dos versiones, la de recursos sociales de la OARS en lo relacionado con la persona cuidadora, la escala de depresión geriátrica de Yesavage, el índice de Barthel, el de Katz, el de Lawton Brody en lo relativo a las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria (Sociedad Española de Geriatría y Gerontología, 2006, p. 771-789). Los tres últimos también se examinaron en un artículo que describe sus normas de aplicación (Trigás-Ferrín, Ferreira-González, y Mejjide-Míguez, 2011).

En relación con la calidad de vida se consultó la escala GENCAT para usuarios de servicios sociales (Verdugo, Schalock, Gómez, Arias, 2008) y la escala FUMAT específica para personas mayores (Gómez, Verdugo, Arias, y Navas, 2008).

Con estos datos se preparó una primera versión de la escala, en una hoja excel, que constaba de 87 ítems divididos en nueve dimensiones: personal y dinamismos vitales, salud: autonomía/dependencia, familia y convivencia, relaciones y contactos sociales, vivienda y entorno, economía, provisión de cuidados y persona cuidadora.

A continuación, se testó con personas *“con las mismas características que los pacientes a los que va dirigido el cuestionario. El comité de revisión, en su caso, analiza los resultados obtenidos y diseña una segunda versión del cuestionario”* (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez, y Sanz

Rubiales, 2011, p. 65). Se invitó a 20 Trabajadoras Sociales en activo, 10 de Centros de Salud y 10 de Servicios Sociales. El criterio de selección fue que formarían parte de la estrategia de crónicos y pluripatológicos que se desarrollaba en cuatro zonas de Navarra: Estella, Tudela y dos en el área de Pamplona (Departamento de Salud, 2013, p. 228). Hasta completar el total se solicitaron doce profesionales de reconocido prestigio a los Departamentos de Salud y Derechos Sociales en sus respectivas Secciones de Atención Primaria según zonas básicas (Ley Foral 22/1985). Al objeto de comprobar la validez, fiabilidad, sensibilidad y utilidad de los ítems (Sánchez y Gómez, 1998), debían elegir una persona conocida en su servicio mediante muestreo no probabilístico nominado (Martín-Crespo y Salamanca, 2007), con una impresión diagnóstica grave y otra leve. El caso grave debía evaluarse en dos ocasiones con un intervalo de 4 semanas sin intervención en ese periodo.

La valoración debía realizarse en visita domiciliaria para la observación de la persona en su entorno, con formato de entrevista estructurada.

Se solicitó a las participantes que realizarán una ponderación de cada dimensión en función de la importancia que le otorgaban para la intervención social según una escala Likert entre 0 y 3 puntos: “0” nada importante, “1” algo importante, “2” importante y “3” muy importante.

Por último, se planteó un análisis de las medidas de tendencia central sobre las puntuaciones del testeo y una valoración de los comentarios y apreciaciones de las participantes para garantizar su validez aparente (Luján y Cardona, 2015).

Avance de resultados

Sobre los 211 puntos máximos de escala, la mediana fue de 89 puntos. El valor más alto 148,63 por debajo del límite máximo, un 29,85%, sitúa el caso en grave. Ninguno de los 47 casos llegó a muy grave. Se infiere la existencia de ítems escasamente afectados y plantear si conviene mantenerlos. También que el estado de bienestar estabiliza los casos llegando muy pocos al extremo de la gravedad y que las situaciones muy graves son derivadas a atención residencial.

La puntuación mínima fue de 19 puntos, con una situación sin dificultades sociales. Los casos graves se pasaron en dos ocasiones en 15 servicios. En todos ellos los resultados fueron similares con una media de 1,92 puntos de diferencia entre ambos, salvo en dos casos que hubo diferencias importantes de 28 y 12 puntos, no se concretó si fue por empeoramiento del caso o por la aplicación de escala.

En lo relativo a la ponderación ninguna de las participantes la realizó. Probablemente por una escasa definición del proceso y por no destacar, desde el equipo motor, su importancia. Así, se aplicó por parte del comité de revisión un método buscando el equilibrio entre las dimensiones de la escala ya que su importancia para la vida cotidiana es diferente. Se aplicaron criterios de trascendencia, daño que se puede ocasionar al no atender ese aspecto y vulnerabilidad como posibilidad de enfrentar el problema con los medios actuales y controlarlo en un tiempo determinado (Vizmanos, Bernal, López, Olivares, y Valadez, 2009). Se puntuó cada uno de los ítems y posteriormente cada dimensión, siendo el valor “1” Poco importante, el “2” Algo importante, el “3” Importante y el “4” Muy importante. Se obtuvieron las medias de las puntuaciones para calcular el coeficiente de ponderación. Cada dimensión tiene un peso específico y una proporcionalidad en la escala. Destacar que una vez aplicada las

dimensiones con más peso son las de autonomía y la de provisión de cuidados. Lógico en una escala diseñada para el espacio sociosanitario.

Tabla 1: *Puntuación de las dimensiones y valores de ponderación*

DIMENSIONES	PUNTOS ESCALA		VALOR DE PONDERACIÓN		ÍNDICE POND
	Nº	%	Nº*	%	
D. Personal y dinamismos vitales	42	32,31	13,02	10,02	0,31
D. Salud	6	4,62	16,53	12,72	2,75
D. Autonomía y dependencia	10	7,69	19,07	14,67	1,91
D. Familia y convivencia	14	10,72	12,72	9,78	0,91
D. Relaciones y contactos sociales	6	4,62	10,81	8,31	1,8
D. Vivienda y entorno	12	9,23	10,81	8,31	0,9
D. Capacidad económica	6	4,62	13,35	10,27	2,23
D. Provisión de cuidados	20	15,38	20,34	15,65	1,02
D. Persona cuidadora	14	10,77	13,35	10,27	0,95
Total	130	100	130	100	

Con los resultados del testeo se creó la escala básica -versión dos- manteniendo las nueve dimensiones, reduciendo los ítems a 69, cuatro de ellos únicamente informativos (acreditación del grado de dependencia, número de miembros de la unidad familiar, fuentes de ingresos y vínculo con la persona valorada y quien proporciona los cuidados). Se consiguió su validez aparente como instrumento inicial de valoración social.

Se ha puesto a disposición del colectivo profesional un excel dividido en once hojas. La primera de ellas contiene los datos de identificación de la persona valorada y del profesional y servicio que la realiza. Otras nueve corresponden a cada una de las dimensiones. Por último, la última hoja recoge la escala por dimensiones con las respectivas valoraciones parciales y grado de afectación.

Discusión y conclusiones

La principal aportación es la creación de un instrumento de valoración social listo para una aplicación más amplia que permita la explotación de los datos para la realización de pruebas psicométricas y cualitativas para comprobar su fiabilidad y validez.

La escala proporciona un conocimiento exhaustivo de cada una de las áreas más afectadas y puntos fuertes de la persona favoreciendo el diseño de un plan de atención. Ofrece una conclusión diagnóstica (tabla 1) que la sitúa en una determinada situación social. Esto permite su priorización y centrar el foco de intervención.

Tabla 2: *Valoración global para el diagnóstico social*

VALORACION GLOBAL		RESULTADO	
Categoría	Grado de afectación en la situación social de la persona	Puntos	%
0	Sin dificultades sociales	0-26	0-20
1	Situación personal con afectación leve	27-52	21-40
2	Situación personal con afectación moderada	53-78	41-60
3	Situación personal con afectación grave	79-104	61-80
4	Situación personal muy grave	105-130	81-100

El uso del instrumento presentado proporciona un lenguaje común entre profesionales de diferentes sistemas. Permite objetivar y homogeneizar los criterios de valoración social facilitando la elaboración de informes sociales estandarizados.

Uno de los ítems que se recoge en la dimensión de familia y

convivencia se refiere a la situación de maltrato. Una afectación mínima de este parámetro obliga a una atención urgente.

Su aplicación sucesiva permite ver la evolución de las personas, evaluar la intervención realizada y valorar el impacto de la atención. También ofrecerá datos para identificar perfiles y casuísticas comunes para realizar planificaciones estratégicas y desarrollo de servicios. Esto contribuirá a mejorar la calidad en la prestación de servicios y de la intervención social.

En lo relativo a las dificultades aparecen dos cuestiones. La primera de ellas referida a la forma de aplicación: ¿debe ser una aplicación relativamente rápida en una primera valoración global en una entrevista única o debe hacerse en diferentes entrevistas? De acuerdo a criterios de validación debe hacerse en una única entrevista en el domicilio de la persona. Una vez validada la aplicación quedará sujeta al criterio profesional o del encargo de los respectivos servicios que la apliquen.

La segunda dificultad aparece con la recogida de datos de una aplicación generalizada. Por el momento se carece de una base de datos que permita esta explotación.

Referencias

- Ander-Egg, E., y Aguilar Idáñez, M. J. (1999). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología* (Segunda edición). México: Grupo editorial Lumen Humanitas.
- Carvajal Valcárcel, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz Rubiales, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72.

Departamento de Empleo y Políticas Sociales (2013). *Instrumentos comunes de diagnóstico social y valoración de la exclusión social*, Recuperado de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/r45-contss/es/contenidos/informacion/instrumento_valoracion/es_instrume/instrumento_valoracion.html

Departamento de Salud. (2013). *Estrategia navarra de atención integrada a pacientes crónicos y pluripatológicos*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Recuperado de https://www.navarra.es/home_es/Temas/Portal+de+la+Salud/Ciudadania/Nuevo+Modelo+asistencial/Estrategia+navarra+de+atencion+integrada+a+pacientes+cronicos+y+pluripatologicos/

Fundación FOESSA. (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014* (1ª ed.). Madrid: Cáritas Española (Ed.). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655054yorden=1yinfo=open+link+libro>

Gómez Sánchez, L. E., Verdugo Alonso, M. A., Arias Martínez, B., y Navas Macho, P. (2008). Evaluación de la calidad de vida en personas mayores y con discapacidad: La escala FUMAT. *Intervención Psicosocial*, 17(2), 189-199.

González Ramírez, C. C., Calcetero Gutiérrez, J. R. (2012). Las interacciones humanas: Lecturas entre el 2005 y el 2010. *Revista Tendencias y Retos*, 17(2), 37-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929260>

IMSERSO. (2011). *Libro Blanco de la Coordinación Sociosanitaria en*

España. Madrid. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (Ed.).

Recuperado de:

http://www.imserso.es/imserso_01/documentacion/publicaciones/doc_interes/lb_coorsociosanitaria/index.htm

Krmpotic, C. (2013). Investigar en el mundo real. Lecciones desde la labor docente. *Research in the Real World. Lessons from Teaching Practice*. Portularia, *Revista de Trabajo Social*, 13(2) Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PORT/article/view/23283>

Ley Foral 22/1985, de 13 de noviembre, de zonificación sanitaria de Navarra. Gobierno de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra* N.º 140 de 20 de noviembre. Recuperado de <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=1308>

Luján Tangarife, J. A., Cardona Arias, J. A. (2015). Construcción y validación de escalas de medición en salud: revisión de propiedades psicométricas. *Archivos de medicina*, 11(3), 1-10. doi:10.3823/1251 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5178935.pdf>

March, J., Ballesté, J., de Miguel, M., Gort, A., Gómez, X., y Mazarico, S. (2005). Escala de Zarit reducida en cuidados paliativos. *Medicina Clínica*, 124(17), 651-653.

Martín-Crespo Blanco, M. C., Salamanca Castro, A. B. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Nure Investigación, 27 Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/plwlumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo.pdf>

Orden Foral 3/2010, de 14 de Enero, de la Consejera de Asuntos Sociales, Familia, Juventud y Deporte, por la que se Regula el Procedimiento y el Baremo de Valoración de la Situación Familiar para el Acceso a Plazas Residenciales Destinadas a la Atención de Personas Mayores, de Personas

con Discapacidad, de Personas con Enfermedad Mental y de Personas en Situación de Exclusión Social o en Riesgo de Estarlo. *Boletín Oficial de Navarra* N.º 22 de 17-2-2010. Páginas 2298 a 2300. Recuperado de <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29945>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud «CIF»* Ginebra: OMS. Publicado en castellano por el IMSERSO. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Real Decreto 174/2011, de 11 de febrero, por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia establecido por la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *BOE* núm. 42, de 18 de febrero de 2011, páginas 18567 a 18691. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-3174

Sánchez Pedraza, R., Gómez Restrepo, C. (1998). Conceptos básicos sobre validación de escalas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 27(2), 121-130. Recuperado de <http://psiquiatria.org.co/web/wp-content/uploads/2012/04/VOL-27/2/Conceptos%20b%C3%A1sicos%20sobre%20validaci%C3%B3n%20de%20escalas.pdf>

Sociedad Española de Geriátría y Gerontología. (2006). *Tratado de geriatría para residentes*. Madrid: International Marketing y Communication, 771-790.

Trigás-Ferrín, M., Ferreira-González, L., Mejjide-Míguez, H. (2011). Escalas de valoración funcional en el anciano. *Galicia Clínica*, 72(1), 11-16.

Verdugo Alonso, M. A., Schalock, R. L., Gómez Sánchez, L. E., Arias

Martínez, B. (2008). *Formulario de la escala GENCAT de calidad de vida*. Recuperado de Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya (Gobierno de Cataluña). Barcelona

Vizmanos Lamotte, B., Bernal Orozco, M. F., López Uriarte, P. J., Olivares Cano, I. P., Valadez Toscazo, F. J. (2009). Guía para elaborar un anteproyecto de investigación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, 39-46. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Vizmanos.pdf

Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia

Política educativa de integración digital y resistencia docente al cambio tecnológico en Argentina.

ICT policy and teacher's reluctance to innovation in Argentina.

José Luis Córlica²

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar lineamientos validados por un grupo experto para una política de integración digital en Argentina que, teniendo en consideración los factores de resistencia a la innovación tecnológica por parte de los docentes, mejore la incorporación de TIC a la educación. La metodología utilizada es mixta secuencial y consiste en tres fases. La primera es cualitativa y comprende entrevistas a informantes clave, seleccionados con máxima heterogeneidad y saturación de las categorías, el análisis es inductivo a través de Atlas ti. La segunda fase es cuantitativa con la finalidad de obtener los lineamientos a través de encuesta masiva, los participantes se seleccionan mediante muestreo no probabilístico de participación voluntaria. La tercera fase valida los lineamientos por medio de grupo experto a través de una consulta DELPHI. De la primera fase se espera obtener un listado inicial de variables de resistencia a la innovación tecnológica por parte de los docentes de Argentina. De la segunda fase, un conjunto de lineamientos de política de integración digital que tengan en consideración los factores de resistencia a la innovación tecnológica, utilizando un modelo de ecuaciones estructurales. De la tercera fase, se espera obtener la validación de dichos lineamientos en función de los parámetros propuestos. De las etapas desarrolladas al presente en el proyecto, se concluye que hay coincidencia en la existencia de barreras relacionadas con aspectos individuales y organizacionales entre las que destacan los temores, los problemas de conectividad y equipamiento y la carencia de incentivos.

² Director de Tesis: D. Lorenzo García Aretio. Línea 2.

Palabras clave: Resistencia docente, TIC y educación, política de integración digital, innovación tecnológica, DELPHI, modelos estructurales

Abstract

This study develops expert-validated guidelines for ICT educational policy in Argentina designed by taking into consideration the teachers reluctance to technological innovation. A three-phase mixed methodology is involved. As first phase, qualitative in-depth interviews to maximum heterogeneity key informants are conducted until category saturation. The analysis is inductive using Atlas ti software. Second phase is quantitative and involve a survey to develop ICT educational policy guidelines. Survey participants were selected by non-probabilistic volunteer participation. The third phase consists in guidelines expert validation by DELPHI methodology. From first phase, an initial list of Argentinian teacher's reluctances to ICT innovation factors are expected to be obtained. From second phase, a set of ICT policy guidelines will be achieved. The third phase will perform expert validation of those guidelines. As a result, a series of expert-validated reluctance-oriented ICT policy guidelines for the Argentinian educational system is expected to be obtained. From developed stages, individual and organizational barriers, related to connectivity, digital equipment and lack of incentives were found.

Keywords: Teacher's reluctance to ICT, technology innovation, ICT policy guidelines, Delphi, structural analysis models.

Introducción

La sociedad actual se encuentra viviendo una transformación notable, producto, principalmente, del desarrollo tecnológico y de su impacto en prácticamente todos los ámbitos. La sociedad de la información y la conectividad en el mundo actual continúan avanzando, siendo los países emergentes los que más contribuyeron a este crecimiento (Fundación Telefónica, 2014).

En lo que respecta a tecnologías de acceso o conectividad, el panorama muestra un aceleramiento de las tecnologías móviles sobre las fijas, superando en la región las primeras a las segundas a partir del 2011, aunque la brecha existe aquí también, toda vez que, según los reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las velocidades de descarga de los países desarrollados cuadruplican a las velocidades de América Latina (Castillo & Bercovic, 2013).

Estas brechas entre regiones no son sólo tecnológicas, sino que van más allá del mero acceso, produciéndose tanto en los contenidos, el uso que se hace de las tecnologías disponibles y las distintas capacidades de aprovecharlas adecuadamente, asimetrías que algunos autores identifican como “segunda brecha” digital (Sunkel, Trucco, & Espejo, 2017).

Las brechas que presenta la región hoy en día son significativas y ponen de manifiesto la magnitud de los esfuerzos a realizar toda vez que éstas también se producen entre quienes simplemente las utilizan y los que manipulan y transforman significativamente la información, entre hombres y mujeres, entre espacios con y sin conectividad, mostrando el enorme desafío que supone una integración en el espacio educativo que promueva el ejercicio de pleno derecho a la educación. La inclusión digital implica justicia social a tal punto que, luego de la aparición de las TIC, las políticas de integración digital tienden a ser pensadas por los estados como una forma de lograr inclusión y justicia (Lugo, López, & Toranzos, 2014).

La preparación de los estudiantes para el siglo XXI requiere uso y apropiación de las TIC en el corazón de los procesos formativos escolares,

articulada con el currículum y por tanto requerirá la adecuada preparación de los docentes en la conformación de nuevos ambientes para aprender y enseñar, lo que implica que éstos sean capaces de manejar las TIC de manera crítica y fluida, comprendiendo el aporte de los recursos digitales al aprendizaje de contenidos relevantes. La incorporación social de las TIC a través de políticas de integración digital con el objeto de lograr inclusión, constituye hoy uno de los ejes que organiza el debate regional. En este sentido, respecto de dichas políticas la mirada se encuentra atravesada por las nuevas formas de producción del conocimiento, el surgimiento de nuevas subjetividades, la integración de múltiples actores y el fortalecimiento de las redes como espacio de desarrollo, interpelando “severamente a los sistemas educativos, al espacio institucional escolar, a los docentes y directivos como protagonistas de las prácticas pedagógicas” (Lugo, López, & Toranzos, 2014, p. 10).

Las políticas TIC como responsabilidad indelegable del Estado

En la última década, se ha producido una acelerada irrupción de las TIC en el espacio social y en particular en el espacio educativo con muchas iniciativas que intentan dar respuesta al requerimiento de generar condiciones que garanticen más y mejor educación para toda la población (Pulfer, 2014), sin embargo a pesar de las inversiones realizadas por los gobiernos de la región en las últimas dos décadas, tanto en equipamiento como en desarrollo profesional, las mismas están aún subutilizadas (Brun, 2011).

En este sentido, las políticas de integración digital constituyen una oportunidad indelegable para el desarrollo de las acciones democráticas del

Estado (Brito, Rolandi, Fernández, & Lugo, 2014; (Bedoya, y otros, 2016). Los encargados de desarrollar políticas de integración digital son conscientes de la necesidad de alinear, los desarrollos de las TIC en la sociedad y su integración escolar a través de las prácticas pedagógicas, dado que éstas transforman la relación con la información y el conocimiento (Kozma & Shafika, 2011).

Sin embargo, quienes sienten la presión social del cambio son los docentes. En efecto, como señala Benítez, 2013, las exigencias sociales de incorporar las tecnologías en la práctica educativa recaen en los hombros del profesorado, aunado esto a la presión creciente que la sociedad suma a las instituciones educativas y a aquellas que forman docentes. El rol del docente se verá transformado. Seguirá siendo clave en el proceso de enseñanza, pero dejando de ser el origen de contenidos o información ampliamente disponible en formatos digitales, toda vez que el acceso a la información dejará de ser unidireccional y se realizará desde diversas fuentes y formatos, siendo responsabilidad del docente guiar a los estudiantes a seleccionar, clasificar y analizar la información para convertirla en conocimiento genuino y crítico (Medraza & Bilbao, 2009).

Esta visión de futuro se encuentra aún lejana en América Latina. La inclusión de TIC como contenido de la formación docente, en particular en la formación inicial es aún incipiente y se limita a ofertas de cursos dirigidos en forma conjunta a estudiantes y docentes en actividad, en una suerte de oferta intermedia entre el complemento de la formación inicial y los cursos de formación continua, privilegiándose aún el objetivo de democratizar el acceso sobre el de alcanzar una verdadera transformación

pedagógica (Brito, Rolandi, Fernández, & Lugo, 2014).

Para lograr dicha transformación, es necesario que las políticas de aprovechamiento de las tecnologías digitales en el contexto educativo sean concebidas como Políticas de Estado, tal como se establece en el Plan de Acción sobre la sociedad de la información y del conocimiento de América Latina y el Caribe (eLAC2015).

Formular una Política de Estado para la integración digital requiere tener en consideración un conjunto amplio y multifacético de variables, incluyendo la disponibilidad tecnológica de conectividad, contenidos y aplicaciones y necesariamente las capacidades docentes, definidas éstas como una combinación de competencias, motivación y características del medio ambiente educativo (Kozma & Shafika, 2011). Los debates en torno a la temática y sus políticas revelan la complejidad del tema y la multiplicidad de facetas involucradas (Lugo, López, & Toranzos, 2014), siendo común denominador la necesidad de transformación de la didáctica y las prácticas docentes. Los cambios que se provocan en los procesos de incorporación de TIC no pueden ser solo técnicos. Los cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje requieren un giro en las concepciones, actitudes y rutinas del profesorado y en la cultura de la organización. (Gewerc & Montero, 2013).

El proceso de incorporación de TIC a la educación debe ser “el resultado de un proceso complejo e interactivo en el que intervienen tecnologías, recurso humano, formaciones profesionales, capacidades organizativas, diseños, y otros factores intangibles” (Núñez de Sarmiento & Gómez, 2005, p. 24).

La resistencia docente a la innovación tecnológica

Toda innovación es en sí un proceso de cambio entendido éste como “cualquier situación en donde se dejan determinadas estructuras, procedimientos y comportamientos, para adquirir otras que permitan la adaptación al contexto el cual se encuentra el sistema u organización” (Núñez de Sarmiento & Gómez, 2005, p. 27). Todo cambio enfrentará obstáculos para su aceptación. Los mismos autores definen la resistencia al cambio como “el levantamiento de barreras por temor a lo desconocido, por desconfianza hacia los indicadores de cambio o por sentimientos de seguridad amenazada”

Las fuentes de resistencia al cambio son de carácter individual y organizacional. Las fuentes individuales residen en percepciones, personalidades y necesidades, mencionando como razones conceptuales de resistencia al cambio a los hábitos, la seguridad, el miedo a lo desconocido y los factores de índole económica, además del procesamiento selectivo de la información (Robbins, 2015). La resistencia al cambio resulta ser de mayor impacto social que tecnológico, toda vez que los paradigmas de trabajo de las personas deben ser cambiados juntos con sus rutinas de trabajo. Difícilmente se pueden realizar cambios al interior de una organización si éstos no están soportados por los valores, actitudes y conductas de las personas involucradas, que resulten en un grado de compromiso personal, por lo que es relevante estudiar y analizar las respuestas de las personas involucradas, en la adopción de una determinada tecnología de información (Núñez de Sarmiento & Gómez,

2005).

Por tanto, la incorporación de TIC en la educación, como sistema complejo y multifacético de innovación, no puede llevarse a cabo sin la participación de los docentes. Sintiéndose éstos interpelados por la demanda de la sociedad de incorporar en los procesos de enseñanza aprendizaje las mismas tecnologías de uso cotidiano, reaccionan con resistencia a los cambios que se propone desde las políticas de integración digital, especialmente si las mismas fueron diseñadas por las autoridades sin tener en cuenta los factores de resistencia a la innovación tecnológica por parte de los docentes.

Para ello resulta pertinente formular el siguiente problema de estudio: ¿Cuáles serían los lineamientos de política de integración digital que, diseñados teniendo en cuenta los factores de resistencia a la innovación tecnológica por parte de los docentes, lograrían la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje en Argentina?

Objetivos

De acuerdo con el problema de investigación, surgen los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Diseñar lineamientos para una política de integración digital en Argentina que tenga en consideración los factores de resistencia a la innovación tecnológica por parte de los docentes para contribuir a la eficacia de la incorporación de las TIC a la

educación.

Objetivos secundarios:

- Realizar una indagación sobre los factores de resistencia a la innovación tecnológica por parte de los docentes de Argentina que permita dar fundamento a los lineamientos de política de integración digital.
- Determinar un modelo explicativo de las relaciones causales entre dichos factores a fin de validar las hipótesis planteadas por el modelo de ecuaciones.
- Determinar para cada lineamiento propuesto el área de impacto, el horizonte de materialización, los factores que potencian y los que limitan su aplicación, las barreras para su implementación y el grado de importancia para el sistema educativo, con el objeto de validar dichos lineamientos a través de sus parámetros.

Metodología

La metodología utilizada es mixta secuencial. Se recolectarán datos cualitativos, cuantitativos y a través de consulta a expertos, correspondiendo con cada una de las tres fases de diseño. La primera fase cualitativa comprende una serie de entrevistas con la finalidad de recolectar la evidencia, identificar los patrones de códigos en las respuestas que permita crear las categorías temáticas para finalmente realizar la identificación de las variables involucradas. La segunda fase es

cuantitativa, consistente en una encuesta masiva sobre las variables determinadas en la primera fase con el fin de es identificar los factores de resistencia a la innovación tecnológica por parte de los docentes de Argentina y establecer las relaciones causales entre ellas a través de un modelo de ecuaciones estructurales especificando relaciones causales hipotéticas complejas y evaluando cuales de ellas están representadas en los datos recolectados empíricamente (Weston & Gore, 2006). Con estas hipótesis causales explicativas se redactan los lineamientos de Política de integración digital que son sometidos a validación por parte de un grupo experto mediante la técnica de consulta DELPHI.

Fase 1 Cualitativa

Los participantes serán los docentes de educación de los tres niveles educativos los cuales se seleccionarán bajo el criterio de máxima heterogeneidad (Quinn, 2015). El número de participantes se establecerá entre 20 y 30 (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2014) según se produzca la saturación de las categorías de análisis (Creswell, 2009).

A los participantes se les realizará una entrevista con preguntas abiertas con el objeto de indagar sobre los elementos de temor al cambio tecnológico presentes en sus discursos. Se utilizan como factores temáticos: Gestión Educativa, Factores Personales, Infraestructura y Contexto Político.

Para fortalecer el rigor de los hallazgos se utilizarán varias técnicas, lo cual es importante en los estudios cualitativos (Gall, Gall y Borg, 2007), método de comparación de categorías derivadas del análisis de diferentes fragmentos de las entrevistas (Strauss y Corbin, 1998) y triangulación

teórica mediante el análisis de los resultados a partir de la teoría (Flick, 2007; Quinn, 2015).

El análisis de contenido se llevará a cabo a través de un método inductivo, en el cual se realizará primero una codificación abierta y después una selectiva (Thomas, 2003). En primer lugar, las respuestas de los participantes se transcribirán para ser procesadas con apoyo del software Atlas ti 7. En segundo lugar, se identificarán fragmentos de las entrevistas y se codificarán de forma intuitiva sin utilizar asunciones teóricas (códigos abiertos), priorizando las expresiones directamente proporcionadas por los participantes. En tercer lugar, se realizará la codificación axial, para cuya validez se obtendrá al comparar los códigos generados en diferentes momentos en el tiempo, con la finalidad de identificar las categorías principales, las subcategorías y las relaciones entre ellas.

Fase 2 cuantitativa

En esta segunda fase participarán 500 docentes los cuales se seleccionarán mediante un muestro no probabilístico de participación voluntaria (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2014).

Como instrumento se elaborará una escala de Factores de Resistencia a la Innovación Tecnológica, a partir de los resultados del análisis de la fase anterior y tiene como finalidad validar la información proporcionada por los docentes. Se utilizará *Alpha de Crombach* para la confiabilidad y el método confirmatorio para la validez de constructos.

Análisis de la información

Para analizar la información, se utilizarán ecuaciones estructurales para modelar y determinar los factores directos e indirectos y sus relaciones causales, a través del software SPSS 23 y el paquete AMOS

Fase 3 Método DELPHI

Se convocarán 200 expertos cubriendo los tres niveles educativos oficiales e incorporando directivos del sistema e investigadores. Quedarán representados en proporción a su población las distintas provincias, y se mantendrá la diversidad de niveles académicos alcanzados.

El instrumento se basará en una encuesta de parametrización de factores de resistencia al cambio en docentes de Argentina: Se utilizarán como parámetros las Áreas de mayor impacto del lineamiento, el Horizonte de materialización, los Factores que potencian y Barreras para su implementación y el Grado de Importancia para el sistema educativo de cada lineamiento.

Para el análisis de datos se aplicará estadística descriptiva con indicadores de tendencia central y dispersión para cada uno de los parámetros de cada lineamiento de política educativa, a través del software SPSS 23.

Avance de resultados

Si bien la recolección de información de la fase cualitativa no se encuentra concluida, ha sido posible comenzar el proceso inductivo de las encuestas analizadas con la codificación de manera intuitiva a través de códigos abiertos, priorizando las expresiones directamente de los participantes. El nivel de coincidencias permitió dar comienzo a la codificación selectiva.

Tabla 1: Categorización inicial de factores

Categoría	Área conceptual	Factor	Frecuencia
Gestión Educativa	Didáctica	Los docentes replican las herramientas de su propio aprendizaje	media
	Didáctica	Percepción de los estudiantes producen, pero no aprenden	media
	Organización	Los formatos obligatorios de planificación no contemplan las TIC	media
	Organización	Las autoridades prohíben el uso de celulares en clase	media
Personales	Organización	Las autoridades prefieren el esquema tradicional	media
	Temores	Que los estudiantes perciban escaso dominio de las herramientas digitales Si te sales de los esquemas de clase tradicionales, tienes que justificar cada paso	alta baja
	Incentivos	Incorporar TIC incrementa el trabajo, pero no la remuneración	media
Infraestructura	Soledad	Nadie te enseña a incorporar las TIC	baja
	Conectividad	No se puede incorporar TIC porque internet no funciona bien (o no hay conectividad)	alta
	Equipamiento	Los problemas de equipamiento sirven de excusa a los docentes resistentes	media
Contexto político		Al principio se entregaban netbooks, luego se suspendió	alta
		Las computadoras del laboratorio son obsoletas	alta
	Incentivos	Los esfuerzos no son recompensados. No existen los incentivos	alta
	Carrera docente	La incorporación de TIC no cuenta como antecedente académico	alta
	Carrera docente	Las capacitaciones no suman puntaje docente	media
	Acción sindical	No hay exigencia sindical de infraestructura ni equipamiento	baja
	Evaluación de políticas	Las políticas se declaran, pero no se cumplen ni se controla el cumplimiento	baja
	Estabilidad de políticas	Las políticas cambian con cada gobierno	media

Discusión y conclusiones

Si bien se trata de hallazgos parciales, los resultados hasta ahora obtenidos coinciden con los mencionados por Núñez y Gómez (2005) que señalan la existencia de barreras para la incorporación de las TIC en el aula. Existe coincidencia con Robins (2015) en las categorías organizacionales e individuales (percepciones, personalidades y necesidades). Los factores de resistencia con mayor coincidencia están relacionados con los personales (temores), los de infraestructura (conectividad y equipamiento) y los políticos (incentivos). Los factores de organización y didáctica sólo alcanzaron nivel medio de coincidencia. Existen factores de mención esporádica con escasa o nula coincidencia que no se volcaron en la tabla a la espera de su confirmación al concluir el total de entrevistas.

Referencias

- Bedoya, F., Bercovich, N., Brechner, M. C., Gvirtz, S., Jara, I., Katz, R., y Zúñiga, M. (2016). *Entornos Digitales y políticas educativas: Dilemas y Certezas*. Buenos Aires: UNESCO.
- Benítez, S. (2013). Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: El caso del Programa Conectar Igualdad. *Cuestiones de Sociología* (9).
- Brito, A. M., Rolandi, A. M., Fernández, N., & Lugo, M. T. (2014). Ciclo de debates académicos tecnología y educación: Documento de recomendaciones políticas. Buenos Aires: IPE - UNESCO.
- Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente en América Latina. CEPAL. División de Desarrollo Social. *Serie políticas sociales* (172).

- Castillo, M., & Bercovic, N. (2013). Monitoreo del Plan de Acción eLAC2015. Cuarta Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe. España: N.U. CEPAL, Ed.
- Creswell, John (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches* (3era ed.). Thousand Oakas, California: SAGE
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fundación Telefónica. (2014). *La sociedad de la Información en España 2013*. Madrid: Ariel.
- Gall, M.; Gall, J.; Borg, W. (2007). *Educational research. An introduction* (8va ed.). USA: Pearson Education.
- Gewerc, A., & Montero, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación* (362).
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.). México: McGraw-Hill
- Kozma, R., & Shafika, I. (2011). *Transforming Education: The power of ICT Policies*. París: Unesco, Ed.).
- Lugo, M. T., López, N., & Toranzos, L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en America Latina 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: IIFE - UNESCO - OIE - SITEAL.
- Medraza, F., & Bilbao, R. (2009). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Discusiones y opciones de política educativa*. Buenos Aires: CIPPEC, Ed.

- Núñez de Sarmiento, M., & Gómez, O. (2005). El factor Humano: Resistencia a la Innovación Tecnológica. *ORBIS Revista Científica de Ciencias Humanas*, 1(1), 33-24.
- Pulfer, D. (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Lationa 2014: *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina* (prólogo). Buenos Aires.
- Quinn, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating Theory and Practice*. Thousand Oakas, California: SAGE.
- Robbins, S. (2015). *Comportamiento Organizacional*. Octava Edición. México: Perentice Hall.
- Strauss, Juliet; Strauss, Anselm (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2da ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Sunkel, G., Trucco, A., & Espejo, A. (2017). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: N. Unidas, Ed.
- Thomas, David (2003). *A general inductive approach for qualitative data analyses*. New Zealand: Auckland University. Recuperado de <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdataanalysis.html>Purposes
- Weston, R., & Gore, P. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psycologist* (34), pp. 719-751.

Validación de la Escala de Fischer, King y Tague en estudiantes de Ingeniería

Validation of the Fischer, King and Tague Scale in Engineering students

Pablo Müller Ferrés³

Resumen

Introducción: el presente estudio es parte de una tesis que intenta establecer relaciones entre los estilos de aprendizaje y aprendizaje autodirigido en estudiantes de Ingeniería. Específicamente se presenta la validación del instrumento para medir aprendizaje autodirigido, pues no se ha trabajado con el mismo en escuelas de ingeniería de Chile.

Metodología: el proceso se realizó mediante la validación estadística (análisis sicométrico) del comportamiento de la escala para los estudiantes y luego se comparó con las características primigenias de la misma, obtenidas en el estudio original de 2001.

Avance de resultados: el principal hallazgo a la fecha es que si bien la escala se comporta con los mismos factores, cambia en gran medida la composición de estos, siendo lo más llamativo dos componentes que cambian sustancialmente

Discusión y/ Conclusiones: como conclusión principal, obtenemos que la escala es un instrumento válido para medir el aprendizaje autodirigido en estudiantes de ingeniería, si bien ha sido preciso ajustar ciertos aspectos de la misma.

Palabras clave: Aprendizaje autodirigido; validación de instrumentos; análisis sicométrico.

Abstract

Introduction: the present study is part of a thesis that tries to establish relationships between learning styles and self-directed learning in engineering students.

³ Director de tesis: D. Antonio Medina Rivilla. Línea 2

Specifically, the validation of the instrument to measure self-directed learning is presented, since it has not been worked with in engineering schools in Chile.

Methodology: the process was carried out through the statistical validation (psychometric analysis) of the behavior of the scale for the students and then compared with the original characteristics of the same, obtained in the original study of 2001.

Progress of results: the main finding to date is that although the scale behaves with the same factors, it changes to a great extent the composition of these, being the most striking two components that change substantially

Discussion and / Conclusions: as a main conclusion, we obtain that the scale is a valid instrument to measure self-directed learning in engineering students, although it has been necessary to adjust certain aspects of it.

Keywords: self-direct learning, test validation, psychometric analysis.

Introducción

La educación es un tema siempre presente en la sociedad y su ejercicio es cada día más complejo de acuerdo a la diversidad de ámbitos y de agentes que participan del proceso educativo. La formación universitaria no es una excepción y la complejidad se suma y aumenta en su papel de educar a quienes siguen estudios en las más diversas áreas y ramas profesionales. En el campo de la Ingeniería Comercial la investigación usualmente gira en torno a la temática de marketing (963.000), recursos humanos (602.000), Economía (450.000) y Managment (3.200) (Sciencedirect, 2017). Pero no se ha relevado la importancia que los estilos de aprendizaje pudieran tener sobre el aprendizaje autodirigido de los estudiantes y cómo esto afectaría

los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es válido señalar que los temas de investigación que usualmente han ocupado el interés de la Ingeniería Comercial han sido básicamente los que se dirigen al estudio de la ciencia en sí, pero no los que soportan el aprendizaje de los estudiantes ni su desempeño en un mundo cambiante.

Pocas investigaciones se centran en la formación misma del ingeniero comercial, sobre todo desde la temática de sus procesos de enseñanza aprendizaje como parte del perfeccionamiento continuo.

El interés por desarrollar la presente investigación surge ante la inquietud de conocer cómo surge el proceso de aprendizaje autodirigido de los estudiantes y cómo esto podría repercutir en la formación del futuro profesional universitario.

Surgen varias preguntas sobre el papel del aprendizaje autodirigido y su posible relación con los estilos de aprendizaje en la formación del Ingeniero Comercial

Estas preguntas surgen del quehacer del investigador. Habiendo participado de la docencia universitaria en el campo de la Ingeniería Comercial durante varios años.

Este es un momento de suma importancia en la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad Católica de Temuco; el conocer, diagnosticar, evaluar y proponer mejoras al quehacer en la formación del profesorado, se convierten en importante objetivo, pues la carrera se encuentra en proceso de autoevaluación para acreditación de la misma.

Por ello la carrera de Ingeniería Comercial Católica de Temuco requiere conocer cómo mejorar la formación inicial y permanente del estudiantado.

Dado el explosivo aumento de la producción científica, así como el incremento de personas que acceden a la educación superior, se hace imprescindible, para poder optar a un desarrollo profesional pleno, el actualizar y aumentar sus competencias técnicas.

Es por esto que los profesionales deben ser capaces de autodirigir su aprendizaje una en su paso por la Educación Superior y una vez egresados.

Zimmerman (1995) nos refiere al tema que los estudiantes pueden obtener bajo rendimiento académico por su incapacidad de controlar sus conductas y nos señala como pueden sentirse más motivados al logro cuando son capaces de controlar o autorregular este proceso.

Desde hace varias décadas autores como Brockett (1993) Birembaum (2002) o Merrian (1995) entregan claras evidencias que la educación busca que los alumnos sean capaces de aprender por sí mismos, resolver sus problemas y enfrentar diferentes circunstancias, tanto académicas como no académicas y ya desde la década de 1970 Guglielmino (1978) nos indicaba un camino con su escala para medir el autoaprendizaje de los estudiantes al crear uno de los primeros instrumentos para medir la autodirección. Por un lado, en 2001 Paris & Paris dan cuenta de aplicaciones para aulas efectivas y validadas para guiar el autoaprendizaje en los alumnos, mientras que por otro lado Herrera & Saiz (2015) realizan una validación de escala psicométrica para medir la autodirección en estudiantes de educación que se basa, a su vez en el estudio de Fisher y King de 2001, aplicado al

aprendizaje inicial de estudiantes de pedagogía.

Sin embargo, la mayoría de los autores y estudios dejan de lado el proceso por el cual los estudiantes aplican esto en su quehacer profesional futuro y si esto se une a algún tipo de habilidad en particular. Por esto se busca estudiar si existe alguna relación con los estilos de aprendizaje y si esta competencia de autodirección se mantiene fuera del proceso formal de aprendizaje.

Una muestra de lo anterior es como Ossa (2012) nos llama a utilizar herramientas de apoyo a los estudiantes de pre y posgrado y nos refiere a un grupo de autores que nos sugiere una estrecha supervisión (Drennan & Clarke, 2009; Styles & Radloff, 2001; Vehviläinen, 2009) y el apoyo de pares (Samara, 2006) son indispensables para el trabajo de tesis. Unido a lo anteriormente expuesto, existe un notorio interés en determinar cómo aprenden las personas, qué estrategias utilizan y cómo estas los ayudan a aprender. En torno a lo anteriormente expuesto cabe señalar a los autores Santos y Garrido (2015) quienes muestran un análisis del estilo de aprendizaje y la personalidad eficaz en una muestra de estudiantes universitarios en donde se analiza su posible asociación con las dimensiones de resultado del proceso educativo.

En otra dimensión del tema, considerando el resultado de la autodirección del aprendizaje, De la Fuente, Martínez, Peralta y García, (2010), Maquilón y Hernández, (2011) , nos ayudan a entender como el estilo de aprendizaje ayudó a superar las distintas etapas a los estudiantes, al evaluar el aprendizaje en el momento final tanto a la satisfacción del alumno con el proceso educativo vivido como al rendimiento académico, si bien sus

estudios nos aportan una nueva característica, no cubren completamente la noción de cómo este resultado se ajusta, a otros factores fuera del aprendizaje autodirigido

En su tesis doctoral de 2011 Vieira nos enseña cómo podemos trabajar un aula virtual en virtud de los estilos de aprendizajes puntuales de los estudiantes y, obviamente, las posibilidades que permiten las plataformas TIC y Salazar, García, Balderrama, & Rodríguez (2016), nos ayudan a descubrir el estilo de aprendizaje de un estudiante a través de su estado anímico y en entornos virtuales.

Por su parte, Sánchez (2011) en su tesis doctoral, nos señala los aspectos más relevantes de la enseñanza eficaz en robótica, mientras Manzano & Hidalgo (2009) se focalizan en cómo aplicarlo en el aprendizaje de lenguas. Mostrándonos no solo los conceptos en teórico, sino también, el cómo aprovechar estos en pos de una mejor docencia y trabajar con ellos de diversas formas y en diversas áreas.

Volviendo al aspecto teórico, Ruiz, Trillos y Morales (2006) nos señalan cuales son los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios y relacionan esto con su rendimiento académico, dando luces de que puede existir una relación entre esas variables.

Una vez más vemos como los autores hacen hincapié en el desempeño en el ámbito formal de la educación, lo cual es hasta cierto punto lógico, tomando en cuenta tanto sus orientaciones como su quehacer diario. Es por ello que se considera que investigar cómo estas variables interactúan fuera de la educación formal será un aporte a la investigación, así como a

entender mejor ambos factores y su interacción en el mundo no académico.

Es en este punto donde el aprendizaje autodirigido cobra real importancia tal como lo mencionó Kant en 1781 “*Aunque todo nuestro conocimiento empiece con la experiencia, de ninguna manera significa que se origine de la experiencia*” (Müller & Vera, 2015). A raíz de este comentario, se desprende el hecho que para que exista un real aprendizaje se requiere de un proceso metacognitivo que involucra conocer los procesos fundamentales de pensamiento, como son el razonamiento, el análisis crítico, la motivación y todas estas acciones van logrando un resultado óptimo del individuo en relación a su ambiente; pues el concepto de aprendizaje autodirigido nos lleva a aprovechar nuestro potencial, pudiendo agregarle todas las contribuciones entregadas por la propia experiencia o avances tecnológicos de la actualidad, involucra también el no dejar las cosas al azar, e interesarse por los propios procesos de aprendizaje para obtener así un desarrollo integral.

Finalmente cabe destacar que en la medida que los estudiantes se conocen, bien pueden fortalecer sus debilidades, de esta manera están desarrollando un aprendizaje autodirigido, ya que amplían su visión unilateral que mantiene una postura rígida y se abren a un marco de referencia mucho más nutrido que involucra aceptación de las otras realidades, saberes y formas de aprender.

Tal y como señala Minguet (1992), el aprendizaje autodirigido requiere de ciertos factores fundamentales como una buena predisposición al aprendizaje, pues ella es vital para poder llevar a cabo el proceso de

aprender, esto involucra un compromiso para autodinamizar el proceso cuando nos sentimos un tanto fatigados con la tarea encomendada. Por un lado será fundamental identificar claramente el objetivo de la tarea, de lo contrario podríamos trabajar en vano y sentirnos altamente frustrados por obtener un mal resultado respecto a una tarea, por otro lado será necesario que los estudiantes sean capaces de relacionar los contenidos nuevos con experiencias previas, textos leídos con antelación u opiniones de compañeros, resulta altamente valioso ir construyendo significado respecto a una temática dada, desde la propia experiencia, los hechos ya conocidos y evidenciados por otros, para ello es necesario tener un pensamiento flexible.

Undurraga (2004), señala que dentro de los factores relativos al sujeto que aprende coexisten características particulares del individuo como condición biológica, socioafectiva, motivacional, cognitiva, etapa del ciclo vital y características propias de su medio, también existen los factores relativos a la situación de aprendizaje donde residen características del educador y su dominio sobre el objeto de aprendizaje, clima institucional, recursos pedagógicos y planificaciones.

Si bien todos estos factores resultan relevantes, la autora le otorga gran importancia al factor socioafectivo, pues en él anidan 3 aspectos medulares del aprendizaje autodirigido, como el autoconcepto que es la forma en que los demás nos representan y valoran, lo cual influye directamente sobre nuestra autoestima que es la confianza y permeabilidad al cambio con que realizamos cada tarea y nos plantamos frente a la vida, finalmente mencionar que dentro del aspecto socioafectivo también se encuentra

inserta la motivación, que nos dará la fuerza energizante para tomar y continuar una tarea, sin lugar a dudas este cuadro multifactorial es de extrema relevancia en el éxito educacional, pues la forma como aprendemos tiene directa relación con la seguridad personal, mi relación con el entorno y motivación y estas constituyen competencias elementales en un profesional en formación.

Objetivos

Objetivo de Investigación

Determinar si existe relación entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje autodirigido de los estudiantes de Ingeniería Comercial de la UCT.

Objetivos Generales

1. Determinar si existe relación entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje autodirigido de los estudiantes de Ingeniería Comercial de La Universidad Católica de Temuco.
2. Analizar el estilo de aprendizaje utilizado por los estudiantes que han obtenido los mejores resultados de sus respectivas promociones en la carrera de Ingeniería Comercial de La Universidad Católica de Temuco.

Objetivos específicos

- Investigar los estilos de aprendizaje utilizados por los estudiantes.
- Determinar las competencias en el aprendizaje autodirigido.
- Identificar que prácticas educativas constituyen hábitos en los estudiantes de la carrera.

- Indagar sobre los estilos de aprendizaje constatados por los docentes de la carrera

Metodología

Para el desarrollo del trabajo se utilizó como base el desarrollado por Cerda & Saiz (2015) para validar la misma escala en estudiantes de Educación. Esta decisión se basa en la posibilidad de comparación entre métodos y replicabilidad de los mismos, lo que da mayor valor a ambos trabajos.

Participantes

La población de este estudio estuvo integrada por 1.523 alumnos que estudiaban, durante el primer semestre de 2017, una de las 6 carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de Temuco, Chile. De esta población se obtuvo una muestra aleatoria simple, sin reemplazo (Malhotra, 2008). Para poder acceder a toda la lista de estudiantes, se generó un sistema que envió correos electrónicos a la muestra y de no tener respuesta dentro de un plazo de 5 días se enviaba a un nuevo grupo, así hasta completar la población necesaria.

Se empleó la fórmula de cálculo del tamaño de una muestra para estimar la media de una población finita, con un error de .05 puntos, un nivel de confianza del 95% y una heterogeneidad de 50%, asumiendo el peor de los casos. Esta fórmula entregó un tamaño muestral de 307 estudiantes, esto es, el 20,15% de la población. En la tabla 1 se describe esta muestra según edad, sexo,

carrera y años en la carrera (cohorte).

Tabla 1 – Descripción de la muestra	
<i>Variables</i>	
Edad media (desviación estándar)	23.67 (2.41)
<i>Género, %</i>	
Hombre	50,16
Mujer	49,84
<i>Carreras de pertenencia</i>	
Contador Auditor	8
Ingeniería Civil Ambiental	2
Ingeniería Civil en Informática	5
Ingeniería Civil Industrial	3
Ingeniería Civil Química	3
Ingeniería Comercial	286
<i>Años en la carrera, %</i>	
Primero	4,89
Segundo	5,21
Tercero	18,57
Cuarto	24,43
Quinto (o mayor)	46,91

Instrumentos

Los 29 ítems de la versión refinada de la EAAD (Fischer &

King, 2010) fueron extraídos de la versión extensa (40 ítems) que Fasce et al. (2011) tradujeron y adaptaron para población universitaria chilena. Por consistencia con la versión refinada original, se ajustó la redacción de los ítems de toda la escala. Para responder, los estudiantes deben indicar el grado en que el contenido de cada ítem describe o no una característica suya, usando una escala *Likert* que va desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*), siendo 3 neutro en la escala.

Métodos

Los participantes completaron el cuestionario EAAD complementado con datos de categorización a través de un sistema de encuesta en línea. La administración se realizó, como ya mencionó con anterioridad, mediante un sistema de envío de correos electrónicos a los estudiantes y con un tiempo de espera en la respuesta y luego la eliminación de la lista de los estudiantes ya seleccionados para enviar a los restantes hasta completar la muestra. Este estudio fue previamente aprobado por el Comité de Ética Científica de la universidad.

Avance de resultados

La prueba de Kolmogorov-Smirnov reveló que todos los ítems de la EAAD incumplen el supuesto de normalidad univariada, $ps < .001$

Estructura factorial

Al analizar factorialmente los 29 ítems de la EAAD, tanto

la prueba de esfericidad de Barlett [$\chi^2(406) = 1135,381, p < .001$] como la prueba de adecuación muestral de Kaiser- Meyer-Olkin (.747) respaldaron la idoneidad de los datos para la detección de una estructura subyacente. Siguiendo la recomendación del análisis paralelo, se extrajeron 3 factores que explicaron el 37.32% de la varianza. Sin embargo, el valor de la raíz cuadrada media de los residuales fue .067, valor superior al valor medio esperado para un modelo aceptable (.0503), resultado que reveló un ajuste marginal de esta estructura factorial a los datos. Además, en la matriz rotada los ítems 4 («Tengo buenas habilidades de gestión») y 20 («Soy responsable de mis actos/decisiones») presentaron cargas factoriales inferiores al criterio mínimo de inclusión (.30) en todos los factores.

Se repitió el análisis factorial anterior excluyendo los ítems 4 y 20. Nuevamente, los datos fueron propicios para detectar estructura: prueba de esfericidad, $\chi^2(351) = 3074.9, p < .001$; Kaiser-Meyer-Olkin = .735. Conforme a la recomendación del análisis paralelo se extrajo un modelo de 3 factores que explicó el 37.32% de la varianza.

Puesto que el modelo emergente presentó un adecuado ajuste (raíz cuadrada media de los residuales = .076) y, además, todos los ítems presentaron cargas factoriales iguales o mayores a .30 en un solo factor, se interpretó esta segunda estructura. El indicador de simplicidad (Lorenzo- Seva, 2003) fue .724 y confirmó que esta solución factorial se aproxima satisfactoriamente a una estructura simple, esto es, que cada

ítem se relacionó principalmente con solo un factor. En la tabla 2 se expone la solución factorial retenida, destacando en negrita las cargas iguales o mayores a .30.

Los factores 1, 2 y 3 parecen reflejar, en ese orden, las dimensiones de autocontrol, deseos de aprender, y autogestión identificadas originalmente por Fischer et. al (2001) en la EAAD. En el factor 1, con 16 ítems varía sustantivamente de lo obtenido por Fischer et. al (2001), pues en el citado estudio el factor estaba compuesto por 10 elementos, sin embargo el cambio de algunos ítems a autogestión y deseos de aprender, es justificable pues, en la estructura obtenida por Fischer et. al (2001), estas variables presentaron cargas iguales o superiores a .30 tanto en el factor esperado como en autocontrol.

Tabla 2 – Factores			
Variable	F 1	F 2	F 3
Soy una persona disciplinada	0.378	-0.127	0.390
Soy una persona desorganizada	-0.242	0.209	0.367
Manejo horarios estrictos	0.153	-0.054	0.323
Soy metódico	0.323	-0.133	0.287
Soy sistemático en mi aprendizaje	0.227	-0.076	0.335
Me fijo horarios de estudio	0.187	-0.094	0.362
Le asigno prioridad a mi trabajo	0.457	0.158	-0.004
Se me puede confiar el aprendizaje	0.629	-0.136	-0.155
Confío en mis habilidades para buscar nueva información	0.448	0.084	-0.245
Quiero aprender nueva información	0.407	0.750	0.099
Disfruto aprender nueva información	0.418	0.806	0.076
Siento una necesidad de aprender	0.552	0.512	0.047

Me gustan los desafíos	0.457	-0.039	-0.078
No me gusta estudiar	-0.132	0.160	0.334
Evalúo críticamente mis ideas	0.361	-0.047	0.192
Aprendo de mis errores	0.505	-0.059	0.083
Necesito saber el porqué de las cosas	0.528	-0.059	-0.026
Si tengo un problema que no puedo resolver, solicito ayuda	0.293	0.354	0.009
No tengo control de mi vida	-0.166	0.136	0.318
Tengo altos estándares personales	0.524	-0.022	-0.217
Prefiero establecer mis propias metas de aprendizaje	0.489	-0.090	0.052
Evalúo mi desempeño	0.478	-0.246	-0.022
Soy responsable	0.545	-0.224	0.186
Soy capaz de localizarme en un problema	0.552	-0.113	-0.169
Soy consciente de mis limitaciones	0.218	0.309	-0.142
Puedo encontrar información por mi mismo	0.524	-0.106	-0.386
Tengo confianza en mis habilidades	0.626	-0.336	-0.397

Por su parte, en el factor 2, deseo de aprender, carga solo 4 de los factores, lo cual muestra una diferencia importante, sobre todo considerando que solo los ítems 11 y 19 surgieron en el factor esperado (autogestión). Aunque se esperaba que el ítem 11 emergieran en autocontrol, su pertenencia a deseo de aprender es comprensible puesto que la dimensión expresada por este factor puede ser definida como el anhelo del estudiante por aprender de manera proactiva y placentera.

Los factores presentaron intercorrelaciones positivas, moderadas y significativas: $r_{s(307)} = .322$ entre autocontrol y autogestión, $r_{s(307)} = .460$ entre autocontrol y deseos de aprender, y $r_{s(396)} = .229$ entre autogestión y deseos de aprender, $p < .01$, conforme a la naturaleza oblicua de la solución factorial.

Discusión y conclusiones

El presente estudio identificó en la EAAD una estructura de 3 dimensiones, todas internamente consistentes, definida por los factores oblicuos autocontrol, autogestión y deseos de aprender. Además, los niveles de desempeño en estos componentes presentaron algunas variaciones en función del sexo y la antigüedad en la carrera de los estudiantes.

La estructura trifactorial obtenida, aunque no es una réplica exacta de la configuración original, presenta bastante coherencia conceptual con ella y, por tanto, puede ser razonablemente

interpretada conforme a los planteamientos de Fischer y King (2010). Además, los 3 factores aparecieron moderadamente relacionados, hallazgo que respalda la presunción básica de que ellos miden aspectos relativamente independientes de un mismo constructo, esto es, la disposición al AAD. Así, en la población estudiada esta escala es capaz de distinguir entre habilidades de autoaprendizaje (autocontrol), acciones de autoaprendizaje (autogestión) y motivación para el autoaprendizaje (deseos de aprender), distinción que permite obtener un perfil individual pormenorizado de esta disposición, que puede ser muy útil tanto en su diagnóstico como en el diseño y evaluación de estrategias pedagógicas orientadas a potenciarla (véase Saiz & Bol, 2014).

A diferencia de otras investigaciones sobre la validez estructural de esta escala, en el presente estudio se obtuvo una solución factorial simple, esto es, cada ítem mostró cargas relevantes (iguales o mayores a .30) en solo un factor. Si bien no puede descartarse que tal estructura obedezca a particularidades de esta población de estudiantes de Ingeniería, es posible también que la estrategia analítica empleada haya sido más pertinente y, por tanto, haya contribuido, al menos parcialmente, a este resultado.

En general, los estudios previos han explorado esta escala usando una factorización basada en la varianza total (componentes principales), con una rotación que asume independencia entre los factores (varimax), y considerando las respuestas a cada ítem como datos paramétricos. Esta aproximación, que ha sido ampliamente cuestionada (véase Ferrando & Aguinao-Carraco, 2010), puede conducir a conclusiones erróneas. En contraste, el presente estudio incluyó una factorización basada exclusivamente en la varianza común (análisis factorial de rango mínimo), con una rotación que admite la posible interdependencia de los factores y maximiza la simplicidad de la estructura (rotación promin), y que toma en consideración el carácter ordinal de los ítems (matriz de correlaciones policóricas). Los coeficientes de consistencia interna empleados (alfa ordinales) atendieron también el nivel ordinal de los ítems.

Referencias

- Anguera, M. T. (1996). *Evaluación de intervenciones en situaciones aplicadas. Salud y prevención. Nuevas aportaciones desde la Evaluación Psicológica*, 185-213.
- Birenbaum, M. (2002). *Assessing self-directed active learning in primary schools. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(1), 119-138.
- Brockett, R. G. H., & Roger, V. R. (1993). El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: *Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*.
- Cerda, C., & Saiz, J. L. (2015). Aprendizaje autodirigido en estudiantes de pedagogía chilenos: un análisis psicométrico. *Suma psicológica*, 22(2), 129-136.
- Drennan, J., & Clarke, M. (2009). Coursework master's programmes: the student's experience of research and

- research supervision. *Studies in Higher Education*, 34(5), 483-500.
- De la Fuente Arias, J., Martínez Vicente, J. M., Peralta Sánchez, F. J., & García Berbén, A. B. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata SL Madrid.
- Galindo, J. (2008). *Entre la necesidad y la contingencia. Autoobservación teórica de la sociología*. Barcelona: Anthropos.
- Garrido, J., & Santos, M. (2015). Resultado del proceso educativo: el papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educacion XXI*, 28.
- Guglielmino, L. M. (1978). Development of the self-directed learning readiness scale.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 347–365.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr3403_3
- Lorenzo-Seva, U. (2003). A factor simplicity index. *Psychometrika*, 68(1), 49–60.
<http://dx.doi.org/10.1007/bf02296652>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88–91.
<http://dx.doi.org/10.3758/bf03192753>
- Maquilón Sánchez, J. J., & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1).
- Merriam, S. (1995). What Can You Tell From An N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of lifelong learning*, 4, 50-60.
- Minguet, P. A. (1992). Autocontrol y aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 237-248.
- Müller, P., & Vera, N. (2015). Una investigación en transmisión de valores morales y éticos en Educación Superior: ¿Incluyen

- los docentes la transferencia de valores morales y ética en sus clases? *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 1(1), 65-76.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, 2, 253-287.
- Rodríguez Sabiote, C., & Pozo Llorente, T. Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.
- Ruíz Ruíz, B. L., Trillos Gamboa, J., & Morales Arrieta, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.
- Samara, A. (2006). Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research & Development*, 25(2), 115-129.
- Styles, I., & Radloff, A. (2001). The synergistic thesis: Student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25(1), 97-106.
- Undurraga, C. (2004). ¿Cómo aprenden los adultos? Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile Yacarini, AT,(2005),“Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Magroveje”. *Revista de Educación, Cultura y sociedad FACHSE (UNPRG) Lambayeque*, 5, 92-112.
- Vehviläinen, S. (2009). Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 185-201.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies, 202-231.

Calibración de la calificación en una prueba escrita: retroalimentación autogenerada vs. retroalimentación a través de guiones de evaluación en estudiantes de secundaria

Calibration of performance in a written exam: self-generated feedback vs. assessment script generated feedback in secondary school students

Diego Ardura Martínez⁴

Resumen

Introducción: La metacognición juega un papel clave en el ciclo del aprendizaje autorregulado. En este trabajo se presentan los resultados de una investigación sobre la precisión en los juicios metacognitivos de estudiantes de secundaria a lo largo de cuatro momentos durante una prueba escrita.

Metodología: Para llevar a cabo la investigación se ha empleado un diseño de un solo grupo. El muestreo por conveniencia siguiendo un criterio de accesibilidad, permitió recoger datos de un total de 507 estudiantes españoles. El análisis de datos se llevó a cabo utilizando una ANOVA de medidas repetidas y diversos ANOVA para el estudio del efecto de variables en particular

Avance de resultados: Los resultados encontrados apuntan que la retroalimentación generada por los estudiantes induce una imprecisión en sus juicios. Por contra, cuando los estudiantes reciben retroalimentación por parte del docente, en forma de guion de evaluación, su precisión mejora. Sin embargo, la mejoría, especialmente de los estudiantes de menor rendimiento, no alcanza los niveles deseables.

Discusión y Conclusiones: Los resultados avalan la necesidad de que los docentes presten especial atención a las falsas impresiones que puede producir la retroalimentación autogenerada por los estudiantes.

Palabras clave: Calibración, Autoevaluación, Metacognición, Retroalimentación, guion de autoevaluación.

Abstract

⁴ Director de Tesis Doctoral: Arturo Galán González. Línea 2

Introduction: Metacognition plays a crucial role in the self-regulated learning cycle. In this paper, the results of an investigation on the accuracy of the metacognitive judgements of secondary school students is presented.

Methodology: A one group designed has been used to undertake this investigation. A convenience sampling based on the accessibility of the school involved was used to gather the data from a total of 507 Spanish students. The data analysis took place using a repeated measure ANOVA and several one way ANOVA to study the effect of particular variables.

Preliminary results: Our findings point to the fact that students' self-generated feedback leads to an overall decrease in the accuracy. In turn, when students work with a self-assessment script their metacognitive accuracy improves. However, the improvement, do not reach the desirable levels, especially in low achieving students. **Discussion and/or conclusions:** Our results suggest that teachers should pay special

attention to the false self-generated judgments of learning developed by students during their learning process.

Keywords: Calibration, Self-assessment, Metacognition, Feedback, Self- assessment script

Introducción

La precisión en los juicios de autoevaluación que llevan a cabo los estudiantes se denomina calibración y resulta clave en el ciclo de autorregulación del aprendizaje (Alexander, 2013; Dent & Koenka, 2016). En particular, la denominada calibración absoluta se refiere al nivel de correspondencia entre el nivel al que el estudiante valora su actuación y el nivel real de la misma.

Los estudios publicados hasta la fecha, muestran que, en promedio, los estudiantes tienden a sobreestimar las tareas que se les pide valorar (de Bruin, Kok, Lobbestael, & de Grip, 2017) aunque aquellos con mejor rendimiento son más precisos y tienden a subestimar más que los de rendimiento bajo (Bol, Hacker, Walck, & Nunnery, 2012). Por contra, los estudios previos sobre el efecto del género son poco consistentes (Chiu & Klassen, 2010; Volz- Sidiropoulou & Gauggel, 2012).

El momento en que se solicita la estimación de los estudiantes puede ser importante. La literatura previa sobre calibración diferencia entre juicios

metacognitivos retroactivos y prospectivos (Baars, Vink, van Gog, de Bruin, & Paas, 2014), como aquellos que se realizan después y antes de llevar a cabo la prueba respectivamente. Sin embargo, existen muy pocos estudios en los que se compare la precisión en la calibración sin ningún tipo de intervención y las conclusiones que se presentan en ellos no son consistentes: mientras que algunos estudios afirman que la información que genera el propio estudiante le permite mejorar sus precisión (Gutierrez & Price, 2016) otros reportan un efecto nulo (Hacker, Bol, & Bahbahani, 2008).

Diferentes investigaciones han demostrado el efecto positivo del uso de instrumentos como rúbricas o guiones de evaluación en la autoevaluación (Baars et al., 2014; Zamora & Ardura, 2014; Zamora, Suárez, & Ardura, 2016, 2017) en estudios con diseños cuasi- experimentales de dos grupos. A pesar de esto, no existen hasta la fecha investigaciones en las que se haga un análisis de la evolución de la precisión en los juicios metacognitivos en la misma muestra de estudiantes.

Objetivos

El **objetivo general** de esta investigación es estudiar la evolución de la calibración, es decir, de la precisión de los juicios metacognitivos de los estudiantes de secundaria, a lo largo de una prueba escrita. Para ello se han recogido las estimaciones que realizan los estudiantes de su calificación en la prueba en cuatro momentos y circunstancias diferentes (ver Figura 1). Estas estimaciones se han comparado con la calificación otorgada por el profesor, lo que ha permitido calcular el error de calibración de los estudiantes en los cuatro momentos investigados.

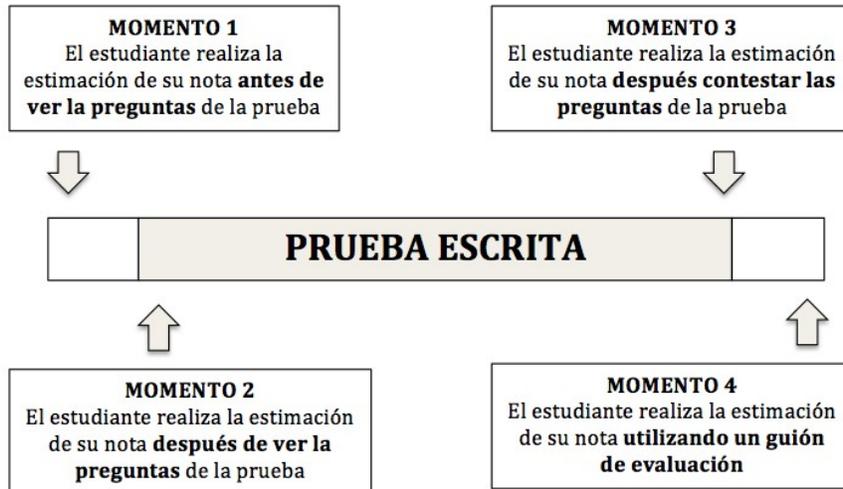


Figura 1. Momentos en los que se estudia la calibración de los estudiantes.

En este trabajo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la evolución de la calibración de los estudiantes a lo largo de los cuatro instantes seleccionados de la prueba escrita.
- Evaluar el efecto del rendimiento académico y del género en la calibración.
- Comparar la calibración de los estudiantes cuando utilizan retroalimentación autogenerada y la retroalimentación suministrada a través de un guion de evaluación.

Metodología

Muestra y contexto de aplicación

Para recoger los datos se utilizó un muestreo de conveniencia basado en la accesibilidad de los participantes en el trabajo. La muestra contiene 507 estudiantes de ESO y Bachillerato de dos centros concertados del norte de España. De ellos 260 fueron chicos y 247 chicas. La recogida de datos se llevó a cabo en el contexto de la asignatura de Física y Química en los niveles desde 2º de

ESO hasta 2º de Bachillerato.

Procedimiento de recogida de datos.

La recogida de datos tuvo lugar durante el transcurso de una prueba escrita. A lo largo de la misma, se solicitó a los estudiantes que realizasen una estimación de la nota que creían que iban a obtener en la prueba en los cuatro momentos descritos anteriormente.

Variables

En la investigación se midió el rendimiento en la prueba (RPRU), las estimaciones que realizaron los estudiantes de su nota en los cuatro momentos descrito anteriormente (EE_1 , EE_2 , EE_3 y EE_4) y el error en la calibración en cada uno de esos momentos (EC_1 , EC_2 , EC_3 y EC_4). Estas últimas se calcularon como el porcentaje de error cometido en comparación con la calificación otorgada por el docente (CD). Por tanto, se empleó la siguiente fórmula:

$$EC_i = \frac{EE_i - CD}{10} \times 100 \text{ (donde } i = 1, 2, 3 \text{ y } 4)$$

Dada la dificultad de acertar exactamente la nota se decidió establecer un margen de error de $\pm 5\%$ para considerar que el estudiante ha estimado correctamente su nota (Mathabathe & Potgieter, 2014).

Instrumentos

Para recoger los datos de las estimaciones de los estudiantes se utilizó una plantilla diseñada ad hoc para la investigación. Las estimaciones se realizaron sobre una prueba escrita sobre los contenidos de una unidad didáctica que se impartió empleando un modelo expositivo.

Análisis de datos

Para analizar las diferencias de medias de los resultados de calibración en los diferentes momentos se ha utilizado una ANOVA de medidas repetidas (ANOVA-RM). Para estudiar el efecto del género y del rendimiento escolar en la

calibración se llevó a cabo un ANOVA. Se comprobó el cumplimiento de las hipótesis de utilización de estos métodos y los análisis se llevaron a cabo empleando el programa SPSS v.19.

Avance de resultados

Como se puede apreciar en la Figura 2, los estudiantes de la muestra sobreestiman en promedio su calificación. Por otro lado, los ANOVA-RM ha permitido detectar la existencia de diferencias significativas en los errores de calibración cometidos por los estudiantes en los cuatro momentos investigados ($F(3,504)=65.33$, $p<.001$, $\eta^2=0.28$). Como se puede apreciar, los estudiantes cometen un error de calibración mayor después de ver las preguntas y después de resolver el examen que antes de ver las preguntas. Sin embargo, el uso del guion de evaluación reduce el error en la calibración drásticamente.

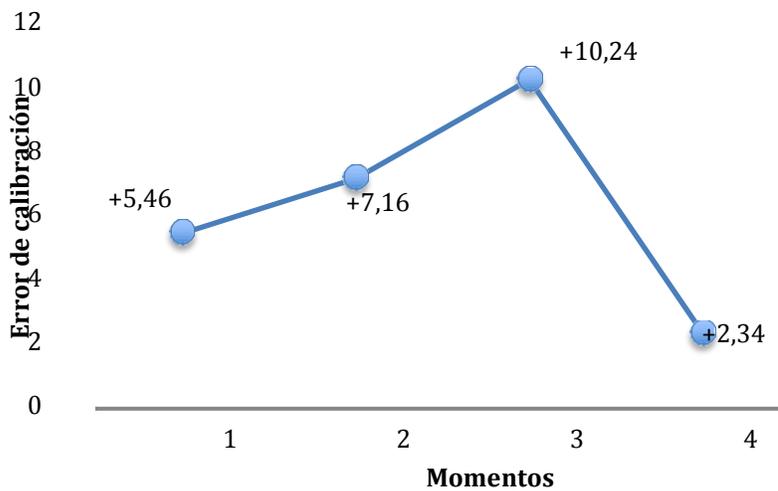


Figura 2. Evolución del error de calibración a lo largo de los cuatro momentos investigados

Tabla 1
ANOVA en función del rendimiento en la prueba y el género

	RPRU	C	Abs [Diferencias] (p)	Género	C	Abs [Diferencias] (p)
EC ₁	Alto (A)	-11.66	A-M 15.56** (.000)	Mas	7.07	3.31* (.044)
	Medio (M)	3.93	M-B 16.93** (.000)	Fem	3.76	-
	Bajo (B)	20.86	A-B 32.52** (.000)	-	-	-
EC ₂	Alto (A)	-10.08	A-M 14.70** (.000)	Mas	9.23	4.27* (.016)
	Medio (M)	4.62	M-B 19.21** (.000)	Fem	4.96	-
	Bajo (B)	23.83	A-B 33.91** (.000)	-	-	-
EC ₃	Alto (A)	-3.88	A-M 12.81** (.000)	Mas	11.8	3.21* (.033)
	Medio (M)	8.93	M-B 14.07** (.000)	Fem	8.59	-
	Bajo (B)	23.00	A-B 26.88** (.000)	-	-	-
EC ₄	Alto (A)	-2.85	A-M 3.93** (.000)	Mas	3.21	1.70 (.084)
	Medio (M)	1.07	M-B 6.89** (.000)	Fem	1.42	-
	Bajo (B)	7.96	A-B 10.82** (.000)	-	-	-

RPRU: rendimiento en la prueba; EC₁: error en la calibración antes de ver las preguntas; EC₂: error en la calibración después de ver las preguntas; EC₃: error en la calibración después de resolver la prueba; EC₄: error en la calibración con el uso del guión; Mas: género masculino; Fem: género femenino.

* p < .05; ** p < .01

En la Figura 3 se presentan los gráficos de calibración en los cuatro momentos investigados. Como se puede ver, se observa un comportamiento similar en los tres primeros momentos. Sin embargo, el uso del guion de evaluación provoca una mayor aproximación de la recta correspondiente a la línea de calibración perfecta. En los gráficos se puede apreciar cómo la porción de estudiantes de la muestra que tienen calificaciones más bajas tienden a sobreestimar su nota, mientras que aquellos que obtienen buena nota en la prueba tienden a subestimarla. Este efecto se puede observar también en la Tabla 1 que presenta los resultados de la ANOVA en función del rendimiento en la prueba. Los ANOVA en función del rendimiento han confirmado este resultado: $F(2,504)=219.37$, $p<.001$, $\eta^2=0.31$ (momento 1), $F(2,504)=197.22$, $p<.001$, $\eta^2=0.27$ (momento 2), $F(2,504)=152.56$, $p<.001$, $\eta^2=0.25$ (momento 3) and $F(2,504)=39.69$, $p<.001$, $\eta^2=0.07$ (momento 4).

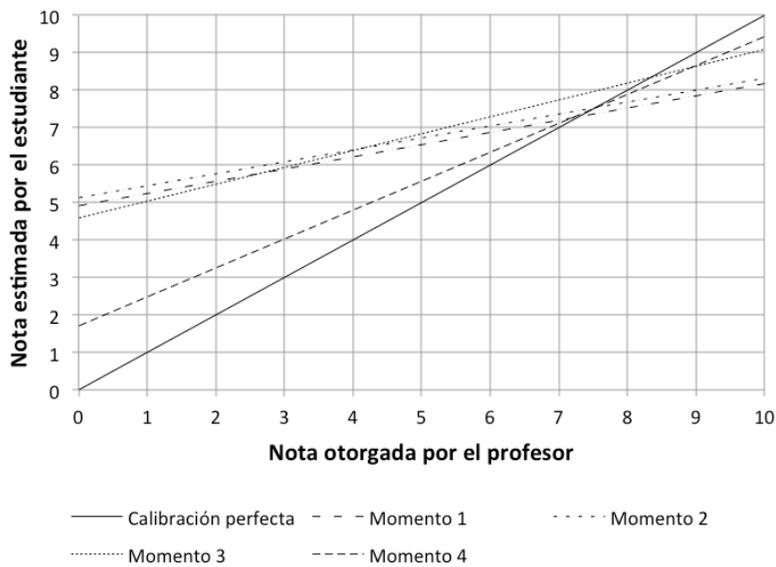


Figura 3. Gráficos de calibración para los cuatro momentos investigados

En la Figura 4 se puede apreciar que en los tres primeros momentos predominan los estudiantes que sobreestiman su calificación. Sin embargo, cuando los estudiantes utilizan el guion de evaluación, aumenta considerablemente el porcentaje de estudiantes que aciertan su calificación con el margen de error establecido y se reducen los porcentajes de estudiantes que comenten errores por exceso o por defecto en su estimación.

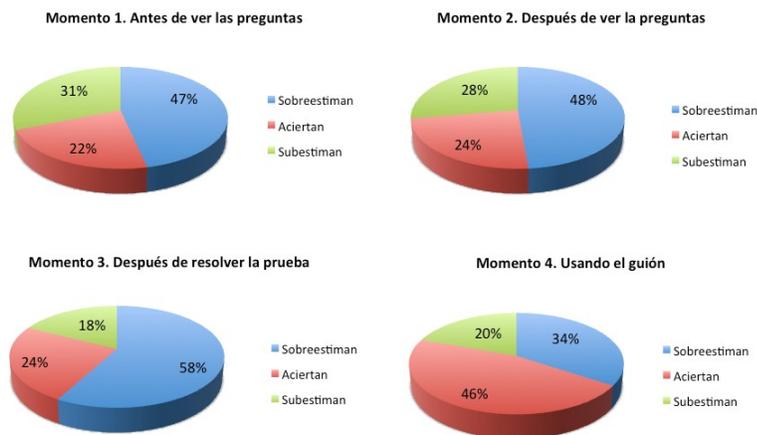


Figura 4. Gráficos de sectores de los porcentajes de estudiantes que sobreestiman, aciertan su calificación y que la subestiman.

Finalmente, se han encontrado diferencias en los errores de calibración en función del género (Tabla 1). Nuestros análisis han revelado que las chicas son más precisas que los chicos en los tres primeros momentos ($F(1,505)=4.06$, $p<.001$, $\eta^2=0.008$ (momento 1), $F(1,505)=5.82$, $p<.001$, $\eta^2=0.011$ (momento 2), and $F(1,505)=152.56$, $p<.001$, $\eta^2=0.009$ (momento 3).

Discusión y conclusiones

Las principales conclusiones que nos permite alcanzar nuestro trabajo son las siguientes:

- Existe una tendencia en los estudiantes de secundaria a sobreestimar sus calificaciones. Este resultado está de acuerdo con investigaciones previas en este campo llevadas a cabo fundamentalmente a nivel universitario (Hacker, Bol, & Keener, 2008).
 - En la línea del efecto Dunning-Kruger, los estudiantes con menor rendimiento tienden ser optimistas sobre sus resultados, mientras que los que tienen rendimiento alto son más precisos y tienden al pesimismo (Kruger & Dunning, 1999).
- La precisión en los juicios metacognitivos de los estudiantes varía significativamente a lo largo de una misma prueba. Resulta interesante destacar que, contrariamente a lo que se podría esperar, la precisión de los estudiantes disminuye después de ver las preguntas de la prueba y después de resolverla. En estos dos momentos, por tanto, la retroalimentación autogenerada por parte del estudiante parece tener un efecto negativo en su precisión. Este hecho se podría explicar invocando algunos resultados previos que indican que la familiaridad con las preguntas podría estar causando una ilusión de conocimiento en los estudiantes, que les llevaría a sobreestimar su calificación (Reder & Ritter, 1992). Por otro lado, el hecho de que los estudiantes sean aún menos precisos en el tercer momento, se podría explicar

acudiendo a las dificultades que encuentran los estudiantes para detectar sus propios errores (Zamora & Ardura, 2014; Zamora et al., 2016, 2017).

- El uso del guion de evaluación en el cuarto momento permite mejorar significativamente la precisión con la que estiman los estudiantes su calificación. Es interesante advertir que, pese al uso de esta herramienta estos últimos estudiantes constituyen aún un 54% del total de sujetos en la muestra.
- Es interesante tener en cuenta que, de acuerdo con nuestros hallazgos, los estudiantes con un rendimiento bajo son aquellos que peor utilizan la retroalimentación autogenerada y en los que tiene lugar un mayor efecto positivo cuando usan los guiones.
- Existen diferencias de género en la precisión metacognitiva a favor de las chicas. Este hecho podría estar relacionado con una mayor autoeficacia percibida de los chicos que les llevaría a ser más optimistas que las chicas (Glynn, Brickman, Armstrong, & Taasoobshirazi, 2011).

Implicaciones educativas

Los hallazgos encontrados durante esta investigación ponen de manifiesto, por un lado, la necesidad de que el profesorado tenga en cuenta que la retroalimentación generada por los estudiantes puede no llevar a una mejoría en la precisión de los juicios que realizan sobre sus producciones. Por otro lado, el porcentaje de estudiantes que, a pesar de utilizar el guion, continúa sin calibrar correctamente su calificación, implica que el docente que trabaja con estos recursos debe centrar el esfuerzo en el diseño de los mismos y procurar compartir su confección con los estudiantes, de manera que el profesor y los estudiantes compartan el vocabulario empleado en las misma, mejorando así su comprensión. Esta sugerencia parece especialmente indicada en el caso de estudiantes con rendimiento bajo.

Referencias

Alexander, P. A. (2013). Calibration: What is it and why it matters? An introduction to the special issue

- on calibrating calibration. *Learning and Instruction*, 24, 1–3.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.10.003>
- Baars, M., Vink, S., van Gog, T., de Bruin, A., & Paas, F. (2014). Effects of training self-assessment and using assessment standards on retrospective and prospective monitoring of problem solving. *Learning and Instruction*, 33, 92–107.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.004>
- Bol, L., Hacker, D. J., Walck, C. C., & Nunnery, J. A. (2012). The effects of individual or group guidelines on the calibration accuracy and achievement of high school biology students. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 280–287.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.004>
- Chiu, M. M., & Klassen, R. M. (2010). Relations of mathematics self- concept and its calibration with mathematics achievement: Cultural differences among fifteen-year-olds in 34 countries. *Learning and Instruction*, 20(1), 2–17.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.002>
- De Bruin, A. B. H., Kok, E. M., Lobbestael, J., & de Grip, A. (2017). The impact of an online tool for monitoring and regulating learning at university: overconfidence, learning strategy, and personality. *Metacognition and Learning*, 12(1), 21–43.
<https://doi.org/10.1007/s11409-016-9159-5>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The Relation Between Self- Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N., & Taasobshirazi, G. (2011). Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1159–1176. doi: 10.1002/tea.20442
- Gutierrez, A. P., & Price, A. F. (2016). Calibration between Undergraduate Students' Prediction of and Actual Performance: The Role of Gender and Performance Attributions. *The Journal of Experimental Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1180278>
- Hacker, D. J., Bol, L., & Bahbahani, K. (2008). Explaining calibration accuracy in classroom contexts: the effects of incentives, reflection, and explanatory style. *Metacognition and Learning*, 3(2), 101–121. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9021-5>
- Hacker, D. J., Bol, L., & Keener, M. C. (2008). Metacognition in education: A focus on calibration. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory and memory* (p. 429-455). New York: Taylor & Francis Group.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Mathabathe, K. C., & Potgieter, M. (2014). Metacognitive monitoring and learning gain in foundation chemistry. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 15(1), 94–104.
- Reder, L. M., & Ritter, F. E. (1992). What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18(3), 435–451.
<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0278-7393.18.3.435>
- Volz-Sidiropoulou, E., & Gauggel, S. (2012). Do subjective measures of attention and memory predict actual performance? Metacognition in older couples. *Psychology and Aging*, 27(2), 440–450. doi: 10.1037/a0025384.

- Zamora, Á., & Ardura, D. (2014). To what extent do high school physics students use their own mistakes to learn? An experience on self-regulation in a secondary school classroom. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(2), 253–268.
- Zamora, Á., Suárez, J. M., & Ardura, D. (2016). Error detection and self-assessment as mechanisms to promote self-regulation of learning among secondary education students. *The Journal of Educational Research*, 1–11.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1225657>
- Zamora, Á., Suárez, J. M., & Ardura, D. (2017). A model of the role of error detection and self-regulation in academic performance. *The Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1349072>

Las TIC en el aula desde la práctica reflexiva: Modificando estrategias docentes

ICT in the classroom through reflective practice: Modifying teacher's strategies

María del Rosario Freixas Flores⁵

Resumen

La formación de profesores para el uso sistemático de la tecnología en el aula no ha producido los resultados esperados pese a los enormes esfuerzos que se han invertido en ello. Los enfoques que se han empleado en las diferentes propuestas formativas parten de una visión instrumentalista de la educación que no da la posibilidad al docente de reflexionar desde su propia práctica y sus problemas en el aula, no de construir sus propuestas de solución a través de estrategias diseñadas por él. Esta investigación pretende, a través de un enfoque cualitativo, y mediante la intervención a través de un diplomado con una población de 70 profesores, desarrollar una propuesta alternativa a partir de la práctica reflexiva, ya probada en los procesos de formación docente, pero aplicada al desarrollo de propuestas de intervención en el aula mediante el uso de tecnología. Con ello se espera contar con resultados conclusivos a partir de las construcciones individuales del docente para problemas concretos de su práctica cotidiana en el aula.

Palabras clave: formación de profesores, práctica reflexiva, TIC, estrategias didácticas

Abstract

Teachers training for systematic use of technology in the classroom has not produced the expected results despite the enormous efforts that have been invested in it. The approaches that have been used in the different formative proposals start from an instrumentalist vision of education that does not give the possibility to the teacher to reflect from his own practice and his problems in the classroom, not to build his solution proposals through strategies designed by him. This research aims, through a qualitative approach, and through intervention through a diploma course with a population of 70 teachers, to develop an alternative proposal based on reflective practice, already proven in teacher training processes, but applied to development of intervention proposals in the classroom through the use of technology. With this, it is expected to have conclusive results from the individual constructions of the teacher for concrete problems of their daily practice in the classroom.

Keywords: teachers training, reflective practice, ICT, didactic strategies.

⁵ Línea 2. Director de tesis: Daniel Domínguez Figaredo

Introducción

En el reporte *2020 Visions. Transforming education and training through advanced technologies* (2003), la Federación para el Aprendizaje de los Estados Unidos planteaba que, en poco más de una década, se esperaba que los roles del profesor se transformaran y se hicieran cada vez más especializados e independientes. Es decir que, en función de las tendencias en el desarrollo tecnológico, dichas labores serían desempeñadas por expertos en interacción con sistemas automáticos especializados. Anticipaban que los profesores pasarían a trabajar como miembros de un equipo que cambia permanentemente y que involucra diversos tipos de especialistas en educación y TIC. Se esperaba, ante todo, que serían competentes para conducir tareas donde sus estudiantes aprendan y pongan a prueba una diversidad de competencias en respuesta a problemas complejos.

Han pasado quince años y aún queda un largo camino por recorrer. Efectivamente, se han desarrollado políticas orientadas a equipar y expandir la conectividad en las escuelas, al desarrollo de recursos educativos digitales, a la formación de profesores para su uso en el aula y al desarrollo de modelos educativos “innovadores”. Los resultados de estos esfuerzos han sido poco evaluados y no se ha desarrollado suficiente investigación que genere un conocimiento certero sus efectos. En particular, en lo que se refiere a la formación de profesores, hace falta profundizar sobre los resultados de estas medidas en la dinámica del aula, en el aprendizaje de los estudiantes y en trayectorias personales. Según Swig (2015), los programas de formación docente no han sido suficientemente efectivos para mejorar el aprendizaje. Señala que la tecnología puede tener efectos profundos y positivos en las formas de aprender, pero los esfuerzos realizados no han tenido la fuerza necesaria. Según refiere el *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* de la UNESCO, (López, D’Alessandre y Toranzos, 2014), un estudio llevado a cabo en Argentina, Chile, Costa Rica y México, reveló que más del 60% de los docentes usa poco o nada los recursos tecnológicos básicos, como los procesadores de texto o los programas para hacer presentaciones.

En la práctica, el terreno de la formación de profesores ha sido objeto de una oferta bastante nutrida de eventos de todo tipo: desde cursos de informática básica y uso de paquetería de

oficina, hasta aquella que “ha tenido como eje la alfabetización digital y la educación en medios dirigida al empleo de las nuevas tecnologías, de Internet y de la Web 2.0 en las aulas” (Meso y cols. 2011, cit. pos. Cervantes, et. al., 2011). Sin embargo, a pesar de los numerosos esfuerzos “la capacitación no logra ir más allá de la provisión de habilidades para el manejo de dispositivos y de una discusión sobre la relación entre TIC y educación, en tanto sobrevive una profunda desvinculación con las prácticas de enseñanza y las necesidades de profesores y escuelas”. (Lugo, López y Toranzos, 2014).

Sobre los usos de las TIC en educación, señala Coll (2011. P. 115 - 116) que “en la mayoría de los escenarios de educación formal y escolar, las posibilidades de acceso y uso de estas tecnologías son todavía limitadas o incluso inexistentes”. Esto quiere decir que, aunque la tecnología haya sido incorporada en la docencia, la concepción tradicional de la enseñanza no necesariamente ha cambiado.

A partir de estos argumentos, la eficacia de la formación docente para el uso de las TIC no estaría en función de la impartición de cursos instrumentales, sino en el enfoque pedagógico sobre el que se sustenta la práctica educativa. Sin embargo, la incorporación de tecnologías en el aula y la necesaria formación docente ha sido abordada desde la racionalidad técnica descrita por Schöm (1999), en tanto la necesidad de solucionar problemas racionales a través de la selección de los medios técnicos idóneos.

El abordaje de una propuesta alternativa a la formación tradicional instrumentalista puede ser una vía para el logro de resultados favorables a partir de la modificación de las estrategias empleadas en el aula y no de la introducción de equipamiento. La concepción de la práctica docente de De Lella (1992) y de la práctica reflexiva, desarrollada por Schöm (1992) son propuestas que, a pesar de sus tres lustros se mantienen vigentes y, aunque es necesario profundizar en ello, no se tiene registro de haber sido abordadas para la incorporación de la tecnología en el aula.

Desde esta perspectiva, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999; Schöm, 1999; Zeichner, 1985); esta práctica no se da como un conjunto de acciones estructuradas, sino como parte de un contexto complejo, poco predecible que requiere que el docente tome decisiones a partir de situaciones particulares e irrepetibles. La reflexión en la práctica es, pues, un camino necesario y permanente para la actividad docente. Descrita por Schöm (1992), “es un proceso que se lleva a cabo antes, durante y después de la

acción - reflexión en la acción - cuando el docente mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha". El conocimiento sobre su área de especialidad, sobre la didáctica y sobre la población a la que atienden, no es suficiente en tanto no exista un diálogo con la realidad y una reflexión en la acción y sobre la acción. La capacidad para justificar razonablemente sus decisiones constituye un elemento importante en la formación reflexiva en la práctica (Domingo y Gómez, 2014).

Lo anteriormente expuesto constituye un problema de investigación, dado que con frecuencia nos enfrentamos a nuevos programas de formación, pero poco se ha explorado sobre sus efectos en el aula. ¿Realmente ha habido un cambio en las formas de hacer educación en el aula, presencial o a distancia? ¿O se reproducen los mismos esquemas, ahora incorporando tecnología?

¿Cuáles son los procesos formativos que se requieren para transformar la práctica educativa y hacerla acorde a las necesidades presentes y futuras que plantea la universidad? Es necesario ahondar en las investigaciones realizadas hasta el momento para conocer los cambios que ha implicado esta formación en la práctica, pero también es necesaria la exploración de nuevas propuestas conceptuales y metodológicas a fin de orientar la toma de decisiones y estar en capacidad de diseñar programas que tengan un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos

El objetivo general que se persigue es: Desarrollar, aplicar y evaluar, en un grupo piloto de profesores universitarios un modelo formativo para el uso de TIC desde la práctica reflexiva. Y como objetivos secundarios, analizar las causas por las que los profesores fracasan en la incorporación de la tecnología en su práctica docente, propiciar la autoevaluación de la práctica docente y generar instrumentos cualitativos reflexivos.

Metodología

Se propone la suma de un conjunto de métodos dentro de un marco epistémico cualitativo porque eso se adecúa mejor a los requerimientos de la investigación. En este paraguas metodológico, se emplearán diferentes métodos de acuerdo a los momentos de la investigación:

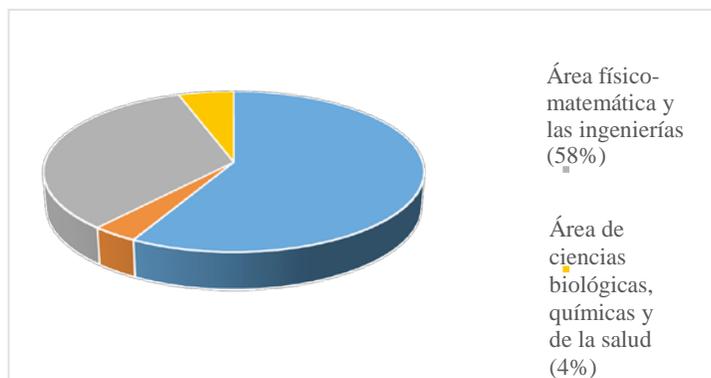
- a) Un primer momento que busca comprender las causas por las que la formación recibida en tecnologías de la información permea o no, en las estrategias de enseñanza que emplean los

- profesores en el aula, es decir, si se producen cambios en su práctica. Para este primer momento, se llevó a cabo un estudio narrativo de tópicos a través de historias de vida.
- b) Un segundo momento, en el que se desarrolló un diplomado bajo un método de la práctica reflexiva. Se emplearon técnicas como la observación participante, la entrevista semi estructurada y los grupos de discusión.
 - c) El tercer momento, la intervención en el aula, se llevó a cabo mediante el acompañamiento a los docentes con un método de observación participante y autoevaluación en grupos de discusión.

Población

El sujeto tipo de la investigación requirió de profesores de educación superior provenientes de las diferentes áreas del conocimiento que se encontraran en funciones y que tuvieran familiaridad con el uso de TIC.

Se trabajó con un grupo de 70 profesores de la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile. De los 67 profesores que respondieron el cuestionario de contexto, 43 son hombres y 24 mujeres, con una edad promedio de 47 años. Se trata de un grupo con una extensa trayectoria: el promedio de años de experiencia docente es de 17.5 y 20 de ellos cuentan con más de 25 años impartiendo clases. Las áreas de formación de procedencia se distribuyen de la siguiente forma:



Gráfica 1. Área de procedencia de los profesores participantes

Veinte de las 31 carreras de pregrado que ofrece la Universidad son ingenierías, por lo que no es de extrañar que el grupo mayor de profesores que cursan el Diploma provenga de esta área.

Etapas de la investigación

Etapa 1. Contextualización

Con los sujetos seleccionados se llevó a cabo, en primer término, un cuestionario de contexto y, posteriormente, un estudio narrativo que busca indagar sobre su relación con la tecnología en dos niveles: el personal y el profesional. Se llevó a cabo mediante la aplicación de un instrumento de auto respuesta narrativo y analítico en el que plasmaron, de manera autobiográfica, su relación con la tecnología. Posteriormente en grupo se discutieron los resultados. A partir de este momento, se establecieron y consensuaron los lineamientos y temáticas para el desarrollo del diplomado.

Etapa 2. Diplomado

Se llevó a cabo con un grupo de 70 profesores en el que se construyeron, mediante la práctica reflexiva y a partir de sus historias personales en el uso de la tecnología (como usuarios en entornos sociales, personales y profesionales) las estrategias para su introducción en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, es decir, su plan personal. El plan personal podía contener, o no, un plan de formación en materia de tecnología.

La duración del diplomado fue de un semestre académico con reuniones presenciales combinadas con un entorno virtual en el que se prolongó la experiencia personal, basado en la propuesta de Persico (2010), en la que incluye discusión, revisión de pares y juego de roles, entre otros, con la participación de un asesor experto para orquestar las interacciones. Como producto, elaboraron un análisis de su práctica y una propuesta de estrategias para su modificación. Éstas fueron la base para elaborar un plan personal posteriormente discutido en grupo.

Etapa 3. Intervención en el aula

Posteriormente, el siguiente periodo, se espera que los docentes participantes apliquen su plan personal en el aula, al menos con un grupo y en una asignatura, y que sus experiencias y avances sean discutidas en reuniones mensuales en una segunda fase del seminario. Esta segunda fase concluirá con una autoevaluación de cada miembro del grupo.

Los resultados con los que se prevé contar tienen que ver con una propuesta para la transformación de la práctica docente mediada por tecnologías desde la propia experiencia de los participantes, la selección de estrategias y su puesta en marcha, así como la evaluación de las mismas. Todo esto permitirá contar con elementos para el diseño posterior de estrategias en materia de formación docente con el uso de la tecnología.

Técnicas e instrumentos de obtención de información

Con el fin de recabar la información pertinente, se llevan a cabo diferentes técnicas en función de cada uno de los momentos de la investigación como se indica a continuación:

Momento	Técnicas	Instrumentos	Sujetos
Contextualización	Historias de vida	Guía de historias de vida	Participantes
	Entrevista	Guía de entrevista	Autoridades educativas
	semiestructurada		
Diplomado	Práctica reflexiva	Guías y ejercicios	Participantes
	Observación participativa	Guía de observación	Participantes
	Grupos focales	Guía de discusión	Participantes
	Análisis de documentos	Guía de análisis de documentos	Investigador
Intervención en el aula	Observación participativa	Guía de observación	Investigador
	Grupos focales	Guía de discusión	Participantes
	Autoevaluación	Rúbrica	Participantes
	Análisis de documentos	Guía de análisis de documentos	

Tabla 1. *Técnicas e instrumentos*

Procedimiento de análisis e interpretación de los datos

A partir de la aplicación de instrumentos en cada una de las etapas y la consecuente información recabada se creará el marco interpretativo mediante la construcción de categorías de análisis que se determinarán en la medida que se arrojen los resultados.

Avance de resultados

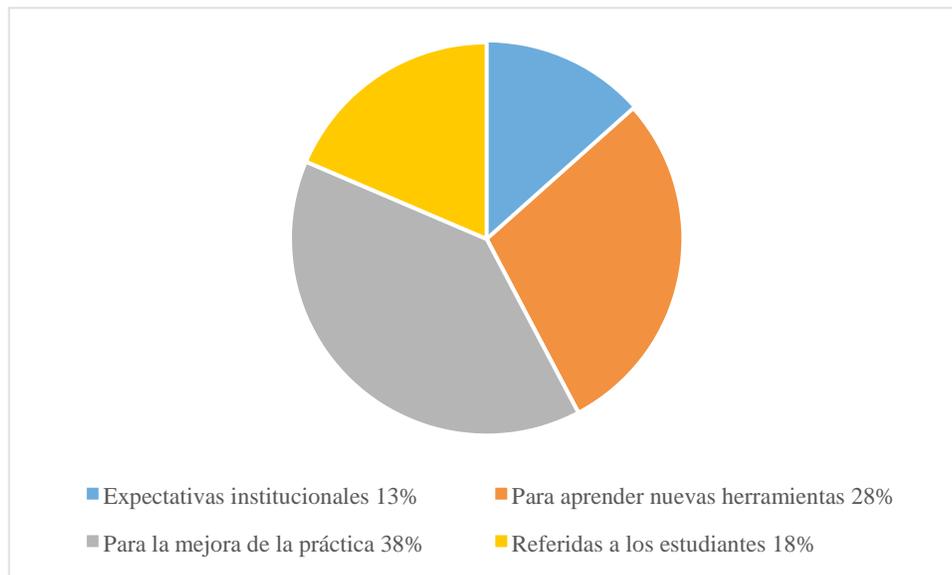
Hasta el momento se ha desarrollado la primera emisión del diplomado y se cuenta na gran cantidad de datos en procesamiento. Los avances de resultados de la Etapa 1 son los siguientes:

Primer análisis sobre las Expectativas (Etapa 1)

Como apertura del diplomado, se solicitó a los participantes expresar en una frase sus expectativas en torno al diplomado. Los resultados se agruparon en cuatro categorías en las que las respuestas de los participantes parecían orientarse. Éstas son:

- Expectativas institucionales (referidas a la gestión o a la mejora de los programas institucionales, como la participación en la plataforma Reko, desarrollo de la Universidad para el apoyo a las clases presenciales).
- Mejorar la práctica docente (Intereses diversos sobre la actividad profesional y la necesidad de actualización).
- Aprender el uso de herramientas (Orientadas al aprendizaje de distintos programas informáticos).

Los porcentajes de respuestas se expresan en la siguiente gráfica:



Gráfica 2. *Porcentajes de las expectativas de los participantes*

Es de destacar que el 38% de los profesores manifestaron su interés en la mejora de su práctica docente, seguido de aquellas expectativas referidas a los estudiantes (18%). Si sumamos estas dos categorías, que pudiéramos agrupar en temas referidos al énfasis en la docencia, el porcentaje alcanzado es el 56%.

Las expectativas restantes se dividen entre el aprendizaje de nuevas herramientas (28%) y las referidas a los requerimientos institucionales (13%). Estas dos últimas, dejan de lado un interés primordial en su práctica docente.

Cabe señalar que en el grupo 1, constituido fundamentalmente por ingenieros y profesores de ciencias, la mayoría de las respuestas iban orientadas hacia el aprendizaje del uso de herramientas tecnológicas. Una vez que el asesor indicó a los participantes que el curso no se trataba de eso, las respuestas empezaron a orientarse hacia expectativas referidas a la mejora de la práctica docente. Si bien, este señalamiento constituye un sesgo en el análisis, en virtud de que se trataba de un proceso de formación, era necesario puntualizarlo.

Discusión y conclusiones

Al cierre de este documento se pueden adelantar las siguientes conclusiones:

- Las expectativas de los profesores inicialmente estaban orientadas hacia el uso de herramientas

TIC. A medida que la reflexión se incrementó, descubrieron que lo que requerían era resolver sus problemas en el aula. Éstos variaron entre los que se enfocan a la enseñanza de un contenido en particular y los que tenían que ver con los estudiantes, como la falta de motivación o la distancia entre profesores y alumnos.

- Los profesores explicitaron su historia de vida en relación con la tecnología (historia de vida de tópicos), lo que les permitió tomar conciencia de que sus prácticas docentes estaban permeadas de sentimientos en relación al uso de tecnología en su vida personal.
- La problematización que hacen los profesores de su práctica y de los problemas que pretenden atacar, ha resultado favorecedora para el diseño de las actividades con el uso de tecnología
- La atención de los profesores se ha centrado en atacar esa problemática y ha generado poner el foco en la educación y en el aprendizaje.

Suponemos así, que la formación de profesores en el uso de tecnología actualmente opera bajo un modelo caduco y que incluso, debiéramos revisar si las vías actuales de cursos, talleres y diplomados son vigentes para propiciar el cambio que esperamos. Modelos de acompañamiento y de formación profesional docente, basados en la reflexión y tomado como punto de partida que el profesor es un profesional en continuo aprendizaje y actualización, pero a partir de su práctica cotidiana y de su interacción con la comunidad de profesores a la que pertenece, auguran mejores resultados.

Sus formas de instrumentación requieren grandes esfuerzos institucionales y gran dedicación y compromiso por parte de los profesores. Sin embargo, vale la pena enfrentar los retos que nos provocan. Los profesores tienen un alto nivel de apropiación tecnológica. Emplean diversos dispositivos e incorporan la tecnología en las actividades tanto de su vida personal como académica. Esto es una fortaleza, pues no es necesario la introducción al profesor mediante cursos básicos y es previsible que un proceso de formación bien cuidado y acompañado resulte exitoso.

Sin embargo, destacan algunos aspectos que es preciso atender si lo que se busca es que los cambios en la enseñanza tengan trascendencia y resulten permanentes. Los profesores, en su mayoría refieren su uso para la búsqueda de información y las redes sociales. En el terreno académico, prevalece la búsqueda de información y la presentación de contenidos a través de presentaciones. Las actividades que involucran a los estudiantes son las que menos frecuencia tienen y, si bien en el discurso se concede una particular importancia al uso intensivo de tecnología, en la práctica no se traduce en cambios en las prácticas de enseñanza que involucren un quehacer activo de los estudiantes.

Referencias

- Cervantes, Herrera y Parra (2011). *Prospectiva del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM: Tres rutas para su consolidación al año 2021*. México: UNAM.
- Coll, C. (2011). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. En R. Carneiro, J. Toscano & T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (1ª. ed., pp. 139, 140). Madrid: OEI - Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Commerce, U. S. D. of. (2002). *VISIONS 2020 Transforming Education and Training Through Advanced Technologies*. Washington, D.C.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias en formación docente. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Domingo, A. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva, una metodología formativa*. Madrid: Narcea
- López N., D'Alessandre y Toranzos L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Proyecto SITEAL, UNESCO y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf
- Persico, D., Pozzi, F., & Sarti, L. (2010). Monitoring Collaborative Activities in Computer Supported Collaborative Learning. *Distance Education*, 31(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/01587911003724603>
- Schöm, D. (1991 [1983]) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Routledge: Londres ISBN 13: 978-1-85742-319-8 (pbk)
- Schöm, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- Swig, S. (2015). *Notas de Política PREAL TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente*. Febrero 2015. Recuperado de: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=En&cId=265&aid=417>.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Education Paradigms of Teacher Kenneth. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002248718303400302>

La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el Grado de Educación Social

The professional identity of students through practical training in the Degree of Social Education

Susana María García Vargas⁶

Resumen

Este estudio se inicia al proyectar las posibilidades que la formación inicial práctica del grado de educador social ofrece a los estudiantes de la UNED para la construcción de su identidad profesional. Estas evidencias forman parte de investigaciones previas en la asignatura de Prácticas Profesionales III (PPIII). A partir de ellas, se construye el objetivo principal de esta investigación, cómo contribuir al desarrollo de la identidad de los estudiantes del grado a través de las prácticas profesionales. La investigación es descriptiva y activa, utiliza una metodología mixta, en el que se diseñan y aplican instrumentos de recogida de datos cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (autobiografías, grupo de discusión, fichas de seguimiento y procedimientos de evaluación) que han sido validados mediante la técnica de jueces y la aplicación en una muestra piloto de 70 agentes participantes. Los resultados obtenidos evidencian el desarrollo de un aprendizaje más efectivo e integral, mejora la autorreflexión de los agentes participantes, y permiten conocer variables que favorecen la consolidación de la identidad profesional de los estudiantes de PPIII del Grado de Educación Social de la UNED. La aplicación de técnicas e instrumentos cualitativos como complemento a las experiencias prácticas que los estudiantes realizan, forma parte de futuras iniciativas en el programa de la asignatura, para la mejora del aprendizaje y del desarrollo de la identidad

⁶ Línea 2. Directora de tesis: Ana M^a Martín Cuadrado

profesional del estudiante.

Palabras clave: formación superior, prácticas profesionales, identidad profesional, reflexión, educador social.

Abstract

This study begins by projecting the possibilities that the initial practical training of the degree of social educator offers to the students of the UNED for the construction of their professional identity. These evidences are part of previous research in the subject of Professional Practices III (PPIII). From them, the main objective of this research is built, how to contribute to the development of the professional identity of the students of the degree through professional practices. The research is descriptive and active, using a mixed methodology, in which quantitative (questionnaires) and qualitative data collection tools (autobiographies, discussion group, follow-up files and evaluation procedures) are designed and applied, which have been validated through the technique of judges and the application in a pilot sample of 70 participating agents. The results obtained show the development of a more effective and integral learning, improve the self-reflection of the participating agents, and allow to know variables that favor the consolidation of the professional identity of the students of the PPIII of the Degree of Social Education of the UNED. The application of qualitative techniques and instruments as a complement to the practical experiences that the students carry out forms part of future initiatives in the program of the subject, for the improvement of learning and the development of the student's professional identity.

Keywords: higher education, professional practices, professional identity, reflection, social educator.

Introducción

Contextualización

El estudio se encuentra ubicado en la Facultad de Educación, en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, encargado de diseñar, desarrollar y evaluar la docencia de la asignatura de

Práctica Profesionales III (PPIII) para el 3º curso académico del Grado de Educación Social, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), asignatura en la que ponemos toda la carga del estudio.

La asignatura de PPIII, supone la primera oportunidad de los estudiantes de establecer relación directa, experimentar y poner en acción en una empresa o institución de prácticas las competencias adquiridas en su proceso formativo, permitiéndoles así relacionar los contenidos teóricos de la titulación con la práctica del ejercicio profesional de forma real. (García-Vargas, Martín-Cuadrado, Medina, González, Leví, y Holgueras, 2015).

Desde esta perspectiva, y destacando la importancia de esta formación práctica inicial, se hace necesario conocer cómo influyen estas prácticas en la identidad profesional (IP) de los estudiantes de Educación Social, a la vez que brinda la oportunidad de descubrir las necesidades que puedan existir en su primera experiencia con el mundo laboral.

Es por esto, el interés de esta investigación doctoral en el que nos pueda conducir y visionar la realidad de la experiencia de los futuros educadores(as) sociales en los diferentes ámbitos y contextos, desde la interacción dialéctica, entre la universidad, los profesionales y los estudiantes. En este camino y siguiendo la literatura existente, creemos que los modelos de tutorización entre los agentes educativos y el estudiante pueden marcarnos la diferencia, influyendo desde el quehacer práctico en el “ser” como futuros profesionales de la Educación Social, al mismo tiempo que nos permite conocer, si se adquiere el suficiente conocimiento práctico construido con un planteamiento formativo continuo, de gran potencialidad socioeducativa y en continua mejora tanto desde el punto de

vista de la identidad como de su empleabilidad.

Se cree que el camino para que el estudiante forje su IP es mediante la práctica directa en su día a día experiencial, uniendo el “hacer” y el “ser” en un “saber estar” en el ejercicio profesional, que consideramos importante para el futuro profesional.

Antecedentes

El concepto identidad ha sufrido diversas aproximaciones a lo largo de la historia desde diferentes disciplinas que han hecho que este concepto se desarrolle de forma polimorfa y compleja. Podemos decir, que se encuentra dentro de las representaciones mentales que el individuo realiza de sí mismo y de la pertenencia a un grupo social (Tajfel y Turner, 1986).

Nadie puede construir su identidad al margen de las consideraciones que los otros formulan de él (Botia, Fernández Cruz y Ruiz, 2005; Tajfel y Turner, 1986), estableciéndose por tanto, dos tipos de identidades: una personal y otra social (Bolívar y Ritacco, 2016), y se encuentran en continua variación, con carácter multidimensional, dinámica y cambiante.

En el transcurso de la identidad que el individuo elabora, comienzan también a aparecer trazas de la IP del sujeto, que se pueden conocer a través de su historia vivida. En ella, el individuo encuentra los móviles que fundamentan y dan sentido a la elección de la profesión de educador social, en el que el ‘yo personal’ condiciona el ‘yo profesional’ (Nias, 1989; Knowles, 1992), y debe estar en constante equilibrio. Desde la visión formativa, la IP se define implicando simultáneamente a la persona y el contexto (Beijaard, 2004; Day y Gu, 2012).

Se aprecia la complejidad del concepto, y en el caso del profesional de la educación social, aún más, Por una parte, la naturaleza del trabajo diario realizado por el profesional, se encuentra sujeto a los complejos cambios que han surgido en la sociedad en los últimos años, dando lugar a diferentes contextos socioeducativos de actuación profesional. Y por otra parte, son varios los factores predominantes que influyen en la creación y evolución de la identidad profesional de un individuo.

Realizando una visión hacia el pasado, se observa que el proceso de consolidación de la educación social ha sido un trayecto intenso pero recorrido en muy poco tiempo, detectando así la dificultad de esta profesión, ya que a diferencia de otras profesiones, tiene carácter inductivo, (Vilar, 2006, 2011).

En esta investigación doctoral se pretende analizar las posibilidades que la formación inicial del educador social ofrece a los estudiantes para la construcción de su IP. Al mismo tiempo, significa una excelente oportunidad para reflexionar y comprender el salto cualitativo que existe entre la práctica y las prácticas (Zabalza, 2013).

La base del estudio que se presenta tiene su comienzo en un proyecto de investigación que se inició en el 2014, tras su aprobación y selección en la Convocatoria de Beca-Colaboración, (B.O.E. de 12 de julio de 2014).

A día de hoy, se han ido consiguiendo objetivos a través de la realización de tareas y siguiendo una programación temporal y sistemática (García-Vargas, González y Martín-Cuadrado, 2016; García-Vargas,

Martín-Cuadrado y González, 2017; Martín-Cuadrado et al., 2017a; Martín-Cuadrado, González, Holgueras y García-Vargas, 2017b; Martín-Cuadrado, García-Vargas y González, 2017c), que han permitido la línea en el tiempo de la investigación, posicionando el punto de partida del trabajo doctoral, como hito importante en la investigación, (figura 1).

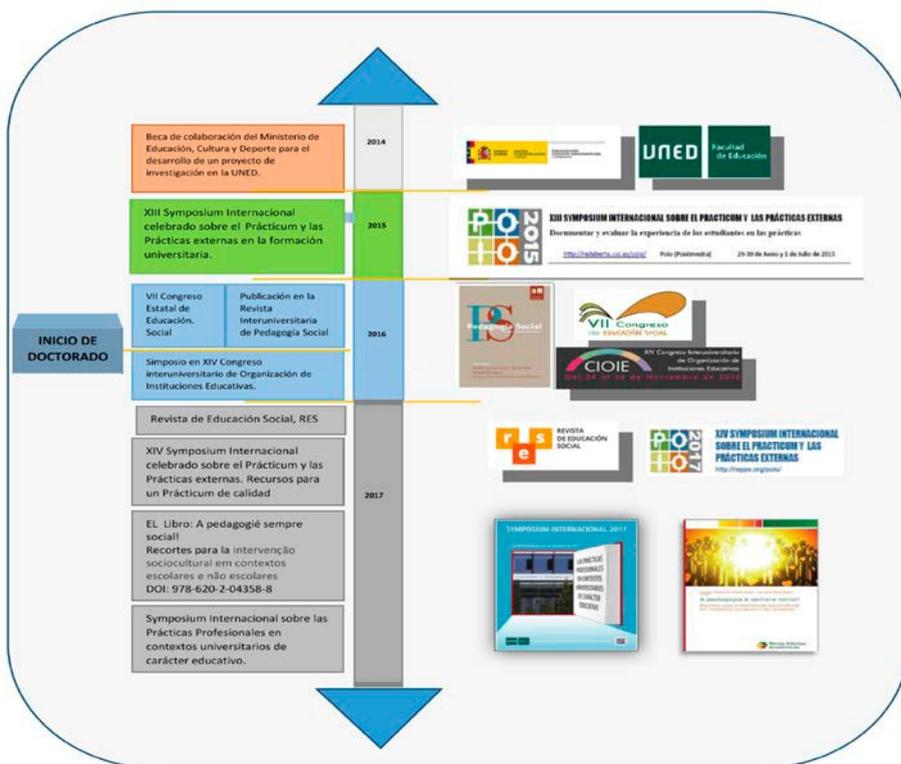


Figura 1. Representación gráfica de la línea temporal de la historia de vida de la investigación de la que forma parte el estudio de tesis.

Objetivos

Desde el inicio de la investigación se han planteado diversas

preguntas; ¿Contribuye la formación práctica inicial al desarrollo de la identidad profesional del estudiante? En caso afirmativo, ¿Cómo contribuye la formación práctica inicial al desarrollo de la identidad profesional del estudiante? ¿Cuáles son las variables influyentes y cómo se relacionan entre sí: personales, organizativas, curriculares, de supervisión y seguimiento, etc.? ¿Qué relación existe entre la identidad profesional y el desarrollo de la empleabilidad del estudiante?

Siguiendo las cuestiones planteadas y algunas de las respuestas ya obtenidas previamente a este estudio, se ha podido dibujar lo que es el objetivo general de este estudio de tesis: Contribuir al desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes del Grado en Educación Social a través de las prácticas profesionales.

Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer si existen antecedentes en otros contextos y campos profesionales sobre el proceso formativo práctico de los estudiantes y su desarrollo con la IP.

2. Obtener información sobre el estado de la IP al comienzo y al finalizar el período de prácticas profesionales en la entidad colaboradora.

3. Contrastar los resultados obtenidos para determinar cuáles son las variables influyentes en el desarrollo de la IP.

4. Realizar un análisis de casos de tipo longitudinal para conocer si existe relación entre el desarrollo de la IP y el desarrollo de la competencia empleabilidad.

5. Diseñar un programa integrador de formación práctica en el que se incorporen las mejoras encontradas en el estudio, alineado con el resto de asignaturas de la materia Prácticas Profesionales, coherente con el Plan de

Estudio, y tomando de referente al estudiante y a la profesión.

Metodología

El estudio de investigación doctoral tiene una fase previa que surge en el curso académico 2011-2012 con una trayectoria investigadora efectuada hasta el momento, que ha posibilitado avanzar hacia el objetivo general de este estudio.

Durante todo el proceso se ha utilizado una metodología científica basada en los tres paradigmas que Colás y Buendía (2012) denominan como positivista, interpretativo y crítico. En cuanto a las técnicas de recogida de datos se ha utilizado una metodología mixta, que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

El diseño de los diferentes instrumentos, se inicia en una fase previa con resultados obtenidos y difundidos en los trabajos de García-Vargas et al. (2015, 2016) así como en Martín-Cuadrado et al., (2017a), tomando como base las siguientes dimensiones sobre la IP: “la autoimagen (quién somos, cómo nos vemos), la misión social de la profesión (qué ofrecemos) y los valores que orientan la profesión (a qué nos comprometemos, qué valores adquirimos)” (Vilar, 2011, p. 371).

En la fase previa se investigó cómo habían influido las PPIII en la IP de los estudiantes del Grado de Educación Social, marcando las bases de este estudio de tesis.

Durante el curso académico 2016-2017 y tras las evidencias adquiridas, se inició el estudio doctoral con una investigación descriptiva de modalidad de desarrollo longitudinal, trabajando sobre las posibles diferencias existentes al inicio y al finalizar la experiencia prácticas en

cuanto al concepto de IP. Se aplicó el “Cuestionario de Identidad profesional del estudiante en el Grado de Educación Social”, previamente validado, al inicio y al finalizar las PPIII (Martin-Cuadrado et al., 2017a). Para facilitar al estudiante esta reflexión se diseñó un instrumento que recogía las dimensiones del cuestionario y fue aplicado junto con los instrumentos de evaluación ya establecidos en la asignatura de PPIII a un total de 435 estudiantes.

Por otro lado, los datos obtenidos en la fase previa nos revelaban la necesidad de utilizar instrumentos de recogida de datos cualitativos, que fomentarán el pensamiento reflexivo, tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa; los profesores tutores (PT) en los centros asociados y los tutores profesionales (TP) en los centros de prácticas. Se construyeron instrumentos que contribuyeran a ello y aplicaran una comunicación dialógica continua (Cebrián, 2011) desde una metodología cualitativa, interpretativa y socio-crítica como:

Autobiografía. La finalidad fue poder establecer un punto de partida en cuanto a la IP del estudiante. Su diseño se basaba en aspectos relevantes para nuestro estudio y trazables con los instrumentos establecidos en la asignatura que habían dado evidencias del desarrollo de la IP al inicio de la asignatura.

Grupo de discusión. Esta técnica permite captar las diferentes experiencias de los estudiantes para convertirlas en significados que den pie a un aprendizaje conjunto. Su diseño sigue las mismas dimensiones que la autobiografía así como el cuestionario de IP del estudiante, en su fase inicial y final de las PPIII.

Ficha de seguimiento y aprendizaje del estudiante. Este

instrumento, ya utilizado en los orígenes de la asignatura, ha sido ampliamente revisado y modificado para darle una perspectiva más cualitativa, para facilitar el intercambio de visiones entre el PT del CA y el estudiante.

Cuestionario de evaluación del programa de PPIII. Este instrumento facilita que el TP del centro de prácticas pueda evaluar el aprendizaje del estudiante durante su estancia en la institución. Se ha reeditado, para intentar ofrecer una visión más cualitativa del trabajo realizado por el estudiante.

En el caso de los instrumentos que se diseñaron para los agentes educativos que intervienen en la evaluación de la asignatura, quisimos centrarlo en las variables que intercedían en el desarrollo de la asignatura y su influencia sobre la IP. Para dicho proceso, se contó con la participación activa en la validación del método con el PT y TP, como piezas fundamentales del engranaje formativo y conocedores de la realidad práctica (González y Medina, 2017).

Siguiendo con la importancia de mejorar técnicas e instrumentos de evaluación, e identificar actuaciones educativas de éxito en la óptima formación de los estudiantes y desarrollo de su IP, se adaptó un cuestionario editado por la Oficina de Calidad y por el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) para la autoevaluación de la labor formativa de los PT denominado “Autoinforme y Plan de mejora del profesorado tutor”.

La validación de estos nuevos instrumentos se realizó con una muestra de estudiantes, PT y TP de la asignatura de PPIII obtenida de los sesenta y un centros que configuran la red de CA de la UNED. El criterio

de elección de la muestra se ha obtenido siguiendo el modelo de tutorización que seguían los PT (supervisión y seguimiento de los estudiantes, informes de evaluación realizados, comunicación con el equipo docente, evaluación realizada por los estudiantes, etc.). El estudio se realizó en ocho CA (Ávila, Elche, Les Illes Balears- Palma de Mallorca, Madrid Sur, Pamplona, Pontevedra, Sevilla y Valencia). Participaron 59 estudiantes, 8 PT y 3 TP por lo que, siguiendo a López Pérez (1996) la muestra inicial se puede considerar suficientemente representativa. Para la valoración final, tras la aplicación de los instrumentos diseñados, se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas denominado “Utilidad de los instrumentos de evaluación en la asignatura de Prácticas Profesionales III”, para que pudieran valorar la utilidad de los instrumentos diseñados desde dos dimensiones: el aprendizaje y la relación con la identidad profesional del estudiante (figura 2)

	APRENDIZAJE		IDENTIDAD PROFESIONAL
	Posibilidades	Limitaciones	Relación con la IP
Autobiografía			
Cuestionario inicial y final	Opiniones del profesor tutor (PT)		
Grupo de discusión	Opiniones de los estudiantes		
	Opiniones del tutor profesional (TP)		
Ficha de seguimiento del estudiante	Opiniones del profesor tutor (PT)		
Cuestionario de evaluación de la experiencia práctica	Opiniones de los estudiantes		
Cuestionario de evaluación del programa de PPIII	Opiniones del tutor profesional (TP)		

Figura 2. Esquema del contenido del cuestionario “Utilidad de los instrumentos de evaluación en la asignatura de Prácticas Profesionales III”

Avance de resultados

Para realizar este apartado, se tendrá en cuenta los objetivos de la investigación.

Objetivo 1:

De forma periódica, se han ido realizando revisiones y análisis de la literatura que nos han aportado información sobre nuevas contribuciones a la temática del estudio, enriqueciendo en todo momento el trabajo realizado.

Son pocos los estudios que se han llevado a cabo sobre IP en educación social, y los estudios desarrollados se encuentran dentro de la teoría social, en un proceso de prácticas con significado sociocultural delimitado, principalmente en las disciplinas de la docencia, el trabajo social y el sanitario. Sobre la temática que nos ocupa se han visualizado estudios recientes que han puesto de manifiesto la influencia que las prácticas profesionales tienen en el desarrollo de la IP de los futuros educadores sociales (Cataño et al., 2017; Caride, 2003; García-Vargas et al., 2016; Vilar, 2011) y se ha contribuido desde esta investigación doctoral a la difusión y transferencia de los resultados más significativos en diferentes espacios científicos (Ver figura 1). Manteniendo esta línea y tras los resultados esperados en este curso 2017-2018, proyectamos seguir con el plan de difusión de comunicación y diseminación de los hallazgos que durante el proceso investigador doctoral se vayan obteniendo.

Objetivo 2:

Para la consecución de este objetivo se analizaron los datos obtenidos de la *Plantilla de comparación de los cuestionarios inicial y final*

“Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social”. Se analizaron los resultados atendiendo a las dimensiones establecidas “la autoimagen, la misión social de la profesión y los valores que orientan la profesión” (Vilar, 2011, p. 371).

En todas ellas, observamos una mejora al finalizar las PPIII, con una satisfacción del 98% sobre la experiencia.

Objetivo 3:

Con respecto a los resultados obtenidos de los instrumentos cualitativos tanto para los estudiantes como para los agentes evaluadores (PT y TP), se muestran por cada instrumento los resultados de su utilidad, desde dos dimensiones: el aprendizaje y la relación con la IP del estudiante.

El análisis cualitativo es el producto de un análisis paradigmático de los datos (Moriña, 2017), y se ha realizado con el software ATLAS.ti versión 8.1, lo que permite analizar el contenido y obtener diferentes categorías que determinan aspectos importantes para el objetivo de este estudio. En la tabla 1 mostramos las valoraciones y las categorías del instrumento de la *autobiografía* por los diferentes agentes, y de igual modo con el instrumento del *grupo de discusión* en la tabla 2.

|

Tabla 1. Valoración de los agentes educativos sobre el instrumento de la autobiografía en PPIII

AUTOBIOGRAFÍA			
APRENDIZAJE			
Categoría		%	Nº
<i>Creo que de alguna manera se convierte en un laboratorio o banco de pruebas sobre lo que nos ha pasado o vivido, que nos ayuda a reflexionar sobre errores y aciertos, sobre los recursos que en su momento utilizamos o que nos faltó.</i> (RAA).	Carácter reflexivo	80	56
<i>El instrumento me parece de gran valor para conocer al estudiante, su vida personal, académica, profesional, sus inquietudes, etc.</i> (EGS).	Mejora la labor didáctica	90	63
<i>"La autobiografía aporta un aspecto bilateral al desarrollo formativo del estudiante, pues éste también adquiere un papel activo dentro de su proceso, adoptando un rol protagonista en el análisis, reflexión, detección y actuación sobre necesidades y dificultades emergentes, inquietudes y expectativas (...) si el estudiante es consciente de su propio bagaje personal en este sentido, podrá intervenir sobre ello y mostrarse más receptivo a trabajarlo con los profesionales que le acompañan."</i> (ABM).	Empodera el desarrollo personal y profesional del estudiante	16	11
IDENTIDAD PROFESIONAL			
<i>"(...) que el hecho de reflexionar sobre mi vida desde mi familia, mi infancia, mis referentes y mis experiencias vitales en el aprendizaje me ha ayudado a afianzar más mi vocación sobre la profesión de la Educación Social"</i> (MCNT).	Les ayuda a encontrar la vocación profesional	90	63
<i>" (...)brinda una oportunidad de autoconocimiento como base para construir su identidad profesional: cómo descubrimiento de lo que se recuerda o incluso de lo que olvida, del tiempo que le dedica a un aspecto, sobre lo que no se siente cómodo de escribir o sobre lo que prefiere enfatizar"</i> (ECG).	Facilita el autoconocimiento profesional	75	52
<i>Los datos que se obtienen ofrecen un autoconcepto de la persona más amplio y real, acercándose más a las posibilidades, lo que somos y somos capaces de hacer, y a sus limitaciones, los errores cometidos, cómo poderlos mejorarlos y hasta dónde podemos llegar"</i> (AJT).	Facilita el autoconocimiento personal	75	52

Tabla 2. Valoración de los agentes educativos sobre el instrumento del grupo de discusión en PPIII.

GRUPO DE DISCUSIÓN			
APRENDIZAJE			
Categoría		%	Nº
<i>“La puesta en común de diferentes experiencias nos hace salir de nuestro círculo, conocer otras posibilidades, errores cometidos de los que podemos aprender, soluciones que a las que no teníamos acceso y valorar la propia actuación y los aprendizajes que hemos adquiridos, además de adquirir otros nuevos basados en las experiencias ajenas” (AJT).</i>	Da información del quehacer práctico propio y ajeno y aprender de ello	100	70
<i>“La experiencia (...) ha creado un clima de confianza provocado por un sentimiento generalizado de que todos los estudiantes eran protagonistas en sus centros de prácticas; los estudiantes han estado muy motivados y dispuestos a escuchar, compartir, y reflexionar sobre todas las cuestiones lanzadas en el grupo de discusión. (ECG).</i>	Permite que los estudiantes sean protagonistas en su centro de prácticas	16	11
<i>“(…) y, así, poder orientar de una manera más eficaz las prácticas.” (EGS).</i>	Mejora el seguimiento y la valoración de los avances aprendidos	16	11
IDENTIDAD PROFESIONAL			
<i>“(…) he mejorado mi identidad profesional en la confianza y seguridad al desarrollar actividades de educación social” (NAV).</i>	Permite forjar la identidad profesional	90	63
<i>“(…) instrumento fundamental para que el profesor tutor pueda valorar las modificaciones que ha sufrido su alumnado respecto al concepto de la profesión y que les ha permitido avanzar en la adquisición de su identidad como educadores sociales.” (LVPP).</i>	Facilita el seguimiento del estudiante en su IP	50	35
<i>“La diversidad de percepciones, opiniones, inquietudes, motivaciones, miedos, etc., que surgen durante un grupo de discusión, marca la diferencia de esta técnica, en la consecución de un aprendizaje integral y un desarrollo personal y profesional más profundo de los estudiantes (...).” (ABM).</i>	Permite un aprendizaje integral del estudiante	16	11

Siguiendo el mismo proceso, se analizaron las valoraciones de los instrumentos específicos para cada agente educativo teniendo en cuenta en este caso dos dimensiones la utilidad del procedimiento y sus limitaciones y mostramos las categorías encontradas al respecto. En la tabla 3 se muestra las categorías encontradas en la *Ficha de seguimiento* valoradas por el PT.

Tabla 3. *Valoración del instrumento específico “Ficha de seguimiento” para el PT en PPIII.*

FICHA DE SEGUIMIENTO para el PT		
APRENDIZAJE		
Categorías	%	Nº
Permite conocer personal, profesional y académicamente al estudiante	100	8
Facilita la interacción entre estudiante y profesor tutor favoreciendo su supervisión	100	8
Mejora el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante	95	7
LIMITACIONES		
Mejorar la estructura, forma y claridad del instrumento	12.5	1
Incluir otros conceptos a valorar: implicación en las tareas, la motivación e interés, el esfuerzo, la autonomía, la responsabilidad, la participación	12.5	1
Destacan la excesiva carga de trabajo al desarrollar un seguimiento personalizado de los estudiantes	12.5	1

En la tabla 4 se muestra las categorías encontradas en la “Cuestionario de evaluación del programa de PPIII” valoradas por el TP.

Tabla 4. *Valoración del instrumento específico “Cuestionario de evaluación del programa de PPIII” para el TP en PPIII.*

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE PPIII para el TP		
APRENDIZAJE		
Categorías	%	Nº
Mejora la interrelación entre el estudiante y el/la tutor/a profesional con una mayor implicación de ambos en el proceso evaluativo.	100	3
LIMITACIONES		
En la Fase de iniciación de la PPIII	33.3	1

En la tabla 5 se muestra las categorías encontradas en la “Cuestionario de evaluación de la experiencia del estudiante” valoradas por los estudiantes.

Tabla 5. *Valoración del instrumento específico “Cuestionario de evaluación de la experiencia del estudiante” para los estudiantes en PPIII.*

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE		
APRENDIZAJE		
Categorías	%	Nº
Permite una mayor reflexión de la práctica	100	59
Permite el análisis de la labor del tutor profesional o las capacidades adquiridas.	100	59
Permite una mayor visión crítica y una visión como profesional	95	56

El análisis cualitativo de todos los instrumentos vienen más detallados en el trabajo de Cataño et al. (2017) Martín-Cuadrado et al. (2017b).

Discusión y conclusiones

En la historia de vida que representa esta investigación se ha podido evidenciar:

- Son escasos los estudios que se han llevado a cabo sobre IP en educación social, quizás debido a la juventud y complejidad que en un principio Vilar (2006) mostraba sobre esta profesión. Los estudios que se han encontrado se desarrollan en disciplinas que se encuentran dentro de la teoría social, en un proceso de prácticas con significado sociocultural delimitado.
- Se confirma que desarrollar momentos de reflexión sobre el quehacer práctico en los estudiantes al inicio y al finalizar las prácticas, permite comparar y reflexionar sobre los progresos alcanzados durante el desarrollo de las mismas, corroborando las premisas de Cebrián (2011), lo

que evidencia mejora en el desarrollo de la IP del estudiante.

- El diseño de instrumentos cualitativos permite un óptimo seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de la IP a lo largo de las prácticas formativas. El feedback del estudiante es un elemento clave para la mejora continua de todo el proceso formativo como evidencian González y Medina, (2017), y destacamos también para el seguimiento de la IP. Respecto a los instrumentos:

Autobiografía: Se ha facilitado la reflexión y puesta en valor de la historia de vida del estudiante, al mismo tiempo que permite al PT, conocer sus características y necesidades personales que puedan influir en mejorar la labor didáctica. Empodera el desarrollo personal y profesional del estudiante, y desde el punto de vista de la IP, les ayuda a madurar el proceso de vocación profesional, mediante el auto-conocimiento profesional y personal o como determina Moriña (2016), de la experiencia subjetiva de la vida.

Grupos de discusión: dirigidos por el PT, los participantes intercambian experiencias, conclusiones, problemáticas y soluciones adaptadas, relacionadas con el desarrollo diario de su periodo de prácticas en el centro colaborador. Ofrece información del quehacer práctico propio y ajeno, y aprenden de ello. Son protagonistas en su centro de prácticas y mejora el seguimiento y la valoración de los avances aprendidos. Desde la visión de la IP, permite forjarla, facilita su seguimiento, y permite por ende, un aprendizaje integral del estudiante (García-Vargas et al, 2017).

Con respecto a los instrumentos de evaluación cualitativa: facilitan a los tutores(as) un seguimiento más exhaustivo del estudiante, centrado en

una valoración más cualitativa del progreso y necesidades concretas de cada alumno(a). Al mismo tiempo, mejora la interrelación entre el estudiante y los tutores(as) con una mayor implicación de ambos en el proceso evaluativo como determinan las voces de los protagonistas en Cataño et al. (2017) y por ende, en el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante.

Y, desde el punto de vista de los estudiantes (como agentes de su aprendizaje) el introducir instrumentos de evaluación del proceso de la enseñanza y de las PPIII, permite reflexiones críticas sobre su aprendizaje y capacidades adquiridas; además se reflexiona sobre el análisis de la labor del TP, y permite una mayor visión como futuro profesional, lo que repercute en la consolidación su IP.

Se resume que durante el proceso de prácticas externas los estudiantes mejoran la IP al finalizar sus PPIII, a partir de las experiencias formativas. El análisis de las mejoras producidas, confirman el desarrollo de un aprendizaje más efectivo e integral, favoreciendo la consolidación de la IP de los estudiantes de prácticas profesionales del Grado de Educación Social de la UNED. Los resultados positivos obtenidos fundamentan la incorporación de los instrumentos validados en el programa de PPIII en el curso actual 2017-2018, junto con los ya existentes en el programa formativo de la asignatura. No obstante, se hace necesario seguir profundizando en esta temática, con la finalidad de desarrollar nuevas acciones formativas prácticas, que, incorporen una mejora de empleabilidad de los estudiantes como futuros profesionales de la Educación Social. Para ello la intención es realizar un análisis de casos de tipo longitudinal y conocer si existe relación entre el desarrollo

de la IP y el desarrollo de la competencia empleabilidad. Los resultados que se logren, junto con los ya alcanzados, nos darán evidencias para poder diseñar un programa integrador de formación práctica, en el que se incorporen las mejoras encontradas en este estudio.

Referencias

- Beijaard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders. *Education policy analysis archives*, 24, 119.
- Bolívar, A. y Segovia, I. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005, January). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* (Vol. 6, No. 1, pp. 1-05).
- Caride Gómez, J.A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- Cataño, E., Castellano, P.J, Márquez, M.D., García E., López, E., Pujalte, L.V., Abellán, T., Beltrán, A., López, E., Nieto, M.C., Rodríguez, J., Biurrun, A.C., Abril, N., Iturralde, A.I. (2017). Utilidad de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III, desde la perspectiva de los centros asociados a través de los profesores tutores, tutores profesionales y los estudiantes (2ª parte) (comunicación). *Symposium Internacional sobre las Prácticas Profesionales en contextos universitarios de carácter educativo*. Madrid: UNED.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (2012, 3ª ed.). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Supervisión con ePortafolios y su impacto

- en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- García-Vargas, S.M.; Martín-Cuadrado, A.M.; Medina, A.; González, R., Leví, G. y Holgueras, A.I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo; M. Muñoz; P.C. Zabalza, M.E. Martínez y A. Pérez, *XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria. Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 1009-1023). Santiago de Compostela: Andavira
- García-Vargas, S.M., González, R., y Martín-Cuadrado, A.M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28 245-259. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/50847/31317>
- García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M. y González, R., (2017). Estadios de reflexión sobre el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en el transcurso de las prácticas profesionales. En M. González; M. Raposo; A. Erkizia; M. Cebrián; A. Pérez; M.A. Barberá; O. Canet; P.C. Zabalza, *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 750- 759). Santiago de Compostela: Andavira.
- González Fernández, R. y Medina Rivilla, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de Educación Infantil. En A. Medina Rivilla, A. De la Herrán Gascón y M.C. Domínguez Garrido (Coords.), *Nuevas perspectivas de la formación de profesores* (pp. 23-58). Madrid: UNED.
- Knowles, G.J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- López Pérez, J. (1996). Los cuestionarios. En J.F. Morales, *Metodología y Teoría de la Psicología* (pp. 25-56). Madrid: UNED.
- Martín-Cuadrado, A.M.; García-Vargas, S.; González Fernández, R., Leví Orta, G. y Holgueras González, A.I. (2017a). Cuestionario:

Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social de la UNED antes de realizar las prácticas formativas. *RES, Revista de Educación Social*, 24, 380-387. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/revista/24>

- Martín-Cuadrado, A.M. González Fernández, R. Holgueras, A.I. y García-Vargas, S. (2017b). Utilidad de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III, desde la perspectiva de los centros asociados a través de los profesores tutores, tutores profesionales y los estudiantes (1ª parte) (comunicación). Symposium Internacional sobre las Prácticas Profesionales en contextos universitarios de carácter educativo. UNED.
- Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S. y González, R. (2017c). La formación inicial del educador social a través de las prácticas profesionales. En S. Terezinha e L.M. Ruaro (Coords.). *A pedagogía e sempre social! Recortes para a intervenção sociocultural em contextos escolares e não escolares* (pp. 206-219). Alemanha: Novas Edições Acadêmicas.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M.L. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151-171). London: Falmer Press.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. En J. Planella y J. Vilar, (Coords.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 163-195). Barcelona: UOC.
- Vilar, J. (2011). La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales. En J. Planella y S. Moyano, *Voces de la educación social* (pp. 367-381). Barcelona: UOC.
- Zabalza, M. (2013). *El Prácticum y las Prácticas en Empresas. En la formación universitaria*. Madrid: Narcea.

Lean Startup como metodología de aprendizaje para la formación en investigación de los estudiantes de la UNED Costa Rica

Lean Startup as a learning methodology for student research training of the UNED Costa Rica

Carolina Ávalos Dávila⁷

Resumen

Introducción: La siguiente investigación presenta los resultados del desarrollo del método Lean Startup como metodología de aprendizaje para la formación en investigación del estudiantado de la cátedra de investigación educativa de la UNED Costa Rica durante el periodo 2016 al 2017. Consideramos, que según investigaciones realizadas, las capacidades emprendedoras figuran como unas de las más relevantes a ser desarrolladas por el profesional del siglo XXI (Luna, 2015). Aplicamos el Lean Startup (Ries,2011), como metodología de aprendizaje en las asignaturas de la cátedra y pretendemos demostrar que en la medida en que se formen estudiantes con capacidades emprendedoras (Alfaro, 2015), colateralmente, se desarrollará una formación en investigación dinámica que se requiere actualmente desde el perfil de los futuros profesionales de la docencia y en atención a las demandas institucionales .Planteamos como objetivos de la investigación entre otros , el análisis del método referenciado , valorar sus buenas prácticas, revisar las asignaturas de la cátedra desde el uso de técnicas y estrategias para la formación en investigación, propiciar mejoras de rediseño a las estrategias didácticas usadas, incorporando la filosofía de pensamiento Lean Startup, que trabaja el método , crear- medir- aprender. En el estado actual de las asignaturas de la cátedra, en los estudiantes, se

⁷ Línea 2. Directora de tesis: Dña. M^a Luisa Sevillano

evidencian altas carencias para la formación en investigación y vacíos en las competencias investigativas.

Metodología: La investigación se desarrolla desde un enfoque mixto, secuencial explicativo, es descriptiva, explicativa y aplicada, desarrollada a partir un paradigma ecléctico, que integra al positivismo lógico y el paradigma naturalista. Se trabaja con una muestra total de 528 sujetos, conformada en diferentes momentos.

El tratamiento de la información, recolección de datos, análisis de los resultados, se trabajará desde las tres etapas del método de Pérez Juste: etapa inicial, etapa procesual y etapa final. Pérez, (2010). Los instrumentos usados para tales propósitos son cuestionarios electrónicos, encuestas, entrevistas, análisis de informes, y documentación de la cátedra.

Avance de resultados: se identificaron desde la etapa diagnóstica, carencias del más del 50% de la población encuestada, en la adquisición competencias investigativas a partir de las que recomienda la OCDE, (2010) para el siglo XXI, las cuales no están siendo

logradas por la mayoría de los estudiantes. **En la etapa de proceso:** se tienen mejoras desde las estrategias a partir de cambios logrados, sin embargo, persisten carencias en las competencias que permitan concretar la formación en investigación, vacíos desde competencias organizativas, colaborativas y comunicacionales basadas en los

planteamientos de Moreno, (2005). **En la etapa final,** se pone a prueba la metodología Lean Startup, favoreciendo el trabajo en grupo, pensamiento reflexivo y desarrollando un aprendizaje para la investigación. **Discusión y Conclusiones:** Se considera primordial

que dichas innovaciones inicien desde el interior de cada docente, si éste cree que las mejoras pueden lograrse, su actitud será determinante; así el pensamiento emprendedor al cual hacen referencia, Schwarts (2016) y Gámez, Saiz y Gil (2017), nace desde la iniciativa, motivación, deseos de cambio y de mejorar el entorno de desarrollo del cual somos parte.

Palabras clave: Lean Startup; metodología de aprendizaje; formación en investigación; técnicas, estrategias de aprendizaje.

Abstract

Introduction, Methodology, Preliminary results, Discussion and/or conclusions The present investigation details the results of implementing the Lean Startup method as a

learning methodology for the research training of the student body of the educational research chair of the UNED Costa Rica during the period 2016-2 to 2017-1. Considering that entrepreneurial skills are among the most relevant to be developed by the 21st century professional (Luna, 2015). The interest of applying the Lean Startup (Ries, 2011), as a learning methodology in the subjects of the chair, is highlighted and demonstrating that, to the extent that students with entrepreneurial skills are trained (Alfaro, 2015), collaterally, a training in dynamic research that is currently required from the profile of future teaching professionals and in response to institutional demands. From the objectives of the research is to study the method, assess their best practices, review the subjects of the Chair from the use of techniques and strategies for research training, promote redesign improvements to the teaching strategies used, incorporating the philosophy of thought Lean Startup, which works the method from create-measure-learn. Findings are highlighted about the current state of the subjects of the chair, evidencing high deficiencies for research training and gaps presented from the investigative competences by the students who study the subjects of the chair.

Methodology: The research is developed from a mixed approach, sequential explanatory, descriptive, explanatory and applied, developed from an eclectic paradigm, which integrates logical positivism and naturalist paradigm. We work with a total sample of 528 subjects, formed at different times.

The treatment of the information, data collection, analysis of the results, will work from the three stages of the Pérez Juste method: initial stage, procedural stage and final stage. The instruments used for such purposes are electronic questionnaires, surveys, interviews, analysis of reports, and documentation of the chair.

Advance of results: were identified from the diagnostic stage, deficiencies of more than 50% of the surveyed population, in the acquisition of research skills from those recommended by the OECD, (2010) for the XXI century, which are not being achieved by the majority of students. In the process stage: there are improvements from the strategies based on the changes achieved, however, there are still gaps in the competences that allow specific training in research, gaps from organizational, collaborative and communicational competencies based on the approaches of Moreno (2005). In the final stage, the Lean Startup methodology is put to the test, favoring group work, reflective thinking and

developing a learning for research.

Discussion and / Conclusions: It is considered essential that these innovations start from within each teacher, if believes that improvements can be achieved, his attitude will be decisive. Thus, the entrepreneurial thought to which refer, Schwarts (2016) and Gámez, Saiz & Gil (2017), is born from the initiative, motivation, and desire for change and to improve the development environment, which are part.

Keywords: Lean Startup; learning methodology; research training; techniques, learning strategies.

Introducción

La formación en investigación es una acción que pareciera estar ligada a disciplinas vinculadas con el quehacer científico y experimental, no así en el campo de las Ciencias Sociales, para los educadores, la investigación representa un esfuerzo extra no vinculado a su gestión, que lejos de representar un beneficio es considerado una traba en el desarrollo de su quehacer (Cañal & Criado, 2008). Para Seas, (2016), la acción investigativa toma forma, cuando el educador haciendo uso del modelo didáctico propio es capaz de hacer uso de los eventos acontecidos en su entorno, los estudia, analiza, reflexiona sobre las mejoras y posteriormente, incurre en cambios desde el desarrollo de la mediación que realiza. Sin embargo, ¿por qué, acciones que parecieran ser tan comprensibles de desarrollarse con naturalidad, representan todo un reto en el campo de la docencia?

Campos y Chinchilla, (2009) en un intento por dar respuesta al cuestionamiento planteado, coinciden en que la universidad pública es quien tiene la gran labor desde la formación inicial de estos profesionales,

en inculcar, actitudes que fomenten esa formación en investigación para que esa acción sea concebida como una necesidad intrínseca y no como un deber para ganar las asignaturas. Y es que, además, la razón de formar en investigación toma mayor fuerza y compromiso para las instancias de educación superior, cuando desde información del Estado de la Educación, (2003), se afirma que específicamente en el caso de la educación, “dicha área ocupa los últimos lugares en cuando a la cantidad de producciones investigativas que se lleven a cabo en el país”. (Campos y Chinchilla, 2009; p.6.)

De lo anterior, surge la necesidad de incursionar en la búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender, considerando para dicha búsqueda, las demandas de la sociedad actual, las cuales se ven claramente representadas por Luna, (2015) desde las competencias para el siglo XXI y los planteamientos hechos por la UNESCO, en razón de aprender a conocer, a ser, a hacer y a vivir juntos, pero resaltando además, las competencias específicas que deben adquirirse desde cada pilar, enfatizando con ello en el desarrollo de profesionales capaces de trabajar en espacios colaborativos, que sean reflexivos, creativos, inclusivos, capaces de liderar, de asumir los cambios, con mente emprendedora entre otras que se detallan en el estudio.

Para el logro de lo anterior, se identifica al método Lean Startup, creado por (Ries, 2011), el cual, se enfoca en un sistema de pasos: crear- medir – aprender, permitiendo desde el área de Administración de Empresas, que los emprendedores puedan impulsar sus Startup’s, garantizando la expansión de sus productos en el mercado a un menor costo en su inversión.

Las buenas prácticas del método, son las que se consideran en la investigación para transformarla en metodología de aprendizaje usando sus

planteamientos en el rediseño de las técnicas y estrategias didácticas usadas en las asignaturas de la cátedra de investigación educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED Costa Rica.

Desde los cambios propuestos se sugiere variar la técnica usada en las asignaturas de la cátedra por otras que motiven más el aprendizaje de los estudiantes pero que además se enfoquen a desarrollar un pensamiento proactivo, emprendedor y con formación investigadora, aspectos que se representan en la tabla 1:

Tabla 1. *Lean Startup como metodología de aprendizaje para la formación en investigación.*

Método usado en la cátedra	Técnicas y estrategias usadas	Método propuesto	Técnicas propuestas	Estrategias propuestas
Aprendizaje basado en proyectos. (ABP)	Técnicas -Diseño de proyectos. Estrategias -Foros, -Avances, -Diseño de proyectos.	Lean Statup	-Design thinking. -Aprendizaje colaborativo. -Semilleros de investigación. -Gamificación. -Estudio de caso. -Learning by Doing.	-Análisis documental, -Argumentación -Diarios reflexivos -Formulación de hipótesis -Ensayos, -Entrevistas -Portafolios electrónicos -Registros de datos, -Seminarios, -Simulaciones, -Tablas comparativas, -Videos

Fuente: Elaboración propia

Concebir el Lean Startup como metodología de aprendizaje, implica un cambio de visión por parte de los profesores tutores, coordinadores de las cátedras, y de la unidad del CINED, de forma que se comprometan todos a asumir un cambio desde su quehacer y desde la mediación de los contenidos temáticos. Tales cambios, se verán reflejados en la dinámica de las diferentes asignaturas con la participación y desarrollo de las experiencias educativas y propuestas de evaluación, impactando directamente en la formación y aprendizaje que reciban los estudiantes de la cátedra de investigación educativa, logrando con ello, las oportunidades necesarias para lograr esa formación en investigación de los futuros profesionales de la docencia.

Objetivos

La investigación se enfoca en examinar el método Lean Startup para su uso en el análisis y re-diseño de estrategias didácticas mediante herramientas de la Web 2.0 y 3.0 en la docencia de los métodos de investigación de la Cátedra de Investigación Educativa; períodos académicos 2016 y 2017.

- Indagar desde la opinión de docentes y estudiantes las estrategias didácticas usadas en las asignaturas y si favorecen formación en investigación.
- Valorar si las estrategias usadas permiten el desarrollo de habilidades y destrezas en investigación por parte de los estudiantes.
- Analizar y rediseñar las estrategias proponiendo el método Lean Startup como metodología de aprendizaje para la formación en

investigación.

Metodología

La investigación se desarrolla desde un enfoque mixto, secuencial explicativo (Creswell, 2015), es descriptiva, explicativa y aplicada, desarrollada a partir de un paradigma ecléctico, que integra al positivismo lógico, desde la búsqueda de hechos o causas de fenómenos sociales, identificando como fenómeno, la carencia en formación investigadora que se ha dado en la formación de los docentes y la creciente necesidad de innovar en la búsqueda de nuevas metodologías de aprendizaje que integren otros métodos en el campo de la docencia, tal es el caso del Lean Startup. Por otro lado, se respalda del paradigma naturalista, resaltando la problemática “in situ”, acontecida desde la cátedra de investigación educativa. (Pérez, Galán & Quintanal, 2012)

El tratamiento de la información, recolección de datos, análisis de los resultados, se trabajará desde las tres etapas del método de Pérez Juste. En la etapa inicial: se trabaja la etapa diagnóstica, para ello se consideran instrumentos aplicados en periodos anteriores (2015-1), para dar evidencia de las situaciones de la cátedra respecto a las asignaturas. Se trabajó con una muestra probabilística aleatoria simple de 116 sujetos, además se consideraron los resultados de la entrevista aplicada a 3 profesores de la cátedra en periodos anteriores, se contrastan los resultados con los del informe realizado por el equipo de la cátedra en el 2014-2015.

En la etapa procesual, se da paso a las mejoras, cambios en las estrategias de las asignaturas, metodología de aprendizaje para la mejora en la formación en investigación, se aplica un cuestionario a 201 estudiantes, la muestra es probabilística, aleatoria simple y se contrastan esos resultados con los del informe de gestión de la cátedra, desde el cual se aplicó una encuesta a 203 estudiantes, siendo una muestra no probabilística e intencionada.

Desde la etapa final se ponen a prueba los cambios realizados, enfocados desde una de las asignaturas, 2094, métodos mixtos de investigación, en su defecto, se analizan los cambios desarrollados en las asignaturas previa revisión de 27 orientaciones académicas de las asignaturas de la cátedra, se sugieren nuevas mejoras y se contrastan con las experiencias logradas de las entrevistas realizadas a profesores y estudiantes, 6 en total desde una muestra no probabilística. La información en detalle se evidencia desde la siguiente tabla 2:

Tabla 2: *Procedimientos metodológicos seguidos en la investigación*

Etapas	Tratamiento	Instrumentos	Muestra
Inicial Considerando documentación existente y resultados de investigaciones existentes en el tema, período 2015.	Desarrollo de diagnóstico inicial para conocer el estado actual de la situación a investigar, considerando documentación existente, resultados de otras investigaciones que enfatizan en la problemática, incluso documentación de periodos anteriores.	-Resultados de cuestionario aplicado a estudiantes en el 2015. TFM. -Resultados de entrevista aplicada profesores de la cátedra. TFM. -Informes del estado de las asignaturas de la cátedra, 2014 - 2015.	119 sujetos. Muestra aleatoria simple.
Procesual De los cambios generados, incorporando el método Lean Startup como metodología de aprendizaje, en período 2016 -2 y 2016-3	Cambios realizados en las estrategias didácticas de las asignaturas, buscando la calidad de mejora, a partir de los resultados obtenidos en la etapa anterior.	- Procesos de observación. -Informe de gestión de las asignaturas de la cátedra. -Cuestionario aplicado a los estudiantes de la cátedra.	403 sujetos. Dos muestras: intencionada 203 sujetos y aleatoria simple: 201 sujetos.
Final De la comprobación de los cambios para evidenciar la eficacia de la metodología. 2017-1	Puesta en marcha de las mejoras realizadas, reestructuración de las estrategias didácticas. Experiencia focalizada en una de las asignaturas.	-Análisis de orientaciones didácticas con cambios propuestos. -Entrevista a docentes y estudiantes.	6 sujetos Muestra intencionada.
Total			528 sujetos

Fuente: Elaboración propia.

Avance de resultados

Etapa Inicial: Resultados del estudio diagnóstico

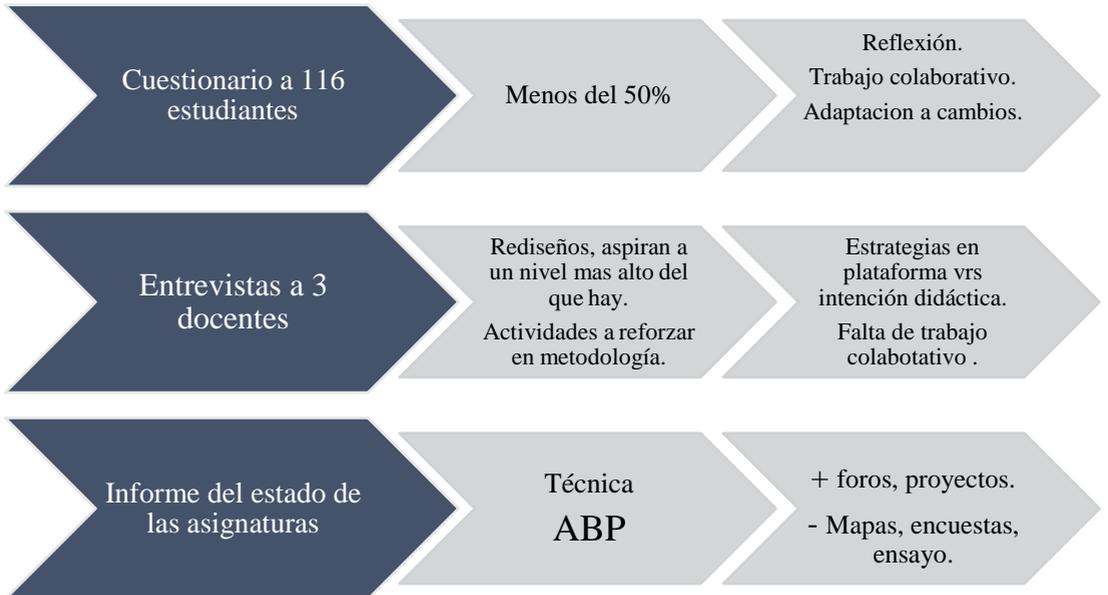


Figura 1. Resultados generales etapa inicial..

Etapa Procesual: Resultados de cambios realizados.

Tabla 3. *Cambios en las estrategias, asignatura (2004).*

	2015-1	2016-1 y 2016-2
	4 foros	Prueba diagnóstico
	2 avances	Mapa conceptual
	1 Proyecto	Cuadros sinópticos
		Análisis de investigación
		2 foros
		2 Avances
		1
		Proyecto
Fuente: elaboración propia.		Videos

Resultado de los instrumentos aplicados del cuestionario a estudiantes

Tabla 4. *Competencias investigativas por reforzar*

Competencias	Indicadores	Si	No
Organizativas	Metodología de Investigación.	63	138
	Elaboración de proyectos institucionales	67	134
Comunicacionales	Participación en eventos de investigación	63	139
	Participación en investigación y extensión	64	137
	Publicación de investigaciones	64	137
Colaborativas	Semilleros de investigación	62	139
	Participación en eventos académicos como oyente	50	151
	Socialización del conocimiento investigativo	67	134

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del informe de gestión de la cátedra de investigación

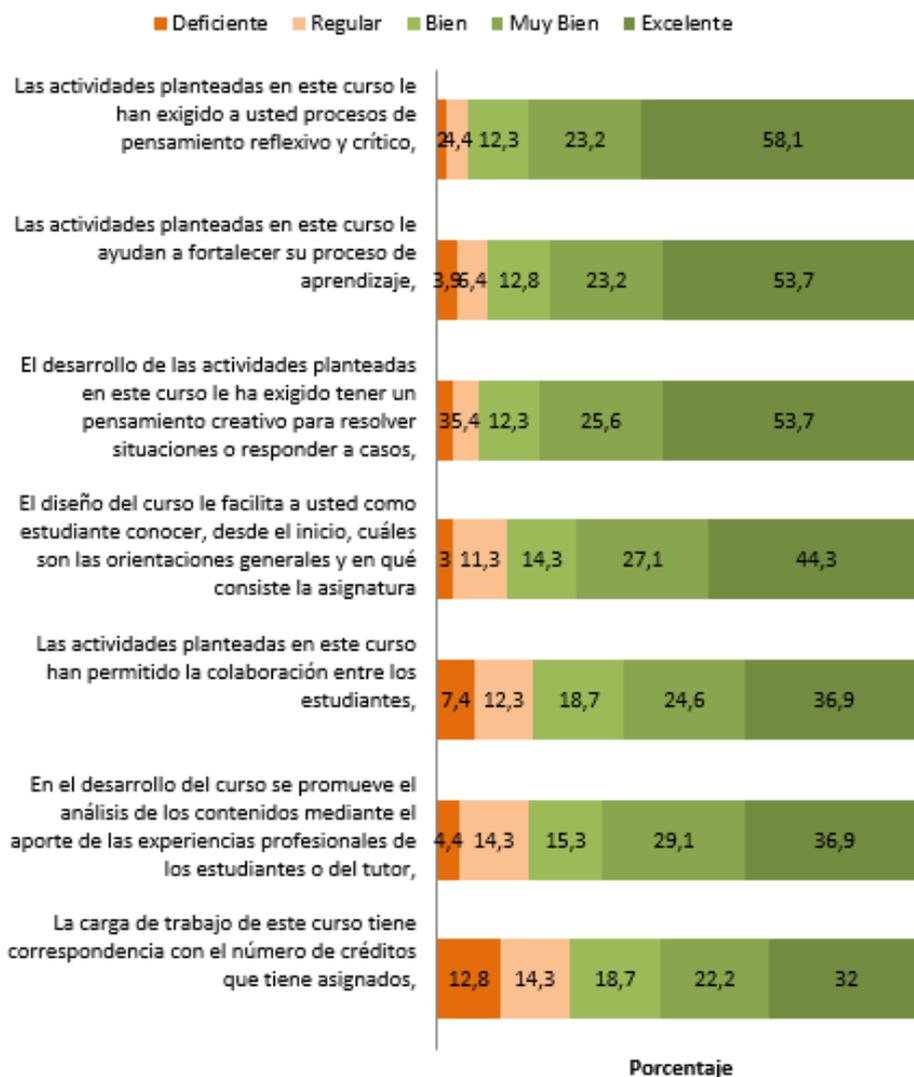


Figura 2. Opinión del estudiantado sobre aspectos generales de las asignaturas.

Fuente: Informe. Chacón, (2016).

Etapas Final: se pone a prueba la metodología Lean Startup, favoreciendo el trabajo en grupo, pensamiento reflexivo y desarrollando un aprendizaje para la investigación. Se generaron nuevas recomendaciones para mejorar la dinámica de aprendizaje en las asignaturas de la cátedra. Desde los aportes de profesores y estudiantes, se considera la nueva metodología muy novedosa con posibilidades de ser desarrollada en la docencia y en otros campos.

Tabla 5. *Análisis de orientaciones didácticas*

Periodos	Código	Asignatura	Orientaciones
2017-1, 2017-2, 2017-3, 2018-1	02078	Investigación acción en Contextos Educativos	4
2017-1, 2017-2, 2017-3, 2018-1	02095	Fundamentos y Metodología en la Investigación en Educación I	4
2017-1, 2017-2, 2017-3, 2018-1.	00442	Métodos y Técnicas de Investigación	4
2016-1, 2016-2, 2016-3, 2017-1, 2017-2, 2017-3, 2018-1	02094	Métodos Mixtos de Investigación	7
2014-2, en los otros periodos no se encontró o no se ofreció.	00987	Investigación Educativa	1
2012-2, 2017-2, 2017-3, 2018-1	03179	Investigación en el aula	4
2015-3, 2017-2, 2017-3	02096	Fundamentos y Metodología en la Investigación en Educación II	3
27 periodos		7	27

Fuente: Elaboración propia.

Aportes de entrevistas a docentes y estudiantes

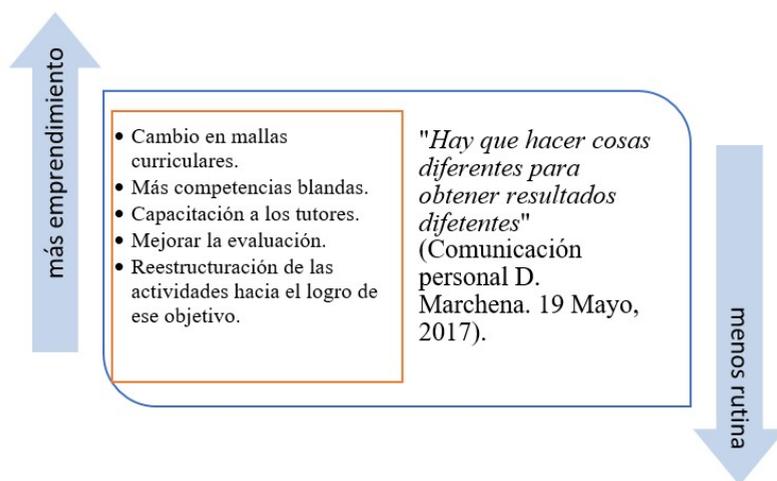


Figura 3 Entrevista a docentes y estudiantes

Discusión y conclusiones

Lograr una formación en investigación que resulte ser una cualidad innata en los estudiantes de la cátedra, implica, cambios importantes en: las políticas educativas institucionales, mentalidad flexible desde las cátedras y departamentos, modificaciones en los diseños curriculares de planes, programas y asignaturas de estudio, cambios en técnicas de enseñanza, estrategias y evaluación, accionando con ello, un perfil nuevo de educador, Peñalver, (2017); que destaque en la nueva sociedad del conocimiento. Borafull, (2014).

Es importante se reflexione sobre el rol del profesor tutor, sus demandas, pero los espacios de formación que se le ofrecen para generar las innovaciones (Backhoff, 2016), adicionalmente, la función que tiene el estudiante y el tipo de compromiso que asume con su formación profesional, pues de acuerdo con Lovett y Ormand, (2008), todo ha cambiado, la forma de comprender y desarrollar el conocimiento, las oportunidades para llevar a la práctica los saberes son más amplias que en siglo pasado, de ahí el reto de estar innovando en la búsqueda de nuevas

metodologías de enseñanza, que acuerpadas de técnicas actualizadas y estrategias didácticas bien empleadas, impulsen tales oportunidades de mejora en el aprendizaje y sobre todo en el caso que ocupa la investigación, la formación en investigación.

Se considera relevante involucrar al estudiantado en temas de investigación desde el inicio de su formación. No debe dejarse esta práctica y experiencias únicamente a los docentes, catedráticos e investigadores, puesto que la razón social y educativa de la universidad, desde los planteamientos de C. Tünnermann (2014), es garantizar la formación integral de profesionales que respondan y enfrenten las necesidades urgentes de la sociedad en la que se desarrollan. Y en estos momentos, la formación de competencias investigativas, así como las de emprendimiento, resultan ser claves para el desarrollo asertivo de los profesionales en el futuro.

Referencias

- Alfaro, C (2015) *¿Cómo desarrollar competencias emprendedoras? Tips para adolescentes y jóvenes que quieren materializar sus ideas*. UNICEF- Nicaragua. Imprime S.A. Recuperado de: http://unicef.org.ni/media/publicaciones/archivos/Caja_de_herramientas_para_emprendedores_adolescentes_y_j%C3%B3venes.pdf
- Ávalos, C. (2018). *Uso del Lean Startup en el análisis y rediseño de estrategias didácticas para la formación en investigación* (Tesis de doctorado no publicada). Programa de Doctorado en Educación. Madrid España. UNED.
- Backhoff, E (26 de noviembre 2016) *Cómo enseñar las habilidades del siglo XXI*. Consejero del Instituto nacional para la evaluación de la educación en México. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-deopinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2016/11/26/como-enseñar-las-habilidades>
- Borafull, I (2014). El futuro de la educación vinculado a un nuevo modelo productivo en una sociedad de cambios disruptivos. *Revista de*

Humanidades; 13(2),150-165. Recuperado de:
https://www.fundacionpfizer.org/sites/default/files/pdf/dendranov_2014_01_El_futuro_de_la_educacion.pdf

Campos, J y Chinchilla, A (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9(2), pp.1-20. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058023>

Cañal, P & Criado, A. (2008). *Obstáculos y dificultades de los maestros en formación inicial en el diseño de unidades didácticas de enfoque investigador*. XXIII. Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/261870525_Obstaculos_y_dificultades_del_maestro_en_el_diseño_de_unidades_didácticas_de_enfoque_investigador_el_inventario_general_de_obstaculos

Creswell, J. (2015) *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Los Angeles. United States of America. SAGE.

Gámez, J., Saiz, J. & Gil, G. (2017) A cognitive, Emotional and Behavioral Assessment of Colombian Entrepreneurs Attitudes Toward Corruption. *Universidad & Empresa*, 19, 1-33. Retrieved from:
<https://revistas.urosario.edu.co/xml/1872/187251252002/index.html>

Lovett, M. C. y Ormand, C. (29 de enero 2008). Teaching Metacognition: A Summary of a Featured Session Podcast by Marsha Lovett. Annual Meeting EDUCAUSE. Retrieved from:
<https://events.educause.edu/eli/annualmeeting/2008/proceedings/teaching-metacognition>

Luna, C (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>

Moreno, G. (2005). Potenciar la educación. Un curriculum transversal de

formación para la investigación. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*; 3(1), 1-22. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. Paris, Francia: Instituto de Tecnologías Educativas.

Peñalver, P. (2017). *Lean Startup en Educación. Emprender no es una opción*. PDF.

Pérez, J (2010). *Integración de la calidad de la educación en el modelo E.F.Q.M. en la versión del Ministerio de Educación y Ciencia*. Documento en Word. Recuperado de:
https://2015.cursosvirtuales.uned.es/dotlrn/posgrados/asignaturas/23302210-15/file-storage/?folder_id=2815518

Pérez, J; Galán, A; Quintanal, J (2012). *Métodos y Diseños de investigación en educación*. Madrid España. UNED.

Ries, E. (2011). *The Lean Startup. How today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses*. 1st Ed. New York. Crown Business.

Schwartz, B (2016). *Efecto dominó [Rippling]. Como los emprendedores sociales propagan la innovación por todo el mundo*. Barcelona. Empresa Activa.

Seas, J. (2016). *Didáctica General I*. San José. Costa Rica. EUNED.

Sevillano, M.L.y Vázquez,E.(2015) Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en Educación Superior. Madrid. MacGrawHill

Tünnermann, C. (2014) Mi visión de la universidad del futuro. Instituto para el Desarrollo de la Investigación Educativa en Iberoamérica., S.C. e-Revista *IDIIEI*. Recuperado de:
<http://idiiei.org/index.php/articulos/item/mi-vision-de-la-universidad-del-futuro>

Metodologías socializadoras para la convivencia y diversidad en los centros educativos.

Methodologies socializing for coexistence and diversity in educational centers.

María del Carmen López Berlanga⁸

Resumen

En este estudio se presenta las metodologías socializadoras, como estrategia que pone en práctica, del profesorado en el aula con alumnos con discapacidad, Desde un enfoque mixto, se ha aplicado un cuestionario validado por expertos con un Alfa de Cronbach de 0.87. La muestra participante ha sido de 190 profesionales de la educación, de los cuales 76 eran hombres y 114 mujeres, de estos, el 52,1 % son menores de 40 años, mientras que el resto, el 47,9 % son mayores de 40 años. 107 sujetos imparten docencia en educación primaria, mientras que los 83 restantes los hacen en secundaria o superior. Se ha realizado diferentes análisis con los descriptivos extraídos como análisis de contingencia y análisis de ANOVA de un factor con las variables edad, experiencia y etapa. También desde la perspectiva cualitativa se han analizado las voces de los profesionales, relacionadas con la aplicación de la tutoría entre iguales en el aula como metodología e innovadora. Los resultados sobre la tutoría entre iguales han sido altamente valorados por el profesorado y se presenta junto a otras

⁸ Línea 2. Directora de Tesis: Cristina Sánchez Romero

estrategias socializadoras como la más adecuada para trabajar en el aula con alumnos con discapacidad y/o enfermedad en el nivel educativo de primaria.

Palabras clave: estrategias, socializadoras, inclusión, profesorado.

Abstract

This study presents the socializing methodologies, as a strategy that puts into practice, teachers in the classroom with students with disabilities, From a mixed approach, a questionnaire validated by experts with a Cronbach's Alpha of 0.87 has been applied. The participating sample was 190 education professionals, of which 76 were men and 114 women, of these, 52.1% are under 40 years old, while the rest, 47.9% are over 40 years. 107 subjects teach in primary education, while the remaining 83 do in secondary or higher education. Different analyzes have been carried out with the descriptive extracted as contingency analysis and one-way ANOVA analysis with the variables age, experience and stage. Also from a qualitative perspective, the voices of professionals have been analyzed, related to the application of peer tutoring in the classroom as an innovative methodology. The results on peer tutoring have been highly valued by the faculty and is presented along with other socializing strategies as the most appropriate to work in the classroom with students with disabilities and / or illness in the primary education level.

Keywords: strategies, socializing, inclusion, teaching staff.

Introducción

La atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere necesariamente avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no sólo para determinados grupos de la sociedad. Para que haya pertinencia, la oferta educativa, el currículo y la enseñanza han de ser flexibles para que puedan ajustarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos en los que se desarrollan y aprenden. La educación inclusiva se fundamenta en principios éticos, sociales, educativos y económicos. Es un medio para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades

En este sentido, parece que existe un gran consenso en reconocer que la integración en los centros educativos depende de las relaciones que los alumnos mantienen con el resto de compañeros (Arnaiz, 2002; King, Gulick, & Avery, 2010; Wedgwood, 2013) De esta forma, cuando las relaciones entre compañeros son adecuadas proporcionan uno de los principales apoyos emocionales (Bisquerra, 2012) y por el contrario, cuando los alumnos se sienten rechazados o ignorados por sus compañeros, éstos se convierten en fuente de estrés e inadaptación escolar (Díaz-Aguado, 2004)

En los diferentes estudios analizados (Sánchez, 2016) (Sánchez et al, 2017) (López, Echeita, & Martín, 2009) se caracterizan por las concepciones de los profesores y su orientación hacia un proceso de inclusión educativa. Uno de los aspectos claves al analizar es la metodología del aula. El docente ha de modificar su estilo de enseñar ante la diversidad educativa y seguir algunas estrategias que proporcionan una mayor atención a la singularidad. Como afirma (Westwood, 2005) proporcionar una mayor asistencia individual acorde a las necesidades de los estudiantes, utilizar un lenguaje simple y utilizar ejemplos, además de propiciar cooperación y apoyo entre los estudiantes.

Por tanto, presentamos un análisis centrado en los aspectos en los que debe incidir los docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante con dificultad, discapacidad y/o enfermedad rara desde las variables de metodología, experiencia profesional considerando la percepción del docente ante la diversidad educativa.

Objetivos

La finalidad de la investigación es analizar la implicación y percepción del profesorado que trabajan con estudiantes con discapacidad y/o enfermedad rara y su implementación metodológica. Para esta presentación hemos seleccionado el objetivo relacionado los aspectos claves que ha de tener en cuenta el profesorado para la mejora de la inclusión educativa.

Objetivo específico:

- Analizar los aspectos claves en los que ha de intervenir el docente para la mejora de la inclusión educativa.
- Analizar la metodología colaborativa para la mejora de las prácticas inclusiva en el aula.

Metodología

Se ha aplicado un cuestionario ad hoc al profesorado de diferentes niveles educativos para la consecución de la finalidad del estudio que presentamos para esta aportación relacionada con los elementos que ha de tener en cuenta el docente para mejorar su práctica inclusiva (Sánchez y Moratalla, 2011) (Sánchez et al, 2016) Estos son los resultados observados sobre el “Cuestionario global sobre implicaciones de los profesionales que trabajan con estudiantes con discapacidad o enfermedad”. El valor del coeficiente de fiabilidad observado en los casos es suficientemente alto como para validar las inferencias y conclusiones realizadas en esta investigación (Número de Casos = 190; Número de ítems = 15) con un Alpha de Cronbach = 0,87.

Para el efecto hemos utilizado los estadísticos descriptivos obtenidos, de los cuales hemos utilizado el análisis de frecuencias que se puede visualizar en las siguientes tablas, así como los descriptivos extraídos a través del análisis de las tablas de contingencia. Para detectar los casos más extremos, se han realizado diversas comparaciones entre medias, por un lado, se realizó el análisis ANOVA de un factor en el cual se tuvieron en cuenta las variables independientes “años de experiencia en la docencia” y “etapa educativa” junto a la variable dependiente “en qué

aspectos considera que debe intervenir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con discapacidad”, por otro lado, se realizó el cálculo Post Hoc de Scheffe.

A estas evidencias de carácter cuantitativo se le han añadido las unidades de significado obtenidas de las voces del profesorado fortaleciendo un enfoque mixto y complementario de investigación.

Población y Muestra:

La población participante en el estudio está formada por profesionales de la educación en diferentes niveles educativos. La muestra participante en la investigación ha sido de 190 profesionales de los niveles educativos de primaria, secundaria y universidad que de forma voluntaria han participado en la investigación. De los cuales 76 eran hombres y 114 mujeres, de estos, el 52,1 % son menores de 40 años, mientras que el resto, el 47,9 % son mayores de 40 años. Respecto al nivel educativo en el que imparten su docencia, 107 sujetos imparten docencia en educación primaria, mientras que los 83 restantes los hacen en secundaria o superior.

Avance de resultados

Los resultados nos muestran que la metodología es el elemento clave para la intervención en contextos inclusivos.

Respecto a la pregunta: ¿En qué aspectos considera que debe intervenir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En el análisis de frecuencia se puede observar que la metodología es un punto clave en el que los docentes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Metodología	99	52,1	52,1	52,1
Objetivos	21	11,1	11,1	63,2
Contenidos	12	6,3	6,3	69,5
Materiales	13	6,8	6,8	76,3
Varias	45	23,7	23,7	100,0
Total	190	100,0	100,0	

Tabla 1

Análisis de frecuencias

Si realizamos este mismo análisis por etapas educativas, podemos observar que, independientemente de la etapa educativa a la que llevemos esta cuestión, existe una gran coincidencia, ya que tanto en primaria como en secundaria consideran que es la metodología el aspecto en el que se tiene que intervenir, en ambos con un 30,2% y 21,4% respectivamente, coincidencia encontramos también en el segundo aspecto a intervenir, que en las dos etapas coincide con 11,5%, éste es el que hace referencia a varios aspectos, casos como metodología y contenidos; materiales, contenidos y metodología...

Etapa	Metodología	Objetivos	Contenidos	Materiales	Varias	Total
Primaria	30,2%	8,2%	4,4%	4,4%	11,5%	58,8%
Secundaria	21,4%	3,3%	2,2%	2,7%	11,5%	41,2%
Porcentaje del Total	51,6%	11,5%	6,6%	7,1%	23,1%	100%

Tabla 2

Análisis de contingencia

El siguiente gráfico (grafico 1), se representa la relación existente entre los años de experiencia del profesorado en la docencia y la opinión de éste respecto a los aspectos que se deben de intervenir, en caso, independientemente de los años que lleven de servicio, vuelven a coincidir en los aspectos a intervenir, ya que en todos los rangos de años es la metodología la elegida con un 51,6% como se comprobó en la sumatoria anterior, coincide también en todos los rangos de edad la segunda a la que dan más importancia, que como comentamos en la tabla anterior es la que engloba diferentes aspectos a la vez. Para los sujetos que tienen más de 16 años de experiencia, no creen que un aspecto a intervenir sean los contenidos o los materiales ya que en algún caso han obtenido un porcentaje de 0. En cambio, para lo profesores noveles, son los contenidos y los objetivos aspectos que, aunque sea en un segundo

plano, consideran que hay que intervenir.

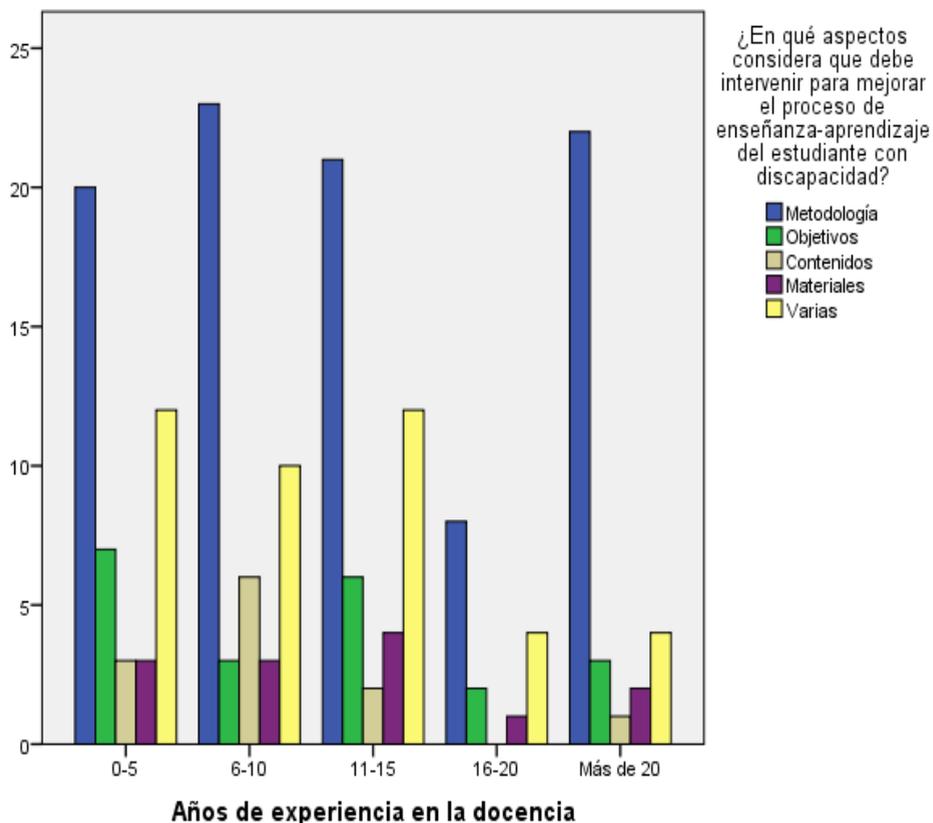


Gráfico 1: Años de experiencia en la docencia

Como mencionamos al principio, para detectar los casos más extremos, se han realizado diversas comparaciones entre medias, por un lado, se realizó el análisis ANOVA de un factor en el cual se tuvieron en cuenta las variables independientes “años de experiencia en la docencia” y “etapa educativa” junto a la variable dependiente “en qué aspectos considera que debe intervenir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con discapacidad”, por otro lado, se realizó el

cálculo Post Hoc de Scheffe, lo que nos llevó a interpretar que no existen diferencias significativas ya que todos los niveles de significación son mayores a 0,05.

Respecto a la pregunta:

- ¿Qué metodología considera que debe desarrollar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de éstos alumnos??

Respecto a la metodología para trabajar en contextos inclusivos con la finalidad de mejorar las prácticas inclusivas destacamos los siguientes resultados sobre la metodología colaborativa que avalan aquellos resultados obtenidos en anteriores investigaciones (Sánchez, et al, 2016) sobre estrategias de carácter socializador.

Como se observa en la siguiente tabla (tabla3), esta estrategia es la más valorada junto a la de “trabajo en equipo” y “tutoría entre iguales”, un total de 142 sujetos le dan alguna importancia a ésta, el perfil de la mayoría de esos sujetos es de profesores de primaria con edad comprendido entre los 21 y 50, la experiencia está repartida, ya que de los sujetos que han valorado positivamente es ítem, el 65% de los profesores tienen menos de 15 años de experiencia, el 23% más de 20 años y el resto está comprendido entre 16 y 2º años de experiencia.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Nada Importante	19	10,0	10,0
Poco Importante	29	15,3	25,3
Medianamente Importante	30	15,8	41,1
Importante	47	24,7	65,8
Muy importante	65	34,2	100,0
Total	190	100,0	

Tabla 3

Valoración metodología colaborativa

Por tanto, esta metodología favorece el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula y es la mejor valorada por todos docentes independientemente de la experiencia laboral que tengan.

Discusión y conclusiones

Los resultados nos muestran y confirman que es necesario el cambio de metodologías en el aula para el desarrollo de prácticas innovadoras inclusivas.

Las metodologías socializadoras en general, y, en particular, las estrategias colaborativas destacan para la mejora de los procesos inclusivos. En la línea de autores como (Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg, 2005) destacamos la necesidad de compartir la enseñanza con estudiantes.

Como afirmaba (Fielding, 2011) la voz del alumnado es importante y si proporcionan acciones de cooperación y apoyo entre ellos con grupo de trabajo mejoramos estamos aplicando estrategias que mejoran la inclusión educativa de los estudiantes. (Westwood, 2005)

Las metodologías colaborativas mejoran las competencias personales y sociales de los estudiantes, de forma que ayuda a la aceptación de los mismos (Topping, 2005).

La experiencia del profesorado en el aula y su vivenciación del proceso formativo en la misma

requiere de nuevos métodos y estrategias para desarrollar su acción didáctica.

Como afirma (Cooper, 2009) el trabajo en un grupo colaborativo es esencial, es una forma de trabajo que sirve de experiencia al sujeto que aprende y se forma como persona.

Referencias

- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos : La educación inclusiva. *Educación En El 2000: Revista de Formación Del Profesorado*, 15–19. Retrieved from <http://en.scientificcommons.org/23989262>
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Diversidad, Calidad Y Equidad Educativas*, 9. Retrieved from <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/bisquerra.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO-Santiago. Retrieved from http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacion- pci/tema_1-inclusion/index1.pdf
- Cooper, J. (2009). Aprendizaje Colaborativo. *Instituto Tecnológico Y de Estudios Superiores de Monterrey*, 37. Retrieved from <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/publicaciones/inf-doc/Colaborativo.PDF>
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI. Revista de La Facultad de Educación*, (22), 59–89. Retrieved from <http://revistas.um.es/educatio/article/view/99/84>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 70(25,1), 31–61.
- King, E. B., Gulick, L. M. V., & Avery, D. R. (2010). The divide between diversity training and diversity education: Integrating best practices. *Journal of Management Education*, 34(6), 891–906. <https://doi.org/10.1177/1052562909348767>
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión

educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura Y Educación*, 21(4), 485–496.
<https://doi.org/10.1174/113564009790002391>

Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005).

Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*.
<https://doi.org/10.1080/0144341042000301265>

Wedgwood, N. (2013). Hahn versus Guttmann: revisiting “Sports and the Political Movement of Disabled Persons.” *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776488>

Exploración de las expectativas de los estudiantes en aprendizaje colaborativo en red

Exploration of students' expectations in collaborative learning network

Rodrigo Martínez Béjar⁹

Resumen

El aprendizaje activo es un método de enseñanza que incluye a las personas a las que se instruirá en dicho aprendizaje. El objetivo de la investigación presentada aquí fue adquirir nuevos conocimientos sobre los efectos de incorporar técnicas colaborativas de resolución de problemas en el proceso de aprendizaje dentro del aula, en el contexto del aprendizaje invertido en enseñanzas universitarias. Para alcanzar ese objetivo, se ha aplicado una metodología cuantitativa. Los resultados iniciales permiten afirmar que los estudiantes parecen estar motivados con respecto a sus expectativas sobre tales técnicas que posibilitan el aprendizaje activo. Parece pues conveniente implementar tales técnicas, al menos en contextos académicos y pedagógicos similares a los utilizados en esta investigación en enseñanzas universitarias.

Palabras clave: Aprendizaje activo, TIC, Expectativas de aprendizaje; Aprendizaje colaborativo, Enseñanza invertida.

Abstract

Active learning can be thought as any instructional method that includes the people to be instructed in such learning. The goal of the research presented here was to acquire new knowledge about the effects of incorporating collaborative techniques of problem solving in the learning process within the classroom, in the context of flipped classroom at tertiary level. To reach that goal, a quantitative methodology has been applied. The initial findings suggest that students seem to be motivated regarding their expectations about such techniques allowing active learning. From this, it became apparent that it could be convenient to implement such techniques, at least in similar academic and pedagogical contexts to those used in this research in tertiary education.

Keywords: Active learning, ICT, Learning expectations; Collaborative learning, Flipped classroom.

⁹ Línea 2. Directora de Tesis: Sonia Santoveña Casal

Introducción

Cada vez más expertos aconsejan la introducción en las escuelas del aprendizaje social (Sigmund *et al.*, 2010) y del emocional (Rendell *et al.*, 2010). Además, si se enseñan habilidades emocionales y sociales a los niños desde temprana edad, éstos son mejores estudiantes y más cívicos (Goleman, 2011b).

Según la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2011a), creer en la inteligencia única con la que se nace es erróneo. Aunque existen aplicaciones parciales de dichos modelos y que han redundado en la mejora de los sistemas educativos que los han aplicado, las tecnologías actuales producto de la revolución digital actual, permiten sacar mucho más provecho a las mismas en aras de la implantación de dichos modelos (Gardner, 2011b), ya que los esfuerzos realizados hasta ahora se han dirigido a la mejora del rendimiento del modelo tradicional de educación orientado hacia el aprendizaje de conocimientos de determinadas materias mediante la aplicación de las TIC.

El aprendizaje activo puede entenderse como cualquier método de formación que involucra a los destinatarios de esta en el proceso de aprendizaje. Existen pruebas de que el aprendizaje activo es muy beneficioso en la enseñanza de disciplinas no ingenieriles (McCarthy y Anderson, 2000). También existe constatación empírica de los beneficios del aprendizaje activo en las disciplinas ingenieriles (Prince, 2004).

Los estudiantes que aprenden unos de otros en grupos en procesos con un número creciente de miembros obtienen mejores resultados que los que aprenden individualmente y de modo pasivo a partir de clases magistrales exclusivamente (Kothiyal *et al.*, 2014). Además, este tipo de técnicas es compatible con técnicas de aprendizaje invertido (Tourón *et al.*, 2014).

El propósito de esta investigación fue analizar las expectativas de alumnos de primer curso de enseñanzas universitarias ante la implantación de técnicas colaborativas basadas en TIC de solución de problemas en una asignatura curricular de un curso de un Grado y sobre las cuales se les había instruido a aquellos previamente.

Objetivos

Los objetivos específicos de la presente investigación consistieron en:

- Analizar las expectativas de los estudiantes en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos por aquellos mediante las técnicas en cuestión.
- Interés percibido por dicho tipo de alumnos en la propuesta formativa en su conjunto para la asignatura.
- Analizar el grado de innovación percibido por los alumnos de la propuesta formativa para la asignatura referida
- Hallar la relación entre los anteriores parámetros, si la hubiere, esto es, entre las expectativas de los estudiantes relativas a la adquisición de conocimientos mediante las técnicas en cuestión, el interés percibido por dicho tipo de alumnos en la propuesta formativa en su conjunto para la asignatura, y grado de innovación percibido por los alumnos de la propuesta formativa para la asignatura referida.

Metodología

La población objeto de este estudio fue la de los estudiantes de la asignatura de Lógica, con un total de 61 estudiantes, que acudían regularmente a las sesiones de prácticas de dicha asignatura durante el primer mes del cuatrimestre lectivo en el que se impartía la asignatura, en el contexto de los estudios de un Grado universitario en una Universidad española. Dichas sesiones se concibieron como oportunidades para que los alumnos pusieran en práctica sus conocimientos y aprendieran de un modo distinto al que estaban acostumbrados hasta ese momento, una vez que el profesor había seguido en las sesiones teóricas una metodología de aprendizaje invertido y los alumnos habían tenido ocasión de asimilar conocimientos sobre la asignatura.

En las sesiones prácticas, los alumnos, organizados por subgrupos de 3 miembros, eran compelidos a resolver colaborativamente por subgrupos

problemas propuestos por el profesor. Además, cada subgrupo decidía el ámbito práctico (dominio) donde resolver los problemas que el profesor les indicaba, analizando información disponible en una red social en tiempo real (Twitter) y pudiendo utilizar todo tipo de recursos tecnológicos, además de otros más clásicos como apuntes o bibliografía, durante la resolución de los problemas en cuestión, como ordenadores de sobremesa (había uno por alumno) con conexión a Internet, sus dispositivos móviles (esto es, teléfonos inteligentes, tablets, ordenadores portátiles) o la Intranet que la Universidad ponía a disposición de la comunidad universitaria, y donde se colgaba todo el material necesario para la asignatura previamente. En todo caso, el profesor estaba disponible para cualquier consulta que cada alumno, en el ámbito de su subgrupo, quisiera hacerle.

De esta población, se quería averiguar sus expectativas con respecto a dicha asignatura, en línea con los objetivos específicos arriba señalados.

En cuanto a la muestra, se hizo muestreo aleatorio simple, donde las unidades muestrales se corresponden con cada alumno asistente a clase de prácticas de la asignatura en cuestión en una sesión (fecha) concreta. La muestra estuvo formada por 55 alumnos. En este sentido, a comienzo de curso los alumnos fueron informados de que se les pasaría un cuestionario, pero no sabían la fecha concreta en que aquella se realizaría.

Se decidió que el tamaño muestral fuera tal que tuviera una confianza del 95,5%, por lo que el factor de desviación correspondiente debe ser 2. Por otro lado, también se decidió que el error fuese de un 5%, en las condiciones más desfavorables del muestreo $p=q=0,5$, por lo que, aplicando la correspondiente fórmula matemática de la estimación de la proporción de una variable estadística para el tipo de muestreo seleccionado en esta investigación, se obtuvo que el tamaño mínimo de la muestra debía ser de 54. Por tanto, dado que el tamaño real de la muestra fue de 55, el error de medida fue del 4,47%.

En la Tabla 1 se muestra información sobre la población de estudio, muestra y error asociado.

Parámetro estadístico	Valor
Población (N)	61
Muestra (n)	55
Error de medida	4,48%

Tabla 1. Cuadro resumen sobre población y muestra

Se diseñaron las siguientes variables de estudio:

- Fuente de información previa sobre el grado en que se enmarca la asignatura (P1).
- Conocimientos previos sobre la asignatura (P2).
- Nivel de conocimientos que se espera adquirir (P3).
- Interés de la propuesta formativa para la asignatura (P4).
- Innovación de la propuesta formativa para la asignatura (P5).
- Expectativas puestas en la asignatura (P6).

En la Tabla 2 se muestra información sobre los Instrumentos de Medida (IM) que se han diseñado para cada una de las Variables de Estudio (VE) propuestas y las escalas de los mismos, incluyéndose asimismo información sobre la fiabilidad y validez de aquellos.

VE	IM	Escala	Fiabilidad	Validez
P1	N	1-Web; 2-Twitter; 3-Facebook; 4-Blogs; 5-Comunicación personal (de círculo social próximo).	Aplicable a toda la población de estudio sin error en la medida, ya que las categorías usadas en la escala son disjuntas y la terminología empleada es clara.	Variable categórica nominal, sus valores representan pertenencia a categorías discretas y la escala abarca la gama completa de valores relevantes, incluyendo las categorías posibles de fuentes de información, esto es, Internet y la social.
P2	N	1-Nulos; 2-Básicos; 3-Medios; 4-Expertos; 5-Otros.	Aplicable a toda la población de estudio sin error en la medida, ya que las categorías usadas en la escala son disjuntas y la terminología empleada es clara.	Variable categórica nominal, sus valores representan pertenencia a categorías discretas y la escala abarca la gama completa de valores relevantes para esta variable.
P3	I	NA ¹	Aplicable a toda la población de estudio sin error en la medida, ya que la terminología empleada es lo suficientemente clara.	Variable continua y hace referencia a medidas cuya unidad de medida es constante y con un valor inicial arbitrario.
P4	I	NA	Aplicable a toda la población de estudio sin error en la medida, ya que la terminología es clara.	Variable continua y hace referencia a medidas cuya unidad de medida es constante y con un valor inicial arbitrario.
P5	I	NA	Aplicable a toda la población de estudio sin error en la medida, ya que la terminología es clara.	Variable continua y hace referencia a medidas cuya unidad de medida es constante y con un valor inicial arbitrario.
P6	N	1-Entretendida/comprende bien; 2-Útil; 3-Puede aprender; 4-Otra.	Aplicable a toda la población de estudio sin error en la medida, ya que las categorías usadas en la escala son disjuntas y la terminología es clara.	Variable categórica nominal, sus valores representan pertenencia a categorías discretas y la escala abarca la gama completa de valores relevantes.

Tabla 2.

Instrumentos de medida; ¹No Aplicable; I: Intervalo; N: Nominal

En la siguiente Figura, se muestra un esquema del procedimiento

seguido.



Figura 1. Esquema del procedimiento seguido

Una vez seleccionada la muestra, se diseñó y elaboró un cuestionario. A este respecto, cabe destacar que con el fin de facilitar a los encuestados sus respuestas a las preguntas correspondientes a las variables de estudio, a las respuestas se les asignaron etiquetas lingüísticas. Más tarde, se repartió dicho cuestionario entre los sujetos de la muestra, los cuales contestaron, de forma anónima, a todas las cuestiones incluidas en el mismo. A continuación, se elaboró una tabla (matriz) de datos para recopilar todas las respuestas dadas por los sujetos encuestados y conforme a las variables de estudio mencionadas arriba. Luego, se procedió a realizar el análisis de los datos contenidos en dicha tabla, para lo que se hizo uso de SPSS 24.

En lo que se refiere al análisis exploratorio, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de la variable cuantitativa de intervalo ‘Nivel de conocimientos que se espera adquirir’ como variable dependiente. En segundo lugar, se seleccionó como variable dependiente la variable cuantitativa de intervalo ‘Interés de la propuesta formativa para la asignatura’. En tercer lugar, se seleccionó como variable dependiente la variable cuantitativa de intervalo ‘Interés de la propuesta formativa para la asignatura’. En cuarto lugar, se seleccionó como variable dependiente la variable cuantitativa nominal ‘Fuente de información previa sobre el grado en que se enmarca la asignatura’. Por último, se seleccionó como variable dependiente la variable cuantitativa nominal ‘Expectativas puestas en la asignatura’.

En cuanto al análisis relacional de las variables más relevantes con la variable de clasificación, la variable ‘Conocimientos previos sobre la asignatura’ fue designada como variable de clasificación. Se analizó la

relación entre las variables cuantitativas de intervalo descritas anteriormente en función de dicha variable de clasificación. Así, se procedió a determinar si hay diferencias estadísticamente significativas en las medias para cada una de las 3 variables de intervalo en función de la variable de clasificación. Para ello, se fijó el nivel de confianza de un 95%, esto es, un nivel de significancia de 0,05, que ha servido para tomar decisiones estadísticas.

En consecuencia, para cada una de las 3 variables mencionadas, la hipótesis nula fue que no hay diferencias estadísticamente significativas para cada una de estas variables en función de la variable de clasificación. Y, dado que se asumió que dichas 3 variables son de intervalo, se utilizó una prueba paramétrica (ANOVA de un solo factor, esto es, de la variable de clasificación). Además, se comprobó la igualdad de las varianzas entre los 3 grupos de comparación (correspondientes a los valores posibles de la variable de clasificación).

Más tarde, se hizo una comprobación del supuesto de normalidad para cada una de las 3 variables mencionadas dentro de cada uno de los 3 grupos referidos antes.

Avance de resultados

En lo que se refiere a la variable ‘Nivel de conocimientos que se espera adquirir’, tomando en cuenta la información suministrada en la sección 3, se llevó a cabo un análisis exploratorio/descriptivo de la variable en cuestión, obteniéndose los datos incluidos en la Tabla 3.

Descriptivos			Estadístico	Error estándar
Expectativas puestas en la asignatura	Media		2,58	,106
	95.5% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,36	
		Límite superior	2,80	
	Media recortada al 5%		2,59	
	Mediana		3,00	
	Varianza		,618	
	Desviación estándar		,786	
	Mínimo		1	
	Máximo		4	
	Rango		3	
	Rango intercuartil		1	
	Asimetría		-,043	,322
	Curtosis		-,333	,634

Tabla 3.

Descriptivos para la variable ‘Nivel de conocimientos que se espera adquirir’.

A continuación, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnoff de normalidad. Como hipótesis nula que contrasta dicha prueba, se estableció que la distribución es normal. Después, se fijó el nivel de confianza estadística del 95%, o sea, un nivel de significación del 5%, obteniéndose un nivel de significancia asintótica (bilateral) menor al umbral que supone dicho nivel de significación, esto es, menor que 0,05 (ver Tabla 4), por lo que la hipótesis nula fue rechazada, y no podemos afirmar que la variable en cuestión sigue una distribución normal.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Nivel de conocimientos que se espera adquirir
N		55
Parámetros normales ^{a, b}	Media	2,96
	Desviación estándar	,607
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,378
	Positivo	,367
	Negativo	-,378
Estadístico de prueba		,378
Sig. asintótica (bilateral)		,000 ^c

- a. La distribución de prueba es normal.
 b. Se calcula a partir de datos.
 c. Corrección de significación de Lilliefors.

Tabla 4.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la distribución de la variable ‘Nivel de conocimientos que se espera adquirir’.

En cuanto a la variable ‘Interés de la propuesta formativa para la asignatura’, la Tabla 5 contiene datos relevantes del análisis exploratorio/descriptivo realizado.

Descriptivos

		Estadístico	Error estándar	
Interés de la propuesta formativa en la asignatura	Media	1,60	,112	
	95.5% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	1,37	
		Límite superior	1,83	
	Media recortada al 5%	1,56		
	Mediana	1,00		
	Varianza	,689		
	Desviación estándar	,830		
	Mínimo	1		
	Máximo	3		
	Rango	2		
	Rango intercuartil	1		
	Asimetría	,879	,322	
	Curtosis	-,962	,634	

Tabla 5.

Descriptivos para la variable ‘Interés de la propuesta formativa para la

asignatura’.

Además, si se observa el histograma de frecuencias de la Figura 2, se deduce que éste es muy asimétrico, por lo que la distribución dista mucho de ser una distribución normal.

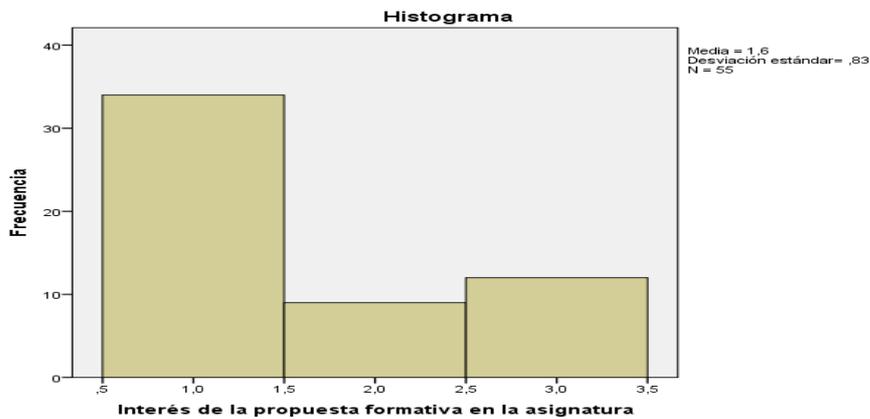


Figura 2. Histograma de frecuencias para la variable ‘Interés de la propuesta formativa para la asignatura’.

En lo relativo a la variable ‘Innovación de la propuesta formativa para la asignatura’, se hizo un análisis exploratorio/descriptivo, obteniéndose la Tabla 6.

Descriptivos			Estadístico	Error estándar
Innovación de la propuesta formativa en la asignatura	Media		1,49	,100
	95,5% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	1,29	
		Límite superior	1,70	
	Media recortada al 5%		1,43	
	Mediana		1,00	
	Varianza		,551	
	Desviación estándar		,742	
	Mínimo		1	
	Máximo		3	
	Rango		2	
	Rango intercuartil		1	
	Asimetría		1,160	,322
Curtosis		-,151	,634	

Tabla 6.

Descriptivos para la variable ‘Innovación de la propuesta formativa para la asignatura’.

Por otro lado, del histograma de la Figura 3, se infiere que éste es muy asimétrico, por lo que cabe apreciar que la distribución dista mucho de ser una distribución normal, con una gran concentración de probabilidad en los valores próximos a 1. En cuanto al diagrama de cajas para esta variable, se observa que no hay valores atípicos.

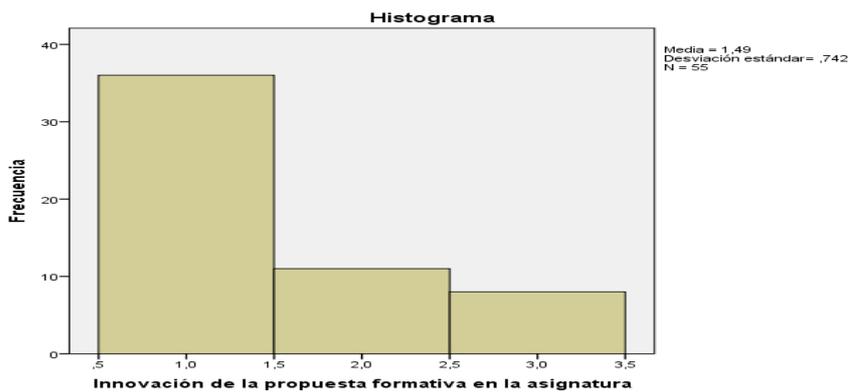


Figura 3. Histograma de frecuencias para la variable ‘Innovación de la propuesta formativa para la asignatura’

Haciendo uso del ANOVA del paquete estadístico SPSS, se procedió a llevar a cabo el análisis de la relación entre las variables dependientes ‘Nivel de conocimientos que se espera adquirir’, ‘Interés de la propuesta formativa para la asignatura’ e ‘Innovación de la propuesta formativa para la asignatura’, por separado, con respecto a la variable de clasificación seleccionada, resultando que no se apreció normalidad en ninguna de las variables continuas dependientes. Por tanto, se hizo uso de regresión múltiple. En concreto, se construyó un modelo de regresión lineal múltiple para tratar de explicar-predecir la variable dependiente ‘Expectativas puestas en la asignatura’ a partir de las siguiente posibles variables independientes-predictoras inicialmente consideradas:

- Fuente de información previa sobre el grado en que se enmarca la asignatura (P1).
- Conocimientos previos sobre la asignatura (P2).
- Nivel de conocimientos que se espera adquirir (P3).
- Interés de la propuesta formativa para la asignatura (P4).
- Innovación de la propuesta formativa para la asignatura (P5).

Se ha considerado en este trabajo que para que una variable independiente esté incluida en el modelo de regresión, su entrada debe implicar un cambio significativo ($p < 0,05$) en el grado de explicación del modelo, que se mide mediante el coeficiente de determinación R^2 , sobre la variable

dependiente. Por su parte, el criterio que se tuvo en cuenta para que una variable independiente saliera del modelo de regresión, es que su salida no implicara un cambio significativo ($p > 0,10$) en el grado de explicación del modelo (medido como se ha indicado arriba) sobre la variable dependiente.

Tras realizar la correlación en cuestión sobre la matriz de datos generada, se obtuvieron los datos contenidos en la Tabla 7, en la que se puede observar que, de todas las variables independientes inicialmente consideradas, sólo una se incluyó en el modelo de regresión múltiple (‘Nivel de conocimientos que espera adquirir’).

Variables entradas/eliminadas^a

Modelo	Variables entradas	Variables eliminadas	Método
1	Nivel de conocimientos que se espera adquirir	.	Por pasos (Criterios: Probabilidad de-F-para-entrar \leq , 050, Probabilidad de-F-para-eliminar \geq , 100).

a. Variable dependiente: Expectativas puestas en la asignatura

Tabla 7.

Variables consideradas/eliminadas al hacer la regresión múltiple

Por otro lado, del valor de R^2 ajustado que se incluye en la Tabla 8, se deduce que el 10.1% de la varianza de la variable dependiente, que es la variable ‘Expectativas puestas en la asignatura’ en cuestión queda explicado por el modelo de regresión lineal múltiple, que en este caso es la variable independiente incluida en el modelo, a saber, ‘Nivel de conocimientos que se espera adquirir’. Además, en la Tabla 9 se observa que el ANOVA realizado ha determinado que el nivel de significancia tiene el valor 0,010, o sea, menor que 0,05, por lo que el modelo de regresión obtenido explica- predice de un modo estadísticamente significativo los cambios- variaciones que se producen en los valores de la variable dependiente en cuestión.

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R cuadrado	Estadísticos de cambio			Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
						Cambio en F	gl1	gl2		
1	,343 ^a	,117	,101	,746	,117	7,048	1	53	,010	1,850

a. Predictores: (Constante), Nivel de conocimientos que se espera adquirir

b. Variable dependiente: Expectativas puestas en la asignatura

Tabla 8.

Resumen del modelo de regresión múltiple.

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3,918	1	3,918	7,048	,010 ^b
	Residuo	29,464	53	,556		
	Total	33,382	54			

a. Variable dependiente: Expectativas puestas en la asignatura

b. Predictores: (Constante), Nivel de conocimientos que se espera adquirir

Tabla 9.

Información sobre el ANOVA realizado a través de la regresión múltiple.

Discusión y conclusiones

En relación con los objetivos propuestos de esta investigación y a partir de los resultados descritos en la sección anterior, las conclusiones más relevantes son las siguientes:

1. Los alumnos objeto de estudio esperan adquirir de media un nivel medio-alto (un valor medio de 2,58

sobre 4) de conocimientos a través del método pedagógico en cuestión.

2. El interés percibido por dichos alumnos en la propuesta formativa es medio (un valor medio de 1,60 sobre 3).
3. La innovación que los alumnos creen que tiene la propuesta formativa para la asignatura es media (un valor medio de 1,49 sobre 3).
4. En cuanto a las expectativas puestas en la asignatura, la gran mayoría de los alumnos consideran que esta puede resultarles útil o que pueden aprender.
5. Se ha constatado correlación positiva entre las expectativas puestas en la asignatura por los alumnos objeto de esta investigación y el nivel de conocimientos que estos esperan adquirir.

En base a los resultados obtenidos y el conocimiento adquirido a través de esta investigación, se sigue que ninguno de los parámetros pedagógicos evaluados, a saber, nivel de conocimientos a adquirir esperados, interés de la propuesta, innovación de la propuesta o expectativas puestas en la asignatura conforme a dicha propuesta, obtiene puntuaciones inaceptables para los estudiantes, en términos estadísticos. Además, se han obtenido correlaciones estadísticamente significativas entre dos de dichos

parámetros, esto es, entre las expectativas puestas en la asignatura y el nivel de conocimientos a adquirir por los estudiantes, lo que da pie a investigar con más profundidad en el futuro las relaciones entre estos dos parámetros para otras asignaturas, para discernir si es una correlación circunscrita a la idiosincrasia de la asignatura sobre la que se evaluó el método pedagógico en cuestión o si puede aplicarse a más casos, esto es, a una variedad de asignaturas.

Así pues, parece aconsejable la implantación de técnicas de aprendizaje activo soportadas por TIC en el aula en las enseñanzas universitarias, al menos en los Grados donde se imparta la materia/asignatura de Lógica.

Por otro lado, los resultados obtenidos parecen reforzar la postura de Sigmund *et al.* (2010) en lo que se refiere a que la introducción del aprendizaje mediante observación o interacción con otros individuos (en nuestro caso, con otros compañeros de clase) en los sistemas educativos, es aconsejable para la Sociedad (incluidos los estudiantes).

Los resultados obtenidos también avalan la tesis de Gardner (2011b) de que las TIC permiten sacar mucho más provecho de las mismas, más allá de aprender conocimientos, ya que, en base a dichos

resultados y las TIC, entre otros componentes pedagógicos empleados en nuestra investigación, se ha conseguido que los estudiantes de la asignatura objeto de la investigación presentada en este trabajo tengan buenas expectativas en términos estadísticos para la clase para dicha asignatura.

Además, esta investigación corrobora los beneficios del aprendizaje activo, que otros autores como Prince (2004) y McCarthy y Anderson (2000) ya han encontrado tanto en disciplinas ingenieriles como en no ingenieriles. Asimismo, hemos demostrado que, en la línea de la propuesta de Tourón *et al.* (2014), se puede combinar aprendizaje colaborativo activo con aprendizaje invertido.

Como trabajo futuro adicional, se pretende evaluar los resultados de aprendizaje de los alumnos inmersos en aprendizaje colaborativo activo en relación a los alumnos que aprenden según modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Además, también se pretende evaluar el aprendizaje de conocimientos prácticos concretos percibido por los estudiantes mediante el método pedagógico propuesto. Por último, se investigará cómo ha sido evaluado por parte de los estudiantes un curso completo en el que se ha aplicado dicho método.

Referencias

- Gardner, H. (2011a). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, USA: Basic Books (3rd edition).
- Gardner, H. (2011b). *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools Should Teach*. New York, USA: Basic Books (3rd edition).
- Goleman, D. (2011b). *Leadership: The Power of Emotional Intelligence*. Northampton, USA: More Than Sound.
- Kothiyal A, Murthy S y Iyer S (2014). Think-pair-share in a large CS1 class. En A. Cajander. y M. Daniels (Presidencia). *Proceedings of the 2014 Conference on Innovation & Technology in Computer Science Education - ITiCSE '14*, doi: 10.1145/2591708.2591739 .
- McCarthy, J.P y Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279-294.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Rendell, L., Boyd, R., Cownden, D., Enquist, M., Eriksson, K., Feldman, M.W., Fogarty, L., Ghirlanda, S., ... Laland, K.N. (2010). Why copy others? Insights from the social learning strategies tournament. *Science*, 328(5975), 208-213.
- Sigmund, K., de Silva, H., Hauert, C. y Traulsen, A. (2010). Social learning promotes institutions for governing the commons. *Nature*, 466, 861-863.
- Tourón, J., Santiago, R. y Diez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano. Recuperado de <http://www.digital-text.com/wp-content/uploads/2015/03/FlippedClassroom.pdf>.

Las competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas de los profesores universitarios en espacios virtuales.

The communicative, pedagogical and technological competences of university professors in virtual spaces.

Gabriela Villar Carbajal¹⁰

Resumen

El objetivo general de ésta investigación es definir las competencias específicas del docente universitario para promover la construcción del conocimiento en los alumnos en espacios virtuales. Se busca describir y analizar las competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas necesarias para que en un ambiente virtual el docente pueda favorecer la construcción del conocimiento en los alumnos.

El diseño de la investigación, es exploratorio, descriptivo y explicativo. Las técnicas para obtener los datos son de documentación y observación no participativa, para lo cual se elaboró una herramienta específica. Las técnicas para el análisis de los datos son: documental (descriptivo/interpretativo) y de contenido (cuantitativo y cualitativo). Se diseñó una encuesta para profesores y alumnos en el 2010, se actualizó en 2016 centralmente en los aspectos tecnológicos que han evolucionado. En 2010 fue realizada por 10 profesores de asignaturas que se dictan en forma virtual y 120 alumnos. En 2016 fue realizada por 15 profesores y 131 alumnos.

En este trabajo se presenta el cuestionario que se ha diseñado, así como los resultados de la operacionalización de las variables de los cuestionarios aplicados a profesores y alumnos, de forma de poder identificar las competencias que se indagan y luego finalizar el análisis de los datos obtenidos.

¹⁰ Línea 2. Director de Tesis: Tiberio Feliz Murias

Palabras clave: competencias, profesorado virtual universitario, competencias comunicativas, competencias pedagógicas, competencias tecnológicas

Abstract

The general objective of this research is to define the specific competences of the university teacher to promote the construction of knowledge in students in virtual spaces. The aim is to describe and analyze the communicative, pedagogical and technological competences necessary so that in a virtual environment the teacher can favor the construction of knowledge in the students. The design of the research is exploratory, descriptive and explanatory. The techniques to obtain the data are documentation and non-participatory observation, for which a specific tool was developed. The techniques for the analysis of the data are: documentary (descriptive / interpretative) and content (quantitative and qualitative). A survey was designed for teachers and students in 2010, and it was updated in 2016 centrally in the technological aspects that have evolved. In 2010 it was carried out by 10 subject teachers who are taught online and 120 students. In 2016 it was carried out by 15 teachers and 131 students. This paper presents the questionnaire that has been designed, as well as the results of the operationalization of the variables of the questionnaires applied to teachers and students, in order to identify the competencies that are investigated and then to finish the analysis of the data obtained.

Key words: competences, virtual university teaching staff, communicative competences, pedagogical competences, technological competences

Introducción

La enseñanza virtual y el uso de recursos disponibles en Internet tienen particularidades que deberían seguir estudiándose.

Según plantea Gros Salvat (2018, p. 2), “El e-learning nació en los años noventa como una modalidad de formación asociada a la educación a distancia y al uso de Internet en la educación superior y la formación empresarial.” La misma autora plantea una diferencia entre la educación a distancia y el e-learning, sostiene que en la primera no es necesario introducir la tecnología, y que el aprendizaje del alumno es independiente de la intervención de un docente. En tanto en el “en el caso del e-learning, se comparte la no presencialidad del modelo, pero el énfasis se produce en la utilización de Internet como sistema de acceso a los contenidos y a las actividades de la formación. Además, la interacción y la comunicación son una parte fundamental en este tipo de formación.” Gros Salvat (2018, p. 2).

El modelo de educación superior que vamos a analizar está relacionado con la concepción de e-learning que propone Gros Salvat (2018), dado que se trata de una oferta académica que realiza la Universidad Nacional de San Martín, en Buenos Aires, Argentina. Las carreras que se dictan en forma virtual son ciclos de complementación para profesores de diferentes niveles educativos y áreas disciplinares que luego de dos años obtienen la titulación universitaria de Licenciados.

La oferta educativa se realiza en un campus virtual, en cada asignatura los alumnos tienen un profesor a cargo de la misma, y los

tutores son orientadores generales de las carreras.

En la educación virtual el docente no es más el centro del saber, sino que es un promotor y facilitador de los aprendizajes. La pregunta es ¿de qué forma lo realiza? y ¿qué habilidades comunicativas, pedagógicas y tecnológicas posee para realizarlo?.

Urdaneta & Pérez (2010, p. 111). Proponen “El perfil de competencias del docente como tutor en línea, se define como la combinación de estrategias, actividades y recursos que actúan como mediadores entre un curso y los estudiantes, con el objeto de incrementar la comprensión de los materiales didácticos disponibles dentro del entorno virtual de aprendizaje, y en consecuencia, su rendimiento académico en el contexto de educación a distancia. De esta manera, el perfil de competencias del tutor en línea, promoverá el apoyo del docente hacia el trabajo del estudiante, tanto en el ámbito individual como grupal, además de brindar una mayor información y comprensión sobre las principales dificultades que puedan presentarse al momento de implantar programas de tutorías en las universidades que implanten este tipo de modalidad de enseñanza a distancia a nivel superior.”

En este proyecto indagaremos específicamente las competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas de los Profesores universitarios en forma virtual.

Definición de competencia

Perrenoud (2007, p. 8) propone “el concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para

hacer frente a un tipo de situaciones”.

Zabala y Arnau (2008 p. 43-44) define competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”

García (2005, p. 18) explicita que “Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001: 5009).”

Definición de competencias comunicativas

Las competencias comunicativas en los docentes virtuales tienen dos partes, la comunicación docente alumno, y la comunicación mediada por la tecnología.

Las competencias relativas al proceso de comunicación en general, según Pere Marquez (2000-2012), se estipulan como: “Competencia de comunicación lingüística: leer y escribir, describir, expresar las propias ideas, explicar, adaptar la comunicación al contexto, exposición oral, escuchar, comunicación gestual, capacidad de diálogo y debate respetando turnos, considerar puntos de vista distintos, argumentar.”

En tanto las competencias comunicativas mediadas por tecnología desde lo pedagógico incluyen, según UNESCO (2018, p. 26):

- Diseñar módulos y actividades en el aula que incluyan las TICs para generar conocimiento y comunicación en los alumnos.
- Que los profesores ayuden a los alumnos a desarrollar competencias en comunicación y colaboración con TIC.
- Que los estudiantes puedan valorar su propio nivel de comprensión.

Definición de competencias pedagógicas

Las competencias que son necesarias para un docente según Pere Marquez (2014), incluyen cuatro dimensiones: conocimiento de la materia, habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes, características personales. La cuarta y en la que nos centraremos se refiere a las competencias pedagógicas como aquellas “habilidades didácticas (incluyendo la didáctica digital), mantenimiento de la disciplina (establecer las "reglas de juego" de la clase), tutoría, conocimientos psicológicos y sociales (resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad...), técnicas de investigación-acción y trabajo docente en equipo (superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio)”.

Según el informe de UNESCO (2008, p.13) “Las competencias de los docentes vinculadas con el enfoque de profundización del

conocimiento comprenden la capacidad para gestionar información, estructurar tareas relativas a problemas e integrar herramientas de software no lineal y aplicaciones específicas para determinadas materias. Todo lo anterior, con métodos de enseñanza centrados en el estudiante y proyectos colaborativos, a fin de contribuir a la comprensión profunda de conceptos clave por parte de los estudiantes, así como a su aplicación para resolver problemas complejos del mundo real...”

Definición de competencias tecnológicas

Pere Marquez (2003) propone las competencias didáctico- digitales para los formadores, retomando lo que (Cabero, 1999; Majó y Marquès, 2002; Tejada, 1999) han propuesto. Nos centraremos en lo que denomina las competencias técnicas instrumentales, que incluyen:

- “Conocimientos básicos de los sistemas informáticos y de las redes: características básicas de los equipos, terminología”
- “Gestión del equipo informático. El formador debe ser autónomo en el uso de su equipo: manejo del sistema operativo Windows y de los programas que utiliza habitualmente, gestión de archivos y carpetas...”
- “Utilizar las ayudas que proporcionan los manuales y los mismos programas”
- “Procesador de textos”
- “Imagen digital: creación, captura y tratamiento”

- “Navegación en Internet: utilización de los buscadores y captura de todo tipo de datos, búsqueda y selección crítica de información...”
- “Uso del correo electrónico y de los foros”

A todo lo anterior podemos agregar, uso del campus virtual y explotación al máximo de las herramientas disponibles, entornos de trabajo colaborativo en las nubes, entornos 2.0, redes sociales, etc.

Objetivos Objetivo

General:

Definir las competencias específicas del docente universitario para promover la construcción del conocimiento en los alumnos en espacios virtuales.

Objetivos Específicos:

- Describir y analizar las competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas necesarias para que en un ambiente virtual el docente pueda favorecer la construcción del conocimiento en los alumnos.
- Diseñar indicadores para producir información relevante sobre las competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas.
- Determinar las características que deben tener las competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas que deberían utilizar los docentes universitarios en un ambiente virtual.

- Realizar un análisis comparativo de las competencias docentes en el año 2010 y 2016.

Metodología

El diseño de la investigación, es exploratorio, descriptivo y explicativo. Las técnicas para obtener los datos son de documentación y observación no participativa, para lo cual se elaboró una herramienta específica. Las técnicas para el análisis de los datos son: documental (descriptivo/interpretativo) y de contenido (cuantitativo y cualitativo)

En el año 2010 se diseñó una encuesta que fue valorada por expertos. La base inicial del cuestionario fue la utilizada por el Dr. Julio Cabero Almenara y sus colaboradores en el Proyecto de Investigación (2008-2012) Uso del E-learning en las Universidades Andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas. El origen primario de dicho instrumento fue elaborado por Llorente (2008) en su tesis Doctoral.

En el año 2016 se actualizó el cuestionario, centralmente en los aspectos tecnológicos que se han incorporado por la evolución de los recursos disponibles en internet.

Es de señalar que se aplicó el cuestionario a profesores como una autoevaluación de su actividad docente virtual, y en el mismo período de tiempo una encuesta a alumnos sobre el desempeño de un profesor de alguna de las asignaturas cursadas en el mismo año. Se trata de dos instrumentos casi idénticos, redactados para cada grupo que indagan las mismas variables y dimensiones en ambos casos.

La muestra quedó conformada en 2010 por 10 Profesores y

120 alumnos. Y en 2016 por 15 Profesores de asignatura que se dictan en forma virtual y 131 alumnos que cursaron asignaturas virtuales en el mismo año.

Los resultados se procesarán con el paquete estadístico SPSS.

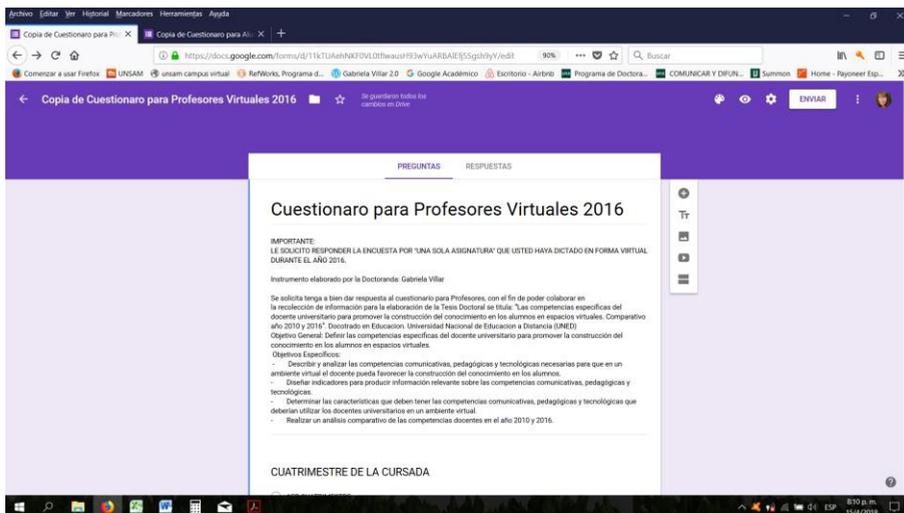
Avance de resultados

En este trabajo presentaremos en primer término el diseño del cuestionario actualizado en el año 2016, aplicado a profesores y alumnos. Y en segundo término la operacionalización de las variables que nos permiten identificar las competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas que se indagán en el cuestionario.

En la Tabla 1 podrán observar el cuestionario del 2016 que realizaron los profesores y en la Tabla 2 al realizado por los alumnos.

Tabla 1

Cuestionario para Profesores Virtuales 2016

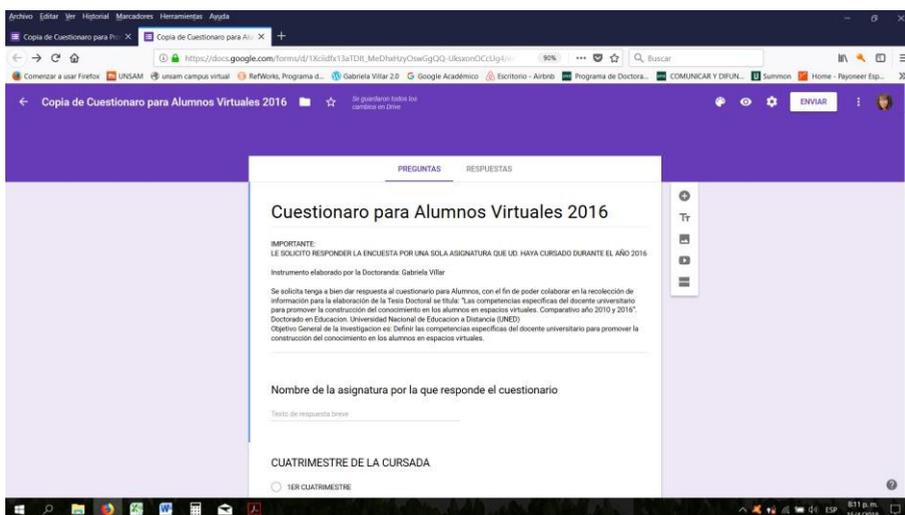


Acceso desde:

<https://docs.google.com/forms/d/11KTUAEhNKF0VL0tflwau5H93wYuARBAEjf5Sgsh9yY/edit>

Tabla 2

Cuestionario para Alumnos Virtuales 2016



Acceso desde:

https://docs.google.com/forms/d/1Xciidfx13aTDIt_MeDhxHzyOswGgOO-UksxonOCcUg4/edit

Como mencionamos anteriormente para el análisis de los datos se realizó la operacionalización de las variables del cuestionario de forma de poder agrupar aquellos ítems que daban cuenta de las competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas.

En la Tabla 3 se presenta la operacionalización del cuestionario a profesores y en la Tabla 4 la de los alumnos.

Tabla 3

Operacionalización del cuestionario administrada a Profesores

PROFESORES. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES		
Sub dimensiones	Indicadores	Items
<i>Dimensiones: Datos demográficos</i>		
Muestra	Sexo Edad Zona de residencia Computadora para el trabajo Acceso a internet Años en Docencia Virtual Veces que imparte Años de inicio de formación DV Formación en Docencia Virtual	1.1. al 1.8 y 7.1. 7.3
<i>Pedagógica (¿Qué?)</i>		
Asignatura	Como Dicta, Tareas y Evaluación (cualitativa)	2.1 al 2.3
Materiales de estudio	Describir materiales. Usa Materiales. Usa Clases virtuales	3.1 al 3.3.
Plataforma educativa	Clase y Bibliografía, Avisos, Foros, Chat, Correo Interno, Otros materiales, Correo por fuera del Aula Virtual	5.2.1. al 5.6.
Herramientas tecnológicas fines educativos	Foros y Utilidad	4.2 y 4.4
Tipo de Actividades	Presentación de la asignatura, Propuesta de Programa y Plan de trabajo, Propuesta de Clase y Lecturas obligatorias, Propuesta de actividades individuales, Propuesta de actividades grupales, Trabajar con metodología basada resolución de problemas, Trabajar con el método de proyectos, Trabajar con la metodología del estudio de casos, Controlar la realización y entrega de los trabajos por los estudiantes, Propuesta de Foros Informa sobre Organización de materia y trabajo, Ofrece Información, Responde a Intervenciones de alumnos, Responde a pedidos de ayuda de alumnos, Intervenciones ajenas al contenido, Propuesta de autoevaluación	6.3.1 al 6.3.10 6.3.19 y 6.3.20
Evaluación de Aprendizajes	Sumativa, Formativa, Mixta, Autoevaluación	6.4

Experiencia como docente virtual	Reflexionar sobre mi práctica como profesional docente, Cambiar mi rol como profesional docente, Cambiar y actualizar más constantemente los contenidos que imparto, Reflexionar sobre el proceso de formación que realizan mis estudiantes, Estar al día en nuevas metodologías docente, Organización temporal de la asignatura, Modificación de la estructura de contenidos impartidos en la asignatura, Modificación de las relaciones con los alumnos, Modificación del enfoque de la asignatura	7.2.
<i>Comunicacional (¿Cómo?)</i>		
Respuesta a foros	Respuesta por mail y Tiempo respuesta foro	4.1 y 4.3
Tipo de actividades	Intervención en Foros, Cierre de Foros Encuentros On line (Chat) Propuesta de presentación personal, Aliento y motivación general, Motiva para la participación grupal, Motivación para participar en espacios públicos (Foro y Chat)	6.3.11 a 6.3.18 6.321 a 6.324
<i>Tecnológicas (¿Con qué?)</i>		
Herramientas tecnológicas. Dominio	Internet, Campus Virtual, Correo-electrónico, Foros y Listas de distribución, Chat, Audio y/o video chat (msn o skype), Blog, Web Quest, Wiki, Entornos de trabajo colaborativo (Grupos de Google, Docs, etc), Recursos del contexto web 2.0 (videos, audio, 3D)	5.1.1. al 5.1.13
Herramientas tecnológicas con fines educativos	Internet, Campus Virtual, Correo-electrónico, Listas de distribución, Foros, Chat, Audio y/o video chat (msn o skype), Blog, Web Quest, Wiki, Entornos de trabajo colaborativo (Grupos de Google, Docs, etc), Recursos del contexto web 2.0 (videos -youtube-, audio, 3D), Otros	6.1. y 6.2
<i>Evaluación del instrumento</i>		
Valoración del instrumento	El cuestionario le resultó (1 Muy Complicado, 2 Complicado, 3 Adecuado, 4 Sencillo, 5 Muy Sencillo)	8.

Tabla 4

Operacionalización del cuestionario administrada a Alumnos

ALUMNOS. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES		
Sub dimensiones	Indicadores	Items
<i>Dimensiones: Datos demográficos</i>		
Demografico	Sexo Edad Zona de residencia Computadora para el trabajo Acceso a internet Carrera. Materias cursadas y aprobadas con final	1.1. al 1.5 y 2.1 y 2.2.
Cursada	La cursada cumplió sus expectativas	6.5.
Herramientas tecnológicas. Dominio	Internet, Campus Virtual, Correo-electrónico, Foros y Listas de distribución, Chat, Audio y/o video chat (msn o skype), Blog, Web Quest, Wiki, Entornos de trabajo colaborativo (Grupos de Google, Docs, etc), Recursos del contexto web 2.0 (videos, audio, 3D)	5.1.1. al 5.1.12
Comunicación con otros	Comunicación con los compañeros	7.1.
<i>Pedagógica (¿Qué?)</i>		
Asignatura	Valorar la cursada	2.2.1
Materiales de Estudio	Modulos actividades clases	3.1 al 3.3.
Plataforma educativa ALUMNO	Clase y Bibliografía, Avisos, Foros, Chat, Correo Interno, Otros materiales, Correo por fuera del Aula Virtual	5.2.1. al 5.2.7..
Herramientas tecnológicas con fines educativos	Foros y Utilidad	4.2 y 4.6

Tipo de Actividades	Presentación de la asignatura, Propuesta de Programa y Plan de trabajo, Propuesta de Clase y Lecturas obligatorias, Propuesta de actividades individuales, Propuesta de actividades grupales, Trabajar con metodología basada resolución de problemas, Trabajar con el método de proyectos, Trabajar con la metodología del estudio de casos, Controlar la realización y entrega de los trabajos por los estudiantes, Propuesta de Foros Informa sobre Organización de materia y trabajo, Ofrece Información, Responde a Intervenciones de alumnos, Responde a pedidos de ayuda de alumnos, Intervenciones ajenas al contenido, Propuesta de autoevaluación	6.3.1 al 6.3.10 6.3.19 y 6.3.20
Evaluación de los Aprendizajes	Considera que las evaluaciones contribuyeron a una mejora de sus aprendizajes. El grado de dificultad de la evaluaciones ha sido. El Profesor realizó devolución de las evaluaciones	6.4
<i>Comunicacional (¿Cómo?)</i>		
Foros	Respuesta por mail y Tiempo respuesta foro	4.1 a 4.5.
Tipo de actividades	Intervención en Foros, Cierre de Foros Encuentros On line (Chat) Propuesta de presentación personal, Aliento y motivación general, Motiva para la participación grupal, Motivación para participar en espacios públicos (Foro y Chat)	6.3.11 a 6.3.18 6.3.21 a 6.3.24
<i>Tecnológicas (¿Con qué?)</i>		
Herramientas tecnológicas con fines educativos	Internet, Campus Virtual, Correo-electrónico, Listas de distribución, Foros, Chat, Audio y/o video chat (msn o skype), Blog, Web Quest, Wiki, Entornos de trabajo colaborativo (Grupos de Google, Docs, etc), Recursos del contexto web 2.0 (videos -youtube-, audio, 3D), Otros	6.1.
Valoración del instrumento	El cuestionario le resultó (1 Muy Complicado, 2 Complicado, 3 Adecuado, 4 Sencillo, 5 Muy Sencillo)	8.

Conclusiones

En este trabajo, hemos definido las competencias pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas que deben poseer los profesores universitarios en entornos virtuales.

El cuestionario que elaboramos como herramienta de recolección de información, pretende ser un aporte teórico- instrumental para futuras investigaciones de la comunidad educativa universitaria interesadas en la temática.

El análisis de los datos se centrará en la operacionalización de las variables que hacen posible poder identificar las competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas de los

profesores. Esto último se realiza no solo desde la autoevaluación de los docentes, sino también desde la mirada de los alumnos.

En la actualidad nos encontramos procesando los datos con el paquete estadístico SPSS para poder elaborar las conclusiones finales de los resultados. Se trabajarán comparativamente Profesores y Alumnos de cada año. Y en una última etapa una descripción de Profesores y Alumnos de cada año integrados.

Referencias

- Ballesteros Regaña, C, y otros (2010) Usos del e-learning en las universidades andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación ISSN: 1133-8482 - Nº 37 Julio - Diciembre 2010 pp. 7 – 18
- Cabero Alemanara, J. (2010). Proyecto de Investigación Uso del e-Learning en las Universidades Andaluzas: Estado de la Situación y Análisis de Buenas Prácticas. Resumen ejecutivo.
- García, E. C. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado (Vol. 4). Graó.
- Gros Salvat, B. (2018) La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2018), 21(2), (versión Preprint).
- Guzmán Ibarra, I., & Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 36(14-1), 151-163.
- Llorente, M.C. (2008). Blended-learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un estudio de caso, Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, tesis doctoral inédita.
- Pere Marques, G. (2000-2012) Competencias básicas en la sociedad de la información. La alfabetización digital. Roles de los Estudiantes Hoy.
- Perez Marquez, G. (2014) Competencias Docentes en la era de Internet.
- Pere Marques, G. (2003) Las competencias didáctico-digitales de los formadores en la Era Internet.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Barcelona: Graó.
- UNESCO (2008). Estándares de competencias en Tic para docentes. Londres. Informe UNESCO.
- Urdaneta, M., & Pérez, M. G. (2010). Perfil de competencias del docente como tutor en línea para la educación a distancia. Educación Superior, 9, 9-34.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008) “Idea clave 2”, en: 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias, 4a. reimp., Graó, Barcelona, España.
- Zabala A. y Arnau L. (2008) en Marín, Rigoberto, Guzmán, Isabel, Márquez, Amelia, & Peña, Manuel. (2013). La Evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. Formación universitaria, 6(6), 41-54.

Diseño y validación de un cuestionario dirigido a los Comités Territoriales de Árbitros de Fútbol de España

Design and validation of a questionnaire aimed to the Territorial Committees of Football Referees of Spain

David Recio Moreno¹¹

Resumen

El presente trabajo muestra los pasos seguidos para el diseño y la validación mediante juicio de expertos de un cuestionario dirigido a establecer las áreas y contenidos que deben fundamentar un programa de formación integral de un árbitro y asistente de fútbol, conocer las necesidades detectadas en las áreas planteadas, e indagar en las acciones formativas desarrolladas en los comités territoriales de árbitros de fútbol. Todo ello desde la perspectiva de las personas encargadas del área de formación. Tratándose de un instrumento de elaboración propia, necesariamente debía ser validado mediante un procedimiento metodológicamente adecuado, por lo que fue sometido a validación de contenido por expertos en dos dimensiones clave. Las respuestas y sugerencias fueron procesadas, analizadas y consideradas para la construcción de la versión final de un cuestionario útil para su propósito y con validez científica.

Palabras clave: metodología de investigación; diseño de cuestionarios; validación de contenido; juicio de expertos.

Abstract

The present work shows the steps followed for the design and the validation by the expert judgment of a questionnaire directed to the areas and contents that must base a program of integral formation of a football assistant, to know the needs detected in the areas raised, and inquire into the training actions developed in the territorial committees of football referees. All from the perspective of the people in charge of the training area. Being an instrument of own elaboration, which must be validated by an adequate methodological procedure, for which it was subjected to a content validation by experts in two key dimensions. The answers and suggestions were processed, analyzed and considered for the construction of the final version of a questionnaire useful for its purpose and with scientific validity.

Keywords: research methodology; design of questionnaires; content validation; expert judgment.

¹¹ Línea 2. Director de Tesis: Tiberio Feliz Murias

1. Introducción

El proceso de diseño y validación presentado a continuación es parte esencial de un proyecto de investigación cuyo propósito es diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación integral de árbitros y asistentes de fútbol, en el Comité Navarro de Árbitros de Fútbol, a través de una metodología presencial y virtual. Uno de los objetivos es “establecer las áreas y contenidos que deben basar un programa de formación integral de un árbitro y asistente de fútbol, mediante una revisión de las áreas, contenidos, necesidades y acciones formativas desarrolladas en los distintos Comités Territoriales de Árbitros de Fútbol de España”. Para lograrlo se decidió aplicar un cuestionario que proporcione datos e información relevante, dirigido a las personas encargadas del área de formación en cada uno de los Comités Territoriales de Árbitros de Fútbol.

2. Método

2.1. Diseño inicial del cuestionario

Uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizadas es el cuestionario. Kemmis y McTaggart (1982) definen mínimamente esta técnica como repertorio de preguntas escritas que requieren respuestas. El cuestionario deberá traducir en sus preguntas los objetivos de la investigación y suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras, cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente (Sierra Bravo, 1988).

Este instrumento es de carácter cuantitativo, obtenemos datos numéricos, pero podemos transformar este instrumento en cualitativo sin dejar de ser cuantitativo, con algunos ítems abiertos que se pueden responder (Sánchez, 2003). Un cuestionario es algo más que una simple lista de preguntas. Su diseño debe estar cuidadosamente elaborado en forma y contenido, y han de valorarse toda una serie de elementos para ser riguroso y sistemático (Gil Pascual, 2016).

En la fase de diseño del cuestionario, se han considerado algunas de las propuestas de Gil Pascual (2016) en cuanto a las reglas para la formulación de las preguntas, tipos de preguntas, estructura del cuestionario, codificación en el cuestionario y estudio de las características técnicas. Algunas acciones llevadas a cabo fueron:

- Selección de la técnica de recolección de datos: Cuestionario.
- Identificación de la fuente de los datos: Directores Técnicos y personas encargadas de las acciones formativas en cada Comité Territorial de Árbitros.
- Determinación del objetivo del cuestionario: Establecer las áreas y contenidos que deben fundamentar un programa de formación integral de un árbitro y asistente de fútbol, conocer las necesidades detectadas en los árbitros y asistentes en cada una de las áreas planteadas, e indagar en las acciones formativas desarrolladas en cada uno de los comités territoriales de árbitros durante los últimos años.
- Diseño, formulación y revisión interna de la primera versión del instrumento: Revisión previa de la literatura se construyeron preguntas con respuestas cerradas, categorizadas y abiertas, para recoger datos cuantitativos y cualitativos.

A continuación, describimos el planteamiento del instrumento en la etapa de formulación de su versión inicial. En el anexo 1 podemos observar el diseño inicial del cuestionario.

- Sección 1: Perfil de la persona que realiza el cuestionario. Formada por nueve (9) preguntas donde se recogen datos relevantes sobre la persona encuestada (comité de pertenencia, cargo dentro de la organización, titulación académica, formación pedagógica, género, edad, categoría máxima alcanzada, años de experiencia como árbitro de fútbol (o árbitro asistente) y años de experiencia como persona encargada de las acciones formativas en su organización.
- Sección 2: Áreas del programa de formación integral de un árbitro de fútbol. Compuesta por dos (2) preguntas donde se indica el grado de relevancia que considera tienen una serie de áreas propuestas en la formación de un árbitro de fútbol

(formación técnica, táctica, física, nutrición y psicológica) y su posible justificación. También se pregunta sobre alguna otra área relevante a considerar y no incluida.

- Sección 3: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación técnica. Organizada por dos (2) preguntas donde se marca el grado de importancia que considera tienen distintos contenidos presentados dentro del área de formación técnica (reglas de juego, redacción de actas, análisis de situaciones de juego, normativa e inglés), añadiendo un apartado para su justificación. Se pregunta sobre otros contenidos relevantes dentro del área, no incluidos.
- Sección 4: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación táctica. Formada por dos (2) preguntas donde valorar el grado de importancia que considera tiene una serie de contenidos dentro del área de formación táctica (posicionamiento y desplazamientos, lenguaje corporal, trabajo en equipo y comunicación), incluyendo la posibilidad de indicar su justificación. También se pregunta sobre otros contenidos a incluir en el área, no considerados.
- Sección 5: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación física. Compuesta por dos (2) preguntas donde indicar el grado de importancia que considera tiene un conjunto de contenidos dentro del área de formación física (conocimiento del fútbol moderno, resistencia, velocidad y agilidad, coordinación y técnica de carrera, tiempos de descanso y recuperación, prevención de lesiones y conocimiento de las pruebas físicas de realizar), así como un apartado para poder justificarlo. Pregunta sobre otros contenidos a considerar en el área, no contemplados.
- Sección 6: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación en nutrición. Organizada por dos (2) preguntas donde se marca el grado de importancia que considera tiene el contenido planteado dentro del área de formación en nutrición (protocolo de alimentación), y su justificación. También se pregunta sobre otros contenidos a considerar en el área, no incluidos.
- Sección 7: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación psicológica. Formada por dos (2) preguntas donde se señala el grado de importancia que considera tienen distintos contenidos dentro del área de formación psicológica

(aproximación a la psicología del árbitro de fútbol, entrenamiento de habilidades psicológicas básicas, entrenamiento de habilidades psicológicas avanzadas, evaluación de las necesidades psicológicas del árbitro, planificación psicológica durante la temporada, entrenamientos y partido de fútbol, trabajo en equipo, comunicación y toma de decisiones, y gestión de situaciones difíciles en un partido de fútbol), añadiendo un apartado para la justificación. Se pregunta sobre otros contenidos no incluidos dentro del área.

- Sección 8: Necesidades detectadas en los árbitros de fútbol. Está compuesta por seis (6) preguntas. La primera de ellas pregunta sobre si considera que el arbitraje ha evolucionado

durante los últimos años y en qué sentido, quedando la respuesta abierta. Mientras que el resto de preguntas se centran en preguntar qué necesidades han encontrado en su organización dentro de las áreas propuestas (técnica, táctica, física, nutrición y psicológica), y en sus respuestas se indican las necesidades encontradas dentro de cada una de las áreas.

- Sección 9: Conocer las acciones formativas en la organización. Está formada por siete (7) preguntas. La primera de ellas aborda la concepción sobre la formación de un árbitro y asistente de fútbol, en qué debe basarse, y se facilita la respuesta abierta. La segunda sobre el número de árbitros y asistentes que forman parte de su organización, donde se debe especificar su número. La tercera pregunta trata sobre los distintos espacios utilizados en el desarrollo de las acciones formativas. La cuarta sobre los momentos en que se desarrollan las sesiones. La quinta pregunta sobre las personas que desarrollan y colaboran en la realización de las acciones formativas. La sexta se interesa por las distintas acciones formativas que se han desarrollado en cada una de las áreas (técnica, táctica, física, nutrición y psicológica) durante estos últimos años dentro de la organización y la metodología utilizada. Por último, la séptima pregunta trata sobre si se utilizan herramientas digitales o apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación dentro de las acciones formativas, indicándolo y justificándolo.

2.2. Diseño de la guía de validación

La evaluación mediante el juicio de expertos consiste en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto (Cabero y Llorente, 2013). Se trata de una técnica cuya realización adecuada desde un punto de vista metodológico constituye a veces el único indicador de validez de contenido del instrumento de recogida de datos o de información (Escobar Pérez, 2008).

Tratándose de un instrumento de elaboración propia, necesariamente debía ser validado mediante un procedimiento metodológicamente adecuado, por lo que se sometió a validación por juicio de expertos. Todas las respuestas y sugerencias fueron procesadas, analizadas y consideradas para la construcción de la versión final de un cuestionario útil para su propósito y con validez científica, es decir, el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido (Martín Arribas, 2004).

Planteado el cuestionario inicial, se procedió a elaborar un instrumento de validación por expertos con la intención de mejorar la validez del cuestionario diseñado para su posterior utilización en la investigación. La versión definitiva del instrumento de validación puede verse en el anexo 2. Las personas seleccionadas para el proceso de validación pertenecían a dos grupos con un perfil diferenciado. Por un lado, el primer grupo estaba formado por cuatro personas especialistas en investigación y pertenecientes al Departamento de

Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Por otro lado, el segundo grupo estaba compuesto por seis personas especialistas en el campo del arbitraje de fútbol y actuales miembros del Comité Navarro de Árbitros, ostentando categorías altas, cuyo recorrido y experiencia les hace conocedoras del tema.

El instrumento de validación presentó la finalidad del mismo, los objetivos perseguidos del cuestionario diseñado y los rasgos que se pretendían reforzar, su pertinencia y adecuación. Entendemos que un instrumento es pertinente si contribuye a los objetivos planteados. Los ítems y preguntas tienen que ayudar a

recoger información relevante para su propuesta. Mientras que entendemos que un instrumento es adecuado cuando está adaptado a las personas a las que se les va a solicitar la información.

A cada una de las preguntas, organizadas en distintas secciones, se planteó una escala del 1 (menor) al 5 (mayor) para valorar la pertinencia y otra también del 1 (menor) al 5 (mayor) para valorar la adecuación. En cada una de las cuestiones se preguntó si creía que la pregunta contribuye a recoger información relevante para la investigación y si está adecuadamente formulada para los destinatarios a encuestar. En fondo amarillo disponían de las preguntas formuladas en el cuestionario original, mientras que en fondo blanco tenían el espacio donde podrá realizar las anotaciones pertinentes, junto a otro apartado donde reflejar otras cuestiones necesarias en la sección.

Cuando se detectase una pregunta no pertinente o adecuada, se añadió un espacio para realizar aportaciones y comentarios, explicando los motivos por los cuales consideraban la pregunta no adecuada o pertinente, y propuestas para mejorar el ítem. Al final se preguntaba si el instrumento globalmente es pertinente y adecuado.

2.3. Modalidad de aplicación de la guía de validación

La vía de intercambio más idónea seleccionada para el proceso de validación fue el correo electrónico debido a la separación física con los expertos participantes. El instrumento de validación y el cuestionario a evaluar fueron enviados por este medio a cada uno de los expertos, solicitándoles la devolución de sus valoraciones por el mismo medio.

3. Resultados

A modo de resumen, se presentaron los resultados derivados en cada uno de los ítems, agrupados en las distintas secciones del cuestionario. En cada caso, se expuso la pregunta inicial, los resultados cuantitativos/cualitativos y la pregunta final. La media y la mediana se consideraron como medidas de tendencia central, proporcionándonos un solo número que resuma la distribución media de los valores. El máximo, mínimo y desviación estándar se tomaron como medidas de

dispersión para describir el grado de dispersión respecto a la medida de la tendencia central. A continuación, podemos observar los datos numéricos obtenidos en el proceso de validación, agrupados en las secciones en que está dividido el cuestionario.

Datos obtenidos en las preguntas pertenecientes a la Sección 1: Perfil de la persona que realiza el cuestionario.

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 1	Media	4,80	4,70
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des. Tip.	0,42	0,48
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 2	Media	4,40	4,60
	Máximo	5	5
	Mínimo	2	3
	Des. Tip.	0,97	0,70
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 3	Media	4,30	4,50
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	3
	Des. Tip.	0,67	0,71
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 4	Media	3,70	3,80
	Máximo	5	5
	Mínimo	1	1
	Des. Tip.	1,25	1,40
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 5	Media	4,60	4,80
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des. Tip.	0,52	0,42
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 6	Media	4,70	4,70
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	3
	Des. Tip.	0,48	0,67

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 7	Media	4,30	4,50
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	3
	Des.Tip.	0,67	0,71
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 8	Media	4,80	4,80
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des.Tip.	0,42	0,42
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 9	Media	4,60	4,60
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	3
	Des.Tip.	0,70	0,70

Tabla 1. Datos numéricos Sección 1.

Datos obtenidos en las preguntas pertenecientes a la Sección 2: Áreas del programa de formación integral de un árbitro de fútbol.

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 10	Media	4,78	4,78
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des.Tip.	0,44	0,44
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 11	Media	4,67	4,67
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des.Tip.	0,50	0,50

Tabla 2. Datos numéricos Sección 2.

Datos obtenidos en las preguntas pertenecientes a la Sección 3: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación técnica.

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 12	Media	5,00	4,78
	Máximo	5	5
	Mínimo	5	3
	Des. Tip.	0,00	0,67
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 13	Media	4,56	4,56
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des. Tip.	0,53	0,53

Tabla 3. Datos numéricos Sección 3.

Datos obtenidos en las preguntas pertenecientes a la Sección 4: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación táctica.

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 14	Media	4,67	4,89
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	4
	Des. Tip.	0,71	0,33
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 15	Media	4,67	4,67
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des. Tip.	0,50	0,50

Tabla 4. Datos numéricos Sección 4.

Datos obtenidos en las preguntas pertenecientes a la Sección 5: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación física.

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 16	Media	5,00	4,78
	Máximo	5	5
	Mínimo	5	3
	Des. Tip.	0,00	0,67
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 17	Media	4,67	4,67
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des. Tip.	0,50	0,50

Tabla 5. Datos numéricos Sección 5.

Datos obtenidos en las preguntas pertenecientes a la Sección 6: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación en nutrición.

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 18	Media	4,78	4,78
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des. Tip.	0,44	0,44

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 19	Media	4,67	4,67
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des.Tip.	0,50	0,50

Tabla 6. Datos numéricos Sección 6.

Datos obtenidos en las preguntas pertenecientes a la Sección 7: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación psicológica.

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 20	Media	4,67	4,67
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	3
	Des.Tip.	0,71	0,71
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 21	Media	4,56	4,44
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	3
	Des.Tip.	0,73	0,73

Tabla 7. Datos numéricos Sección 7.

Datos obtenidos en las preguntas pertenecientes a la Sección 8: Necesidades detectadas en los árbitros de fútbol.

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 22	Media	4,00	4,11
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	3
	Des.Tip.	1,00	0,93
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 23	Media	4,44	4,33
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	2
	Des.Tip.	0,88	1,12
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 24	Media	4,44	4,33
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	2
	Des.Tip.	0,88	1,12
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 25	Media	4,44	4,33
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	2
	Des.Tip.	0,88	1,12
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 26	Media	4,44	4,33
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	2
	Des.Tip.	0,88	1,12
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 27	Media	4,33	4,22
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	2
	Des.Tip.	0,87	1,09

Tabla 8. Datos numéricos Sección 8.

Datos obtenidos en las preguntas pertenecientes a la Sección 9: Conocer las acciones formativas en la organización.

		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 28	Media	4,44	4,33
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	3
	Des. Tip.	0,73	0,87
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 29	Media	4,67	4,67
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	3
	Des. Tip.	0,71	0,71
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 30	Media	4,50	4,60
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	4
	Des. Tip.	0,71	0,52
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 31	Media	4,00	4,30
	Máximo	5	5
	Mínimo	2	3
	Des. Tip.	1,05	0,82
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 32	Media	4,50	4,50
	Máximo	5	5
	Mínimo	3	3
	Des. Tip.	0,71	0,71
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 33	Media	4,70	4,70
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des. Tip.	0,48	0,48
		Pertinencia	Adecuación
Pregunta 34	Media	4,60	4,80
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des. Tip.	0,52	0,42

Tabla 9. Datos numéricos Sección 9.

Pertinencia y adecuación global del cuestionario.

		Pertinencia	Adecuación
Global	Media	4,50	4,80
	Máximo	5	5
	Mínimo	4	4
	Des. Tip.	0,53	0,42

Tabla 1. Datos numéricos Sección 1.

Recogidas las valoraciones de los expertos en el proceso de validación, se procesaron, analizaron y consideraron todas las respuestas y sugerencias para la construcción de la versión final del instrumento.

Una vez definido el cuestionario final se optó en utilizar la herramienta Google Formularios para generar una versión on-line del cuestionario, para su posterior administración. Para valorar distintos aspectos de la versión on-line y poder definirla se mantuvo un encuentro con seis árbitros de 3ª División del Comité Navarro de Árbitros de Fútbol, en el que observando la versión digital del cuestionario se concluyó lo siguiente:

- Se consideró amigable, con un diseño atractivo y puede retener al encuestado en el proceso de cumplimentación.
- Compatible con los principales navegadores de Internet y dispositivos móviles con los que poder realizarlo.
- Ajustado a la cantidad de información que se necesita y accesible al entrevistado, sin cargar ni transmitir pesadez.
- División adecuada en secciones y respuesta de selección múltiple, visible en lugar de ofrecer un desplegable.
- Correcta secuenciación de preguntas, alternando la distinta tipología, con el fin de no generar carga excesiva ni pesadez.
- Adecuada extensión del cuestionario, sin cansar al encuestado.
- Aspectos formales adecuados (tipo de letra, tamaño, color).

4. Conclusiones

Los resultados cuantitativos aportaron información importante sobre la valoración y apreciación de los expertos. Sin embargo, las aportaciones más valiosas provinieron de los resultados cualitativos. Todas las sugerencias de los expertos se procesaron, se analizaron y se consideraron para la construcción de la versión final del instrumento. El resumen general y abreviado de los cambios sugeridos, organizados de acuerdo a las secciones que conforman el cuestionario, pueden observarse a continuación.

- Sección 1: Perfil de la persona que realiza el cuestionario. Adecuado nivel de pertinencia y adecuación. Cambios en el orden de las preguntas. En varias preguntas se facilita un listado con las opciones de respuesta. En dos preguntas se añade una complementaria para ampliar la información de esa variable. En algunas preguntas se modifica el enunciado cambiando algún término para mejorar la comprensión del ítem. Incorporar un ítem propuesto en otra sección.
- Sección 2: Áreas del programa de formación integral de un árbitro de fútbol. Adecuado nivel de pertinencia y adecuación. No se aplican cambios en la sección.
- Sección 3: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación técnica. Adecuado nivel de pertinencia y adecuación. Se modifica el título de la sección añadiendo al final “y necesidades”. En la pregunta con escala de valor se suprime el apartado de justificación. Se añade una pregunta que complementa la información en el área técnica, sus necesidades.
- Sección 4: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación táctica. Adecuado nivel de pertinencia y adecuación. Se modifica el título de la sección añadiendo al final “y necesidades”. En la pregunta con escala de valor se suprime el apartado de justificación. Se añade una pregunta que complementa la información en el área táctica, sus necesidades. Se añade un contenido a valorar mediante escala dentro de una de las preguntas.
- Sección 5: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación física. Adecuado nivel de pertinencia y adecuación. Se

modifica el título de la sección añadiendo al final “y necesidades”. En la pregunta con escala de valor se suprime el apartado de justificación. Se añade una pregunta que complementa la información en el área física, sus necesidades. Se reformulan los contenidos a valorar mediante escala dentro de una de las preguntas.

- Sección 6: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación en nutrición. Adecuado nivel de pertinencia y adecuación. Se modifica el título de la sección añadiendo al final “y necesidades”. En la pregunta con escala de valor se suprime el apartado de justificación. Se añade una pregunta que complementa la información en el área en nutrición, sus necesidades. Se amplían los contenidos a valorar mediante escala dentro de una de las preguntas.
- Sección 7: Contenidos del programa de formación integral de un árbitro de fútbol: Formación psicológica. Adecuado nivel de pertinencia y adecuación. Se modifica el título de la sección añadiendo al final “y necesidades”. En la pregunta con escala de valor se suprime el apartado de justificación. Se añade una pregunta que complementa la información en el área en nutrición, sus necesidades.
- Sección 8: Necesidades detectadas en los árbitros de fútbol. Consideradas las valoraciones de los expertos, esta sección queda suprimida en la versión final.
- Sección 9: Conocer las acciones formativas en la organización. Adecuado nivel de pertinencia y adecuación. Adecuado nivel de pertinencia y adecuación. Cambios en el orden de las preguntas. Se suprimen dos preguntas, incorporadas en otra sección. Se modifica el enunciado de dos preguntas para su comprensión.

A partir de la validación con expertos desarrolló el cuestionario definitivo, constituido por 32 ítems, agrupados en 8 secciones, y que en conjunto permiten obtener la información necesaria para establecer las áreas y contenidos que deben fundamentar un programa de formación integral de un árbitro y asistente de fútbol, conocer las necesidades detectadas en las áreas planteadas, e indagar en las acciones formativas desarrolladas en los comités territoriales de árbitros de fútbol.

La versión definitiva del cuestionario puede verse en el anexo 3. Finalmente, se valoraron distintos aspectos de la versión digital del cuestionario y se definió para su posterior administración.

Referencias

- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, María del Carmen. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27-36.
- Gil Pascual, J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información UNED*.
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1982). *The action research planner* (3rd ed.). Victoria [Australia]: Deakin University.
- Sánchez, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. S. Castillo Arredondo y A. Medina Rivilla (Coords.), *Metodología Para La Realización De Proyectos De Investigación y Tesis Doctorales*, 253-264.
- Sierra Bravo, R. (1989). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (6ª rev. ed.). Madrid: Paraninfo.

ANEXO 1. DISEÑO INICIAL DEL CUESTIONARIO

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS COMITÉS TERRITORIALES DE ÁRBITROS DE FÚTBOL

Este cuestionario forma parte de un Proyecto de Investigación, incluido en el Programa de Doctorado en Educación, perteneciente a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Pretende los siguientes objetivos: 1) Establecer las áreas y contenidos que deben fundamentar un programa de formación integral de un árbitro de fútbol; 2) Conocer las necesidades detectadas en sus árbitros y asistentes de fútbol en cada una de las áreas planteadas; 3) Indagar en las acciones formativas desarrolladas en cada una de las organizaciones durante los últimos años.

En este sentido, agradeceríamos la colaboración de la Dirección Técnica o persona encargada de desarrollar las acciones formativas dentro de su Organización para cumplimentar este cuestionario. La información recibida será confidencial y únicamente utilizada para fines de investigación.

Muchas gracias por su colaboración. Reciba un cordial saludo.



David Recio Moreno
Personal Investigador en Formación
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y DDEE
Facultad de Educación (UNED)

PERFIL DE LA PERSONA QUE REALIZA EL CUESTIONARIO

Pregunta 1: Comité de pertenencia (*Indicar también la Delegación, si fuese el caso*).

Pregunta 2: Cargo dentro de la organización. Pregunta 3:

Titulación académica.

Pregunta 4: Formación pedagógica. Pregunta 5:

Género.

Pregunta 6: Edad.

Pregunta 7: Categoría máxima alcanzada como árbitro de fútbol (o árbitro asistente). Pregunta 8:

Años de experiencia como árbitro de fútbol en activo (o árbitro asistente).

Pregunta 9: Años de experiencia como encargado de las acciones formativas en su organización.

ÁREAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL

Pregunta 10: Indique el grado de relevancia que considera tienen las siguientes áreas en la formación de un árbitro de fútbol (1 Mínimo – 5 Máximo).

	1	2	3	4	5
Formación técnica					
	<i>Justificación:</i>				
Formación táctica					
	<i>Justificación:</i>				
Formación física					
	<i>Justificación:</i>				
Formación en nutrición					
	<i>Justificación:</i>				
Formación psicológica					
	<i>Justificación:</i>				

Pregunta 11: ¿Qué otras áreas considera relevantes en la formación de un árbitro de fútbol? (*Especificar*)

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN TÉCNICA

Pregunta 12: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación técnica (1 Mínimo – 5 Máximo).

	1	2	3	4	5
Reglas de juego (modificaciones, circulares, exámenes técnicos, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Redacción de actas (aspectos a considerar, supuestos prácticos, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Análisis de situaciones de juego (consideraciones, unificación de criterios, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Normativa (reglamento general, estatutos, código disciplinario, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Inglés (vocabulario específico, expresiones habituales, comprensión de textos, etc.)					
<i>Justificación:</i>					

Pregunta 13: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación técnica de un árbitro de fútbol? (*Especificar*).

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN TÁCTICA

Pregunta 14: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación táctica (1 Mínimo – 5 Máximo).

	1	2	3	4	5
Posicionamiento y desplazamientos (distintas colocaciones en el campo, transiciones, basculaciones, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Lenguaje corporal (señales del árbitro y asistente, uso del silbato y tarjetas, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Trabajo en equipo y comunicación (comunicación entre el árbitro y asistente, control y gestión de situaciones difíciles, etc.)					
<i>Justificación:</i>					

Pregunta 15: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación táctica de un árbitro de fútbol? (*Especificar*).

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN FÍSICA

Pregunta 16: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación física (1 Mínimo – 5 Máximo).

	1	2	3	4	5
Conocimiento del fútbol moderno (tendencias y demandas)					
<i>Justificación:</i>					
Resistencia, velocidad y agilidad					
<i>Justificación:</i>					
Coordinación y técnica de carrera					
<i>Justificación:</i>					
Tiempos de descanso y recuperación					
<i>Justificación:</i>					
Prevención de lesiones					
<i>Justificación:</i>					
Conocimiento de las pruebas físicas a realizar					
<i>Justificación:</i>					

Pregunta 17: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación física de un árbitro de fútbol? (*Especificar*).

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN EN NUTRICIÓN

Pregunta 18: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación en nutrición (1 Mínimo – 5 Máximo).

	1	2	3	4	5
Protocolo de alimentación (estructura general de alimentación semanal, horario, hábitos, preparación de alimentos, etc.)					
<i>Justificación:</i>					

Pregunta 19: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación en nutrición de un árbitro de fútbol? (*Especificar*).

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN PSICOLÓGICA

Pregunta 20: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación psicológica (1 *Mínimo* – 5 *Máximo*).

	1	2	3	4	5
Aproximación a la psicología del árbitro de fútbol					
<i>Justificación:</i>					
Entrenamiento en habilidades psicológicas básicas (motivación, agotamiento, abandono, presión, atención, concentración, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Entrenamiento en habilidades psicológicas avanzadas (autocontrol, toma de decisiones, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Evaluación de las necesidades psicológicas del árbitro					
<i>Justificación:</i>					
Planificación psicológica durante la temporada, entrenamientos y partidos de fútbol					
<i>Justificación:</i>					
Trabajo en equipo, comunicación y toma de decisiones					
<i>Justificación:</i>					
Gestión de situaciones difíciles en un partido de fútbol					
<i>Justificación:</i>					

Pregunta 21: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación psicológica de un árbitro de fútbol? (*Especificar*).

NECESIDADES DETECTADAS EN LOS ÁRBITROS DE FÚTBOL

Pregunta 22: ¿Considera que el arbitraje ha evolucionado durante los últimos años? ¿En qué sentido? Respuesta abierta.

Pregunta 23: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área técnica? Indíquelas y justifique su respuesta.

Indicar las necesidades encontradas dentro del área.

Pregunta 24: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área táctica? Indíquelas y justifique su respuesta.

Indicar las necesidades encontradas dentro del área.

Pregunta 25: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área física? Indíquelas y justifique su respuesta.

Indicar las necesidades encontradas dentro del área.

Pregunta 26: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área de nutrición? Indíquelas y justifique su respuesta.

Indicar las necesidades encontradas dentro del área.

Pregunta 27: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área psicológica? Indíquelas y justifique su respuesta.

Indicar las necesidades encontradas dentro del área.

CONOCER LAS ACCIONES FORMATIVAS EN LA ORGANIZACIÓN

Pregunta 28: ¿Cuál es su concepción sobre la formación de un árbitro (y asistente) de fútbol? ¿En qué debe basarse? Respuesta abierta.

Pregunta 29: ¿Qué número de árbitros y asistentes forman parte de su organización? Especificar el número de árbitros y árbitros asistentes en su organización.

Pregunta 30: ¿En qué espacios desarrollan las distintas acciones formativas planteadas? Especificar los distintos espacios utilizados en las acciones formativas.

Pregunta 31: ¿En qué momentos desarrollan las distintas acciones formativas de manera presencial? Especificar los momentos en que se desarrollan las sesiones presenciales.

Pregunta 32: ¿Quién desarrolla las distintas acciones formativas planteadas? Especificar las personas que colaboran en su desarrollo.

Pregunta 33: ¿Qué acciones formativas se han desarrollado en cada área durante estos años dentro de su organización? ¿Cuál es su metodología?

Acciones formativas en el área técnica:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área táctica:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área física:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área de nutrición:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área psicológica:	Metodología utilizada y justificación:

Pregunta 34: ¿Utilizan herramientas digitales o apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación dentro de sus acciones formativas? Indíquelas y justifíquelo.

ANEXO 2. INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO POR EXPERTOS

Este instrumento de validación por expertos pretende mejorar la validez de un cuestionario de elaboración propia para su utilización en una investigación.

El cuestionario diseñado intenta recoger información relevante con miras a una investigación que estamos realizando. Sus objetivos son los siguientes: 1) Establecer las áreas y contenidos que deben fundamentar un programa de formación integral de un árbitro de fútbol; 2) Conocer las necesidades detectadas en los árbitros y asistentes de fútbol en cada una de las áreas planteadas; 3) Indagar en las acciones formativas desarrolladas en cada una de las organizaciones durante los últimos años.

Los dos rasgos del cuestionario que queremos reforzar son su pertinencia y su adecuación. Entendemos que un instrumento es pertinente si contribuye a los objetivos que nos hemos planteado. Los ítems y preguntas tienen que ayudar a recoger información relevante para su propuesta. Entendemos que un instrumento es adecuado cuando está adaptado a las personas a las que se les va a solicitar la información.

A cada una de las preguntas, organizadas en distintas secciones, planteamos una escala del 1 (menor) al 5 (mayor) para valorar la pertinencia y otra escala del 1 (menor) al 5 (mayor) para valorar la adecuación. En cada una de las cuestiones preguntaremos si cree que contribuye a recoger información relevante para la investigación que estamos realizando y si está adecuadamente formulada para los destinatarios a encuestar. En fondo amarillo tiene las preguntas formuladas en el cuestionario original, mientras que en fondo blanco tendrá el espacio donde podrá realizar las anotaciones pertinentes.

Cuando se detecte una pregunta como no pertinente o adecuada, se añade un espacio para realizar aportaciones y comentarios, explicando los motivos por los cuales consideramos la pregunta como no adecuada o pertinente, y propuestas para mejorar el ítem. Al final se pregunta si el instrumento globalmente es pertinente y adecuado.

PERFIL DE LA PERSONA QUE REALIZA EL CUESTIONARIO

Pregunta 1: Comité de pertenencia (<i>Indicar también la Delegación, si fuese el caso</i>).									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 2: Cargo dentro de la organización.									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 3: Titulación académica.									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 4: Formación pedagógica.									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 5: Género.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 6: Edad.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 7: Categoría máxima alcanzada como árbitro de fútbol (o árbitro asistente).

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 8: Años de experiencia como árbitro de fútbol en activo (o árbitro asistente).

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 9: Años de experiencia como encargado de las acciones formativas en su organización.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

¿CONSIDERA QUE FALTAN PREGUNTAS NECESARIAS EN ESTA SECCIÓN?

Comentarios:

ÁREAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL

Pregunta 10: Indique el grado de relevancia que considera tienen las siguientes áreas en la formación de un árbitro de fútbol (1 *Mínimo* – 5 *Máximo*).

	1	2	3	4	5
Formación técnica					
	<i>Justificación:</i>				
Formación táctica					
	<i>Justificación:</i>				
Formación física					
	<i>Justificación:</i>				
Formación en nutrición					
	<i>Justificación:</i>				
Formación psicológica					
	<i>Justificación:</i>				

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Comentarios:

Pregunta 11: ¿Qué otras áreas considera relevantes en la formación de un árbitro de fútbol? *(Especificar)*

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

¿CONSIDERA QUE FALTAN PREGUNTAS NECESARIAS EN ESTA SECCIÓN?

Comentarios:

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN TÉCNICA

Pregunta 12: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación técnica (1 *Mínimo* – 5 *Máximo*).

					1	2	3	4	5
Reglas de juego (modificaciones, circulares, exámenes técnicos, etc.)									
<i>Justificación:</i>									
Redacción de actas (aspectos a considerar, supuestos prácticos, etc.)									
<i>Justificación:</i>									
Análisis de situaciones de juego (consideraciones, unificación de criterios, etc.)									
<i>Justificación:</i>									
Normativa (reglamento general, estatutos, código disciplinario, etc.)									
<i>Justificación:</i>									
Inglés (vocabulario específico, expresiones habituales, comprensión de textos, etc.)									
<i>Justificación:</i>									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 13: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación técnica de un árbitro de fútbol? (*Especificar*).

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

¿CONSIDERA QUE FALTAN PREGUNTAS NECESARIAS EN ESTA SECCIÓN?

Comentarios:

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN TÁCTICA

Pregunta 14: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación táctica (1 Mínimo – 5 Máximo).									
					1	2	3	4	5
Posicionamiento y desplazamientos (distintas colocaciones en el campo, transiciones, basculaciones, etc.)									
<i>Justificación:</i>									
Lenguaje corporal (señales del árbitro y asistente, uso del silbato y tarjetas, etc.)									
<i>Justificación:</i>									
Trabajo en equipo y comunicación (comunicación entre el árbitro y asistente, control y gestión de situaciones difíciles, etc.)									
<i>Justificación:</i>									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 15: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación táctica de un árbitro de fútbol? (*Especificar*).

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

¿CONSIDERA QUE FALTAN PREGUNTAS NECESARIAS EN ESTA SECCIÓN?

Comentarios:

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN FÍSICA

Pregunta 16: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación física (1 Mínimo – 5 Máximo).					
	1	2	3	4	5
Conocimiento del fútbol moderno (tendencias y demandas)					
<i>Justificación:</i>					
Resistencia, velocidad y agilidad					
<i>Justificación:</i>					
Coordinación y técnica de carrera					
<i>Justificación:</i>					
Tiempos de descanso y recuperación					
<i>Justificación:</i>					
Prevención de lesiones					
<i>Justificación:</i>					
Conocimiento de las pruebas físicas a realizar					
<i>Justificación:</i>					
PERTINENCIA			ADECUACIÓN		

1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 17: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación física de un árbitro de fútbol? <i>(Especificar)</i> .									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

¿CONSIDERA QUE FALTAN PREGUNTAS NECESARIAS EN ESTA SECCIÓN?

Comentarios:

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN EN NUTRICIÓN

Pregunta 18: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación en nutrición (1 Mínimo – 5 Máximo).											
							1	2	3	4	5
Protocolo de alimentación (estructura general de alimentación semanal, horario, hábitos, preparación de alimentos, etc.)											
Justificación:											
PERTINENCIA					ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Comentarios:											

Pregunta 19: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación en nutrición de un árbitro de fútbol? (Especificar).										
PERTINENCIA					ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Comentarios:										

¿CONSIDERA QUE FALTAN PREGUNTAS NECESARIAS EN ESTA SECCIÓN?
Comentarios:

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO DE FÚTBOL: FORMACIÓN PSICOLÓGICA

Pregunta 20: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación psicológica (1 Mínimo – 5 Máximo).

	1	2	3	4	5
Aproximación a la psicología del árbitro de fútbol					
<i>Justificación:</i>					
Entrenamiento en habilidades psicológicas básicas (motivación, agotamiento, abandono, presión, atención, concentración, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Entrenamiento en habilidades psicológicas avanzadas (autocontrol, toma de decisiones, etc.)					
<i>Justificación:</i>					
Evaluación de las necesidades psicológicas del árbitro					
<i>Justificación:</i>					
Planificación psicológica durante la temporada, entrenamientos y partidos de fútbol					
<i>Justificación:</i>					
Trabajo en equipo, comunicación y toma de decisiones					
<i>Justificación:</i>					
Gestión de situaciones difíciles en un partido de fútbol					
<i>Justificación:</i>					

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 21: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación psicológica de un árbitro de fútbol? <i>(Especificar)</i> .									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

¿CONSIDERA QUE FALTAN PREGUNTAS NECESARIAS EN ESTA SECCIÓN?									
Comentarios:									

NECESIDADES DETECTADAS EN LOS ÁRBITROS DE FÚTBOL

Pregunta 22: ¿Considera que el arbitraje ha evolucionado durante los últimos años? ¿En qué sentido? Respuesta abierta.									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 23: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área técnica? Indíquelas y justifique su respuesta. Indicar las necesidades encontradas dentro del área.									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 24: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área táctica? Indíquelas y justifique su respuesta. Indicar las necesidades encontradas dentro del área.									
PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 25: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área física? Indíquelas y justifique su respuesta.

Indicar las necesidades encontradas dentro del área.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 26: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área de nutrición? Indíquelas y justifique su respuesta.

Indicar las necesidades encontradas dentro del área.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 27: ¿Qué necesidades ha encontrado en su organización dentro del área psicológica? Indíquelas y justifique su respuesta.

Indicar las necesidades encontradas dentro del área.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

¿CONSIDERA QUE FALTAN PREGUNTAS NECESARIAS EN ESTA SECCIÓN?

Comentarios:

CONOCER LAS ACCIONES FORMATIVAS EN LA ORGANIZACIÓN

Pregunta 28: ¿Cuál es su concepción sobre la formación de un árbitro (y asistente) de fútbol? ¿En qué debe basarse? Respuesta abierta.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 29: ¿Qué número de árbitros y asistentes forman parte de su organización? Especificar el número de árbitros y árbitros asistentes en su organización.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 30: ¿En qué espacios desarrollan las distintas acciones formativas planteadas? Especificar los distintos espacios utilizados en las acciones formativas.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 31: ¿En qué momentos desarrollan las distintas acciones formativas de manera presencial? Especificar los momentos en que desarrollan las sesiones presenciales.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 32: ¿Quién desarrolla las distintas acciones formativas planteadas? Especificar las personas que colaboran en su desarrollo.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 33: ¿Qué acciones formativas se han desarrollado en cada área durante estos años dentro de su organización? ¿Cuál es su metodología?

Acciones formativas en el área técnica:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área táctica:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área física:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área de nutrición:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área psicológica:	Metodología utilizada y justificación:

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

Pregunta 34: ¿Utilizan herramientas digitales o apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación dentro de sus acciones formativas? Indíquelas y justifíquelo.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios:									

¿CONSIDERA QUE FALTAN PREGUNTAS NECESARIAS EN ESTA SECCIÓN?

Comentarios:

¿CONSIDERA QUE FALTA ALGUNA SECCIÓN NECESARIA EN ESTE CUESTIONARIO?

Comentarios:

PERTINENCIA Y ADECUACIÓN GLOBAL DEL CUESTIONARIO

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Comentarios:

ANEXO 3. DISEÑO FINAL DEL CUESTIONARIO

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS COMITÉS TERRITORIALES DE ÁRBITROS DE FÚTBOL

Este cuestionario forma parte de un Proyecto de Investigación del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Pretende los siguientes objetivos: 1) Establecer las áreas y contenidos que deben fundamentar un programa de formación integral de un árbitro y asistente de fútbol; 2) Conocer las necesidades detectadas en los árbitros y asistentes de fútbol en distintas áreas; 3) Indagar en las acciones formativas desarrolladas en cada uno de los Comités Territoriales de Árbitros de Fútbol durante los últimos años.

Agradeceríamos la colaboración de la Dirección Técnica o persona encargada de desarrollar las acciones formativas dentro en su Comité Territorial de Árbitros de Fútbol para cumplimentar este cuestionario. La información recibida será confidencial y únicamente utilizada para fines de investigación. Los resultados obtenidos serán compartidos con ustedes, de forma individual, al finalizar el Proyecto de Investigación.

Muchas gracias por su colaboración. Reciban un cordial saludo.



David Recio Moreno
Personal Investigador en Formación
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y DDEE
Facultad de Educación (UNED)

PERFIL DE LA PERSONA QUE REALIZA EL CUESTIONARIO

Pregunta 1: Género:

- Opción 1: Hombre. Opción 2: Mujer.

Pregunta 2: Edad:

- Opción 1: Menor de 30 años. Opción 4: Entre 50 y 60 años. Opción 2: Entre 30 y 40 años. Opción 5: Mayor de 60 años. Opción 3: Entre 40 y 50 años.

Pregunta 3: Titulación académica máxima alcanzada: Pregunta 4:

¿Tiene formación en el campo de la Educación?

- Sí. No.

Pregunta 4.1: En caso de tener formación en el campo de la Educación, especifíquela.

Pregunta 5: Comité Territorial de Árbitros de Fútbol:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Andalucía. | <input type="checkbox"/> Extremadura. |
| <input type="checkbox"/> Aragón. | <input type="checkbox"/> Galicia. |
| <input type="checkbox"/> Asturias. | <input type="checkbox"/> La Rioja. |
| <input type="checkbox"/> Baleares. | <input type="checkbox"/> Las Palmas. |
| <input type="checkbox"/> Cantabria. | <input type="checkbox"/> Madrid. |
| <input type="checkbox"/> Castilla León. | <input type="checkbox"/> Melilla. |
| <input type="checkbox"/> Castilla La Mancha. | <input type="checkbox"/> Murcia. |
| <input type="checkbox"/> Cataluña. | <input type="checkbox"/> Navarra. |
| <input type="checkbox"/> Ceuta. | <input type="checkbox"/> País Vasco. |
| <input type="checkbox"/> Comunidad Valenciana. | <input type="checkbox"/> Tenerife. |

Pregunta 5.1: Indique la Provincia o Delegación, si fuese necesario. Pregunta 6: Cargo

dentro del Comité Territorial de Árbitros de Fútbol. Pregunta 7: Categoría máxima

alcanzada como árbitro o asistente de fútbol. Pregunta 8: Años de experiencia como

árbitro o asistente de fútbol en activo.

Pregunta 9: Años de experiencia como encargado de las acciones formativas en su Comité Territorial. Pregunta 10:

Número de árbitros y asistentes dentro del Comité Territorial/Delegación de pertenencia.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de 100 árbitros y asistentes. | <input type="checkbox"/> Entre 300 y 400 árbitros y asistentes. |
| <input type="checkbox"/> Entre 100 y 200 árbitros y asistentes. | <input type="checkbox"/> Entre 400 y 500 árbitros y asistentes. |
| <input type="checkbox"/> Entre 200 y 300 árbitros y asistentes. | <input type="checkbox"/> Más de 500 árbitros y asistentes. |

ÁREAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO Y ASISTENTE DE FÚTBOL

Pregunta 11: Indique el grado de relevancia que considera tienen las siguientes áreas en la formación de un árbitro de fútbol (1 Mínimo – 5 Máximo).

	1	2	3	4	5
Formación técnica					
	<i>Justificación:</i>				
Formación táctica					
	<i>Justificación:</i>				
Formación física					
	<i>Justificación:</i>				
Formación en nutrición					
	<i>Justificación:</i>				
Formación psicológica					
	<i>Justificación:</i>				

Pregunta 12: ¿Qué otras áreas considera relevantes en la formación de un árbitro y asistente de fútbol? (Especificar)

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO Y ASISTENTE DE FÚTBOL: FORMACIÓN TÉCNICA Y NECESIDADES

Pregunta 13: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación técnica (1 *Mínimo* – 5 *Máximo*).

	1	2	3	4	5
Reglas de juego (modificaciones, circulares, exámenes técnicos, etc.)					
Redacción de actas (aspectos a considerar, supuestos prácticos, etc.)					
Análisis de situaciones de juego (consideraciones, unificación de criterios, etc.)					
Normativa (reglamento general, estatutos, código disciplinario, etc.)					
Inglés (vocabulario específico, expresiones habituales, comprensión de textos, etc.)					

Pregunta 14: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación técnica de un árbitro y asistente de fútbol?

Pregunta 15: ¿Qué necesidades ha encontrado en su Comité Territorial de Árbitros de Fútbol dentro del área técnica? Indíquelas y justifique su respuesta.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO Y ASISTENTE DE FÚTBOL: FORMACIÓN TÁCTICA Y NECESIDADES

Pregunta 16: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación táctica (1 *Mínimo* – 5 *Máximo*).

	1	2	3	4	5
Posicionamiento y desplazamientos (distintas colocaciones en el campo, transiciones, basculaciones, etc.)					
Lenguaje corporal (señales del árbitro y asistente, uso del silbato y tarjetas, etc.)					
Trabajo en equipo y comunicación (comunicación entre el árbitro y asistente, control y gestión de situaciones difíciles, etc.)					
Táctica de los equipos utilizadas en los partidos de fútbol (conocimiento del fútbol moderno)					

Pregunta 17: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación táctica de un árbitro y asistente de fútbol?

Pregunta 18: ¿Qué necesidades ha encontrado en su Comité Territorial de Árbitros de Fútbol dentro del área táctica? Indíquelas y justifique su respuesta.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO Y ASISTENTE DE FÚTBOL: FORMACIÓN FÍSICA Y NECESIDADES

Pregunta 19: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación física (1 *Mínimo* – 5 *Máximo*).

	1	2	3	4	5
Trabajo de resistencia					
Trabajo de velocidad					
Trabajo de agilidad					
Trabajo de fuerza					
Coordinación y técnica de carrera					
Tiempos de descanso y recuperación					
Prevención de lesiones					
Conocimiento de las pruebas físicas a realizar					

Pregunta 20: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación física de un árbitro y asistente de fútbol?

Pregunta 21: ¿Qué necesidades ha encontrado en su Comité Territorial de Árbitros de Fútbol dentro del área física? Indíquelas y justifique su respuesta.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO Y ASISTENTE DE FÚTBOL: FORMACIÓN EN NUTRICIÓN Y NECESIDADES

Pregunta 22: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación en nutrición (1 *Mínimo* – 5 *Máximo*).

	1	2	3	4	5
Protocolo de alimentación (estructura general de alimentación semanal, horario, hábitos, preparación de alimentos, etc.)					
Protocolo de alimentación en los entrenamientos (antes, durante y después)					
Protocolo de alimentación en los partidos de fútbol (antes, durante y después)					
Protocolo de alimentación en las pruebas físicas (antes, durante y después)					

Pregunta 23: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación en nutrición de un árbitro y asistente de fútbol?

Pregunta 24: ¿Qué necesidades ha encontrado en su Comité Territorial de Árbitros de Fútbol dentro del área de nutrición? Indíquelas y justifique su respuesta.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE UN ÁRBITRO Y ASISTENTE DE FÚTBOL: FORMACIÓN PSICOLÓGICA Y NECESIDADES

Pregunta 25: Indique el grado de importancia que considera tienen los siguientes contenidos dentro del área de formación psicológica (1 *Mínimo* – 5 *Máximo*).

	1	2	3	4	5
Aproximación a la psicología del árbitro y asistente de fútbol					
Entrenamiento y evaluación en habilidades psicológicas básicas (motivación, agotamiento, abandono, presión, atención, concentración, etc.)					
Entrenamiento y evaluación en habilidades psicológicas avanzadas (autocontrol, toma de decisiones, etc.)					
Planificación psicológica durante la temporada, entrenamientos y partidos de fútbol					
Trabajo en equipo, comunicación y toma de decisiones					
Gestión de situaciones difíciles en un partido de fútbol					

Pregunta 26: ¿Qué otros contenidos considera relevantes dentro del área de formación psicológica de un árbitro y asistente de fútbol?

Pregunta 27: ¿Qué necesidades ha encontrado en su Comité Territorial de Árbitros de Fútbol dentro del área psicológica? Indíquelas y justifique su respuesta.

CONOCER LAS ACCIONES FORMATIVAS EN EL COMITÉ TERRITORIAL DE ÁRBITROS DE FÚTBOL

Pregunta 28: ¿Qué acciones formativas se han desarrollado en cada área durante estos años dentro de su Comité Territorial de Árbitros de Fútbol? ¿Cuál es su metodología?

Acciones formativas en el área técnica:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área táctica:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área física:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área de nutrición:	Metodología utilizada y justificación:
Acciones formativas en el área psicológica:	Metodología utilizada y justificación:

Pregunta 29: ¿Qué espacios físicos, instalaciones y recursos técnicos utilizan en sus acciones formativas? Pregunta 30:

¿En qué momentos/tiempos desarrollan las distintas acciones formativas de manera presencial?

k Opción 1: Turno de mañana. k

Opción 2: Turno de tarde.

k Opción 3: Turno de mañana y tarde. k

Opción 4: Otros.

Pregunta 31: ¿Qué personas desarrollan, colaboran y están implicadas en la realización de las acciones formativas planteadas?

Pregunta 32: ¿Qué presencia tienen las herramientas digitales y Tecnologías de la Información y Comunicación como apoyo a sus acciones formativas?

Análisis de una propuesta organizativa sobre formación por competencias en Policía Nacional

Analysis of an organizational proposal on competency-based training in the National Police

Ana M^a Martín Manjón¹²

Resumen

Introducción: El tema objeto de estudio se enmarca en el ámbito de la valoración de los aspectos didácticos y organizativos como elemento clave de profesionalización mediante la programación por competencias. Los objetivos de este estudio han sido identificar la percepción de los egresados y empleadores sobre su grado de capacitación para el desempeño profesional en relación al programa formativo seguido.

Metodología: Se trata de un estudio descriptivo y comparativo en el que han participado 9278 egresados y 1263 empleadores. Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario compuesto de entre 16 y 17 ítems de formato Likert.

Avance de resultados: Las percepciones de los empleadores mejoran positivamente respecto a la capacitación de los egresados que siguieron el programa de formación en el marco Europeo de Educación Superior. Los empleadores valoran mejor a los egresados que los propios egresados se valoran a si mismos.

Discusión y/ Conclusiones: El protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje no debe perderse, así como la orientación hacia la competencia profesional. Los empleadores lo avalan, y los egresados, si bien rechazan el esfuerzo, reconocen la importancia de la formación en su bagaje profesional.

Palabras clave: competencias; perfil profesional; Espacio Europeo Educación superior; programación por competencias.

Abstract

Introduction: The topic under study is framed within the scope of the assessment of

¹² Línea 2. Esteban Vázquez Cano

didactic and organizational aspects as a key element of professionalization through competency programming. The objectives of this study have been to identify the perception of graduates and employers about their level of professional performance in relation to the training program followed.

Methodology: It is a descriptive and comparative study in which 9278 graduates and 1263 employers have participated. For the collection of data, a questionnaire composed of between 16 and 17 items of Likert format was used.

Preliminary results: Employers' perceptions improve positively with respect to the training of graduates who followed the training program in the European framework of Higher Education. Employer's value graduates better than graduates themselves.

Discussion and/or conclusions: The leadership of the student in the teaching- learning process should not be lost, as well as the orientation towards professional competence. The employers endorse it, and the graduates, although they reject the effort, recognize the importance of training in their professional baggage.

Keywords: competencies; professional profile; European Space Higher education; programming by competences.

Introducción

Vivimos en una sociedad que está en constante transformación y que exige organizaciones capaces de adaptarse y revisar constantemente su coherencia y formas de actuar, (Gairín, 2011). En esta línea de trabajo se encuentra la Escuela Nacional de Policía, uno de los centros de formación que dispone la DGP para formar a sus miembros. Con este artículo se pretende dar a conocer alguna de nuestras experiencias educativas con el objeto de resaltar la importancia que en la formación policial también tienen los aspectos didácticos y organizativos como elemento clave de profesionalización. Y sobre todo ilusionar a la comunidad educativa a seguir en el esfuerzo de la mejora continua, pues los esfuerzos están dando sus frutos.

A continuación, voy a hacer primero una pequeña exposición acerca de quienes somos como organización al servicio de la sociedad, de dónde venimos y hacia donde nos dirigimos, para pasar después a explicar nuestra experiencia en la Escuela con la programación por competencias y

finalmente mostrar los resultados obtenidos en el marco europeo de educación superior.

Como es sabido, el modelo policial español es un modelo mixto, donde coexisten policías de carácter centralizado o estatal, con competencias en todo el territorio español, como es el caso de la Policía Nacional y la Guardia Civil, junto con policías de carácter descentralizado, con competencias a nivel autonómico y local. Exigiéndose a todas ellas mutua colaboración e interdependencia.

La Policía Nacional es un instituto armado de naturaleza civil que depende del Ministerio del Interior, y que trabaja en las ciudades y núcleos urbanos de más de 20.000 habitantes, se dedica a garantizar el libre ejercicio de derechos y libertades, esclareciendo los hechos delictivos, deteniendo a sus autores y salvaguardando la seguridad pública. Entre sus funciones específicas se encuentra la colaboración y ayuda a policías extranjeras, según los acuerdos internacionales existentes, bajo la dirección del Ministerio del Interior.

Para la formación de sus agentes la Policía Nacional tiene una División de Formación y Perfeccionamiento. De ella depende la Escuela Nacional de Policía (ENP), sita en Ávila, junto con un Centro de Actualización y Especialización (CAE) y un Centro de Altos Estudios Policiales (CAEP), que están en Carabanchel (Madrid). La ENP se encarga actualmente de la formación de acceso a la Institución para dos categorías profesionales, así como la formación de otros estudiantes de distintas policías en el campo de la cooperación policial a nivel nacional e internacional, como es el caso de la Policía Municipal de las Castilla y León y de Madrid, Vigilancia Aduanera y policías extranjeras, mediante

intercambio de estudiantes y encuentros internacionales.

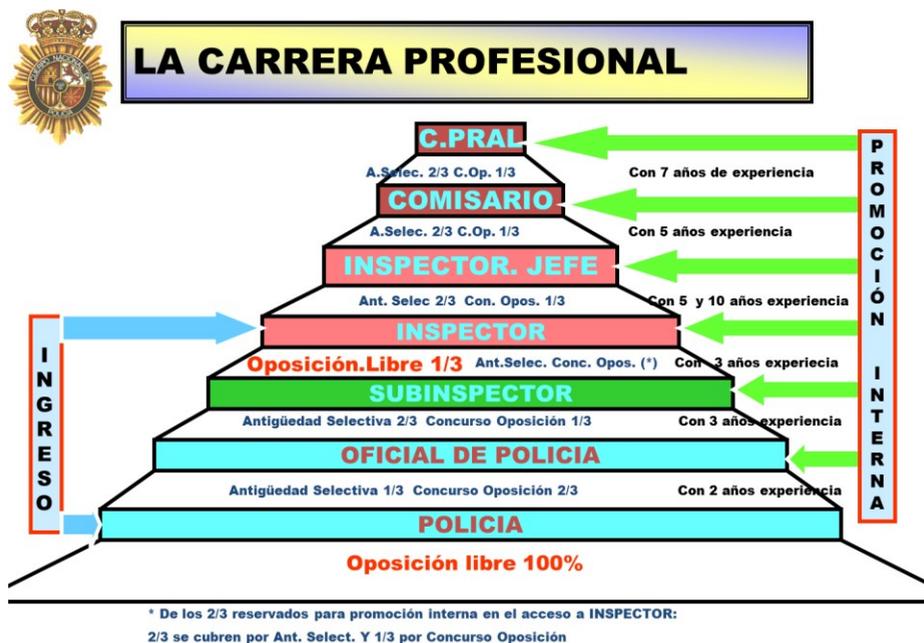
En la Escuela se proporciona una cultura de calidad donde los profesores, la mayor parte profesionales policiales, creen que su primer objetivo es el enseñar a aprender e inculcar la necesidad de perfeccionamiento constante, Espíritu que ha llevado al reconocimiento con diversos premios y menciones honoríficas por parte de la Administración General del Estado y otras instituciones nacionales e internacionales.

Asimismo, fruto de la necesidad de adaptación y cambio constante de una sociedad exigente con sus instituciones, en la Escuela se han abordado procesos de adaptación de los planes de estudios al Marco Europeo de Educación Superior que ha dado como resultado el consiguiente reconocimiento del Ministerio de Educación de equivalencias primero a Máster en 2011 de los estudios de Inspector, y después a Grado Universitario Oficial en 2015 de los Estudios de Subinspector.

La línea de trabajo hacia la que la Escuela se orienta actualmente es la de actividades formativas para otros estudiantes de distintas policías, en el campo de la cooperación policial a nivel nacional e internacional, como anteriormente se ha referido. Fruto de ello se organizan cursos para las Policías Locales de Castilla León y Madrid, Vigilancia Aduanera, celebrándose, asimismo encuentros internacionales con estudiantes de distintas academias policiales extranjeras.

Experiencia sobre programación por competencias:

En la Escuela Nacional de Policía siempre se han formado a dos de las siete categorías existentes en el Cuerpo Nacional de Policía. Son categorías de acceso inicial a la Institución, la categoría de Policía y la de Inspector, esta última con equivalencia a Master Universitario Oficial.



Debido a la crisis económica, en España hubo una reducción drástica en la convocatoria de empleo público para el acceso a la Escala Básica de hasta solo 153 plazas; y como quiera que la Escuela tenía capacidad para albergar hasta 3000 estudiantes, se decidió a partir del 2012 que, para rentabilizar sus instalaciones, se formaran en ella, además de las categorías antes señaladas, la categoría de Oficial de Policía y la categoría de Subinspector, cuya formación era impartida anteriormente en Madrid.

La Dirección de la Policía se planteó, asimismo, la necesidad de que los estudios para el acceso a la categoría de Subinspector tuviera el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de la equivalencia a Grado Universitario, toda vez que la preparación y exigencia profesional y académica que se necesitaba superar para llegar a dicha categoría era elevada.

Apoyados por la experiencia de investigación previa, adquirida en la adaptación al EEES de los estudios de Inspector y, asimismo, del conocimiento de especialistas en la formación por competencias en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, se decidió concretar el plan de trabajo empezando por considerar los aspectos relevantes que el Grado Universitario requería:

- El diseño de los cursos bajo la óptica de las Competencias.
- Dirección hacia un concreto perfil profesional.

Esto implicaba conectar las competencias del perfil profesional con los objetivos y competencias del plan de estudios.

Como es sabido, el aprendizaje por competencias que muchos países han introducido en sus sistemas educativos tiene que ver con lo que desde hacía años se venía empleando en el mundo de la economía, de la empresa y de la formación profesional, por lo que el asunto no nos podía resultar difícil, teniendo en cuenta nuestro claro objetivo profesional y la misma experiencia vivida en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior con la categoría de Inspector.

Se decidió valorar la posibilidad de construir el Grado con cuatro cursos, los dos primeros pertenecerían al acceso a la categoría de Policía, el tercero a Oficial de Policía y el cuarto a la de Subinspección. Como quiera que la estructura modular de los cursos de ascenso a Oficial y Subinspector no coincidía con la establecida para la categoría de Policía de la Escala Básica y había contenidos que se repetían en los distintos cursos, se decidió concretar bien el perfil para cada categoría profesional que se iba a formar en la Escuela. Para ello se pasaron cuestionarios en distintas plantillas policiales sobre las tareas que habitualmente realizaban cada una de las categorías. Se obtuvo como conclusión que el elemento clave diferenciador en las tareas de cada una de las categorías era el liderazgo, pues las distintas labores eran realizadas por todos ellos con el consiguiente plus del liderazgo.

Respecto a los planes de estudios existentes hasta entonces, se observó discrepancia en su estructura modular, con gran carga sobre contenidos teóricos que abordar en la mayoría de las asignaturas. Se necesitaba incluir el concepto de **competencia** en las programaciones de las asignaturas.

Es conocido que la Unión Europea (2006) define la competencia como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas a un contexto determinado.

Distintos autores refieren la competencia como una mezcla de tres elementos, conjunto de **contenidos** que permiten el desarrollo de **habilidades**, que muestran, a su vez, unas **actitudes**, consecuencia de unos valores concretos asumidos. Se requiere, por lo tanto, planificar

sobre conocimiento basado en la práctica, con actitud activa ante el aprendizaje y focalización hacia el saber, saber hacer y saber ser. Así, todo cuerpo policial que quiera planificar su formación por competencias necesitará:

- Primero: Identificar primeramente el modelo policial que necesita la sociedad a la que se va a servir.
- Segundo: Definir las competencias del ciclo formativo.
- Tercero: Concretar las competencias que cada asignatura debería desarrollar en el plan de estudios.

Por último, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje es importante que evolucione de la simple evaluación de contenidos a la evaluación del grado de adquisición de las competencias.

Respecto a la **evaluación de la propia formación**, ésta se realiza en la Escuela a través de la información sobre los resultados académicos de los alumnos, las evaluaciones que hace el Gabinete Psicopedagógico sobre la práctica docente, y la Sección de Calidad sobre el uso de las instalaciones y servicios del Centro al final del curso, así como mediante la aplicación de cuestionarios en plantillas policiales a los responsables y egresados con determinado número de años de servicio.

Todo ello conlleva un enorme esfuerzo del profesorado que si bien inicialmente comenzó su andadura con 22 alumnos por aula, actualmente, debido a las necesidades urgentes de formar números elevados de profesionales policiales, se encuentran con aulas de 40

alumnos. Lo que dificulta enormemente la realización de actividades y correspondiente seguimiento. Por lo que los docentes necesitan información que les aliente a continuar en la referida línea de trabajo, a pesar de los obstáculos.

Objetivos

Según Lee J. Crobach los resultados de un programa instructivo dependen en gran medida de las actitudes del profesorado, de tal manera que esto puede llegar a ser más importante que los valores medios de rendimientos obtenidos, terminado un curso.

De ahí que lo que se pretende con este trabajo es hacer ver a los docentes la importancia de la formación por competencias en el modelado del futuro profesional policial. Facilitar la reflexión sobre la importancia de los aspectos didácticos y organizativos en la formación policial como elemento clave de profesionalización. Así como mostrar la necesidad de conexión de los centros formativos con las demandas reales del trabajo policial, y mejora constante.

Metodología

Para poder comprobar los resultados alcanzados hasta ahora entre los profesionales de la Escala Ejecutiva, se ha procedido a realizar un estudio descriptivo y comparativo en el ámbito de la evaluación de la percepción de capacitación de profesionales que ya están desempeñando un puesto de trabajo, tras el proceso formativo correspondiente.

Los objetivos del estudio han sido identificar si se produce mejora en la percepción de los egresados o profesionales policiales acerca de su capacitación para realizar su trabajo con respecto a la formación recibida, así como la percepción de sus correspondientes empleadores o responsables policiales.

Participantes:

Se ha realizado el estudio descriptivo en dos fases, con participantes distintos. La primera fase corresponde al año 2011 en el que la mayoría de los profesionales encuestados habían recibido formación basada en la antigua metodología docente centrada en las clases presenciales. La segunda fase corresponde a los años 2015 y 2016, donde Inspectores encuestados en 2015 habían participado de la nueva metodología basada en el protagonismo del estudiante como participante activo en su propio aprendizaje; y en 2016 los policías, oficiales y subinspectores encuestados continuaban la mayoría con la antigua metodología.

Los participantes son profesionales policiales de hasta cinco años de experiencia en las categorías correspondientes, procedentes de distintos puntos de la geografía española.

Son participantes, también, los empleadores o profesionales policiales que realizan labores de responsabilidad sobre los encuestados, como jefes de la dependencia policial donde trabajan, responsables del área de Seguridad Ciudadana, Policía Judicial, Extranjería, Información y otras áreas.

El total de participantes es de 10.541:

Categoría/ Año	2011	2015	2016	Total
Inspector	340	690		1030
Subinspector			803	803
Oficial			836	836
Policías	4400		2209	6609
Responsables	856	407		1263
Total	5596	1097	3848	10541

(Tabla 1)

Participantes en las encuestas realizadas

Recogida de datos:

Una vez establecidas las ciudades donde se iban a realizar los cuestionarios, el equipo investigador se puso en contacto con los delegados de formación en dichas plantillas al objeto de informar y organizar la aplicación de los cuestionarios que se realizaría a través de una aplicación informática diseñada por la unidad de desarrollo de la División de Formación y Perfeccionamiento, que permite contestar de forma anónima y recabar los resultados instantáneamente desde distintos puntos de la geografía española.

El instrumento empleado fue un cuestionario construido por el Gabinete Psicopedagógico del Centro de Formación que se compone del mismo número de ítems en formato Likert:

Categoría/ nº ítems	Ítems cuestionario egresados	Ítems cuestionario empleadores
Inspector	16	17
Subinspector	16	17

Oficial	16	17
Policía	15	15

(Tabla 2)

Número de ítems de los cuestionarios

A los encuestados se les preguntó por el grado de satisfacción con la capacitación para realizar distintas tareas en una escala que iba desde Muy alto (5 puntos), Alto, Aceptable, Bajo a Muy bajo (1 punto).

Las preguntas que se hacen a egresados y empleadores sobre el grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas determinadas son las mismas, con alguna variación respecto al punto de vista desde el que se pregunta y el añadido de algún ítem. Así, como se ve en la anterior tabla, el ítem extra que tienen los empleadores respecto a los ítems de los egresados corresponde con la pregunta a los egresados sobre la satisfacción con la capacitación para realizar tareas de coordinador de servicios, que solo el responsable debería valorar. Y el ítem extra que tienen los Inspectores, Subinspectores y Oficiales respecto a los Policías, se refiere a su grado de satisfacción con su capacitación para planificar servicios y dispositivos, que su posición de mando conlleva. Se muestran a continuación los ítems sobre los que se pregunta a egresados y empleadores, acerca de su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de:

1. SEGURIDAD CIUDADANA/COORDINADOR SERVICIOS
2. POLICÍA JUDICIAL
3. EXTRANJERÍA

4. POLICÍA CIENTÍFICA
5. INFORMACIÓN
6. Coordinación de servicios
7. Gestión general y tramitación de documentos
8. Tramitación de atestados
9. Liderar grupos de trabajo
10. Recibir órdenes e instrucciones y transmitirlos a sus subordinados
11. Habilidad que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones para tratar a sus subordinados, detenidos y ciudadanos en general
12. Planificar servicios
13. Utilizar tecnologías (informática, internet, transmisiones, etc)
14. Disposición para el servicio
15. Respeto de los Derechos Humanos y a la igualdad
16. Satisfacción con la disciplina que muestran
17. Satisfacción global con la capacitación

Análisis estadísticos:

En las estadísticas de fiabilidad se contempla en el cuestionario de Inspectores 2015 un alfa de Cronbach de 0,931. En cuanto a la validez, la Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo de 0,944 y en la Prueba de esfericidad de Bartlett se obtiene una significación de 0,000, siendo todas las extracciones mayores que 0,4.

La aplicación informática utilizada genera automáticamente un informe con el número de respuestas y porcentaje alcanzado en las distintas graduaciones de cada una de las preguntas formuladas, lo que permite su correspondiente estudio, análisis descriptivo y comparación oportuna.

Avance de resultados

De lo estudiado hasta ahora, se exponen a continuación los resultados respecto a las valoraciones de Inspectores y sus Responsables en 2011 y 2015.

Resultado Encuesta a Responsables de Inspectores:

En general, en los resultados de valoración de los empleadores priman los porcentajes de valoración “Alto” y “Muy alto” sobre “Bajo” y “Muy bajo”.

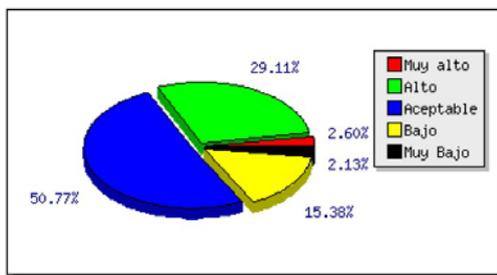
Los resultados en 2015 respecto al cuestionario pasado en 2011 mejoran considerablemente, con un aumento de 8,38 puntos de media en la suma porcentual de los tramos de valoración “Alto” y “Muy alto”. Los puntos mejor valorados son:

- Su satisfacción con la capacitación para realizar tareas de Seguridad Ciudadana y Coordinador de Servicios: + 15% puntos de diferencia.
- La satisfacción con la capacitación para realizar tareas de Información: +13,98% puntos de diferencia.
- La satisfacción con la capacitación para realizar tareas de gestión general y tramitación de documentos: +13,68% puntos de diferencia.
- La satisfacción con la capacitación para recibir órdenes e instrucciones y transmitir las a sus subordinados: +16,21% puntos de diferencia.
- La satisfacción global con la capacitación de los Inspectores: +15,27% puntos de diferencia.

A modo de ejemplo se muestra los resultados sobre uno de los ítems en 2011 que facilita la aplicación informática utilizada:

32.-Su satisfacción global con la capacitación de los/las Policías de las cinco últimas promociones destinados en su plantilla

Pregunta: 32	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alto	22	2.60%
Alto	246	29.11%
Aceptable	429	50.77%
Bajo	130	15.38%
Muy Bajo	18	2.13%
TOTAL	845	100.00%



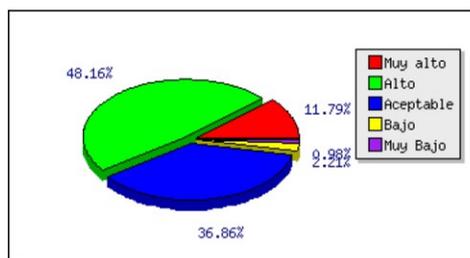
(Tabla 3)

Resultados ítem cuestionario Responsables 2011

Y en 2015:

18.-Su satisfacción global con la capacitación de los Inspectores/as de las cinco últimas promociones destinados en su plantilla

Pregunta: 18	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alto	48	11.79%
Alto	196	48.16%
Aceptable	150	36.86%
Bajo	9	2.21%
Muy Bajo	4	0.98%
TOTAL	407	100.00%



(Tabla 4)

Resultado ítem cuestionario Responsables 2015

Resultados Encuesta a Inspectores:

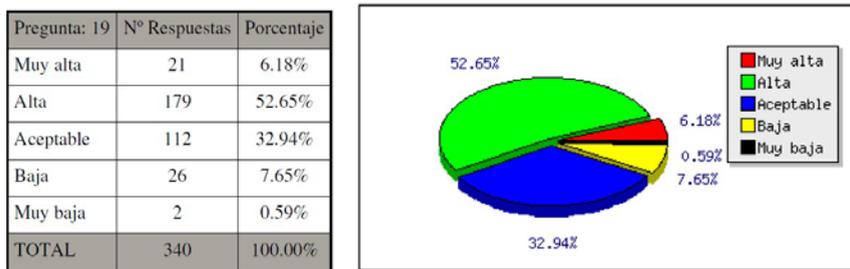
En general, al igual que en el informe de responsables, en las valoraciones de los Inspectores priman los porcentajes de valoración alto y muy alto sobre bajo y muy bajo.

Los resultados en 2015, respecto al cuestionario pasado en 2011, empeoran en 1,15 puntos de media respecto a la suma del porcentaje de los tramos de valoración alto y muy alto. Puntos críticos son:

- La satisfacción para realizar tareas de gestión general y tramitación de documentos (- 2,39%)
- La satisfacción con su habilidad para tratar a subordinados, detenidos y ciudadanos en general (-3,92%)
- La satisfacción con su capacitación para utilizar tecnologías (- 5,32%)
- La satisfacción con la disciplina y autodisciplina fomentada y promovida en la Escuela (-32,87)
- La satisfacción global con su capacitación para el servicio (-2.01%)

Ejemplo de resultados alcanzados en uno de los ítems referidos del cuestionario de 2011:

19.-La satisfacción global con su capacitación para el servicio



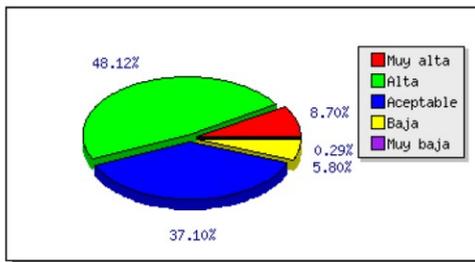
(Tabla 5)

Resultado ítem cuestionario Inspectores2011

Ejemplo de resultado en 2015:

19.-La satisfacción global con su capacitación para el servicio

Pregunta: 19	N° Respuestas	Porcentaje
Muy alta	60	8.70%
Alta	332	48.12%
Aceptable	256	37.10%
Baja	40	5.80%
Muy baja	2	0.29%
TOTAL	690	100.00%



(Tabla 6)

Resultado ítem cuestionario Inspectores 2015

Discusión y conclusiones

La didáctica y organización educativa son necesarias para dar estabilidad al sistema. La programación por competencias ofrece flexibilidad en cuanto a las necesidades cambiantes de la sociedad, da unidad y estabilidad en la formación y fomenta la orientación hacia el aprendizaje del estudiante autónomo.

Los resultados alcanzados permiten inferir que se está en buen camino hacia la excelencia en la formación focalizada en las competencias a desarrollar por los estudiantes, puesto que se ha observado que la valoración de los empleadores acerca de la capacitación para desarrollar labores policiales ha mejorado en 2015, respecto a 2011. Lo que no ocurre con la percepción de los propios profesionales hacia su capacitación, si bien valoran positivamente el proceso de formación como base de su bagaje profesional, aumentando 7,1 puntos respecto al 2011.

Es de señalar que la valoración de los policías en este ítem disminuye en 2016 respecto a 2011 en un 1,34 %.

En relación a las valoraciones de los responsables respecto a la competencia de los Inspectores, éstas superan a la que hacen sobre los Subinspectores, Oficiales y Policía. Sin embargo los egresados que son Inspectores, se valoran menos competentes que el resto de categorías en cuanto a la percepción de su capacitación para utilizar las tecnologías y la satisfacción con la disciplina y autodisciplina promovida en la Escuela.

Es de señalar que en un estudio paralelo relativo al número de las felicitaciones y sanciones disciplinarias recibidas por los Inspectores, se ha podido observar que las felicitaciones de los inspectores que recibieron el plan de formación por competencias, supera en la media, a partir del segundo año de experiencia profesional, al resto de inspectores de la corporación.

Por ello se podría decir que los resultados que se están alcanzando son positivos, lo que conlleva la necesidad de reforzar las actuaciones didácticas y organizativas en la línea del Espacio Europeo de Educación Superior.

Espacio Europeo, que por otra parte, facilita la posibilidad del intercambio de profesionales tanto a nivel nacional como internacional, muy necesaria hoy en día en la actividad policial.

Referencias

- Castilla Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid. UNED.
- Castillo Arredondo, S., Rubio Roldán, MJ. y Cabrerizo Diago, J. (2007). *Programación por competencias: formación y práctica*. Madrid: Pearson
- Gairín, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla.
- Gairín, J. (2001). La innovación en la universidad, en *Congreso Aidipie*, La Coruña (resumen de ponencia multicopiada)
- Gairín, J. (2011). La innovación educativa como reto en Medina, A., Gairín, J., Albert, M^aJ. y otros (2011). *Innovación de la educación y de la docencia*. Ramón Areces, Madrid
- Gollete, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.
- Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos: modelos emergentes*. Ed. La Muralla
- Martín-Moreno Cerrillo, C. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*, UNED, Madrid.
- Martín-Moreno Cerrillo, C. (2010). *Organización y dirección de centros educativos innovadores*, Mc Graw Hill, Madrid.
- Medina, A., Gairin, J., Albert, M^aJ y otros (2011). *Innovación de la educación y de la docencia*, Ramón Areces, Madrid

La estrategia del juego como herramienta para el aprendizaje y las relaciones sociales en las niñas y niños de educación infantil

The strategy of the game as a tool for learning and social relations in children in early childhood education

Eva María Muñoz Jiménez¹³

Resumen

En este trabajo nos centraremos en la Educación Infantil (desde los 6 meses a los 5 años) en el Reino Unido. Con el propósito de proporcionar al alumno una educación común y adquiera los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio a través del juego como herramienta para las habilidades y relaciones sociales en niños de primera infancia.

Abstract

In this work we will focus on Early Childhood Education (from 6 months to 5 years) in the United Kingdom. With the purpose of providing the student with a common education and acquire the basic cultural elements, the learning related to oral expression, reading, writing and arithmetic, as well as a progressive autonomy of action in their environment through the game as a tool for social skills and relationships in early childhood

¹³ Línea 2. Directores de Tesis: Cristina Sánchez Romero y Daniel G

1. JUSTIFICACIÓN.

Las personas tenemos un proceso evolutivo desde el nacimiento hasta la edad adulta. En este proceso se desarrolla junto al crecimiento físico un desarrollo psicológico.

En el desarrollo psicológico pueden diferenciarse tres ámbitos diferentes pero fuertemente interconectados: el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Dentro del desarrollo cognitivo, es fundamental que exista una base biológica sana, un ambiente favorecedor y estimulante para que la inteligencia del niño/a evolucione con normalidad.

Paralelamente al desarrollo cognitivo, se produce en el niño/a un desarrollo emocional y afectivo. Este desarrollo emocional es necesario para que el infante obtenga la inteligencia emocional por la que perciba los sentimientos de forma apropiada y precisa siendo capaz de regular y modificar su propio estado de ánimo y el de los demás.

El desarrollo de habilidades sociales nos permite la adaptación a diferentes grupos y contextos siendo un proceso complejo. La adquisición de habilidades sociales posibilita al niño/a al conocimiento de pautas, reglas y prohibiciones, la

conformación de vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables, entre otros aprendizajes (López & Fuentes, 1994)

Los niños entre los 2 y 5 años poseen un progreso muy rápido en su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Estos años son fundamentales para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que a partir de los 2 años los niños tienen conocimiento sobre sí mismos, la diferencia sexual y el reconocer expresiones emocionales hace que su comportamiento social sea más sofisticado y eficaz.

La familia tiene una función socializadora ya que es ésta la que enseña a sus hijos a entablar relaciones con los demás, como puede ser con sus iguales y a comportarse ante determinadas situaciones, que pueden generar diferentes sentimientos como felicidad, miedo, frustración...etc.

Existen diferentes estilos parentales o de relación parental. Baumrind en sus primeras investigaciones (1968, 1971) habla de un rol paternal, entendido como las acciones que realizan los padres para socializar a los hijos, teniendo en cuenta no sólo las demandas de los padres y de la sociedad sino también las necesidades y personalidad del niño. Esta misma autora al llevar a cabo un estudio en 1966 concluyó que habían tres estilos parentales para modular la conducta de los hijos: autoritativo, autoritario y permisivo.

En cambio, Maccoby y Martin (1983) obtuvieron cuatro estilos parentales: el estilo autoritativo-recíproco, el estilo autoritario-represivo, el estilo permisivo-indulgente y el estilo permisivo-negligente. Cada estilo

parental lleva tras de sí unos tipos de técnicas disciplinarias o educativas que realizan las familias. También, para el desarrollo físico, cognitivo y social del niño/a es crucial fomentar su creatividad, para ello según Flanagan & McPhee (2009) es necesario llevar **un juego exhaustivo**, confiable sobre el desarrollo de los niños/as y adaptado a sus experiencias de aprendizaje.

Durante los primeros años, el juego es una actividad de diversión donde el niño/a demuestra estar activo y generando conocimientos, además es una forma de liberar energías, expresión, instintos, sentimientos, actitudes y desarrollar habilidades y destrezas.

El artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) incluye el derecho del niño/a a jugar. El Reino Unido ratificó la Convención en 1991 y el proyecto Evaluación de Impacto del Juego de Política Nacional exploró las formas en que la política gubernamental en Inglaterra impacta las oportunidades para el juego de niños/as y jóvenes y las actividades recreativas informales dentro del contexto del derecho del niño/a a jugar.

El juego motriz en los primeros años es fundamental para alcanzar la madurez física y psíquica según Chernoff, Flanagan, McPhee & Park, (2007) y Flanagan & McPhee, (2009) ya que les permite alcanzar la madurez física y psíquica; además, de fomentar el desarrollo de la vida social porque les dota de experiencias para la vida cotidiana.

Si limitamos las oportunidades de juego en los niños/as, es más que probable que haya efectos profundos en su experiencia de vida en general

y más específicamente en su salud física y mental.

2. MARCO EMPÍRICO

2.1. Justificación de la investigación

En este trabajo nos centraremos en la Educación Infantil (desde los 6 meses a los 5 años) en el Reino Unido. Con el propósito de proporcionar al alumno una educación común y adquiera los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

En cuanto a revisiones realizadas sobre investigaciones realizadas sobre habilidades sociales en infantes en Educación Infantil, tenemos:

En las guarderías de Estados Unidos hay poca orientación sobre el desarrollo y el uso de las valoraciones a gran escala para cubrir las destrezas que cubren el desarrollo de los niños más pequeños (Goldstein & Mccoach, 2011). Se presume que se debe a la falta desarrollo de las destrezas, y que las guarderías son utilizadas como un espacio para dejar a los niños mientras los padres trabajan. Por lo tanto, las guarderías recogen a gran cantidad de alumnos, y los docentes son escasos para cubrir el número de alumnos por lo que no pueden llevar a cabo

valoraciones precisas para cubrir las necesidades individuales de los niños.

En 2011 Goldstein & McCoach ponen de manifiesto que antes de entrar los niños/as a las guarderías es necesario clasificar sus destrezas. Siendo necesario realizar evaluaciones periódicas e involucrándose los profesionales del centro por completo. Las evaluaciones a realizar serían en relación al idioma, conocimiento sobre libros, medición de destrezas motoras (fina y gruesa), escritura, dibujos, actividades seleccionadas y destrezas creativas. Además estos autores proponen que además de los alumnos los docentes también pueden ser evaluados con diferentes técnicas.

Coincidiendo con los autores anteriormente mencionados en el tema de realizar evaluaciones periódicas y a los docentes y participantes en los programas educativos, Gallick & Lee (2010) presentan un artículo en un aula con niños/as de 5 años, la investigación se lleva a cabo con una actividad grupal recreando un lavadero de coches. Se describen tres fases a la hora de evaluar (evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final) tanto a los docentes participantes como a los alumnos en los programas educativos.

2.2. Planteamiento del problema

El origen de la investigación lo constituye el siguiente tema o problema específico que enunciamos a continuación:

¿Los niños de Educación Infantil a los que se les estimula con diferentes tipos de juego y juegan con sus iguales tienen mejores herramientas para el aprendizaje y las relaciones sociales?

La hipótesis de partida que queremos poner de manifiesto es la siguiente:

“Los alumnos en la Etapa Infantil a los que se les estimula con diferentes tipos de juego y juegan con sus iguales tienen mejores herramientas para el aprendizaje y las relaciones sociales”

Hipótesis Nula (H0): No existe relación entre los alumnos que son estimulados con diferentes tipos de juego y jugar con sus iguales y tener mejores herramientas para el aprendizaje y las relaciones sociales.

Hipótesis Alternativa (H1): Existe relación entre los alumnos que son estimulados con diferentes tipos de juego y jugar con sus iguales y tener mejores herramientas para el aprendizaje y las relaciones sociales.

2.2.1. Objetivos (generales y específicos) de la investigación

Objetivo general:

- Conocer las relaciones sociales de los niños en la etapa de Educación Infantil a través de diferentes tipos de juego y con el juego entre iguales.

Objetivos específicos:

- Conocer cómo se relacionan los niños a través del juego en la etapa de Educación Infantil.
- Conocer las características del juego entre iguales
- Conocer que tipología de juego utilizan los infantes para relacionarse con sus iguales.

2.2.2. Metodología

- Descripción de la muestra:
 - Fuentes de la muestra: Nursery School United Kingdom
 - Población objeto de estudio:
 - Estudiantes
 - Padres
 - Unidad de análisis:
 - (Nº de) niños y niñas. Con edad comprendido entre los 6 meses y los 5 años
 - (Nº de) Padres
 - Consentimiento: Para la realización de esta investigación se pedirá permiso al Centro y a la muestra (padres y/o tutores)

2.2.3. Descripción de la Muestra

Contexto

En el **Reino Unido** la Educación desde los dos años y medio hasta los cinco es por medio de la **Nursery School**, pero no es obligatoria. Está regulado por el *Early Years Foundation Stage* (EYFS) donde se establecen los estándares para el aprendizaje, desarrollo y cuidado del niño o niña desde el nacimiento hasta los 5 años de edad.

Todas las escuelas y los proveedores de los primeros años

inscritos en Ofsted deben seguir el EYFS, incluidos los cuidadores de niños, preescolares, guarderías y clases de recepción escolar.

Las áreas de aprendizaje, que serán enseñadas mayoritariamente a través del juego, son: comunicación e idioma desarrollo físico desarrollo personal, social y emocional alfabetismo matemáticas entendiendo el mundo artes expresivas y diseño.

Los estándares que las escuelas los proveedores de cuidado infantil deben cumplir para el aprendizaje, desarrollo y cuidado de niños menores de 5 años (**Revised EYFS framework 2017**- efectivo desde el 3 abril de 2017, basado en EYFS Framework 2008). Este marco de legislación se refiere a:

- The learning and development requirements are given legal force by an Order made under section 39(1) (1) of the childcare Act 2006.
- The safeguarding and welfare requirements are given legal force by Regulations made under section 39(1)(b) of the Childcare Act 2006.

Los requisitos de aprendizaje y desarrollo de EYFS comprenden:

Las siete áreas de aprendizaje y desarrollo y los programas de educación, que describiremos a continuación. Todas las áreas de aprendizaje son importantes e interconectadas. Para encender la curiosidad y el entusiasmo de los niños por aprender, y para desarrollar dicha capacidad, formar relaciones y prosperar existen tres áreas de aprendizaje

principales:

1. Comunicación e idioma:

La comunicación y el desarrollo del lenguaje implican darles a las niñas y a los niños oportunidades de experimentar un ambiente de lenguaje enriquecido para desarrollar su confianza y habilidades para expresarse, hablar y escuchar en un rango de situaciones.

2. El **desarrollo físico** implica brindar oportunidades para que los niños pequeños sean activos e interactivos y para desarrollar su coordinación, control y movimiento. También se debe ayudar a los niños a comprender la importancia de la actividad física, y a tomar decisiones saludables en relación con los alimentos.

3. Desarrollo personal, social y emocional:

El desarrollo personal, social y emocional implica ayudar a los niños a desarrollar un sentido positivo de sí mismos y de los demás; formar relaciones positivas y desarrollar respeto por los demás; desarrollar habilidades sociales y aprender a manejar sus sentimientos; para comprender el comportamiento apropiado en grupos; y tener confianza en sus propias habilidades.

Para que estas áreas principales sean fortalecidas y aplicadas se apoyan también en cuatro áreas específicas:

4. **Literacy** (capacidad de leer y escribir) implica alentar a los niños a vincular sonidos y letras y comenzar a leer y escribir. Los niños deben tener acceso a una amplia gama de materiales de lectura (libros, poemas y otros materiales escritos) para

despertar su interés.

5. Las **matemáticas** implican proporcionar a los niños oportunidades para desarrollar y mejorar sus habilidades para contar, comprender y usar números, calculando problemas simples de suma y resta; y para describir formas, espacios y medidas.
6. **Comprender el mundo** implica guiar a los niños a dar sentido a su mundo físico y a su comunidad a través de oportunidades para explorar, observar y descubrir personas, lugares, tecnología y el medioambiente.
7. **Las artes y el diseño expresivos** implican permitir a los niños explorar y jugar con una amplia gama de medios y materiales, así como brindar oportunidades y estímulo para compartir sus pensamientos, ideas y sentimientos a través de una variedad de actividades en arte, música, movimiento, danza, juego de roles y diseño y tecnología.

Los profesionales deben considerar las necesidades individuales, los intereses y la etapa de desarrollo de cada niño bajo su cuidado, y deben usar esta información para planear una experiencia desafiante y agradable para cada alumno en todas las áreas de aprendizaje y desarrollo.

○ **Instrumentos de la recogida de datos**

Los instrumentos de recogida que utilizaremos serán los siguientes:

- Las técnicas cualitativas utilizadas:

- - Observación:
 - Observación participante y no participante, de modo directo y sistemático.
 - Instrumentos utilizados:
 - Matriz de recogida de datos.
- Técnicas cuantitativas utilizadas:
 - Cuestionarios
- **Procedimiento: Técnicas cualitativas/cuantitativas**
- **Tratamiento y análisis de los resultados**
 - Análisis de los resultados de los cuestionarios a través del programa estadístico SPSS
- Limitaciones de la investigación.
- Análisis e interpretación de los resultados.

3. Bibliografía

[http://www.universia.es/estudiar-extranjero/reino-unido/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/193\(21/01/2018\)](http://www.universia.es/estudiar-extranjero/reino-unido/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/193(21/01/2018)).

Retrieved from <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage>
Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37 (4), 887-907

Chernoff JJ, Flanagan KD, McPhee C, Park J. *Preschool: First findings from the third follow-up of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-(NCES 2008–025)* National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education; Washington, DC: 2007.

Flanagan, K.D., & C. McPhee. 2009. *The Children Born in 2001 at Kindergarten Entry: First Findings from the Kindergarten Data Collections of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B) (NCES 2010-005)*. US Department of Education, National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubsearch>.

Gallick, B., & Lee, L. (2010). What happens at a car wash? *Early Childhood Research & Practice*, 12 (2), 27. Retrieved from <http://search.proquest.com/>

Goldstein, J., & McCoach, B. D. (2011). The starting line: Developing a structure for teacher ratings of students' skills at kindergarten entry. *Early Childhood Research & Practice*, 13 (2), 13. Retrieved from <http://search.proquest.com/>

López, F., y Fuentes, M. J. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 163-185.

Retrieved from: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/255-896-4-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/255-896-4-PB%20(1).pdf)

Maccoby, E.E., y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development Vol.4* (pp.1-101). New York: WileyLinks] line-height: 150%;" lang="ES-UY">

La Jefatura de Estudios en los centros de educación infantil y primaria: claves formativas para el liderazgo educativo y pedagógico.

The Head of Studies in the elementary school: keys training for the educational and leadership

Francisco Manuel Marchal López¹⁴

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es analizar la competencia de la identidad profesional en la figura de la jefatura de estudios en centros de educación infantil y primaria para construir un itinerario formativo de base y de desarrollo profesional. Para ello, se partirá de la población de docentes que ostentan el cargo de jefatura de estudios de la provincia de Sevilla en centros educativos de educación infantil y primaria, así como perfiles vinculados directamente con el mismo (dirección, docentes interesados en acceder al cargo, etc.). La metodología de investigación se desarrollará a través de modelos cualitativos (entrevista, análisis de contenido, etc.) y cuantitativos (análisis factorial, pre-post). El análisis del estado de la cuestión arroja conclusiones claras sobre la importancia y la situación actual de este perfil profesional en el modelo español a distintos niveles y su relación con el liderazgo educativo. Pese a tener funciones definidas y una identidad configurada, se dilucida la necesidad de identificar competencias específicas para vehicular necesidades formativas.

Palabras clave: jefatura de estudios; dirección escolar; liderazgo educativo; competencias profesionales; formación.

Abstract

¹⁴ Línea 2. Directora de Tesis: Cristina Sánchez Romero

The main objective of this research is to analyze the professional identity in the figure of the head of studies in nursery and primary education centers to build a basic training and professional development itinerary. To this end, it will be taken as a sample X teachers who hold the position of head of studies of the school in Seville of educational centers for early childhood and primary education in Seville, address, secretariats, etc. The research methodology was developed through qualitative (interviews, content analysis, etc.) and quantitative (factor analysis, pre and post) models. The analysis of the state of the question, throws clear conclusions on the importance and the current situation of this professional profile in the Spanish model at several levels and its relationship with educational leadership. Despite having defined functions and a configured identity, the need for a sense of specific competences for vehicle training needs is clarified.

Keywords: head of studies, school management, leadership; keyword 4, professional competences, teachers training.

1.- Introducción

Varios autores visibilizan la importancia de la dirección de los centros como factor clave y determinante, tras la calidad docente, para la transformación o cambio y mejora en la escuela (Ainscow, 2012; Murillo, 2006; Leithwood & Louis, 2011). En esta línea, el campo de la dirección escolar ha vertebrado una serie de variables y

factores muy estudiados en el campo educativo, centrándose principalmente, profundamente y de forma muy particular en la figura del director, y de forma general en el equipo directivo, sin profundizar en los otros perfiles que lo componen en la mayoría de los centros educativos de educación infantil y primaria en Andalucía, jefatura de estudios y secretaría. Quizás, este argumento puede tomar valor al concebir estos perfiles como aliados, acompañantes y apoyadores fidedignos al director y su proyecto, pero siempre en un plano secundario e invisibilizado a niveles de estudios de carácter científico y por ende, con consecuencias formativas.

No obstante, cabe reseñar por un lado que, la normativa los define como perfiles con identidad directiva propia a través de un articulado de competencias y tareas específicas; y por otro, que la literatura actual aborda como exitoso, entre otras características, un liderazgo distribuido y compartido, apoyado por los otros dos vértices de un triángulo interactivo: pedagógico e inclusivo (Bolívar, López Yáñez, & Murillo, 2013). En esta línea, tal y como se recomienda en el informe español TALIS 2013 (MECD, 2014) la multitud de tareas que debe asumir el director debe ser compartida por los miembros de su equipo directivo. De esta manera, la persona que ostenta la dirección necesita derogar, repartir y compartir la gestión y visión del centro educativo (Bolívar, 2010a); en la línea de un liderazgo efectivo a través de cambios y mejoras educativas y de herramientas claves como analizar también sus políticas y prácticas de liderazgo escolar hacia la mejora del mismo en el centro educativo (Anderson, 2010; Stoll & Temperley, 2009).

Ad hoc, por un lado, se pretende analizar y visibilizar en esta investigación, la jefatura de estudios como figura clave para desarrollar en el centro una relación directa con el diseño, la planificación, el desarrollo y análisis -de forma introspectiva y extrospectiva- de procesos vinculados a la vida del centro educativo, junto con el director; por otro lado, y de manera consecuente, la necesidad formativa en ámbitos específicos para poder desarrollar una labor más eficaz, efectiva y eficiente, y aras de la mejora de los resultados y del rendimiento educativo de todo el alumnado.

2.- Objetivos

El objetivo final de esta investigación será la elaboración de un itinerario formativo de base y de desarrollo profesional para el perfil de la jefatura de estudios de los centros educativos de educación infantil y primaria a partir de un análisis sobre su identidad profesional. En la actualidad, para operativizar y dotarlo de “corpus” y “modus” científico, se ha procedido a una revisión de la literatura actual sobre la identidad de la jefatura de estudios y sus características en el marco del modelo español de dirección. Este objetivo se nutrirá de un proceso de recogida, análisis y organización de la información emergente de los testimonios recogidos de las personas que ostentan la jefatura de estudios de centros de educación infantil y primaria en el trabajo de campo.

3.- Metodología

En relación a los objetivos propuestos, la metodología de investigación que se utilizará será una combinación paradigmática que apostará por el uso crisolado de un modelo metodológico cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, se partirá de un enfoque biográfico-narrativo a través de la realización de diferentes técnicas a las jefaturas de estudio (objeto de la investigación) y directores/as como agentes relevantes en la toma de decisiones. Específicamente, será de corte cualitativo para aplicar la técnica principalmente de “análisis de contenido” como base para reducción y organización de la información recabada. Conllevará a un acercamiento inductivo- inferencial a través de datos comunicativos. En un futuro próximo, con todo ello, se podrán objetivar las creencias, percepciones y valoraciones, elementos no observables de la conducta, y profundizar en el entendimiento del significado de las (inter)acciones de los sujetos (individualismo fragmentado, balcanización, colegialidad forzada, colaboración como cultura profesional, proyección y/o pieza clave del liderazgo educativo, etc.). Así, de forma paralela, se alcanzará una mayor comprensión de las subjetividades emergentes de la indagación del impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad de las personas que ocupan los cargos de jefatura de estudios en los centros educativos de infantil y primaria. Además, se elaborará un cuestionario pre-post para el profesorado que colabora directamente con la jefatura de estudios y/o quiere ostentar el cargo de jefatura. Por consiguiente, se prevé que en el proceso de categorización de datos, integrar aspectos de corte cuantitativo. Finalmente, se aplicará en el

momento de análisis e interpretación, llegar a establecer un contínuum con la profundización sucesiva de la denominada “teoría fundamentada”.

Todas estas actuaciones, permitirán diseñar e implementar un itinerario formativo donde se aborden contenidos que desarrollen el proyecto profesional y vital este perfil docente. A posteriori, se podrán realizar un análisis, valoración y evaluación del contexto y del itinerario formativo y así poder facilitar nuevas herramientas y datos que contribuyan a la mejora del grado de capacitación y competencia profesional de este perfil directivo.

La muestra será tomada de grupos naturales conformados por profesorado que ostenta la jefatura de estudios de los centros de educación infantil y primaria de Centros de Profesorado de la provincia de Sevilla. Se trata, por tanto, de un proceso de muestreo intencional, homogéneo y restringido ya que la pretensión es seleccionar a grupos específicos a partir de características similares que establezcan un mayor grado de homogeneidad en la muestra.

4.-Avance de resultados

4.1. Funciones y competencias propias.

La normativa reguladora actual¹ en la comunidad autónoma andaluza establece a la jefatura de estudios de los centros educativos,

¹ Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (BOJA, núm. 139, de 16 de julio)

competencias y funciones que, de forma específica y conjuntamente con la dirección, se adjetivan por un carácter ejecutivo y representativo (vinculadas principalmente a la gestión) y educativo- pedagógico, desembocando principalmente en dos cometidos:

- un mayor grado de autonomía conferido al centro para que se emprenda el desarrollo pedagógico, organizativo y de gestión;
- un empeño por dar respuestas a las demandas y necesidades de la comunidad educativa, con un enfoque puesto en la educación y los resultados del alumnado como principales protagonistas.

Ambos están íntimamente ligados ya que la autonomía se debe establecer para mejorar de los resultados educativos mediante el ajuste de procesos que lo faciliten.

En esta línea, se pueden destacar, entre otras, las siguientes explicitadas en el marco legal vigente: a) la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico, b) la coordinación y presidencia de los equipos técnicos de coordinación pedagógica, c) la propuesta a la dirección de docentes tutores y tutoras, d) la coordinación de actividades académicas, de orientación, tránsito, etc.

e) la elaboración del horario lectivo del alumnado y de los docentes, f) la planificación de reuniones de coordinación docente y de sesiones de evaluación, g) la coordinación de actividades académicas g) el cumplimiento de las programaciones docentes, h) la organización de los actos académicos i) la organización para la atención y cuidado del alumnado en actividades no lectivas y recreos.

4.2. Algunas claves y aportaciones desde una perspectiva internacional

A través del análisis de la revisión de la literatura actual, se obtienen conclusiones relevantes para focalizar y enmarcar la investigación propuesta.

En primer lugar, la posibilidad de ubicar a la jefatura de estudios dentro de los modelos de profesionalidad responsable (Wrigley et al., 2007) al ser un miembro del equipo directivo y por la tipología de competencias y funciones que le vienen asignadas. Otros autores, destacan algunas estrategias fundamentales para ello: la autoevaluación de los centros, el desarrollo de redes (inter e intracentro, e interinstitucional), la rendición de cuentas, el estudiante como fuente de información, y la apuesta por un liderazgo comunitario (Bolívar et al., 2013).

En segundo lugar, los resultados de investigaciones sobre la eficacia como perfil directivo y su proyección o transposición a este perfil directivo. El término gestionar se queda limitado para definir la tarea de la jefatura de estudios. La gestión es necesaria en toda organización, pero no basta. Por lo tanto será necesario poner en marcha un conjunto de acciones estratégicas, liderazgo pedagógico, centradas no tanto en realizar actuaciones sino en desarrollarlas con calidad y con el fin de nutrir las necesidades y demandas que hayan sido identificadas, analizadas y estudiadas. En el año 2004, el Departamento de Educación de Inglaterra estableció seis áreas vinculantes al mismo: proyectar al futuro, creando una visión compartida y un plan estratégico que ilusione a la comunidad educativa, poner expectativas altas, garantizar el desarrollo profesional y la colaboración del profesorado, asegurar la buena gestión,

garantizar la rendición de cuentas y fortalecer la comunidad. El informe más consistente y con mayor calado en nuestro sistema educativo relacionado con la dirección escolar es el elaborado por la OCDE en el año 2014 y el de los autores (Pont, Nusche, & Moorman, 2009), donde a través de una revisión de la literatura internacional sobre la temática e informes relevantes de instituciones educativas nacionales e internacionales, ofrecen una serie de orientaciones. Son las siguientes:

- “La autonomía escolar parece estar correlacionada de manera positiva con la mejora del aprendizaje” (OCDE, 2014). En esta líneas, “investigaciones han demostrado que los líderes escolares pueden influir en el rendimiento de la escuela y de los alumnos si se le da autonomía para tomar decisiones importantes” (Pont et al., 2009).

- Redefinir las responsabilidades de liderazgo escolar. Promover el liderazgo pedagógico, a través de acciones como: animar a los líderes a apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente, apoyar la fijación de metas, la evaluación y la rendición de cuentas; gestionar de forma eficaz los recursos personales y humanos; y romper el aislamiento y cultura hermética de la cultura escolar.

- Liderazgo distribuido. “Hay un gran consenso internacional sobre la necesidad de distribuir más y de manera más efectiva el liderazgo escolar” (López Yáñez, Martínez, & Manuel, 2010). El informe de la OCDE en 2014 apuesta por: alentar la distribución de liderazgo desarrollando equipos de liderazgo, planificando la sucesión de equipos directivos y facilitando la formación a aquellos que se incorporan; y apoyar la distribución de liderazgo a través de procesos formativos.

- Desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz.
- Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva.

El liderazgo pedagógico se ha convertido en la pieza clave del éxito escolar, y por lo tanto, la jefatura de estudios debe ser partícipe y protagonista del mismo. Una buena dirección pone su foco de atención en la dimensión pedagógica, generando una cultura de trabajo centrada en el aprendizaje y en la obtención de buenos resultados para cada uno de sus alumnos (Fullan, 2010). De esta manera, es necesario analizar cuáles son las prácticas concretas de liderazgo que contribuyen y que pueden ser trasladadas al desarrollo funcional de la jefatura de estudios.

En tercer lugar, y a consecuencia, estudiar y analizar las prácticas del desarrollo de un buen liderazgo avaladas por estudios científicos en el campo de acción. Day y otros autores (2010), recogen cuatro prácticas exitosas de liderazgo para el aprendizaje. Son las siguientes:

- Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.
- Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje
- Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades.
-
- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje
- Rediseñar y enriquecer el currículum.
- Mejorar la calidad del Profesorado.
- Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.
- Construir relaciones fuera de la comunidad escolar

En esta líneas otros estudios reseñan ámbitos que correlacionan positivamente con la mejora de los resultados en los centros educativos: establecimiento de metas y expectativas; obtención y asignación de

recursos de manera estratégica; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado; asegurar un entorno ordenado y de apoyo (Bolívar-Botía, 2010b; Robinson, 2009).

5.- Discusión y conclusiones

A través del análisis de los resultados, se obtienen conclusiones relevantes para focalizar y enmarcar la investigación propuesta.

La jefatura de estudios, al ser un miembro del equipo directivo, debe ser responsable y partícipe del “modus operandi” del equipo directivo, y de forma coherente idear, diseñar, implementar y evaluar actuaciones educativas.

Como se recoge en la normativa vigente, la mayoría de las funciones de la jefatura están vinculadas a la gestión y atención a la

comunidad educativa. No obstante, deben sustentarse en la importancia del contexto de cada centro, la claridad y pertinencia de tareas, y una comunión con un liderazgo distribuido, centrado en el aprendizaje e inclusivo en el marco de un Proyecto de Dirección, pero no invisibilizado por las funciones del director. Tal y como afirma se afirma en el Informe TALIS (MEC, 2014) el modelo de profesionalización no se ha producido. Este, y según aportaciones de autores reflejados en los resultados (Wrigley et al., 2007) es uno de los factores clave para la mejora del centro.

Por lo tanto, la jefatura de estudios debe promover el desarrollo de funciones en el marco del liderazgo analizado y avalado por los estudios como el más idóneo y exitoso, desarrollando un proceso social que active, encauce o requiera de otros procesos sociales, con el objetivo de dar identidad y sentido al centro educativo.

Ad hoc, es necesario nutrir formativamente los tres vértices del triángulo interactivo de la dirección de un centro docente, dotando a este perfil para el desempeño de su rol como agente activo y dinámico en los centros educativos. A modo de propuesta, y en base a los primeros análisis, sería interesante abordar los siguientes bloques formativos:

- 1) Liderazgo educativo, con el objetivo de desarrollar un conjunto de competencias esenciales que garanticen un liderazgo eficaz, efectivo y eficiente de la jefatura de estudios. Los contenidos a

abordar son: competencias profesionales precisas para ejercer el cargo, herramientas para la gestión de grupo (inteligencia emocional y estructuras cooperativas), liderazgo: herramientas que ayudan a analizarlo, ejercerlo y distribuirlo, y herramientas prácticas de las que puede disponer un equipo para reflexionar y analizar su propio funcionamiento.

2) Cultura institucional, con la finalidad de facilitar los conocimientos y habilidades necesarias para la gestión del sistema relacional y participación de la comunidad educativa en el marco de atención y gestión de la diversidad. Los contenidos a abordar podrían ser: valores que definen el centro, modelos de convivencia y su gestión práctica, cultura democrática (ecología del centro, modelos dialógicos, participación activa de los distintos sectores, etc.)

3) Evaluación, innovación y formación en el centro. El conocimiento y análisis de los elementos que ayudan o limitan la gestión del cambio o transformación de los centros educativos, son elementos importantes a dominar por este perfil (Plan de Formación, metodologías y estrategias educativas de éxito, estructuras, excelencia-inclusividad, etc.)

6.- Referencias

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas:

lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39–49.

<https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9, 34–52.

<https://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT->

Bolívar-Botía, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3(5), 79–106. Retrieved from

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3667779>

Bolívar-Botía, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*.

Bolívar, A. ;, López, J. Y., Murillo, F. J., Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación school leadership. A review of current research perspectives. *Revista Fuentes*, 14, 15– 60.

Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo En Las Instituciones Educativas. Una Revisión De Líneas De Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60. Retrieved from <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/33743>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th, Ed.), *Education* (Vol. 55). Routledge.

https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x

- F., de Granada España López Yáñez, U., Martínez, L., & Manuel, J. (2010). Profesorado. *Revista de Currículum*, 14(1), 71–92. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113005.pdf>
- Fullan, M. (2010). The Awesome Power of the Principal. *Principal*, 89(4), 10–15. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ917555>
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MECD. (2014). TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729>
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar de el liderazgo Escolar. Volumen 1: Política y Práctica. Política y práctica*. <https://doi.org/10.1787/9789264074026-es>
- Robinson, V. M. J. (2009). Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. In *Distributed Leadership* (pp. 219–240). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_12
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar Herramientas de trabajo. *Ocde*, 56.
- Wrigley, T., Amo, T. del, Blanco, M. C., & Translation of: Wrigley,

T. (n.d.). *Escuelas para la esperanza : una nueva agenda hacia la renovación*. Retrieved from

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vTXL_mo-wA0C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Escuelas+para+la+esperanza.+Una+nueva+agenda+para+la+renovaci3n&ots=YytE3I5Rek&sig=AWihCg_VfndObHwAE9tAx_FIBgc#v=onepage&q=Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda para la renovaci3n&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vTXL_mo-wA0C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Escuelas+para+la+esperanza.+Una+nueva+agenda+para+la+renovaci3n&ots=YytE3I5Rek&sig=AWihCg_VfndObHwAE9tAx_FIBgc#v=onepage&q=Escuelas+para+la+esperanza.+Una+nueva+agenda+para+la+renovaci3n&f=false)

Línea 3. Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos

Responsabilidad social de las organizaciones de la Economía Social y Solidaria: ¿Cómo se define? ¿Cómo se practica?

Social responsibility of Social and Solidarity Economy organisations: How is it defined? How is it practised?

Catalina Quiroz-Niño¹⁵

Resumen

La responsabilidad social inspira la misión de las organizaciones del Tercer Sector que se sitúan en el marco de la Economía Social Solidaria (ESS). Esta investigación analiza el significado que dichas organizaciones atribuyen a este concepto, cuyas especificidades podrían facilitar la reorientación de los procesos de formación permanente de sus asociados en coherencia con el modelo de la educación para el desarrollo sostenible. El estudio utiliza una metodología mixta. La población se ha delimitado atendiendo a un triple criterio que define este tipo de organizaciones (económico, social y de gobernanza), de acuerdo con los indicadores establecidos por la red de investigadores sobre economía social de la universidad de Lieja. La muestra está constituida por 139 organizaciones sociales, que han participado voluntariamente. Los datos, recogidos mediante entrevista semiestructurada, se han sometido a: exploración y análisis de verificación; análisis cuantitativo y cualitativo, análisis directo e indirecto. Se han identificado, como características del concepto de responsabilidad social en el tipo de organizaciones objeto de estudio, dos notas que las organizaciones consideran esenciales: la dimensión transformadora y la dimensión educativa. Ambas parecen marcar significativamente la perspectiva, la prospectiva a largo plazo y, sin duda, las líneas de actuación que se inspiran en los principios de la misión organizacional. Las organizaciones de la Economía Social Solidaria manejan un concepto de responsabilidad social con significativos

¹⁵ Línea 3. Directora de Tesis: M^a Ángeles Murga Menoyo

matices, que sitúan el énfasis en la transformación social y el tipo de ‘emprendizaje’ necesario para ello.

Palabras clave: responsabilidad social, empresas sociales, sostenibilidad, transformación social, ‘emprendizaje’

Abstract

Social responsibility inspires the mission of the organizations of the third sector, which are within the framework of the Social and Solidarity Economy (SSE). This research analyses the meaning that these organizations confer to this concept. The nature of social responsibility being practiced by these organizations could facilitate the re-addressing of long-life learning and training processes of their members. This could be aligned with the educational model for sustainable development. The research applies both, qualitative and quantitative methodology. The organizations were selected following a triple criterion, which defines specific indicators for SSE organizations according to their economic, social and governance dimensions. These dimensions have been set by the SEE research network from Liege in Belgium. There are 139 cooperatives which have participated voluntarily in research. The data was gathered through a written interview. This one has been analyzed following three different content analysis types: i. exploration and verification; ii. qualitative and quantitative; iii. direct and indirect: Regarding the meaning of social responsibility given by SEE organizations, the following key features have been identified so far: a transformative and an educational dimension. Both of these seem to set a meaningful long-term perspective and prospective in relation to their strategic plans and lines of action which are inspired in the principles of their organizational mission. The organizations which are part of the Social and Solidarity Economy family, practice the concept of social responsibility beyond the conventional way. Its practice implies meaningful subtle ways which focus on the dimensions of social transformation and learning by social enterprising.

Keywords: social responsibility, social enterprises, sustainability. Social transformation, learning by enterprising

Introducción

La responsabilidad social es un concepto no unívoco que desde hace unos años las organizaciones de distinto tipo vienen incorporando a su misión y visión institucional. En el caso de las organizaciones del Tercer Sector adscritas al enfoque de la Economía Social Solidaria (SS), la literatura publicada no aborda de forma explícita el significado específico que atribuyen al concepto. Este estudio se sitúa en el marco más amplio de una investigación que pretende facilitar la innovación de los procesos de formación permanente para la capacitación profesional de adultos en coherencia con los principios y valores del desarrollo sostenible.

El concepto de ‘responsabilidad social’, también la ‘responsabilidad corporativa’, se ha estudiado ampliamente desde una perspectiva general (Comisión Europea, 2015a, 2001b; McDonald, 2015; Muñoz del Nogal, Chivite & Salinas, 2015; Manetti, 2014; Arnaez, Arzadun & Gómez, 2011; Font, Gudiño & Medina, 2010). Este marco sirve de referencia para el estudio que a continuación se presenta, cuya finalidad es profundizar en el significado que específicamente se atribuye al concepto en el caso de las organizaciones del Tercer Sector, adscritas al enfoque de la Economía Social Solidaria.

Es importante aclarar que si bien la responsabilidad social dentro de esta investigación hace referencia al marco referencial de rendición de cuentas denominado Triple Balance, acuñado por Elkington (1999): [People (social), Planet (medio ambiental), Profit (económico)] y adoptado por la Organización de las Naciones Unidas Escuela Internacional (2015),

este marco ha merecido una revisión con el lanzamiento de la agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015); pasando el Triple Balance a ser un Quíntuple Balance, que ha dado lugar a las siguientes categorías: [People (social), Planet (medio ambiental), Prosperity (prosperidad), Peace (paz), Partnerships (alianzas)]. Estos elementos se han operativizado bajo el prisma de la responsabilidad social, con un amplio consenso de la comunidad internacional.

Junto a ello, se ha tomado en cuenta otro importante marco de referencia sobre responsabilidad social desarrollado por el programa Global Compact, de las Naciones Unidas (2017). El marco consta de 10 principios; los cuales están refrendados por la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración de Principios Fundamentales y Derechos al Trabajo de las Organización Internacional del Trabajo, la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo y la Convención Contra la Corrupción de las Naciones Unidas. Son los siguientes:

- *Área de los Derechos Humanos:* Principio 1: Las empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales, reconocidos internacionalmente; y Principio 2: asegurarse de que no son cómplices en la vulneración de los derechos humanos.
- *Área Laboral:* Principio 3: Las empresas deben apoyar la libertad de afiliación y el reconocimiento efectivo del derecho de negociación colectiva; Principio 4: la eliminación de todas las formas de trabajo forzoso y obligatorio; Principio 5: la abolición efectiva del trabajo infantil; y Principio 6: la eliminación de la discriminación en materia de empleo y ocupación.

- *Área de Medio Ambiente:* Principio 7: Las empresas deberán mantener un enfoque preventivo que favorezca el medio ambiente; Principio 8: fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental; y Principio 9: fomentar el desarrollo y la difusión de las tecnologías respetuosas con el medio ambiente.
- *Área Anti corrupción:* Principio 10: Las empresas deben trabajar contra la corrupción en todas sus formas, incluidas la extorsión y el soborno.

Objetivos

Esta investigación tiene dos objetivos principales:

- 1.- Conocer los atributos que los socios-trabajadores de las organizaciones de la ESS destacan como notas constitutivas del concepto de ‘responsabilidad social’ en relación con la misión institucional.
- 2.- Identificar qué características destacan las organizaciones de ESS como seña de identidad de su responsabilidad social

Metodología

Población y muestra

La población está formada por las empresas del Grupo Cooperativo Mondragón. Todas ellas cumplen los criterios que la red de investigadores sobre economía social de la Universidad de Lieja establece para las organizaciones de la Economía Social Solidaria (Hulgard, 2014, p. 74):

- Criterio económico: a) que muestren una actividad económica

continua en la producción de bienes y/o servicios b) que cuenten con trabajadores-socios y no sólo voluntarios.

- Criterio social: a) que su misión tenga como objetivo explícito el bienestar de la comunidad/sociedad; b) que sea una iniciativa generada por los ciudadanos de manera libre; c) que la participación en la toma de decisiones no esté determinada por el capital económico invertido por los socio-trabajadores.

- Criterio de gobernanza: a) un alto nivel de autonomía e independencia en sus decisiones; b) la participación continua y activa de la personas, incluso de aquellas afectadas por la actividad social de la empresa; c) distribución de ganancias limitadas por ley.

La muestra está constituida por personas clave de las empresas que voluntariamente han decidido participar en la investigación. Tiene las siguientes características: a) está compuesta por 139 directores de empresa; b) las empresas operan a nivel internacional (57%), nacional (14%) y regional o local (29%); c) adoptan la forma jurídica de cooperativas (83.3%), fundaciones (10.1%), asociaciones (4.4%) y federaciones o universidades (2.2%); d) operan en dos sectores: educación/formación (13.7%) y producción industrial, (24.5%).

Instrumento de recogida de datos

Para recoger los datos se utilizó la entrevista por escrito, cuyo guion fue diseñado con la participación colaborativa de los miembros del consorcio de Economía Social y Solidaria de la York St John University. Se incluyeron en ella un total de 11 preguntas, articuladas en dos bloques temáticos:

1.- *Preguntas de identificación de la organización*, un total de 6 preguntas: Nombre de la organización; Año de fundación; Localización; Código postal; País; Página web; Ámbito geográfico; Tipo de organización; Sector principal al que pertenece; A quiénes van dirigidos sus servicios

2.-*Preguntas relacionadas con la misión social de la organización:*

a.- ¿Cómo describiría el objetivo social de su organización?

b.- ¿Qué hace que su organización sea única o en qué se diferencia de otras organizaciones en otros sectores (público o privado)?

El guion de la entrevista se sometió a juicio de diez expertos, que avalaron su pertinencia, atendiendo a tres criterios: i. importancia; ii. relevancia y, iii. claridad

Categorías de análisis

De acuerdo con el marco internacional de la rendición de cuentas de las organizaciones, a través de la estrategia de responsabilidad social, se utilizaron cinco categorías de análisis correspondientes a sendas dimensiones: económica, sociocultural, medioambiental, de transformación y educativa/emprendizaje.

Sociocultural: Toda decisión y acción encaminada a potenciar el capital humano con dignidad e igualdad, promoviendo entornos seguros y pacíficos para la gente.

Medioambiental: toda decisión y acción destinada a proteger y a reducir la degradación del entorno y recursos, a través de la promoción de

un consumo y producción responsable. En especial todo lo que atienda los efectos del cambio climático para garantizar la vida y recursos de las generaciones presentes y futuras.

Económica: toda decisión y acción que hace referencia a las utilidades de la organización, una vez que se han descontado los costes de los insumos, producción y del capital invertido.

De Transformación: toda decisión y acción encaminada a promover la autonomía, independencia y voluntad de las personas y sus comunidades para decidir sobre sus propios modelos de bienestar y desarrollo, sobre cualquier ideología hegemónica o dominante.

Educativa/ emprendizaje: toda decisión y acción que conlleve la transferencia de habilidades y conocimientos entre socio- trabajadores para mejorar la práctica profesional y el arte de aprender a través del emprendimiento social.

Las tres primeras corresponden a las tres dimensiones del Triple Balance [People (social), Planet (medio ambiental), Profit (económico)] que configuraron el concepto de desarrollo sostenible teorizado en los años 80 del siglo XX (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Reflejan la necesaria interrelación que en el desarrollo sostenible existe entre el crecimiento económico, la sostenibilidad ambiental, y la sociocultural (inclusión y dignidad de las personas y comunidades). Las otras dos categorías de análisis, transformación y educativa/emprendizaje, recogen elementos propios, que constituyen el DNA de las organizaciones dentro del modelo de la Economía Social y Solidaria, tal como lo expresan en su propia misión.

Procedimiento de recogida de datos

El guion de la entrevista quedó alojado en el servidor de la universidad. El llamamiento a la participación se realizó mediante email, utilizando la base de datos del Centro de Innovación y

Conocimiento de Mondragón (MIK). La entrevista fue cumplimentada por los sujetos que voluntariamente se prestaron a ello.

Análisis de datos

En los análisis cuantitativo y cualitativo se consideraron las frecuencias por presencia o ausencia de una característica dada, siendo lo importante la novedad, el interés y el valor de las categorías. Complementariamente, se procedió a un análisis directo e indirecto, centrado en: enunciados de misión, objetivo social.

Avance de resultados

La tabla 2 muestra las características más destacadas que, en cada dimensión analizada, los sujetos perciben en la forma de ejercer sus respectivas organizaciones la responsabilidad social. Cabe destacar que dos de las dimensiones se consideran especialmente significativas: la transformación y el emprendizaje.

Tabla 2. *Responsabilidad social: dimensiones y características percibidas*

Motivación:	Implica una opción firme para la transformación individual y colectiva, con el compromiso de articular los intereses de las personas que inician el emprendimiento y los colectivos, llámense clientes, grupos de interés y/o beneficiarios con los que trabaja.
	Esta dimensión no deja de considerar como principal motor la iniciativa personal.
Excedentes	Orientado a la re-inversión del capital dentro o fuera de la organización para las mejoras correspondientes. Y el planteamiento y cuestionamiento acerca de cuán éticas han sido las operaciones realizadas para obtener el excedente como tal.
Socio-cultural	Los procesos de toma de decisión interna se determinan de acuerdo al impacto que éstas pueden tener sobre las comunidades, los grupos de interés, usuarios, beneficiarios con quienes se relaciona el emprendimiento. Se intenta que las relaciones se construyan en base a una relación igualitaria y equitativa.

Medio Ambiental	Hace referencia al compromiso de las organizaciones por conocer en detalle la cadena de valor de sus insumos que se utilizan en la producción de bienes y servicios, incluyendo los procesos de distribución y comercialización de los productos y servicios que ofrece dentro y fuera de su comunidad. Esto implica conocer el posible impacto negativo antes y después de generar sus actividades.
Emprendizaje	Bajo este nombre se categorizan dos diferentes aspectos: a) la transferencia de habilidades entre los mismos socios-trabajadores y grupos de interés,
	reflejo del compromiso por mejorar la práctica profesional del día a día en un ambiente colaborativo; así como la apuesta por una reflexión y evaluación integral; b) una educación iterativa y dual: aprender haciendo y en este caso aprender-creando iniciativas de emprendimiento social.

La transformación, dentro del campo ontológico, implica el compromiso del individuo ante sí mismo y ante los grupos de interés con los que trabaja. El emprendizaje constituye el elemento de sostenibilidad y regeneración que se reconoce dentro de las diversas organizaciones.

Este último concepto está considerado uno de los cinco pilares de la Alianza Internacional de Cooperativas (ICA, 2013) desde la perspectiva de sostenibilidad. Su desarrollo se erige en foco de atención

de las estrategias de aprendizaje y formación permanente de las personas que conforman la organización dentro de una comunidad.

Discusión y conclusiones

Los resultados revelan que, en el modelo de la Economía Social y Solidaria, la mayoría de las organizaciones conciben su misión en términos de responsabilidad social corporativa. Asumen, implícitamente, los criterios generales de los marcos de referencia internacionales sobre rendición de cuentas que han sido elaborados por diferentes agencias y programas de las Naciones Unidas: Agencia para el Desarrollo Sostenible (Triple y quintuple Balance Social); Global Compact (10 principios sobre manejo responsable de la gestión y administración de organizaciones y empresas).

El análisis de cómo perciben sus miembros representativos la misión y objetivo social de las organizaciones estudiadas, ha permitido descubrir y delinear un compromiso y conexión intrínseca entre su identidad y su responsabilidad social bajo dos nuevos criterios: transformación y emprendizaje; ambos internamente percibidos como consustanciales a su identidad y práctica corporativa. Esta identificación es una contribución de la presente investigación que servirá de base para reorientar los proyectos de capacitación profesional de los miembros en este tipo de organizaciones.

Implicaciones educativas

Las conclusiones aportan elementos conceptuales interesantes para facilitar a las organizaciones de ESS la innovación y renovación

constante de sus programas de capacitación de jóvenes y adultos en coherencia con las finalidades de la educación para el desarrollo sostenible. El concepto y práctica del emprendizaje, implicaría un modelo de gestión y sostenibilidad educativa que incide directamente con el desarrollo y la transformación del capital humano y del tejido socio-económico y cultural de las comunidades; activando su capacidad de innovación, emprendimiento y regeneración en el espacio y tiempo.

Referencias

- Arnaez, N., Arzadun, P. & Gomez, I. (2012). MONDRAGON: integrando la RSE en su Modelo de Gestión Corporativo, VII Congreso Internacional Rulescoop, Valencia – Castellón.
- Comisión Europea (2011a). Estrategia renovada de la UE para 2011- 2014 sobre la responsabilidad social de las empresas. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0681_/com_com\(2011\)0681_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0681_/com_com(2011)0681_es.pdf)
- Comisión Europea (2001b). Libro Verde. Fomentar un Marco Europeo para la responsabilidad social de las empresas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0366&from=ES>
- Elkington, J. (1999). Cannibals with forks: the triple bottom line of 21. century business. Oxford: Capstone.
- Font, I., Gudiño P., Medina, C., Sánchez, A. (2010). Responsabilidad Social en América Latina: Un panorama General. En: Administración y organizaciones, 12(24), pp. 57-73.
Recuperado de

http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/9-564-8005snj.pdf
Hulgard, L. (2007). "Differences between American and European Conceptions of Social Entrepreneurship", EMES Seminar, Roskilde University.

ICA (2013). Blueprint for a Co-operative Decade. Recuperado de <http://ica.coop/en/media/library/member-publication/blueprint-co-operative-decade-february-2013>

Manetti, G. (2014) The Role of Blended Value Accounting in the Evaluation of Socio-Economic impact of Social Enterprises. International Society Third-Sector Research *Voluntas*, 25, pp.443-464. McDonald, G. (2015). *Business ethics – a contemporary approach*. Port Melbourne: Cambridge University Press.

Muñoz del Nogal, N., Chivite C., M^a P., Salinas R., Francisco (Coords). (2015). Responsabilidad Social de las Empresas: innovación y sostenibilidad. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 85, pp. 5-8.

http://www.ciriec-revistaeconomia.es/banco/8500_presentacion.pdf

United Nations Global Compact (2017). The power of principles. Recuperado de <https://www.unglobalcompact.org/what-is-gc/mission/principles>

United Nations Sustainable Development (2015). 5 Ps of Sustainable Development Goals. Recuperado de <http://www.waynevisser.com/wp-content/uploads/2015/08/sdgs-text.pdf>

Primeros avances del estudio sobre medios sociales, bienestar psicológico y valores de los jóvenes en la Comunidad de La Rioja

The first advances of the study of Social Media, psychological well-being and values of young people in La Rioja

Marina Cerrajería Urbina¹⁶

Resumen

Introducción: Una de las principales formas de ocio actual es la llevada a cabo mediante la utilización de los medios sociales de comunicación tecnológicos. Desde una perspectiva educativa y social, resulta de interés que los jóvenes hagan un buen uso de estos medios, aprovechando todo su potencial y beneficiándose de ellos en aras de un tiempo de ocio socialmente positivo, seguro y saludable. El propósito de esta comunicación es presentar los avances de un estudio que pretende analizar la utilización de los medios sociales y su influencia tanto en el bienestar psicológico como en los valores de los jóvenes.

Metodología: Se trata de una investigación de tipo mixto (cuantitativa y cualitativa); es descriptiva y sigue un diseño ex post facto en el que se pretende profundizar en la relación que puede darse entre distintas variables: sociodemográficas; frecuencia de uso y valoración de los medios sociales; dimensiones de bienestar psicológico y valores sociales. Para ello, se han utilizado los siguientes instrumentos: un cuestionario elaborado *ad hoc* para la recogida de datos sociodemográficos sobre el uso y valoración de los medios sociales; la escala de bienestar psicológico (BP) de Ryff; el cuestionario de valores de Schwartz y grupos de discusión. El tratamiento estadístico de los datos recogidos se realizará mediante el programa informático de IBM, SPSS Statistics en su

¹⁶ Director de Tesis: Ángel de Juanas Oliva. Línea 3

versión 24. Se realizarán los siguientes tipos de análisis: descriptivos, correlacionales y de inferencias (prueba t de contrastes de medias y ANOVA); para el estudio se hará uso del programa Atlas.ti. Los participantes son 670 jóvenes de 3 centros de Educación Secundaria y Bachillerato de la Comunidad de La Rioja con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.

Avance de resultados: En estos momentos, se han recogido los datos cuantitativos y se está implementando la fase de diseño de la base de datos en SPSS. Pronto se realizarán los primeros análisis.

Discusión y o/ Conclusiones: Se ha considerado como principal hipótesis que el bienestar psicológico y los valores sociales de los jóvenes mediatizan las relaciones y se ven alterados por nuevas formas de comunicación sociales y tecnológicas. *Palabras clave:* medios sociales; bienestar psicológico; valores; jóvenes; identidad.

Abstract

Introduction: Currently, one of the most important activities is the social media. From an education and social perspective, it is interesting that young people use them properly, taking advantage of all their strength and benefiting from them to get a time for socially positive, safe and healthy space. The purpose of this communication is to show the advances of this study which pretend to analyze the use of social media and its influence on the psychological well-being and the values of young people.

Methodology: This research is a mixture between quantitative and qualitative method; it is descriptive and it follows an ex post facto design to deepen in the relationship between different variables: sociodemographic; frequency of use and evaluation of the social media; the aspects of psychological well-being and social values. For the research have been used the following instruments: ad hoc questionnaire to collect the sociodemographic data about the use and opinion of social media; Scale of Psychological Wellbeing (BP) of Ryff; The Schwartz Value Survey and discussion groups.

The statistic process of the collected data will be done through IBM, SPSS Statistics 24. The following analyzes will be done: descriptive analyzes; inferences and correlations (T proof and ANOVA). To analyze the qualitative date will be used Atlas.ti program. The participants of this research are of three different high schools and its ages are between 14

and 18 years.

Preliminary results: At this moment, the quantitative data have been collected and it is implementing design period of SPSS database. Soon, the first analyzes will have done.

Discussion and/or conclusions: The main hypothesis of this research is: the well-being and social values interfere the relationships and these are altered by new ways of social communication and technologies.

Keywords: social media; psychological well-being; young people; values; identity.

Introducción

Nos encontramos en un mundo donde los jóvenes tienen que desarrollar la capacidad de aprender a aprender para adaptarse, en la medida de lo posible, a la realidad global y lograr ser personas críticas y reflexivas (López, 2012). El buen conocimiento y utilización de las tecnologías de la información y, por consiguiente, de los medios sociales, supone un buen punto de partida para la consecución de esta capacidad. Se ha de tener en consideración que existen múltiples estudios que demuestran que una de las principales formas de ocio actual es la llevada a cabo mediante los medios sociales de comunicación (Facebook, Twitter, Tuenti, Google+, WhatsApp, YouTube, Wikipedia, LinkedIn etc.) (Moreno y Rodríguez, 2013); (Sanz et al, 2018).

El ocio digital se centra en el uso de Internet y de las redes sociales, el mismo tiene una presencia cada vez mayor en los procesos de socialización de los adolescentes y jóvenes, convirtiéndose en su principal agente de socialización (Pallarés, 2014). Por ello, se ha de formar a los jóvenes para que puedan hacer un buen uso de los medios

sociales, utilizándolos adecuadamente y aprovechándolos de forma que repercuta de una manera positiva en su bienestar psicológico y en sus valores.

En los últimos años, la utilización de Internet se ha incrementado en la población. Así lo corroboran los datos del Instituto Nacional de Estadística (en adelante, INE) (2017) en los que se establece que el 84.6% de la población de 16 a 74 años afirma que ha usado Internet en los tres últimos meses. Asimismo, el 69% asegura que lo hace a diario. Por otro lado, si nos centramos en la utilización de Internet por parte de la población infantil (de 10 a 15 años), se observa que es muy elevada (el 95.1% de los menores lo utiliza). En definitiva, se puede asegurar que el uso de ordenador e Internet es una práctica mayoritaria, incluso, antes de los 10 años de edad. Un 94.5% de los internautas se han conectado a la Red al menos una vez a la semana en los tres últimos meses, mientras que el 69% de la población de 16 a 74 años lo usan diariamente. Por otro lado, el 67,6% de los usuarios de Internet en los últimos tres meses han participado en redes sociales (Facebook, Twitter o Youtube). Siendo los más participativos los estudiantes (90.04%) y los jóvenes de 16 a 24 años (90%) y presentando las mujeres (70%) una participación superior a la de los hombres (65.2%).

Con todo ello, la presente comunicación atiende a los primeros avances de una investigación que pretende analizar la utilización de los medios sociales por parte de los jóvenes y su relación con otras variables de especial interés para la comunidad educativa como son el bienestar psicológico y los valores sociales. En el caso de los medios sociales, se ha de tener en cuenta que han sido definidos como “un grupo de

aplicaciones fundamentadas en Internet, que se desarrollan sobre los elementos tecnológicos e ideológicos de la Web 2.0 y que facilitan la elaboración y el intercambio de contenidos generados por los usuarios” (Kaplan y Haenlein, 2010, pp.59-68).

Los medios sociales, así como otras aplicaciones y herramientas tecnológicas ofrecen una gran cantidad de servicios (chats, foros, juegos...). Además, facilitan las relaciones entre las personas, evitando barreras físicas y culturales; y son los propios usuarios los que las construyen, dirigen y nutren de contenido. Si atendemos a las motivaciones por las que los jóvenes hacen uso de estos medios, nos encontramos que los medios sociales son utilizados para intercambiar información, intereses y aficiones y facilitar las relaciones entre las personas. (Ruiz y De-Juanas, 2013, pp. 95-113). A su vez, siguiendo el estudio realizado por Colás, González y de Pablos (2013), se observa cómo las motivaciones por la que los jóvenes utilizan estos medios son sobre todo de tipo individual, pretenden cubrir una dimensión emocional, estas permiten gratificarles emocionalmente y expresar sus sentimientos mediante la percepción que los otros tienen de ellos. Por otro lado, existen diferencias entre sexos, siendo los hombres los que mayormente recurren a estos medios para cubrir facetas emocionales y reforzar su autoestima, mientras que en el caso de las jóvenes predomina una función relacional. Las redes sociales son presentadas como un refuerzo social que aporta de forma positiva en el autoestima del adolescente.”(Flórez, Morran y Rodríguez, 2013).

De todo ello, se extrae que la mayoría de jóvenes hacen un uso extensivo de las TIC y, sobre todo, de los medios sociales y los utilizan para

relacionarse con sus iguales y como forma de expresión de sus opiniones, existiendo diferencias entre sexos.

Por otra parte, se han encontrado varios problemas que han surgido a raíz de la introducción de estos medios en la sociedad. Fundamentalmente, estos problemas surgen por el desconocimiento de los peligros que atañen por parte de los padres y de los jóvenes (Ruiz y De-Juanas, 2013). Al respecto, si se atiende a la investigación realizada por Colás, González y de Pablos (2013) se observa que solo el 22,3% de los jóvenes andaluces de entre 10 a 15 años tiene unas normas de uso mientras que el resto de jóvenes puede acceder a Internet sin ningún tipo de limitación. Sin embargo, “los perfiles y los muros de las redes sociales son un escaparate abierto de par en par de la personalidad de cada adolescente como hasta hace poco era la calle.” (De Juanas y Ruiz, 2013). Esto sucede por la incorporación de los jóvenes a las redes sociales desde temprana edad lo que conlleva muchos riesgos como son la adicción, el acceso a contenidos inapropiados, el acoso, la pérdida de intimidad o la dependencia (Echeburúa y Corral, 2010). En contrapartida, cabe destacar que se está incrementado la preocupación por la privacidad en las redes sociales por parte de sus usuarios (Fernández, Rodríguez y Haya, 2015). De esto se desprende la acuciante necesidad de formar a los jóvenes y a sus familias en su provechosa utilización. Posibilitando de esta forma eludir o atenuar los riesgos que conllevan.

En otro orden, es de interés presentar otra variable de la presente investigación como es el caso del “bienestar psicológico”. Esta variable se constituye como una estructura multidimensional, integrada por el *bienestar hedónico* y el *eudaimónico*. (Peiró, Ayala, Tordera, Lorente y

Rodríguez, 2014, p.7).

Por su parte, Ryff (1989, cit. por De-Juanas, Limón y Navarro, (2013) presentó un modelo multidimensional de bienestar psicológico compuesto por: *Auto-aceptación; Relaciones positivas con los demás; Autonomía; Crecimiento personal; Dominio del entorno; Propósito en la vida.*

Finalmente, se presenta la última variable del estudio, los valores sociales que representan creencias que se encuentran organizadas jerárquicamente y que sirven como guías del comportamiento humano. Se adquieren, básicamente, en procesos de socialización primaria y secundaria. A su vez, los valores determinan un marco cultural desde el cual se pueden satisfacer las necesidades (Rokeach, 1973).

Todas las variables del estudio se relacionan entre sí. Así, por ejemplo, los valores se ven alterados por estas nuevas formas de comunicación y mediatizan las relaciones sociales. Berkman et al. (2000) encontraron una correlación positiva entre calidad de las redes sociales y la salud física y psicológica de las personas. Afirman que la red social ofrece todos los mecanismos psicosociales necesarios para obtener bienestar subjetivo aunque el plano emocional no iguala al que puede ser obtenido de manera presencial. Siguiendo esta línea, Kraut et al. (2002), concluyen que el uso de redes sociales y de Internet en general tiene efectos positivos en la salud psicológica de las personas. Centrados en los jóvenes, se encuentra que la interacción que llevan a cabo en espacios virtuales como Facebook tiene un poder terapéutico ya que les permite expresar sus sentimientos y recibir apoyo emocional y feedback por parte de sus iguales, lo que repercute en mayores niveles de bienestar subjetivo (Boniel-Nissim y Barak, 2011).

En un sentido similar, De-Juanas y Pérez (2013) afirman que el bienestar físico, psicológico y mental promueve una mejor calidad de vida y un aumento de la esperanza de vida.

Objetivos

El propósito de la esta comunicación es presentar los avances de la investigación que se está llevando a cabo y que tiene como objetivo general: *analizar la utilización de los medios sociales y su influencia tanto en el bienestar psicológico como en los valores de los jóvenes con edades comprendidas entre 14 y 18 años de la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Seguidamente, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar el uso y la frecuencia que hacen de los medios sociales los jóvenes.
2. Describir las opiniones y creencias que los jóvenes tienen sobre los medios sociales.
3. Determinar el bienestar psicológico de los jóvenes.
4. Describir los valores sociales que manifiestan los jóvenes.
5. Analizar la influencia de los datos sociodemográficos en el uso de los medios sociales, en el bienestar psicológico y en los valores de los jóvenes.

Metodología

Se trata de un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo y ex post facto en el

que se pretende conocer la relación que puede darse entre diferentes variables.

Tomando en consideración los objetivos de la investigación, se establecen las siguientes hipótesis:

- H1. La utilización de los medios sociales influye en el bienestar psicológico y/o en los valores de los jóvenes.
- H2. Existe relación entre las variables asociadas al bienestar psicológico y/o a los valores sociales.
- H3. Los jóvenes que utilizan los medios sociales tienen una mejor percepción de las dimensiones del bienestar psicológico y presentan una mayor preferencia hacia las dimensiones de los valores sociales.
- H4. Existen diferencias en las dimensiones del bienestar psicológico y de los valores en función de los diversos datos demográficos.

Las variables que van a intervenir en la investigación son:

Variables independientes:

- a) Sociodemográficas.
- b) Sobre medios sociales.

Variables dependientes:

- b) Dimensiones de Bienestar Psicológico (BP) (Escala De Ryff).
- c) Dimensiones del cuestionario Schwartz (SVS).

Participantes

Los participantes del estudio son 670 jóvenes (379 mujeres y 291 hombres) de 3 centros diferentes de La Rioja Alta, Media y Baja con edades

comprendidas entre los 14 y 18 años, siendo la edad media de los participantes 15.70.

Se trata de institutos que presentan perfiles de alumnos distintos: pertenecientes a centros públicos y privados, con residencia en zona rural o urbana y con nivel socioeconómico alto, medio o bajo.

El muestreo se caracteriza por presentar un universo cuya población es de 16.110 (según “La Estadística escolar del Gobierno de La Rioja del curso 2015/2016”).

El tamaño de la muestra requerida es de 369 participantes.

El tipo de muestreo realizado es no probabilístico incidental ya que se va a seleccionar de forma intencionada qué individuos formarán parte de la muestra.

Procedimiento

Para recoger la información se tuvieron en consideración las directrices marcadas por la Declaración de Helsinki (2008). Los estudiantes cuyos padres o tutores legales dieron su consentimiento para participar recibieron información sobre el objetivo de la investigación y sobre la manera de responder a los cuestionarios.

Instrumentos

En primer lugar, se elaboró un cuestionario *ad hoc* para la recogida de datos sociodemográficos y sobre el uso y valoración de los medios sociales. Este instrumento toma en consideración las aportaciones de Colás, Gonzáles y de Pablos (2103), así como la encuesta del INE sobre “Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en

los Hogares (2016).

En segundo lugar, se utilizó la *Escala de bienestar psicológico* (BP) de Ryff (versión adaptada al español por Díaz et al. (2006)). Este instrumento tiene 39 ítems de respuesta tipo Likert de cinco alternativas entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo).

En tercer lugar, el Cuestionario de Valores de Schwartz (SVS) (versión adaptada al español por Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar and Pons (2006)). Este instrumento se compone de 45 ítems con respuestas tipo Likert que incluyen 9 alternativas en las respuestas. Desde -1 (Opuesto en mis valores) a 7 (Central en mi vida).

Finalmente, se realizarán Grupos de discusión con el fin de profundizar en la información recogida.

Análisis de datos

A continuación se muestran los análisis de datos propuestos para la investigación:

- Análisis descriptivos y correlacionales.
- Análisis de inferencias (prueba t de contrastes de medias y ANOVA).
- El tratamiento estadístico mediante el programa informático IBM SPSS Statistics 24.
- Para el análisis de datos de los grupos de discusión se usará el programa Atlas.ti basándose en la Teoría Fundamentada Grounded Theory.

Avance de resultados

Los primeros resultados de esta investigación hacen referencia al propio diseño de la misma que es el punto en el que nos encontramos. Esta investigación presenta dos fases diferenciadas:

En la *primera fase* se configura el marco teórico y el estado de la cuestión. Para fundamentar este proyecto se ha seleccionado un conjunto de referencias científicas de las cuales se parte. Se han utilizado bases de datos como son *Education Resource Information Center, REDINED, Catálogo de la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Biblioteca Virtual Manes, ISOC - Humanidades y Ciencias Sociales (CSIC), Dialnet, Proquest Research Library, Academic Search Premier, JSTOR, Periodicals Archive Online, Periodicals Index Online, Psycinfo, Google Academic* etc. Cabe destacar el acceso tanto a la Biblioteca de la UNED como a la Biblioteca Nacional ya que han supuesto un punto indispensable para la realización de este estudio. Para la revisión bibliográfica se ha realizado un barrido bibliográfico de publicaciones de los últimos cinco años en lengua castellana e inglesa partiendo de palabras clave de la temática a estudiar.

La *segunda fase* está consistiendo en un estudio cuantitativo y cualitativo (partiendo de los resultados del estudio cuantitativo se intentan encontrar respuestas que van más allá de los hallazgos cuantitativos). Para ello, se ha contactado con los centros de estudio y se han aplicado los instrumentos. En la actualidad, se está generando la base de datos y pronto se realizarán los análisis de datos pertinentes

mediante SPSS. Con posterioridad, se realizará un grupo de discusión en el que se tendrán en consideración los resultados del estudio cuantitativo hallado. Finalizaremos el trabajo con el informe de tesis doctoral.

Discusión y conclusiones

Los medios sociales están siendo cuestionados pero es preciso analizar la influencia que tienen en el sistema de valores de nuestros jóvenes y su bienestar psicológico. Estamos insertos en la sociedad de la información, en la que Internet y la web 2.0 están presentes en la mayoría de tareas de nuestra vida cotidiana. Este hecho hace que los medios sociales influyan positiva o negativamente en el auto- concepto que los adolescentes se van forjando, en las relaciones interpersonales y con el entorno, en su autonomía, en la auto- aceptación, en el crecimiento personal, en el propósito de dar sentido a la vida etc., en definitiva, en su bienestar psicológico y en sus valores.

Basándonos en la bibliografía revisada se desprenden las siguientes ideas anteriormente fundamentadas: Los jóvenes españoles utilizan diariamente los medios sociales. Estos, si se utilizan adecuadamente, posibilitan una mejor calidad de vida. Por ello, dado que el bienestar psicológico y los valores sociales son determinantes para una mejor calidad de vida, resulta interesante conocer cómo influyen en las dimensiones psicológicas. Los resultados del trabajo realizado hasta el momento se concretan en la revisión del estado de la cuestión, el diseño del estudio en dos fases y en la aplicación de los instrumentos a una gran muestra de participantes. Durante estos primeros avances nos hemos encontrado con limitaciones que tienen que ver principalmente con el acceso a la muestra, si bien se ha encontrado buena predisposición por parte de los centros educativos participantes.

Con posterioridad, a estos primeros avances esperamos abordar los análisis estadísticos, así como el estudio cualitativo.

Referencias

- Berkman, L., Glass, T., Brissette, I. & Seeman, T. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millenium *Social Science & Medicine*, 51(6), 843-857
- Boniell-Nissim, M. & Barak, A. (2011). The therapeutic value of adolescents' blogging about social-emotional difficulties. *Psychological Services*, 10(3), 333-341
- Colás, P., González, T., y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes; *Revista Comunicar*, XX(40), 15-23.
- De-Juanas Oliva, A., Limón Mendizábal, M. R. y Navarro Asencio, E. (2013). Análisis del bienestar psicológico, estado de salud percibido y calidad de vida en personas adultas mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 153-168.
- De-Juanas Oliva, A., Ruiz Corbella, M. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre educación*, 25, 95-113.
- Díaz, D., Rodríguez, R. Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22, 91-96.
- Fernández, E., Rodríguez, C. y Haya, I. (2015). *Análisis de la investigación nacional*

e internacional sobre redes sociales en contextos educativos. Recuperado el 14 de abril de 2018, de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/138764/58065-172225-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flórez, J., Morán, J., y Rodríguez, J. (2009). *Las redes sociales*. Recuperado el 18 de abril de 2018, de http://mc142.uib.es:8080/rid%3D1HY8TVCBB-15599LW-1S6Z/redes_sociales.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2017). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado el 14 de abril de 2018, de http://www.ine.es/prensa/tich_2017.pdf

Gobierno de La Rioja (2016). *Estadística escolar de la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Recuperado el 15 de febrero de 2016, de <http://www.larioja.org/larioja-client/cm/educarioja-centros/imagenes?idMmedia=747625>

Kaplan A. M., & Haenlein M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of socialmedia. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.

Kraut, R., Kiesler, S., Boneva B., Cummings, J., Helgeson, V. & Crawford, A (2002). Internet Paradox Revisited, *Journal of social Issues*, 58(1) 49-74

López, G. *Pensamiento crítico en la aula*. Recuperado el 19 de abril de 2018, de http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.

Moreno, A. y Rodríguez, E. *Informa de juventud en España 2012* (2013). Recuperado el 19 de abril de 2018, de <file:///C:/Users/marisa/Downloads/15-1-107-1-10-20161214.pdf>

- Pallarés, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 23, 231-252.
- Peiró, J., Ayala, Y., Tordera, N., Lorente, L., y Rodríguez, I. (2014) *Bienestar sostenible en el trabajo*. Recuperado el 12 de abril de 2018, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2316.pdf>
- Pérez Serrano, G.; De-Juanas Oliva, Á. (coords.) (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. Madrid: UNED.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* (Vol. 438). New York: Free press.
- Sanz, E., Alonso, R.A., Sáenz de Jubera, M., Ponce de León, A. y Valdemoros, N. A. (2018) Ocio, redessociales y estudiantes españoles. *EducaciónXXI*.

Línea 4. Estudios Interculturales en Educación

Justicia Social en Educación. Una aproximación desde el análisis crítico del discurso de los docentes.

Social Justice in Education. An approach from the critical analysis of the discourse of teachers.

Juan Antonio Bellido Cala¹⁷

Resumen

El tema de la justicia social no es nuevo en el ámbito de las Ciencias Sociales. Durante las últimas décadas son diversas las aproximaciones que han contribuido a delimitar el concepto con nitidez. En el campo educativo adquiere una especial relevancia su abordaje por la diversidad existente y la consecución de sus objetivos para todo el alumnado, garantizando una verdadera equidad en educación.. Adicionalmente, merece la pena analizar el discurso de los profesionales de la enseñanza, como forma indirecta de indagar en la praxis educativa, y las variaciones y divergencias que aparecen entre los elementos recogidos en las distintas disposiciones normativas que regulan el marco educativo y su puesta en práctica en la vida diaria de los centros e instituciones escolares. Nuestro objetivo se centra en identificar si la justicia social, en todas sus dimensiones, está presente en la práctica educativa y el discurso de los profesionales. Se parte de un enfoque cualitativo y con una aproximación de carácter etnográfico. En mi tesis son herramientas básicas la *entrevista en profundidad* y *observación participante*, como se detallará. Se usará el análisis del discurso, y dentro de él la Teoría Fundamentada, como herramienta de análisis de los datos recopilados. La selección de muestras pretende abarcar un número suficiente de profesionales de la docencia que tenga en cuenta su diversidad en cuanto a edad, experiencia profesional, etapa educativa, especialidad y género. Tras la transcripción y análisis crítico de las entrevistas realizadas hasta el momento, se aprecia una diferencia considerable entre el discurso de los sujetos entrevistados (“lo que dicen que hacen”), la práctica (“lo que hacen”), y la norma de aplicación (“lo que deberían hacer”). Esto es algo que no sorprende, en principio, ya que el marco educativo está regulado por una multiplicidad de normas que, a veces, son difíciles de coherencia con la costumbre y la cultura profesional. El análisis de las entrevistas que se toman como muestra para esta comunicación permite avanzar que se aprecian diferencias considerables entre el discurso de estos profesionales de la orientación y otros docentes y podrá contribuir a reforzar el importante papel que desempeñan en el marco del sistema educativo y en la búsqueda del ideal de justicia social.

Palabras clave: Justicia social y educación; interculturalidad; diversidad; orientación educativa; participación.

¹⁷ Directora de Tesis: D^a Beatriz Malik Liévano. Línea 4.

Abstract

The topic of social justice is not new in the field of Social Sciences. During the last decades, different approaches have helped to delimit the concept with clarity. In the field of education, this approach is particularly relevant given the diversity in the educational system and the achievement of its objectives for all students, ensuring true equity in education. Additionally, it is worth analyzing the discourse of teaching professionals, as an indirect way of investigating educational praxis, and the variations and divergences that appear among the elements included in the different normative provisions that regulate the educational framework, and its practical implementation in the daily life of school centers and institutions. Our objective is to identify if social justice, in all its dimensions, is present in the educational practice and the discourse of professionals. It is based on a qualitative approach and with an ethnographic approach. In my thesis, *in-depth interviews* and *participant observation* are the basic tools, as will be detailed later. From the point of view of discourse analysis an approximation is produced from the Grounded Theory. The selection of samples is intended to cover a sufficient number of teaching professionals that take into account their diversity in terms of age, professional experience, educational stage, specialty and gender. After the transcription and critical analysis of the interviews conducted so far, a considerable difference can be seen between the discourse of the subjects interviewed ("what they say they do"), the practice ("what they do"), and the application standard ("what they should do"). This is something that is not surprising, in principle, since the educational framework is regulated by a multiplicity of norms that, at times, are difficult to attune with the custom and the professional culture. The analysis of the interviews that are taken as a sample for this communication allows advancement and appreciates the differences between the discourse of these professionals and guidance, and other aspects, and can help to reinforce the important role played by the former in the framework of the education system and in the search for the ideal of social justice.

Keywords: Social Justice in Education, interculturality, diversity; educational orientation; participation.

Introducción

El concepto de justicia social se nutre y conforma a partir de varias dimensiones o enfoques, que podríamos resumir en los siguientes: *redistribución*, *reconocimiento* y *representación*. Son muchos los autores que han desbrozado y delimitado el tema a partir de sus aportaciones, contribuyendo a establecer las dimensiones que acaban de indicarse y que son asumidas por los diversos autores que han abordado la cuestión. Ricardo Cuenca (2012) nos recuerda que las diferentes posturas de los autores que han abordado el tema son coincidentes en lo concerniente a “la necesidad de reconocer la pluralidad de la noción de justicia social. Esta pluralidad supone reconocer que la justicia social es una categoría que transita entre varias dimensiones, que es menos objetiva de lo que se pensaba y que acepta múltiples formas de ser tratada.”

Trevor Gale (2000) señala que las discusiones y reflexiones sobre la justicia social tienen

una larga historia en el ámbito del pensamiento occidental y resalta la importancia de establecer una serie de dimensiones conceptuales de la misma. John Rawls (1995) es uno de los filósofos contemporáneos que ha abordado con mayor profusión el tema, siendo un referente teórico fundamental cuando nos disponemos a afrontar su estudio. En su obra “Teoría de la justicia” desarrolla el concepto de justicia como equidad y, dicho sea de paso, ha sido cuestionado desde los sectores más liberales por ese posicionamiento, argumentando que la búsqueda de dicho ideal podría poner en peligro la búsqueda de la libertad.

Autoras tales como Nancy Fraser (2008), Iris Marion Young (2010) y Martha Nussbaum (2009) han sido tenidas en cuenta como referentes teóricos a la hora de delimitar el estado de la cuestión sobre el tema. En este sentido, Míriam Abiétar-López (2015), alude en su artículo tanto a Fraser como a I. Marion Young, resaltando la importancia e influencia de las condiciones institucionales en el desarrollo de prácticas justas o injustas.

En la investigación en curso, pretendemos una aproximación a dicho concepto desde el enfoque intercultural ya que el mismo se configura, como indica Teresa Aguado (2009), como “una metáfora de la diversidad en educación”. Beatriz Malik y Belén Ballesteros (2015) destacan en un artículo, donde han realizado una aportación referida a la construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural, que “la necesidad de cambio y de transformación profunda de las estructuras educativas resulta evidente ya que las actuales no permiten el reconocimiento de la diversidad”. Siguiendo con esta aproximación, Patricia Mata (2011), en su tesis doctoral, incorpora el enfoque intercultural, siendo dicha aproximación tenida en cuenta como referente importante para la elaboración del presente trabajo.

Antonio Bolívar (2012) nos aporta un completo y exhaustivo análisis del estado de la cuestión en el que destaca las “diferentes gramáticas de la justicia escolar”. Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla (2011, 2014) realizan, igualmente, una aportación destacada en dichos artículos sobre la evolución del concepto de justicia social y una propuesta de indicadores o subdimensiones, que se han tenido en cuenta para ajustar el diseño de las entrevistas realizadas.

La diversidad se plantea en este marco como uno de los principales temas generadores que hemos tenido en cuenta al profundizar en el análisis de la justicia social ya que, como se explicará con mayor profusión en este artículo, aquella se aborda mayoritariamente desde modelos carenciales que ignoran, en nuestra opinión, la complejidad y riqueza de la misma.

Como punto de partida de la investigación y tras analizar el estado de la cuestión al respecto, asumimos dicha división dimensional ya que, en términos operacionales, el abordaje de la

justicia social sin delimitar sus partes puede ser difícilmente asequible, por tratarse de un concepto con un elevado grado de abstracción y sujeto a múltiples interpretaciones. Dentro de cada una de las dimensiones, con objeto de operativizar la investigación, se han identificado diversos temas generadores que nos permitirán recabar los datos necesarios para la investigación y concretar, en términos fácilmente comprensibles, el desarrollo de las entrevistas que se han utilizado para la recogida de la información. La *redistribución* no presenta especiales problemas operacionales ya que se circunscribe, cuando se aplica en cualquier contexto, al reparto de recursos de todo tipo, ya sean humanos, económicos u organizativos. El *reconocimiento*, desde este planteamiento, se nutre de una serie de indicadores como son la diversidad, el pensamiento crítico, la relación entre escuela- familia, interculturalidad y empoderamiento. A su vez, la *representación* está vinculada al ejercicio de la democracia, participación, cultura del respeto y apertura de la escuela al entorno.

Partimos de la premisa de que un sistema social como es el educativo, no podría ser considerado justo si no atiende y desarrolla debidamente, y en profundidad, cada una de las tres dimensiones que se han establecido en este análisis preliminar. Abundar en una de ellas, aunque sea extensamente, dejando al lado alguna de las restantes, puede generar importantes desigualdades educativas que acaben reproduciendo las desigualdades que aquejan a nuestra sociedad. El ejercicio de la libertad, defendido a ultranza desde los sectores neoliberales, puede y debe tener su contrapeso en una práctica de la justicia social basada en la equidad. Desde la perspectiva de la “calidad educativa”, el concepto de redistribución, que emerge de una visión utilitarista, difícilmente puede ser efectivo para comprender la complejidad de poblaciones diversas y heterogéneas. Son necesarias medidas correctoras, no basadas exclusivamente en la redistribución de recursos, para conseguir que la igualdad real no sea un mero ejercicio dialéctico que termine favoreciendo a todos aquellos sectores de la población que más recursos poseen, en perjuicio de aquellos sectores y colectivos que, aun recibiendo una porción relevante de los recursos, no pueden disfrutar un sistema justo que les permita desarrollarse plenamente y sin cortapisas económicas, políticas, sociales, culturales y educativas.

Objetivos

Nuestro objetivo principal se centra en identificar si la justicia social, en todas sus dimensiones, está presente en la práctica educativa y en el discurso de los profesionales de la educación. Consideramos imprescindible delimitar los diferentes elementos que configuran dicho constructo con objeto de clarificar el marco de investigación y las conclusiones que se puedan

extraer de la misma.

Entendemos que los siguientes objetivos específicos contribuirán al cumplimiento del principal:

- Identificar y recopilar investigaciones previas realizadas en el ámbito de la justicia social en educación, tanto a nivel nacional como internacional. Revisión bibliográfica de la literatura existente.
- Seleccionar, analizar y describir algunas prácticas educativas relevantes que estén vinculadas con el concepto de justicia social, en los términos definidos y acotados en la presente investigación.
- Explorar, desvelar y hacer explícitos los elementos que, en el ámbito de la justicia social en educación, configuran el discurso identitario de los profesionales de la docencia y caracterizan su praxis, con independencia de los referentes teóricos y normativos en el que desarrollan su labor, o en interacción con ellos.
- Elaborar propuestas de mejora que permitan, profundizando en la idea de justicia social, mejorar la práctica profesional en los centros educativos.

Metodología

Desde nuestra aproximación al objeto de estudio, entendemos que la metodología cualitativa adquiere una especial importancia por su capacidad de desvelar y acceder a información relevante que se encuentra ubicada en estratos personales, corporativos, culturales y sociales que difícilmente son penetrados por las herramientas de corte cuantitativo. Las instituciones escolares se configuran como sistemas sociales complejos, con una cultura propia e idiosincrática caracterizada por un flujo de relaciones humanas e intercambios de información que raramente se hacen explícitos en toda su extensión y complejidad ante el resto de la sociedad.

Existe hoy día un fuerte repunte de la crítica social hacia estas instituciones, por diversos motivos que escaparían a las pretensiones de este estudio, que refuerzan ese encapsulamiento y opacidad, normalizando y justificando la existencia de un discurso oficial, acorde con la normativa reguladora de estas corporaciones, que no siempre coincide con los verdaderos discursos, no siempre coincidentes, que circulan entre los profesionales de la enseñanza. En el análisis crítico del discurso, implícito y explícito, de estos informantes radica, a nuestro juicio, la aportación significativa de esta investigación. Dicho enfoque, dicho esto con honestidad, no está exento de dificultades que, de no ser soslayadas y controladas adecuadamente, podrían cuestionar también

esta aproximación metodológica y deslegitimar los resultados obtenidos.

La *entrevista en profundidad*, y la *observación participante* se han convertido en las dos herramientas básicas utilizadas para recabar la información y datos necesarios en el marco de esta investigación.

Asimismo, el análisis crítico del discurso de los entrevistados ha sido abordado metodológicamente desde la Teoría Fundamentada. Se ha considerado una herramienta adecuada, ya que no se ha partido de un marco teórico previo que pudiese enmascarar, encasillar apriorísticamente o limitar la información obtenida. A su vez, nos permitirá acceder a muchos aspectos relevantes en el campo de estudio. Glaser (2002) considera dicha teoría como extremadamente productiva en todos aquellos ámbitos donde se aborda la actividad y conducta humana en el seno de organizaciones y sistemas sociales, pudiendo aplicarse adecuadamente en estos casos. Tras identificar un área de interés, el investigador pretende elaborar su teoría desde un nivel basal, pudiendo recabar los datos necesarios a partir de diversas fuentes directas (entrevistas) o indirectas (percepción del investigador).

Avance de resultados

El rol profesional del investigador ha facilitado el acceso al campo objeto de estudio. Las repetidas observaciones, recogidas en un diario de campo, han permitido recoger datos relevantes que, debidamente triangulados con las entrevistas llevadas a cabo, han evidenciado un tapiz complejo de significados. Dicho entramado de discursos reflejan, con carácter general, un paisaje real, basado en la cultura profesional de los profesionales abordados y de los centros, que difiere en muchos casos de la visión que cualquier profano en la materia y ajeno, por tanto, al ámbito educativo puede tener del sistema.

Las entrevistas se están realizando desde comienzos del curso académico 2017/18, tras una fase preliminar de diseño de la investigación y planificación del trabajo de campo. En ese sentido, hemos podido acceder a profesionales ubicados en diversos puntos geográficos de la provincia de Cádiz, donde el acceso a las personas aludidas ha sido relativamente fácil. Nos ubicamos en Cádiz capital, Jerez de la Frontera y La línea de la Concepción. Se trata de tres comarcas diferentes y, aunque no existen pretensiones de generalización detrás de este estudio, es curioso percibir muchas semejanzas en los discursos de los interlocutores, habida cuenta de la distancia, etapa educativa, sexo y lugar de procedencia.

Como se ha apuntado anteriormente, el constructo denominado justicia social, basándonos

en la literatura revisada para preparar la investigación, se ha dividido en tres dimensiones, a saber, *redistribución, reconocimiento y representación*. Cada una de ellas incorpora una serie de subdimensiones que se han utilizado como temas generadores a la hora de desarrollar las entrevistas.

Se ha intentado en todo momento establecer un vínculo de confianza (*rapport*) en cada entrevista que facilitara la expresión del discurso subyacente a la práctica profesional, cosa nada fácil de hacer explícito en esta cultura profesional.

Aunque las entrevistas celebradas hasta el momento han incorporado profesionales muy diversos, me centro aquí, en este avance, en destacar las conclusiones preliminares extraídas de las transcripciones de los orientadores y orientadoras entrevistados, que están destinados en diversos puestos (Departamentos de Orientación, en IES; EOE, Equipos de Orientación Externa, y centros privados concertados). Con esta selección muestral se pretenden abarcar todos los posibles escenarios de intervención de los mismos. Además, se han seleccionado hombres y mujeres en esta “sub-muestra”, desglosada en los siguientes términos: dos hombres y cuatro mujeres. De ellos, una orientadora de centro privado-concertado, un orientador de IES, una orientadora de IES, un orientador de EOE (Equipo de Orientación Externa) y dos orientadoras de EOE.

Quisiéramos destacar las siguientes conclusiones que, a modo de avance, están apareciendo de manera sistemática en dichas entrevistas:

Con relación al concepto de *diversidad*, se asume la complejidad del mismo, así como su adecuado tratamiento cuando está circunscrita al ámbito del alumnado con necesidades especiales o necesidades específicas de apoyo educativo. Se plantea, pues, desde modelos carenciales. Cuando ampliamos el término (desde un prisma intercultural y/o general), encontramos que hay un número significativo de profesionales (profesorado) que no están sensibilizados hacia la misma y que existen serios problemas referidos a la toma de conciencia por parte del mismo cuando se trata de sensibilizarse ante la misma y abordarla proactivamente. La “tiranía de la normalización”, valga el término, impone un tratamiento uniformador que deja muchas lagunas cuando se aborda la complejidad del alumnado presente en nuestras aulas. Sin que sea el único motivo, es un factor importante cuando tratamos de explicar el fracaso escolar del alumnado, ya que aquellos que no se ajustan al arquetipo ideal establecido en la cultura académica de los centros suele terminar fracasando y será excluido del sistema.

El profesorado es reactivo, en muchos casos, a permitir la participación de las familias en el ámbito de la vida escolar. En la mayoría de los casos, se produce una intervención familiar que

tiene carácter auxiliar, ayudando en la celebración de actividades complementarias y extraescolares, sin que dicha participación trascienda esa dimensión subsidiaria.

El pensamiento crítico del docente está ausente en muchas ocasiones, con lo que difícilmente se traslada al alumnado para que este, a través del empoderamiento, pueda gestionar su propio presente y futuro académico. Prevalecen en muchos casos actitudes de pura crítica basal, que no pretenden problematizar la situación con objeto de buscar soluciones y vías alternativas de gestión, sino exonerarse de responsabilidad y justificar la realidad, siempre trasladando el problema a terceros y pocas veces asumiendo, el profesorado, su parte de responsabilidad en los resultados académicos y dinámicas del centro.

El concepto de interculturalidad es difícilmente entendido, en su dimensión global, por los docentes entrevistados, limitándose, en el mejor de los casos, a destacar que el alumnado procedente de otras etnias y nacionalidades está perfectamente integrado. En los pocos casos en los que se reconoce un trabajo de cierta profundidad, prácticamente se limita a la celebración de eventos y celebraciones que inciden, a nuestro juicio, más en destacar los elementos folklóricos y accesorios que en un verdadero tratamiento de esta diversidad. Prevalece, por tanto, un modelo de gestión que favorece la endoculturación sin asumir las diferencias y poner en valor las características propias de las diferencias de culturas.

El clima de respeto, otro de los temas generadores, el profesorado se limita en la mayoría de los casos a valorar el conflicto, explícito o subyacente, sin que se profundice en este ámbito más allá de la gestión disciplinaria del mismo entre alumnado, docentes y familias.

Existe una abrumadora mayoría que considera el sistema en términos de injusticia. En ese sentido, se les trasladaba la pregunta de cierre de la entrevista en los siguientes términos: “Un sistema sería justo si aportase a cada cual según sus necesidades. ¿Crees que lo es el sistema educativo? La gran mayoría argumenta que es injusto por la carencia en la redistribución de los recursos y muy pocos aportan datos o reflexiones en el discurso que incidan en los aspectos del *reconocimiento* y de la *representación*, como dimensiones de la justicia social.

Discusión y conclusiones

En el ámbito metodológico, quisiéramos destacar que el rol profesional del investigador (Inspector de Educación) ha resultado ser un asunto relevante de cara a la adecuada gestión de los encuentros. Por una parte, se configura como una magnífica herramienta que ha permitido el acceso a ciertos “estratos arqueológicos”, permítaseme la expresión. Ha sido preciso conciliar con destreza esa dualidad de roles coexistentes, supervisor-investigador, con objeto de que la veracidad de la información recabada no estuviese contaminada por interpretaciones ajenas a dicha investigación y más cercanas al sentimiento de congraciarse con un agente de campo. Este agente, aunque explicitaba con su discurso y actuación su papel científico, no dejaba de ser un superior jerárquico dentro de la estructura administrativa de referencia. Gestionar esa conciliación ha conllevado el hecho de negociar las entrevistas, ofreciendo toda la información recabada por los informantes preseleccionados, así como reiterar la división de roles que concluían (inspector-investigador), al tiempo que forjando un fuerte compromiso de anonimato y lealtad hacia las personas entrevistadas.

Las conclusiones preliminares obedecen a patrones de los discursos que presentan una consistencia considerable. Es cierto que, a la luz del resto de entrevistas mantenidas, se percibe una interpretación diferente en otros casos, siendo posiblemente imputable a diferentes visiones, experiencia profesional y etapa educativa del docente.

Se aprecia ya de manera nítida, aunque en un estadio incipiente de la investigación, que el concepto de justicia social, a tenor del análisis de los discursos y significados insertos en los mismos, difícilmente se llega a desarrollar de manera plena, existiendo importantes lagunas que redundan en un perjuicio hacia los sectores más débiles de nuestra población escolar. De ese modo, las instituciones educativas perseveran en la reproducción de las marcadas diferencias sociales que caracterizan a nuestra sociedad.

Esta investigación posibilitará extraer una serie de conclusiones que nos permitirán, en un futuro, ahondar en esta temática para perfilar aún más el análisis de los discursos de los profesionales de la enseñanza y poder comprender el complejo entramado de relaciones y de significados que configuran la cultura docente, la cultura de las instituciones escolares.

Referencias

- Abiétar-López, M. (2015). Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 145-161. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En Aguado, T. y Del olmo, MI (ED), *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp: 13-25). Madrid: Ramón Areces.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. (RIEJS). 1(1), 2012, pp. 9-45, <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Cuenca, R (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad, 1(1), 2012, pp. 79-93, ISSN: [2254-3139 http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf](http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf) .
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice*. New York: Columbia University Press.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: How will we recognize it when we see it?. *International Journal of Inclusive Education*. 4. 253-269. 10.1080/13603110050059178.
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), pp.23-38.
- Malik, B. y Ballesteros, B. La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino* [online]. 2015, (47), pp.15-25. ISSN 0719-2681. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Mata, P. (2011) *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011). *Hacia un concepto de justicia social*. ISSN: 1696-4713 [www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf/](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf) *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9(4).
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Nussbaum, M. (2009). *Frontiers of justice*. Toronto: CNIB.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Young, I. (2010). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Racismo en la Academia.

Profesores/Investigadores extranjeros en Ecuador.

Racism in the Academy. Foreign professors / researchers in Ecuador.

Guadalupe Gómez Abeledo¹⁸

Resumen

En este trabajo, de dos años, he buscado comprender y explicar las relaciones - atravesadas por comportamientos racistas, en la Academia ecuatoriana -, entre profesores/investigadores nacionales y extranjeros. El objetivo es analizar, para de este modo, facilitar el mutuo reconocimiento. Dos conceptos he necesitado para explicar los flujos de relación: "diglosia convivencia!" y "emic-gración". La diglosia - explicada desde la lingüística y que se refiere a cuando dos lenguas conviven en un mismo territorio, pero sólo una de ellas detenta el poder político y social -dislocada hacia la convivencia académica.

El concepto de "diglosia convivencia!" que me fue útil en mi trabajo de Fin de Máster para interpretar comportamientos racistas en otro contexto, sirve en esta ocasión, a otra investigación. Explicar los procesos, más sutiles, de acumulación de poder contra los demás y el porqué éstos pueden cambiar de lado, si las ventajas también lo hacen. Asimismo el concepto de "emic-gración" nace como propuesta en torno al cuádruple eje racismo-interculturalidad-resiliencia- autobiografías. "Emic-gración" es la forma de denominar al relato desde la autobiografía migrante, tiene en cuenta la necesidad de que contemos como resilientes el racismo animados por el esfuerzo intercultural, no desde el otro lado, sino con el otro lado.

El estereotipo utiliza simplificaciones, no tiene en cuenta la resiliencia, no tiene en cuenta la autobiografía y sobre todo es un relato sin contrato, no hay acuerdo de las partes, no es intercultural por lo tanto no corrugado, puede ser racista. En el trabajo hago uso de dos herramientas etnográficas: las entrevistas abiertas y la observación participante. La auto-etnografía también es parte importante de la metodología tanto en el TFM como en el trabajo de campo de la tesis doctoral. El objeto de estudio y el

¹⁸ Línea 4. Directora de Tesis: Margarita del Olmo Pintado

campo forman parte de mi vida, lo que implica ventajas y desventajas que enriquecen la observación. Los resultados parciales del trabajo me están llevando a las siguientes conclusiones provisionales: La aparición de brotes racistas manifiestos y constantes racistas sutiles que valoro desencadenados por acumulación de poder, dentro de los órganos de decisión política universitaria. No dan prioridad a la discusión académica. La deformación de interculturalidad hacia multiculturalismos esencializadores. La pervivencia de colonialidades, entendidas como formas de interpretar el mundo en claves rígidas interesadas. Las víctimas y verdugos cambian de lado, no somos una constante. En diferentes momentos de la investigación y dependiendo de la política académica y la posición teórico-política hemos intercambiado los papeles. Creo que hasta ahora puedo concluir que el dolor de la convivencia que supone el racismo es el fruto de una simulada interculturalidad malentendida y acrítica. Un racismo útil que está destruyendo los puentes entre la Universidad y el sentido universal de la misma.

Palabras clave: Profesores/investigadores extranjeros en Ecuador; "diglosia convivencia!"; metodología etnográfica; "emic-gración"; racismo.

Introducción

Una educación antirracista se basa, fundamentalmente, en dos ideas: la de aprender a analizar las razones ocultas que legitiman la desigualdad y la capacidad de empalmar con la víctima. (Del Olmo, M. y C. Osuna, 2017,p. 86).

El problema de la invisibilización de los mecanismos racistas resulta más difícil de percibir cuanto más hábiles y eficaces sean cada una de las piezas de dicho mecanismo. En la educación superior, las lógicas que sirven de ideología compartida, entretejen significados densos, de donde decantar los contenidos e intenciones racistas me está resultando un proceso minucioso de ética fina. La densidad y profundidad de las argumentaciones optimizan la capacidad de disputa de las y los miembros que componemos la comunidad educativa universitaria. Se crean discursos articulados, con objetivos difusos. Comunicados de asociaciones de profesores (APU) que en lucha por los recursos, defienden su posición, contra "los otros". Un ejemplo es "poca productividad", un argumento que se desliza entre muchos, Un discurso que se genera sin necesidad de ser argumentado con datos. Los datos dicen exactamente lo contrario, sin embargo cuando podemos afirmar algo contra los demás sin tener que demostrarlo incurrimos en

un diferencial racista. Asume que el extranjero ha de trabajar más por el hecho de serlo. Si no genera más plusvalía, es un objeto desechable, pierde agencia, no es sujeto. Romper esa dicotomía objeto-sujeto es parte medular de mi investigación ayudada de una metodología etnográfica.

El objeto de estudio es el racismo en la Academia ecuatoriana, concretamente en lo que se refiere a las relaciones de convivencia entre las y los profesores/investigadores extranjeros y nacionales en Ecuador. ¿Qué tipo de relaciones se han generado? ¿Las relaciones que se crean entre los docentes/investigadores extranjeros y los ecuatorianos pueden derivar en comportamientos racistas?

Para poder comprender y explicar el objeto de estudio he profundizado en teorías como: El nacionalismo metodológico, la interculturalidad crítica, el relativismo cultural, las teorías decoloniales y el análisis crítico del discurso (ACD).

1.1 Nacionalismo metodológico

El "nacionalismo metodológico" supone uno de los obstáculos con los que me he encontrado. Esa naturalización del estado-nación como ámbito desde el que analizar un fenómeno como el de la inmigración sería, pues, la prueba más evidente de los efectos perniciosos de la «miopía estadocéntrica» en los planteamientos de las y los investigadores sociales. (Llopis Goig, R. 2007, p.108).

Desde el inicio de la investigación dudé en analizar españoles

en Ecuador o extranjeros en Ecuador. El objeto de estudio requiere mi enfoque extranjero-nacional sin embargo mi duda de un análisis miope por estados me asaltó.

El nacionalismo metodológico es el enfoque más común, ya que tanto desde un punto de vista académico como desde una perspectiva popular se piensa que los Estados-naciones normalmente contienen sociedades (como lo implica, por ejemplo, el concepto de sociedad estadounidense, mexicana, o francesa). Desde esta perspectiva, la aparición de extranjeros que siguen vinculados con sus países de origen es vista como algo anormal que interfiere con un todo que, de otra manera, estaría integrado, y como algo que se espera que desaparezca. (Waldinger, R. 2013, p.190).

Una posición activista requiere del pensar la investigación desde un espacio que llamo "sin-estado", no entendido desde el sentido anarquista tradicional del término sino desde una

posición que reclama nuevas cartografías metodológicas y teóricas para entender la migración.

1.2 Interculturalidad crítica

Me propongo el enfoque intercultural crítico. La distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación. (Walsh, C. 2010, p.2). De este modo no hago oscuros los conflictos, muy al contrario pretendo exponerlos para que sirvan a la discusión. La Convivencia es un espacio que posibilita

la interculturalidad pero si la convivencia se da en diglosia no deja de existir pero es racista.

Una perspectiva crítica me muestra la relación social como un todo, no existe posibilidad de libertad parcial o por elementos diferenciadores positivos o negativos que marquen a víctimas y verdugos.

La interculturalidad crítica pone en duda el Sistema, en este caso el universitario. Abre la crítica a los elementos fundacionales como la Academia nacional. Propone una Academia internacional llevada a su espíritu universal, compartiendo conocimiento.

1.3 Relativismo cultural

Dada mi decisión de utilizar la etnografía, el relativismo cultural aparece inmediatamente como una necesidad para corregir la mirada de esencialismos y dar y darme apertura en la discusión que necesito con mi propia investigación y con el contexto. Aproximarse a la vida de los otros desde una perspectiva relativista cultural nos ayudará a comprender sus creencias y prácticas bajo la luz de sus culturas (Monge.F, 2009 p. 107) protegen de los riesgos de enfoques limitados como el análisis de las realidades de una sociedad nacional (nacionalismo metodológico) que se adhiere a los territorios y fronteras y no a la diversidad humana.

1.4 Las teorías decoloniales

Aunque en mi trabajo de fin de Master y como propongo en el artículo: Balbinos y Manolitos: Investigación sobre "diglosia convivencia!" villa-aldea (del prestigio y privilegio de unos sobre otros) en la revista RELASO. El Sur metafórico de España se encuentra al Oeste, el relato de Galicia es una sucesión de esencializaciones que podemos encontrar en la convivencia, en la literatura, e incluso en la migración a América por medio de los chistes de gallegos. (Abeledo,

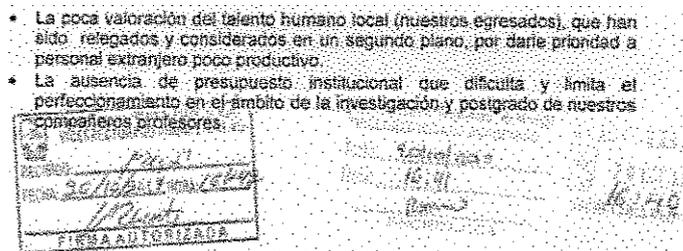
G. G. 2017, p.34). El Sur es un lugar metafórico. Al entrar en contacto con la realidad andina, ecuatoriana concretamente, profundizar en la cosmovisión del "buen vivir" y en las implicaciones que supone pensar desde lugares diferentes me hizo recurrir a las teorías decoloniales.

No tengo suficiente acceso a todo lo que ocurre en las universidades y centros de investigación de varios países del continente como para sopesar los avances teóricos que estos nuevos fenómenos han suscitado, pero puedo decirte que en los últimos años he leído con mayor interés que antes los debates latinoamericanos en ciencias sociales y humanas, y celebro el que muchos de ellos se vayan por la tangente o abiertamente descarten el antropocentrismo -y su vástago, el eurocentrismo- dominantes. (Cusicanqui, S.R., Domingues, J. M., Escobar, A., & Leff, E. 2016, p. 5).

Concuerdo con que aun no teniendo todo el conocimiento necesario sobre las teorías que pretenden epistemologías decolonizadas, Acudo a ellas para comprender más y mejor un contexto académico que he de investigar y en el que aterrizo con mi construcción eurocéntrica.

1.5 Análisis Crítico del Discurso

Muchos de los recursos que discuto en la tesis son discursos de los y las tecnócratas del sistema universitario ecuatoriano. (Carvajal 2013) una deriva tecnocrática que se cierne sobre la Universidad y que amenaza el análisis de las Ciencias Sociales (p.60). Un ejemplo de estos textos sería el de la Asociación de Profesores Universitarios Uleam-Apu.



Fuente: APU. Universidad ULEAM- Manabí Anexo 1.

Las ideologías y los comportamientos racistas necesitan una apología o un discurso, que de un modo u otros quite la responsabilidad a los hechos mismos. Sin embargo la ideología antirracista. En ese sentido, las ideologías son la contraparte cognitiva del poder. (Van Dijk, 2000,p.27)

Diglosia convivencia! y Emic-gración

En ocasiones, los conceptos con su función de abarcar más ideas en convivencia que la palabra escrita, me ayudan a expresar y explicar realidades, con la única intención de hacerme más comprensible en lo complejo del comportamiento humano he utilizado dos conceptos clave: "diglosia convivencia!" y "emic-gración" que he necesitado para investigación. Ambos surgen de la necesidad de nombrar realidades lábiles y tal vez menos obvias.

Es -o debería ser- evidente que el núcleo central del llamado "problema de la inmigración" no es el de si podemos o no convivir con la diferencia, sino si podemos convivir o no con el escándalo de la explotación humana masiva indispensable para el actual modelo de desarrollo económico que, en tantos sentidos y al lado de un papel creciente de las más modernas tecnologías, nos retrotrae a las formas más inmisericordes y brutales de abuso sobre la fuerza de trabajo que caracterizaron las primeras fases del taylorismo. (Delgado, 2006, p.12).

"Diglosia convivencial" (Abeledo, G.G. 2017, p.34), este concepto lo he creído necesario porque me resulta de utilidad para explicar cómo mecanismos racistas utilizan la lengua, las costumbres, el territorio para justificar sus privilegios en detrimento de los "otros" creando espacios infinitos de desventaja. Las desventajas las decide el verdugo pero el dirimir su arbitrariedad desmonta el mecanismo. Si observamos con detenimiento las piezas podemos ver como el mecanismo racista, una vez comprendido la víctima "cambia de lado" al convertir la desventaja en ventaja.

"Emic-gración". Asimismo, acuñé el término "emic-gración" por cuanto trato el hecho migratorio contado desde la experiencia personal y en el lugar de llegada, lo que supone la aceptación de un diálogo tanto endógeno como exógeno. En el y la migrante el racismo ocurre desde fuera a dentro, sin embargo la migración es un proceso interno, una decisión, que no siempre implica voluntariedad y trasciende hacia afuera. Por eso la vida cotidiana cuando está atravesada por racismo e inmigración no se acaba si no es contada por la persona que vive inmigrante cada día. (Tijoux 2016)

El racismo cotidiano constituye una matriz de relaciones e interacciones que reproducen estas prácticas, discursos y representaciones de manera regular y rutinaria, en situaciones cotidianas que consiguen diferenciar los que llegaron antes de los recién llegados. (p.9)

La rutina del maltrato requiere cuádruple eje que propongo - racismo-interculturalidad-

resiliencia-autobiografías-para aprehender cómo una realidad tan compleja no es posible explicarla desde uno sólo de estos componentes. Y como los componentes juntos subsumidos en el concepto emic-gración, me ayudan a trasladar una realidad compleja.

Objetivos

Analizar el racismo en las relaciones entre profesores/investigadores extranjeros y nacionales en Ecuador, partiendo del concepto de "diglosia convivencia]" entendiéndolo por ésta las relaciones asimétricas de poder que se dan en un mismo territorio y que muestran como resultado privilegios de unos sobre otros.

-Comprender las relaciones que se crean entre los docentes/investigadores extranjeros y los ecuatorianos y cómo éstas pueden derivar en comportamientos racistas.

-Contribuir a explicar los procesos de integración y/o desintegración que supone el estatus de extranjero en la Academia desde la percepción de los propios actores; como un enriquecimiento de la convivencia o por el contrario como generadores de asimetrías, de "culturas académicas" como "alteridades enemigas" (emic- gración).

-Intentar comprobar si de algún modo se identifican "culturas académicas" como hegemónicas y subalternizadas profundizando en el estudio de los fenómenos de "diglosia convivencia!".

-Procurar comprender las inflexiones y fronteras que dificultan los relatos compartidos. Si partimos de "relatos configurativos de la identidad" dados por el "nacionalismo metodológico".

-Investigar el papel de los mecanismos racistas; nuevas situaciones de convivencia.

-Proponer un diálogo de experiencias a la luz del esfuerzo intercultural. La "interculturalidad crítica" no acepta estructuras dialógicas preconfiguradas.

Metodología

Como metodología cualitativa la etnografía se emplea en trabajo de campo y se vertebra por la ética que ha de empapar todo el proceso de escucha y traducción, sin traición.

Utilizo una metodología etnográfica que me permita profundizar en las subjetividades y las razones últimas de los comportamientos. Las herramientas básicas que he utilizado son:

observación participante, entrevistas abiertas y autobiografías cuando es posible.

Las autobiografías me ayudan porque reducen los riesgos de no tener en cuenta el relato más personal. La importancia de recoger y compartir la experiencia radica en la diversidad interna del inmigrante "el calidoscopio en movimiento" (Delgado, M. 2006, p.2) que enriquece constantemente. (Observación participante).

Parto de que una etnografía sin autobiografías de la inmigración es solamente hacer "medio campo". Investigo con instrumentos que nacen de un contexto, no libre de ideología social, lo cual repercute, entre otras cosas, en la forma de encarar las preguntas de investigación.

La auto-etnografía es parte de la metodología como. El "gesto" auto-etnográfico consiste en aprovechar y hacer valer las "experiencias" afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad basado justamente en su participación (Scribano, A., & De Sena, A. 2009, p.5).

La observación participante, parte fundamental de la etnografía y llena de obstáculos en cuanto a la exigencia cotidiana y a su sistematización. (Aguilar 2015) "uno de sus puntos fuertes sería generar nuevas preguntas de investigación". (p.81). En el diario se recogen momentos críticos de la misma.

Avance de resultados

¡Hasta cuando los extranjeros!

Lo que expongo relata la existencia de aspectos de discriminación, racismo, antropofagias y lucha por recursos en un contexto educativo "neoliberalizado". Como resultados he hallado casos de invisibilización, acumulación de poder y cambios estratégicos de alianzas, los cuales se entrecruzan con discursos en torno a un ámbito educativo más diverso y democrático, lo que me ha permitido comprobar la existencia de una interculturalidad simulada, asimétrica y acrítica.

La zona invisible del racismo. (Del Olmo, M. y C. Osuna, 2017, p. 85). Es mi zona de trabajo y en la que estoy observando avances en cuanto a romper "la no alternativa", (Del Olmo, M. y C. Osuna, 2017), hacernos creer que no se puede hacer nada contra el racismo (p.86).

Discusión y conclusiones

Grosfoguel, R. (2013). Cuando afirma que las estructuras fundacionales de la universidad

en Europa son racistas (p.35) no está pensando en una compensación inversa, no se puede resolver un problema de colonización epistemológica con la negación de la existencia de otros. Las y los profesores que migramos no somos fundantes de ninguna academia, nuestra vida no se encuentran escrita y editada, como las grandes obras de los "grandes hombres" Estamos más bien ante una antología de vidas. Existencias contadas en pocas líneas o en pocas páginas, desgracias y aventuras infinitas recogidas en un puñado de palabras. (Foucault, M. 1996, p.79). Cuando relato nuestra experiencia me encuentro con que no gozamos de las posibilidades de un aparato estatal que busca constituir su legitimidad y tampoco se organizan, como muchas de las obras nacionales, a través de un modelo argumentativo. (Grimson, A. 1997, p.2) por lo tanto pasan a ser letra pequeña, de hombres pequeños, Foucault (1997) hombres infames (p.79) la experiencia migratoria es entonces una "doble usencia" (Sayad, A. 2010, p.1). Y una doble negación. Por un lado enarbolamos banderas de academias más antiguas y prestigiosas poniendo en la mesa el argumento racista de "comenzamos antes" y por otro sabemos que esa bandera que defendemos no nos pertenece ni nos cuenta.

Reconocerme en el papel de víctima y/o verdugo ha sido, en ocasiones, lo más complicado de hilvanar. Se necesita deslegitimar al grupo de personas que, imbuidas de altos ideales, no tiene compasión por las víctimas y el dolor que causan (Perceval, J. M. 2008:5). Aunque la compasión la entiendo como con- pasión, como dominio de una falsa voluntad hacia lo más fácil y útil para mí, la voluntad hacia lo que debo hacer y ser, hacía la ética. Para Margarita del Olmo y Carmen Osuna (2017) desde el rechazo al concepto raza, el racismo es:

Un comportamiento social (y las ideas e. instituciones socio-políticas que lo legitiman) que consiste en clasificar a las personas en grupos sobre la base de diferencias reales o imaginarias, que se asocian a comportamientos cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre grupos de personas, haciendo creer que unos son mejores que otros. (Del Olmo, y Osuna, 2017:82)

Confluyo en la definición de Margarita y Carmen y destaco que en mi objeto de estudio, las instituciones sirven de instrumento socio-político a intereses enmascarados. Quizás como Crenshaw, Kimberlé W. (1991) necesitamos comprender la acumulación confluyente de desventajas que supone la interseccionalidad.

Referencias

- Abeledo, G. G. (2017). Balbinos y Manolitos: Investigación sobre "diglosia convivencia!" villa-aldea (del prestigio y privilegio de unos sobre otros). *Revista Latina de Sociología*, 7(2).
- Aguiar, E. P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80-89.
- Carvajal, I. (2013). Tecnocracia y democracia en el ocaso de la "universidad ecuatoriana".
- Crenshaw, Kimberlé W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6., pp. 1241-1299.
- Cusicanqui, S. R., Domingues, J. M., Escobar, A., & Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de sociología*, (14)
- Delgado, M. (2006). Nuevas retóricas para la exclusión social. Flujos migratorios y su (des) control. *Puntos de vista pluridisciplinarios*, 1-24.
- Del Olmo, M. y C. Osuna (2017). "Racismo. Un análisis desde el poder y los privilegios". En *Educación Intercultural* Aguado, T. y P. Mata-Benito eds. pp. 77-107. Madrid UNED.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira. La Plata, Argentina.
- Grimson, A. (1997). Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. *Nueva sociedad*, 147, 96-107.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. *Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB, 97-108.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19).
- Llopis Goig, R. (2007). El «nacionalismo metodológico» como obstáculo en la investigación sociológica sobre migraciones internacionales. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (13).
- Monge, M. (2009). A vueltas con el relativismo cultural. *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*, 105.
- Perceval, J. M. (2008). Víctimas y verdugos. Realidad y construcción de la víctima y el victimismo. *Universitat Internacional de la Pau, Recull de ponencies*, 22, 201-212.
- Piñeiro Aguiar, E. (2016). Radicalidad y crítica del Buen Vivir: una lectura desde Bolívar Echeverría. *Economía y Desarrollo*, 157(2), 120-129.
- Sayad, A. (2010). La doble ausencia. *De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: *Anthropos*.
- Scribano, A., & De Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta de moebio*, (34), 1-15.
- Waldinger, R. (2013). Más allá del transnacionalismo: Una perspectiva alternativa de la conexión de los inmigrantes con su país de origen.

- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.. *Tabula rasa*, (9).
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.

Incorporación del enfoque de interculturalidad y de la educación ambiental en la formación docente

Incorporation of the intercultural approach and environmental education in teacher training

Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar ¹⁹

Resumen

El objetivo de la comunicación es dar a conocer el proyecto de la investigación “Inclusión del enfoque de la interculturalidad y la educación ambiental a la formación docente”.

Como punto de partida, se asume que para transitar a una sociedad más justa, equitativa, democrática y sustentable se requiere de la transformación de la relación sociedad-naturaleza; un cambio profundo de las instituciones sociales; de las relaciones personales, a partir de los principios de la interculturalidad y la educación ambiental. En el ámbito educativo supone un cambio de paradigma; el replanteamiento de la relación escuela-sociedad; de los docentes y los padres de familia; de autoridades educativas-docentes; comunidades-escuelas.

Los avances que se presentan, evidencian la necesidad de profundizar la investigación sobre la formación docente y la transformación de la práctica educativa desde el enfoque de la interculturalidad y la educación ambiental, dada la persistencia de un enfoque homogeneizador propio del proyecto hegemónico de la modernidad.

La finalidad inicial del estudio es formular propuestas para la incorporación del enfoque de la interculturalidad y la educación ambiental en la formación docente y la práctica educativa, a partir de la construcción de un marco integrador de interpretación teórica, metodológica y ética de estos enfoques. Nos proponemos avanzar en la identificación de las líneas de encuentro pedagógico e ideológico entre la interculturalidad y la educación ambiental, para construir una propuesta de formación docente que asuma los principios de la interculturalidad y la educación ambiental para revitalizar la esperanza y contribuir a la construcción de la sustentabilidad. El proyecto está actualmente en fase intermedia.

Palabras clave: interculturalidad; formación docente; educación ambiental; práctica educativa; transformación ética.

¹⁹ Línea 4. Directora de tesis: Patricia Mata Benito

Abstract

The objective of the communication is to publicize the research project "Inclusion of the intercultural approach and environmental education to teacher training".

As a starting point, it is assumed that to transition to a more just, equitable, democratic and sustainable society requires the transformation of the society-nature relationship; a profound change in social institutions; of personal relationships, based on the principles of interculturality and environmental education. In the educational field, it implies a change of paradigm; the rethinking of the school-society relationship; of teachers and parents; of educational-teacher authorities; communities-schools.

The advances presented, evidence the need to deepen the research on teacher education and the transformation of educational practice from the intercultural approach and environmental education, given the persistence of a homogenizing approach of the hegemonic project of modernity.

The initial purpose of the study is to formulate proposals for the incorporation of the intercultural approach and environmental education in teacher training and educational practice, based on the construction of an integrating framework of theoretical, methodological and ethical interpretation of these approaches. We intend to advance in the identification of the pedagogical and ideological meeting lines between interculturality and environmental education, to build a teacher training proposal that assumes the principles of interculturality and environmental education to revitalize hope and contribute to the construction of the sustainability. The project is currently in the intermediate phase.

Keywords: interculturality; teacher training; environmental education; educational practice; ethical transformation.

Introducción

La interculturalidad y la educación ambiental son voces paralelas que revitalizan la esperanza y realizan aportes epistemológicos, metodológicos y pedagógicos para formular propuestas educativas sustentadas en bases éticas, que contribuyan a la preservación de la vida y transitar a la construcción de la convivencia en la diversidad y la sustentabilidad. Aun cuando no están en permanente diálogo es importante trabajar en la integración de estos enfoques que comparten

referentes, metas y principios socio pedagógicos.

Las y los docentes juegan un papel fundamental para enfrentar el reto de la transformación de la sociedad y de la escuela, por ello es necesario diseñar propuestas de formación que les permitan resignificar su práctica educativa.

El estudio persigue formular propuestas para la incorporación del enfoque de la interculturalidad y de la educación ambiental a la formación docente, mediante la identificación y análisis del plan de estudios de la maestría en Educación Básica con especialidad en Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y su impacto en la práctica docente de los estudiantes y egresados de este programa educativo.

Objetivos

La finalidad inicial de estudio es formular propuestas para la incorporación del enfoque de la interculturalidad y la educación ambiental a la formación docente, a partir de la construcción de un marco integrado de interpretación teórica, metodológica y ética de estos enfoques.

La crisis civilizatoria está asociada al fraccionamiento del conocimiento propio de la ciencia positivista y el dualismo ontológico de la epistemología occidental, que marca la diferencia entre lo natural y lo social. El desafío es mantener los procesos que sustentan la vida en el

planeta y construir una sociedad justa, sustentable e intercultural. Transitar a nuevos escenarios que liberen a la sociedad atrapada en lo económico, en el relativismo moral y epistemológico e impulsar nuevas narrativas del mundo y nuevas cosmogonías, constatar la necesidad de impulsar otra forma de educar.

A partir de esto, nuestro objetivo es identificar marcos teóricos, metodológicos y éticos que nos permitan formular propuestas de formación docente a partir del enfoque intercultural y de educación ambiental y tender puentes entre estos enfoques.

Los objetivos específicos resultado de la finalidad expuesta son:

1. Analizar la relación entre racionalidad dominante, producción del conocimiento y la conceptualización de la naturaleza y del ser humano en el marco del proceso socio histórico en el que surge la crisis ambiental a la luz de las contradicciones del proyecto moderno.

2. Identificar las líneas de encuentro pedagógico e ideológico entre la interculturalidad y la educación ambiental, en las dimensiones:

Epistémica: para identificar formas de construcción del conocimiento y tipos de saberes, la interdisciplinariedad, y la complejidad.

Teórica: para identificar categorías y conceptos que guíen nuestro trabajo docente.

Política: para revisar las estructuras institucionales.

Cultural: implica el reconocimiento de la diversidad cultural, las tradiciones y los valores comunitarios, destacando la pluralidad y valorar las distintas cosmovisiones, además de recuperar sistemas tradicionales de organización comunitaria que garanticen el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales.

Ética: para identificar los supuestos en relación con la condición humana y sus connotaciones éticas. Supone el replanteamiento del papel de los seres humanos en el mundo y valorar qué está detrás del conocimiento y la renovación de valores. Implica una ética fundamentada en la cooperación y el respeto a la naturaleza, en el diálogo y en la convivencia democrática y equitativa entre los miembros de las sociedades humanas.

3. Analizar los enfoques, los discursos y las prácticas de la diversidad, la interculturalidad y la educación ambiental en México.
4. Analizar cómo se promueve la formación del enfoque de la interculturalidad y de la educación ambiental en los profesores que cursan la maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional.
5. Formular propuestas de formación docente desde la articulación del enfoque intercultural y la educación ambiental.

Metodología

El estudio se inscribe en el ámbito de la investigación cualitativa (IC) ya que se pretende indagar, dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos que les otorgan los actores. En la investigación se distinguen las siguientes fases:

i. Investigación documental. En ella, se han analizado textos y otras fuentes relacionadas con el objeto de estudio (abordajes educativo-ambiental e intercultural), a partir de las cuales se han construido las categorías de análisis y se han elaborado los instrumentos para la recolección de la información. Asimismo, se han revisado el plan y los programas de estudio de la maestría en Educación Básica en la línea de Pedagogía de las Diferencias y la Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Igualmente, se revisarán documentos de planeación y evaluación institucionales, así como las tesis de grado de los egresados.

ii. Investigación de campo. Esta etapa se basará en el método cualitativo para recuperar la voz de los actores (docentes y estudiantes) y conocer sus percepciones sobre la interculturalidad y la educación ambiental. En la primera fase el trabajo de campo será de carácter descriptivo para comprender cómo se entiende la interculturalidad y la educación ambiental. La segunda fase será interpretativa y se realizará a través de cuestionarios, entrevistas a profundidad y el trabajo con grupos de discusión sobre las siguientes cuestiones: 1) qué es, qué significa el enfoque de interculturalidad y de educación ambiental; 2) inclusión de

interculturalidad y educación ambiental a la práctica docente; 3) inclusión de la interculturalidad y la educación ambiental en los planes y programas; 4) los recursos y estrategias para incluir el enfoque de la interculturalidad y la educación ambiental a la práctica docente.

La metodología de investigación permitirá comprender desde el principio hermenéutico la práctica y la formación docente el enfoque de la interculturalidad y la educación ambiental.

Avance de resultados

El proyecto de investigación está en fase intermedia; las aportaciones hasta la fecha son en dos sentidos: la elaboración de un marco teórico inicial en relación con el enfoque de interculturalidad y el acercamiento a informantes clave que impulsan proyectos de educación ambiental intercultural o de educación biocultural.

En este periodo se realizó la investigación documental a través de la revisión textos y otras fuentes relacionadas con el objeto de estudio. En los artículos y tesis analizados subyace una noción estática de la cultura asociada al territorio, a la etnicidad, al “respeto a las culturas” con la pretensión de conservarlas.

En esta fase se analizaron la diversidad de concepciones en torno a la educación ambiental y el enfoque de interculturalidad. Asimismo, se revisaron los puntos de confluencia entre estos campos. Dada la naturaleza de la investigación se articularon aspectos relacionados con las políticas

públicas, la participación social, el ambiente, la pedagogía y la didáctica. Se elaboró un primer marco teórico que permitió avanzar en la construcción de conceptos, teorías y principios para la investigación.

El eje que articuló el trabajo fue el análisis de la relación entre la racionalidad dominante, la producción del conocimiento y la conceptualización de la naturaleza y del ser humano. Este primer ejercicio facilitó encontrar vacíos teóricos y posibilidades de generación de aportes al campo de estudio. La investigación permitió el análisis interpretativo, la reflexión crítica y la búsqueda de sentido.

Algunas de las ideas eje del marco teórico preliminar son que el mundo contemporáneo enfrenta una crisis civilizatoria provocada por los supuestos culturales, sociales y políticos que lorigen.

La crisis es un fenómeno complejo originado en el proyecto de la modernidad y por el modelo de desarrollo imperante y ha provocado disminución de la calidad vida de la mayoría de la población mundial. Los niveles de pobreza e injusticia social en el mundo están asociados al deterioro ecológico y a la brecha creciente entre los países ricos y pobres. El desconocimiento de los límites de la naturaleza es una de las causas del avance de este deterioro ambiental y la imposición cultural a los pueblos. Superar la crisis implica un cambio de racionalidad, por una respetuosa de la vida en todas sus manifestaciones. (Meira 2006, Agoglia, 2010)

Las sociedades están inmersas en una cultura que ha coartado las posibilidades de transformación. El desafío es mantener los procesos que sustentan la vida en el planeta y construir una sociedad justa, sustentable

e intercultural. Transitar a nuevos escenarios que liberen a la sociedad atrapada en lo económico, en el relativismo moral y epistemológico e impulsar nuevas narrativas del mundo y nuevas cosmogonías.

La diversidad es inherente a la vida, está en el principio que mantiene vivo el planeta. El origen de la diversidad es el ímpetu creador de la vida; la humanidad es parte de esta diversidad de la vida. El principio de la diversidad es un principio relacional entre sociedad y naturaleza.

Naturaleza y sociedad forman un todo que se compenetra en un devenir constante de causas y efectos (Maldonado, 2003); estrechamente interrelacionadas en un proceso histórico-cultural. La cultura media en la relación sociedad-naturaleza, donde los diversos grupos humanos han resignificado y dado sentido a los espacios de vida. La relación sociedad-naturaleza depende de la concepción del ser, de la ideología sobre necesidades y potencialidades de nuestra especie que definen los principios éticos para guiar la conducta de los individuos y legitimar las prácticas de transformación en un contexto social y cultural determinado.

La visión hegemónica de occidente despoja a la naturaleza de su valor intrínseco y de su significado social y la reduce a mercancía. (Leff, 2002, 2008). La racionalidad económica lleva a los hombres y mujeres a ignorar su interdependencia con el medio natural. La visión utilitaria de la naturaleza como fuente inagotable de recursos y objeto de trabajo e insumo de producción, no contempla los efectos globales a largo plazo de la actividad económica y productiva. Es necesario promover una cultura que reformule la relación sociedad-naturaleza a través de cambios

estructurales en los ámbitos político, económico, social y ético que contribuyan al tránsito hacia un nuevo modelo de desarrollo. (Caride, 2001; Leff, 2004, 2006)

El conocimiento occidental se sustenta en una lógica binaria, una epistemología objetivante, el dualismo ontológico, la fragmentación y la reducción del conocimiento a la superioridad de la ciencia con respecto al resto de los saberes (Morin, 1998).

La crisis civilizatoria es –entre otras cosas- un problema asociado al fraccionamiento del conocimiento propio de la ciencia positivista y el dualismo ontológico de la epistemología occidental, marca la diferencia entre lo natural y lo social. Como surgen diversos discursos emergentes, esta investigación retoma dos: interculturalidad y educación ambiental.

La interculturalidad es un modo de construirse y de pensarse; contribuye a la reconstrucción colectiva y nos permite construir la esperanza, a través de la palabra compartida y el diálogo. El enfoque intercultural debe permear en la educación para abrir la oportunidad de la convivencia de saberes; trascender los ámbitos del conocimiento y transitar por vías del encuentro.

En México coexisten diversos enfoques de la interculturalidad ligados al indigenismo, al nacionalismo cultural y pedagógico. (Dietz y Mateos, 2011). La visión del indigenismo y del post indigenismo ejerce una gran influencia en la manera de gestionar la diversidad y han emergido posturas que se entretajan con nociones de campos diferentes a la interculturalidad y que buscan una educación intercultural para todos. Sin

embargo, la interculturalidad se refiere a la sociedad en su conjunto, a visibilizar las cuestiones de género, condición socioeconómica, los conflictos y a la urgencia de construir una nueva sociedad.

Entre ambas posiciones ha surgido una amplia gama de discursos que reivindican la diferencia, el derecho a tener derechos y la urgencia de empoderar a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea. (Dietz, 2011)

Estos discursos han derivado diversas propuestas educativas. Este estudio se centra en la maestría en educación básica con especialidad en Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional. Ésta es una institución de educación superior cuya finalidad es prestar, desarrollar y orientar servicios educativos, encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país.

Una de las propuestas de formación docente es la maestría en Educación Básica, la cual persigue que el profesional de la Educación Básica renueve y construya conocimientos, desarrolle actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación profesional de competencias. El plan de estudios consta de dos especializaciones, con duración de un año cada una. La primera especialización es “Competencias profesionales para la práctica pedagógica en educación básica”, en la segunda existen diversas líneas, una de ellas es Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad. Sin embargo, como parte de la investigación de campo se realizaron algunas a las entrevistas los docentes de la maestría señalan que en la práctica, el

enfoque de cada especialidad permea desde el inicio la maestría. (E1, E2)

Los documentos analizados señalan que la especialización se estructura en tres módulos: Interculturalidad políticas educativas y atención a la diversidad; Mediación intercultural: posibilidades pedagógicas y Estrategias pedagógicas interculturales y construcción de ambientes de aprendizaje. (UPN, 2009)

Los módulos se trabajan de manera simultánea en cada uno de los trimestres, con la finalidad de que el estudiante cuente con los suficientes elementos de análisis que a su vez le faciliten desarrollar procesos de intervención para mejorar su práctica educativa. Cada módulo define la competencia a desarrollar, el problema, el eje problematizador, propuesta temática y los elementos de evaluación.

En el plan de estudios se señala que se busca que el alumno conozca el debate teórico en torno a la interculturalidad que orientan las decisiones gubernamentales en el ámbito educativo, para construir sus propias conceptualizaciones que articulen su práctica educativa. Se pretende promover la reflexión en torno las implicaciones educativas de la interculturalidad y que el estudiante se posicione frente a los debates y retos que implica para asumirla en su práctica educativa, considerando la complejidad de los contextos y de la educación (ídem).

En los programas de estudio se señala que un eje importante de la formación es el enfoque de mediación, dado que se asume que el docente desempeña el papel como mediador para la construcción de competencias interculturales, el tratamiento transversal de la interculturalidad y la resolución de conflictos en los contextos escolares específicos para sentar

las bases para una sociedad de la convivencia. (ídem)

Los documentos revisados apuntan que los estudiantes reconocerán los principios de la pedagogía de la diferencia para reflexionar su papel de mediador en las relaciones de alteridad en contextos interculturales. Se busca que los docentes desarrollen habilidades que le permitan una intervención educativa dirigida al reconocimiento de la diversidad sustentada en una concepción del aula y el aprendizaje como espacio colectivo de interacción. Es por esto por lo que se persigue que el estudiante conozca y desarrolle herramientas metodológicas que orienten su intervención para la atención a la interculturalidad a fin de contrarrestar las prácticas excluyentes que se propician en la escuela y el aula. (UPN, 2009)

Los programas de estudio destacan el papel de la comunidad, la familia y la escuela en la formación de los alumnos a fin de propiciar la conformación de comunidades de aprendizaje donde se promuevan espacios de aprendizaje en la mutualidad y la cooperación para aceptar, aprender de las culturas y experiencias de los diferentes grupos que inciden en el ámbito escolar. (ídem)

Un elemento sustantivo de la propuesta de formación es la investigación acción. Los estudiantes realizan su tesis de grado a partir del diseño, desarrollo, evaluación y sistematización de un proyecto de intervención docente. Esto implica la revisión, problematización y análisis crítico de su práctica docente (UPN, 2009).

En entrevistas realizadas en la primera fase de la investigación de campo los informantes señalaron que el diseño, aplicación y evaluación del

proyecto de intervención es la práctica un eje que articula la propuesta.

Los académicos que coordinan el programa durante la entrevista señalaron que la maestría sufrió un punto de quiebre en la cuarta generación, en la que hubo una ruptura con el modelo de formación propuesto por la UPN que pretendía formar a los docentes para implementar la Reforma Integral de Educación Básica. Esto implicó el tránsito del enfoque de competencias hacia el de mediación pedagógica. (E1, E2). Asimismo, destacaron como rasgo distintivo de la maestría la pluralidad de formación del equipo docente, pues se ha procurado salir de la endogamia y se ha logrado la participación de docentes de otros países de Latinoamérica para facilitar cursos, talleres, conferencias. Un aspecto central de la formación es que los estudiantes presenten proyectos en eventos académicos nacionales e internacionales.

De estas entrevistas iniciales surgen aspectos sobre los que se indagará en la siguiente fase de la investigación se realizarán entrevistas a profundidad con docentes y estudiantes. También se trabajará con grupos focales para la formulación de estrategias para la formación docente en los enfoques de interculturalidad y educación ambiental.

Discusión y conclusiones

El trabajo llevado a cabo hasta ahora incluye la elaboración de un marco teórico preliminar, el diseño de los instrumentos y la realización de entrevistas a informantes clave relacionados con la formación docente en el enfoque de la interculturalidad en la Universidad Pedagógica Nacional.

La información preliminar gira en torno a los siguientes tópicos:

- El enfoque de la interculturalidad
- Pedagogía de las diferencias
- La educación ambiental
- Formación docente

El trabajo realizado hasta ahora evidencia la necesidad de profundizar sobre los puntos de encuentro entre la interculturalidad y la educación ambiental; indagar cómo se ha promovido la construcción del enfoque de interculturalidad y educación ambiental. También, analizar qué tanto ha permeado el enfoque de mediación en este proceso de formación, así como en las propuestas de intervención diseñadas y llevadas a cabo por los estudiantes.

En la siguiente fase se intensificará la realización de entrevistas a profundidad, además de que se plantea la organización de talleres con los informantes, sobre cómo se construye el enfoque de la interculturalidad y la educación ambiental.

Finalmente se elaborará un informe sobre la investigación. En la etapa final del proyecto se formularán propuestas para la formación docente, que constituye el objetivo final de la investigación.

Referencias

- Agoglia, O. (2010). *La crisis ambiental como proceso. Un análisis reflexivo sobre su emergencia, desarrollo y profundización desde la perspectiva de la teoría crítica*. España: Universidad de Girona
- Dietz, G., Cortés, L. S. M. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI
- _____. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- _____. (2006). Ética por la vida. Elogio de la voluntad de poder. *Polis. Revista Latinoamericana*, 5
- _____. (2008). *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.
- Maldonado, T. (2003). Propuesta de líneas estratégicas para diseñar un programa de educación ambiental en la delegación Cuauhtémoc del Distrito Federal, tesis de maestría en Educación con campo en educación ambiental, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Meira, P. Á. (2006). Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, 8(20-21).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2009). Programa de la Maestría en Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad. México: UPN 094 D.F. Centro

Aproximación Conceptual del Abandono Educativo Temprano en la Secundaria Navarra

Conceptual Approach of Early Educational Leaving in Navarra High School

Javier Morentin Encina²⁰



Resumen

Introducción: El Abandono Educativo Temprano (AET) es un indicador en el que se establece en la Estrategia Europa 2020 que debe reducirse al 10% (15% en nuestro país) como medida para una economía sostenible. Estudiarlo pues es necesario para conocer si las políticas educativas que se aplican se orientan a esta finalidad. Con este fin, nos planteamos en esta investigación realizar una aproximación al concepto de AET y cómo se cuantifica, así como conocer la estructura de un sistema educativo en su etapa secundaria en particular, para observar posibles procesos segregadores en concreto en la Comunidad Foral de Navarra.

Metodología: Por un lado, se ha realizado una revisión bibliográfica de artículos y leyes sobre el AET tanto a nivel europeo, como a nivel nacional y navarro. Por otro lado, se ha realizado una revisión de los datos estadísticos sobre AET provenientes de la Encuesta de Población Activa. Además, hemos contado con la opinión de cuatro voces expertas mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad.

Avance de resultados: El cómputo de los datos estadísticos sobre el AET se falsean a través de políticas educativas en aras de lograr un menor índice de AET. La estructura educativa en Navarra

²⁰ Línea 4. Directora de Tesis: Belén Ballesteros Velázquez

“diversifica” al alumnado no “ideal” como medida de apoyo y acompañamiento para mejorar su rendimiento y su futuro, algo que se muestra ineficaz y del todo inapropiado, fomentando la desigualdad social.

Discusión y/ Conclusiones: Si queremos una sociedad justa y una educación de calidad, las políticas educativas contra el AET deberían centrarse en la prevención de la segregación, en la intervención temprana y, por último, en medidas de apoyo de reincorporación a la enseñanza para todas aquellas personas expulsadas por el sistema educativo. Ocultar los datos de AET es ir en contra de nuestro propio beneficio.

Palabras clave: fracaso escolar, abandono escolar, políticas educativas, mejora de la educación, oportunidades educacionales

Abstract

Introduction: The early educational abandonment¹ (AET) is an indicator that is set in the Europe 2020 Strategy and should be reduced to 10% (15% in our country) as a measure for a sustainable economy. Studying it is necessary to know if the educational policies that are applied are oriented towards this purpose. To this end, we consider in this research to make an approximation to the concept of AET and how it is quantified, as well as to know the structure of an educational system in its secondary stage in particular, to observe possible segregating processes, specifically in the Autonomous Community of Navarre.

Methodology: On the one hand, a bibliographic review of articles and laws on AET has been carried out both at a European level and at a national and Navarre level. On the other hand, a review of the statistical data on AET from the Active Population Survey has been carried out. In addition, we have the opinion of four expert voices through in-depth semi-structured interviews.

Preliminary results: The estimate of the statistical data on the AET is untrustworthy through educational policies in order to achieve a lower rate of AET. The educational structure in Navarra "diversifies" not "ideal" students as a measure of support and accompaniment to improve their performance and their future, something that is ineffective and completely inappropriate, promoting social inequality.

Discussion and/or conclusions: If we want a just society and a quality education, the educational policies against the AET should focus on the prevention of segregation, on early intervention and, finally, on support measures for reintegration into education for all those excluded by the education system. Hiding the data of AET is going against our own benefit.

Keywords: Academic failure, Dropping out, Educational Policies, Education improvement, Educational opportunities

¹ En lengua inglesa es más conocido como *school dropout*, que traducido sería abandono escolar

1. Introducción

Las actuales directrices europeas plantean la lucha contra el Abandono Educativo Temprano desde la Estrategia Europea de Educación y Formación 2020 (E2020) como medida para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador para superar las deficiencias estructurales de la economía europea, mejorar su competitividad y productividad y sustentar una economía social de mercado sostenible (CE, 2012). Su cumplimiento justifica el desarrollo de políticas educativas que fundamenten programas y medidas específicas, así como su posterior evaluación.

La lucha contra el fracaso y abandono escolar se ha convertido en un tema central en las políticas educativas de agencias internacionales y regionales, gobiernos nacionales, autonómicos y locales, así como entidades sociales y educativas de diverso tipo (Tarabini y Bonal, 2016).

El AET es, por tanto, una preocupación en la política educativa de los países miembros de la Unión Europea, que se considera necesario reducir, como indicador de las políticas educativas realizadas por un país que verifica su crecimiento económico integrador y el empleo social sostenible. Es por esto que existe la necesidad de estudiar el desarrollo y evaluación de las respuestas educativas ofrecidas tanto desde la administración como desde los propios centros.

Esta Estrategia establece, en uno de sus objetivos educativos, una reducción del Abandono Educativo Temprano (AET) en un 10%

(países como Francia, Alemania o Reino Unido) para el año 2020. Para nuestro país, al tener un alto índice en comparación con el resto de comunidades europeas (exceptuando países como Malta, Portugal, Rumanía e Italia que se encuentran en tasas similares), la tasa de abandono se ha establecido que sea del 15%.

Dentro de nuestro país hay Comunidades con un mayor índice de AET que otras. Entre las Comunidades con un mayor índice destacan Melilla 27,5%, Baleares 26,5%, Andalucía 23,5% y Murcia 23,1%. Entre las Comunidades con un menor índice se encuentran País Vasco 7%, Cantabria 8,9%, Navarra 11,3% y La Rioja 12,9%.

La presente investigación fija su ámbito territorial de estudio en la

Comunidad Foral de Navarra.



Mapa 1. Fuente MECD-INE

Mapa del Abandono Educativo Temprano en España

2. Objetivos

Nuestro proyecto de tesis se dirige a comprender la experiencia de abandono educativo temprano desde el punto de vista de sus protagonistas en la Comunidad Foral de Navarra, con la finalidad de extraer claves que permitan reorientar los programas educativos a las actuales necesidades del alumnado con AET (personas de 18 a 24 años cuyo nivel máximo educativo es ESO primera etapa o anteriores, sin seguir ningún tipo de formación, MECD, 2015). Queremos construir estas claves de forma colaborativa reformulando las prácticas curriculares existentes en función de la voz de sus protagonistas, ya que son éstos quienes experimentan de primera mano las transformaciones educativas y sociales producidas por los cambios en las políticas educativas.

Con el fin de alcanzar el propósito anterior, establecemos una fase inicial del trabajo con los siguientes objetivos, sobre los que trata esta comunicación:

- . Realizar una aproximación conceptual sobre el AET y su cuantificación estadística
- . Conocer cuál es la estructura del sistema educativo foral navarro en su etapa secundaria y observar las posibles trayectorias existentes en la obtención de un título académico.

Con este primer acercamiento al ámbito de estudio podremos comprender el contexto actual del AET en nuestro país, así como conocer las medidas preventivas que se desarrollan en Navarra para reducir el AET y si estas medidas se adecúan a las recomendaciones europeas e internacionales como medida de lucha contra el AET.

3. Metodología

Para poder cumplir con el primero de los objetivos planteados, realizamos por un lado una revisión bibliográfica sobre el término Abandono Educativo Temprano y, por el otro, estudiamos los datos estadísticos a nivel nacional y de Comunidad Foral. Además, se realiza un estudio de las principales leyes educativas nacionales.

La revisión de los datos estadísticos se elabora sobre la base de los datos nacionales publicados en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), datos provenientes de la Encuesta de Población Activa (EPA).

El segundo de los objetivos se estudia a través de dos fuentes diferenciadas. Por un lado, el estudio de leyes educativas a nivel navarro poniendo el foco en aquellas posibles trayectorias que se alejen del sistema educativo principal normalizado. Por otro, el estudio a través de opiniones expertas mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad a cuatro agentes clave de la realidad socioeducativa navarra (Inspector de Educación, Directora del Departamento de Formación Profesional, Profesora de Programa de Garantía Social y Empleo público del Servicio Navarro de Empleo). Esto nos facilitará comprender con una mayor profundidad cómo se produce, a nivel estructural educativo, el AET en Navarra.

Los ejes de las entrevistas realizadas a los informantes fueron los que se exponen a continuación:

- . Sistema estructural educativo a nivel nacional y comunitario
- . Influencia de las políticas educativas
- . Influencia del profesorado en el éxito educativo

- . Condiciones de entrada a la labor la docente
- . Educación y empleo
- . Medidas de prevención del AET
- . Experiencias personales con alumnado en riesgo de AET
- . Reconocimiento profesorado-alumnado y alumnado-profesorado
- . Reconocimiento didáctico e intercultural al resto de culturas

4. Avance de resultados

4.1. AET: definición y cómputo

Los datos muestran que el AET sigue reduciéndose (desde 2008 - año de la crisis económica) tanto a nivel nacional como autonómico.

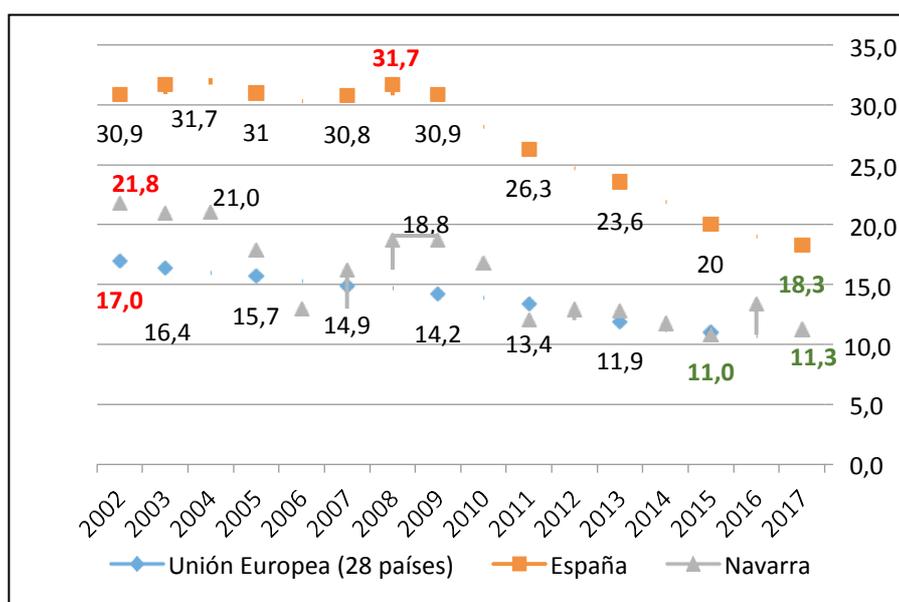


Gráfico 1. Fuente: MECD. Elaboración propia

Datos Abandono Educativo Temprano

Las noticias que aparecen tanto en la prensa como en las páginas web oficiales del Gobierno indican que la educación en nuestro país continúa mejorando considerablemente. Esto es lo mismo que decir que nuestro sistema educativo es inclusivo, equitativo y democrático.

Sin embargo, tras el estudio realizado de las diferentes normas que regulan

la clasificación de la educación tanto a nivel nacional como europeo (CINE 2011 y CNED 2014) y tras la lectura de varias fuentes bibliográficas (Tarabini y Montes, 2015; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; MECD, 2014a), podemos llegar a la conclusión que, desde el año 2014, el AET continúa disminuyendo a nivel nacional por un cambio conceptual en su uso estadístico, no pudiendo

conocer la realidad actual sobre este concepto en nuestro país rigiéndonos por las leyes de la Unión Europea, aceptadas y aprobadas por todos los países miembros.

Con el cambio en la ley de educación a finales de 2013 (LOMCE) la secundaria obligatoria pasa a tener dos etapas. La primera correspondiente a los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La segunda correspondiente a cuarto. Este hecho que en principio parece baladí, marca el principio del cambio nacional sobre el concepto de Abandono Educativo Temprano.

Antes de 2014 el AET quedaba definido como “porcentaje de personas de 18-24 que no siguen educación o formación y que tienen como estudios máximos ESO o anteriores niveles educativos” (MECD, 2014b). Es decir, sin un título post-obligatorio (bachiller, grado medio, grado superior), computabas como AET.

Ahora se define como “aquellos sujetos de 18-24 cuyo nivel máximo educativo es ESO primera etapa o anteriores, sin seguir ningún tipo de formación (MECD, 2015). Es decir, con terminar 4º ESO ya no se computa como AET. Es más, gracias a cómo está estructurada la nueva Formación Profesional Básica (FPB), se justifica a través de la CINE 2011 que las personas que terminen este ciclo no computen tampoco como AET.

Todo esto nos lleva a pensar que el AET se ha convertido más en una preocupación estadística para conseguir cumplir con los objetivos marcados en la E2020, que en una preocupación socioeducativa que nos ayude a entender, por un lado, el porqué el

a sus propias limitaciones.

Son trayectorias que van totalmente en contra de las indicaciones europeas y de las propias políticas generales del MECD, pues segregan y dividen a través de medidas compensatorias de reincorporación a la enseñanza. Esta forma de sistema educativo actúa contrariamente a estas medidas estableciendo itinerarios diferenciados que suponen el fin de la igualdad de oportunidades (Tarabini y Montes, 2015).

Las políticas generales para la lucha contra el AET deben centrarse en prevenir medidas de segregación, intervención temprana y en medidas compensatorias de reincorporación a la enseñanza para quienes abandonaron el sistema (MECD, 2014b).

En la Comunidad Navarra distinguimos dos programas que fundamentalmente contribuyen a la “diversificación”: el Programa para la Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) y el Programa de Currículo Adaptado (PCA).

² Entiéndase trayectoria ideal como la del alumno/a modelo

La Orden Foral 54/2015, de 22 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regulan los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra, en su artículo 2 punto 1 dice que los PMAR son una medida para aquellos “que presentan dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo”.

Por el otro lado, la Resolución 164/2016, de 11 de mayo, del Director General de Educación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento del Programa de Currículo Adaptado, en su Anexo 1 artículo 1 dice que el PCA es una medida para aquel alumnado “que presenta desajustes de conducta, desfase curricular e inadaptación que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Además, en el artículo 2 de la misma resolución dice que uno de los objetivos generales de este programa es “Propiciar la continuidad en el sistema educativo y facilitar el acceso a la Formación Profesional Básica o, en su caso, al título de Graduado en ESO”.

Esta es la forma mediante la cual nos deshacemos de todos aquellos alumnos y alumnas que difieren de la norma y no queremos seguir manteniendo en clase. Es más, en el caso de los PCA, cuya finalidad es la vuelta al sistema educativo formal, uno de nuestros informantes asegura “*de*

los que van al PCA todavía no ha habido un caso que haya vuelto de nuevo a la ESO”, I3. Es decir que en Navarra el programa ideado para que el alumnado retorne al sistema educativo

“ideal”, no ha tenido, por ahora, ningún caso de éxito y, sin embargo se sigue manteniendo. La respuesta a ello es que *“de los PCA´s la mayoría van a la FPB...muy pocos son los que no van, yo no conozco ninguno”* I4.

Además de estos dos programas, existe también, como obliga la LOMCE, la Formación Profesional Básica (FPB) y, además, como algo propio de Navarra, los Talleres Profesionales (TP), que son algo que se debiera haber eliminado tras la LOMCE. Sin embargo, según nuestros entrevistados, los TP se mantienen porque es la única forma que se tiene de no dejar de lado a todos aquellos alumnos y alumnas que con 17 años no han terminado ninguno de sus estudios y no tienen, por consiguiente, ningún tipo de titulación. Y es que, si tienes 17 años y no has conseguido terminar la FPB, en España sólo te queda apuntarte al Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), en Navarra el Servicio Navarro de Empleo (SNE).

“¿Qué hacemos con esos chavales que se nos van del sistema educativo y que la LOMCE nos los deja fuera? Porque nos dice, tenemos los TP pero los tenemos de esa

forma (de forma excepcional en Navarra), y nos dice, a partir de los 17 años no son de educación” II.

Retomando la FPB, su ingreso se establece según la Orden Foral 66/2016, de 6 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regula la ordenación y el desarrollo de la Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra, y dice lo siguiente: a) Cumplir quince, dieciséis o diecisiete años en el año natural en curso. b) Haber cursado tercero de la E.S.O. por la vía ordinaria o en un programa para la mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR) o, excepcionalmente, haber cursado segundo curso de la E.S.O. por la vía ordinaria o en un programa para la mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR) o un programa de currículo adaptado (PCA). c) Haber sido propuesto por el equipo docente.

Entonces, en 1º y 2º de la ESO podemos “adaptar” al alumnado menos convencional a los PMAR y a los PCA, ya en 3º de la ESO, si todavía hay alguno que no se ha sabido adaptar al sistema educativo, entonces se le ofrece el ingreso a FPB.

Todo esto debería incrementar los datos estadísticos sobre AET y, sin embargo, no lo hacen. La explicación es la siguiente:

“en este momento y con un Decreto que sale a...en diciembre de la...de desarrollo de lo que es esa FPB, dice

que este año y el año que viene, [...], aquellos chavales que estimaran los equipos docentes que no habían acabado la FPB y que tenían las competencias, las habían adquirido a través de dos años de esa otra vía, las competencias de la ESO, se les podía dar el título de ESO”
II.

Sabemos además, porque lo hemos justificado en el punto 4.1., que todo aquel que se gradúa de la FPB, al igual que la ESO, no computa a nivel estadístico como AET, sin embargo, no deja de ser sorprendente que se utilicen todos estos programas para ir derivando a todo aquel alumnado que no encaja en el sistema para que su única salida sea, una vez obtenido el título, optar a ingresar a realizar un Grado Medio, del cual por cierto, sólo tienen reservado el 15% de las plazas.

Estos programas se utilizan como medida de segregación y fomentan la desigualdad educativa.

“Si tienes todos juntos hay gente que se queda descolgada. Si los sacas para atenderlos mejor estás segregando. Se han buscado fórmulas intermedias, pero que tampoco tenemos seguridad de que funcionen bien. Yo creo que es un problema abierto” I2.

Si queremos una sociedad justa, inclusiva y equitativa, debemos evaluar e investigar estas políticas

educativas para poder ejercer un control sobre ellas, adaptarlas, corregirlas y flexibilizarlas, para conseguir que el AET se reduzca de forma real y no únicamente de forma cuantitativa. El debate sobre la desigualdad educativa no se puede desvincular del análisis sobre la desigualdad social (Tarabini y Bonal, 2016).

Discusión y conclusiones

Las políticas generales para la lucha contra el AET deben centrarse en prevenir medidas de segregación, intervención temprana y en medidas compensatorias de reincorporación a la enseñanza para quienes abandonaron el sistema (MECD, 2014a). Nuestro sistema educativo actúa contrariamente a estas medidas estableciendo itinerarios diferenciados, suponen el fin de la igualdad de oportunidades (Tarabini y Montes, 2015).

Nuestros informantes señalan como claves para la reducción del AET el reconocimiento al alumnado, la atención temprana, el cambio en las políticas educativas, la motivación o fidelización de los centros hacia el alumnado y la flexibilización de la enseñanza en función de las necesidades educativas de cada persona.

“yo creo que ahí es un sitio donde se sienten reconocidos, están entre iguales, y... y se les apoya, desde donde ellos están. No desde lo que debería ser...” I4.

“Hay que trabajar desde etapas tempranas” I1.

“la política educativa en España a nivel de primaria y secundaria nos lleva únicamente a la empleabilidad, es decir, a trabajar para alguien, es como si todo fuera un embudo que nos condujera a todos a ello sabiendo que no va a haber empleo para todos” I3.

“si permanecen pues es por obligación, porque le mandan, porque necesitan un título, por razones extrínsecas” I2.

“yo creo que los sistema educativos no fidelizan” I2.

“Yo creo que el sistema escolar es sólo para una parte, y hay otra parte que igual tiene otra manera de aprender [...], la gente se desmotiva y acaba abandonando el sistema escolar” I4.

Observamos que tanto la Comunidad Europea como nuestros propios informantes, destacan en esencia los mismos mecanismos de lucha contra el AET que siguen sin producirse.

Como sostiene García (2016) el AET es uno de los indicadores de desarrollo sostenible, de igualdad de género y un indicador clave en Europa para el año 2020 sobre

políticas de empleo y sociales. Su reducción es una cuestión de primer orden, pues tiene un impacto directo en la entrada de los jóvenes en el mercado laboral, en el acceso a la educación superior y en la reducción del desempleo, la pobreza y el riesgo de exclusión social (García, 2016). Por lo tanto, modificar u ocultar tales datos y no dar una adecuada respuesta a la realidad educativa, es ir en contra de la justicia social, de la mejora socioeducativa del propio país y de la lucha contra la exclusión y la pobreza.

Nuestro proyecto de tesis pretende contribuir a dar voz a los protagonistas de esta exclusión educativa y crear un escenario democrático de renovación y propuestas educativas, investigando las leyes que sustentan el sistema de exclusión educativa, para ponerlo en conocimiento y formular líneas y propuestas de mejora.

Referencias

- CE (2012). *Marco estratégico: Educación y Formación 2020*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es
- CNIE (2016). *Clasificación Internacional normalizada de la Educación. CINE 2011 de la UNESCO*. Recuperado de: <http://blog.educalab.es/cnie/2016/10/12/clasificacion-internacional-normalizada-de-la-educacion-cine-2011-de-la-unesco/>

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social La Caixa, Colección Estudios Sociales, nº 29

García Fernández, B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles educativos*, 38(154), 191-213. Recuperado en 20 de marzo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400011&lng=es&tlng=es

INE (2016). *Clasificación Nacional de Educación 2014 (CNED-2014) Introducción y aspectos generales*. Recuperado de: http://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014_capitulo0.pdf

MECD (2014a). *Plan para la reducción del Abandono Educativo Temprano*. Madrid: Madrid: MECD-Secretaría General Técnica. <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-para-la-reduccion-del-abandono-educativo-temprano.pdf>

MECD (2014b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: Madrid: MECD-Secretaría General Técnica. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-libro-completo-4062014-f.pdf?documentId=0901e72b8197c344>

MECD (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*. Madrid: MECD-Secretaría General Técnica. http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2015.pdf

Orden Foral 54/2015. *Por la que se regulan los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra*. 22 de mayo de 2015.

Orden Foral 66/2016. *Por la que se regula la ordenación y el desarrollo de la Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra*. 6 de junio de 2016

Resolución 164/2016. *Por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento del Programa de Currículo Adaptado*. 11 de mayo de 2016.

Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Save the children España

Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el Abandono Escolar Prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista Avances en supervisión educativa*, 23, 1-20.

UNESCO (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011. París, UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>

Construcción social del género en el artesanato. Entre Portugal y Ecuador.

The social construction of gender in the handicraft sector. Between Portugal and Ecuador.

Fanny Tubay Zambrano²¹

Resumen

Se exponen aspectos preliminares del trabajo de campo, llevado a cabo con artesanos en Ecuador y Portugal, como un aporte a la construcción del marco de investigación doctoral, cuyo objetivo ha sido identificar como se construye la estructura social del género en los imaginarios femeninos y masculinos del sector artesanal de Cuenca, a través del reconocimiento de los mecanismos educativos por medio de los cuales se definen y asumen los roles. Estas percepciones, que surgen de un estudio exploratorio diseñado desde una metodología cualitativa, con enfoque en investigación etnográfica, han derivado hallazgos que plantean lo femenino y masculino en función de niveles, privilegios, espacios y prohibiciones que refuerzan las categorías de poder y los roles, en un entorno artesanal en el que el género es sólo una categoría de desbalance.

Palabras clave: género; artesanos; roles; Ecuador, Portugal.

Abstract

A few preliminaries fieldwork aspects are presented conducted with artisans in Ecuador and Portugal, as a contribution to the construction of the doctoral research framework, whose objective has been to identify how the social structure of the

²¹ Línea 4. Directora de Tesis: Patricia Mata Benito. Co-director: Eleder

gender is constructed in the feminine and masculine imaginaries of the sector craft of Cuenca, through the recognition of educational mechanisms through which roles are defined and assumed. These perceptions, which arise from an exploratory study, designed from a qualitative methodology, focus on ethnographic research, have derived findings that raise the feminine and masculine in terms of levels, privileges, spaces and prohibitions that reinforce the categories of power and roles , in an artisanal environment in which gender is only a category of imbalance.

Keywords: gender; artisans; roles; Ecuador, Portugal

Introducción

Esta investigación radica en un estudio exploratorio que por medio de entrevistas semi estructuradas y herramientas cualitativas determinan como se ha construido socialmente el género en los imaginarios femeninos y masculino en un grupo de artesanos de la ciudad de Cuenca, abordando sus opiniones se delimitan mecanismos, entornos y razones para relacionarse entre sí, exponiendo los medios como han llegado a convertirse en artesanos, así como la influencia que han tenido los aspectos familiares, sociales, económicos, educativos y religiosos en el proceso de ensamblaje social. Estas contribuciones que nacen de un proceso de conversación y reflexión dan cuenta que la “ historia de género comienza con el reconocimiento de que el curso posterior de los acontecimientos no está contenido en ningún momento fundacional” (Connell, 2002:69) y que más allá de ser una categoría instaurada, pasa por un fase de conversión maleable y constante, propensa a cambios que a pesar de todo, no son visibles a causa de un conjunto de prohibiciones y obligaciones específicas para cada grupo.

El contexto de esta investigación, inicialmente estaba pensado en la ciudad de Manta – Ecuador, en el gremio de artesanos “Playita Mía”, un sector costero en donde varias mujeres y hombres trabajan elaborando y vendiendo productos artesanales de diferente índole. Durante los meses de octubre y noviembre de 2017 se habían realizado acercamientos con los líderes artesanales para poder acceder al campo y llevar a cabo la investigación.

Sin embargo, desde enero de 2018 el contexto ha tenido que ser modificado, por cuestiones profesionales y cambio de residencia a la Ciudad de Cuenca dentro del mismo país. A partir de este cambio, opté por revisar los listados de gremios artesanales de la ciudad, la misma que cuenta con una amplia trayectoria histórica y cultural en el ámbito de la artesanía. Uno de estos gremios ha estado vinculado al CEMUART (Centro Municipal Artesanal) adscrito al Municipio de Cuenca, no obstante el acceso a realizar entrevistas semiestructuradas a un grupo homogéneo de artesanos fue negado a causa de un trámite político que, posiblemente habría generado respuestas sesgadas o muy condicionadas, por parte de los colaboradores.

En consecuencia, en el intento por situarme en el campo y encontrar un grupo de colaboradores, he precisado de estrategias y reinversiones para tener la posibilidad de acceso al objetivo de estudio. En adelante, decidí empezar a recoger entrevistas con artesanos autónomos, presentándome en sus lugares de trabajo especificando quien era yo y cuales eran mis propósitos, esto ha propiciado en un total de entrevistas el

acceso inmediato y a la creación de un ambiente de confianza por medio de una entrevista dirigida parecida “mucho más a una conversación cotidiana” (Del Olmo, 2003:193), para estos artesanos que trabajan de manera independiente en las calles o en sus locales y cuentan con la libertad para participar en la investigación abierta y espontáneamente.

A tal fin, ha sido necesario mirar alrededor y ser consciente de la realidad que se asienta en los bordes. Así la intención de estudio permanece intacta contando con los artesanos sin gremios, que pueblan las calles y los mercados artesanales, y que son quienes forman parte de un contexto “donde las relaciones de género están en el corazón de las construcciones culturales, de las identidades sociales y colectivas, así como en los conflictos y luchas” (Davis, 1997:39) a las que afrontan permanentemente no sólo por ser mujer u hombre, sino también por la opresión socio cultural matizada por la desigualdad.

De otro lado, vale mencionar que lo recogido hasta la fecha, ha sido alimentado también por la experiencia en una estancia doctoral en el Centro Interdisciplinar de Estudios de Género CIEG – ISCSP de la Universidad de Lisboa, que me ha permitido contrastar, aprender de los errores y establecer lineamientos básicos a través de un estudio exploratorio llevado a cabo con artesanos en Portugal, para posteriormente aplicar estrategias y mecanismos de acercamiento que faciliten no solo el acceso al campo sino también un marco de confianza con los artesanos en Ecuador. Pudiendo resaltar aquí que las herramientas de acceso en este estudio preliminar han sido la honestidad y una expresión natural de contar

lo que quiero hacer, el por qué, cómo y con quienes puedo conseguirlo. Esto ha generado que sean los mismos artesanos entrevistados quienes me refieran con otros y me faciliten el acceso a entrevistas con sus compañeros.

En ambos entornos, el género se manifiesta como una construcción social, con roles establecidos a manera de accesos, aprobaciones y prohibiciones específicas para las mujeres y hombres artesanos, o como un “intercambio de presentes en relación a la forma asumida por la dominación de esas sociedades” (Strathern, 1988:24) observando entonces que el intercambio está sujeto a un marco de privilegios prefijado por el hecho de ser mujer u hombre, percibiéndose en un marco general en estas dos experiencias, que ser hombre representa estar en niveles superiores a los de las mujeres, aunque esos niveles masculinos no necesariamente signifiquen óptimas condiciones sociales y culturales, pues son solo eslabones que pasan por otras categorías de opresión dadas por el oficio, el origen, entre otros.

El género y el artesanato en Portugal.

Vale mencionar que Portugal en los últimos años se ha posicionado como un país que ha empezado a coordinar sus acciones frente a la desigualdad de género, esto a partir de un trabajo colaborativo en el que participan la academia portuguesa, el estado y el activismo femenino de ese país, que al igual que el “feminismo social hace evidente que la igualdad de género demanda la redistribución de las responsabilidades en la familia” (Fraser,1995

:75), propiciando otros espacios de aprendizaje y construcción, esto por medio de “una academia sin paredes” (Gill, 2010:237) o girando el concepto de activismo, concebido hasta hace poco como “actividad incompatible con la producción de conocimiento científico riguroso y creíble”¹ (Pereira, 2011:5) y que sin embargo hoy en día está movilizando acciones fundamentales por la defensa de los derechos humanos y la puesta en marcha de cambios a favor de una sociedad para la igualdad de género.

De tal forma, Lisboa me ofreció la oportunidad de vincularnos con los eventos propiciados por la Cámara Municipal de Lisboa, la Comisión para la Igualdad de Género – CIG, Unión de Mujeres activistas – UMAR, entre otros organismos que colaboran en red, alimentando nuestro bagaje de conocimiento en todo lo relacionado con temas de Género.

¹ Traducción propia al español.

A pesar que el contexto artesanal no ha sido un campo explorado por el CIEG, se permitió un involucramiento y aceptación en el desarrollo de la estancia, siendo así que más adelante la coordinación de esta unidad académica, nos propuso realizar una investigación que analice la perspectiva de género en el gremio de artesanos de la región de Lisboa AARL. El trabajo diseñado con corte etnográfico, ha tenido como finalidad conocer la perspectiva de género en los oficios y profesiones de los artesanos de la región de Lisboa. Este trabajo duró 2 meses, realizando entrevistas semiestructuradas para conocer trayectorias profesionales en el artesanato, los roles y mecanismos en los que han participado y como se han colocado en la profesión actual, la participación de la familia, el entorno y la educación en sus decisiones, así como determinadas proyecciones que han resaltado la necesidad de transformación de las profesiones desde un enfoque globalizador, del que los artesanos son conscientes y proponen cambios desde sus bases. Las entrevistas tuvieron lugar en su mayoría durante la FIA Feria Internacional de Artesanos, celebrada en Lisboa en julio 2017. Los artesanos participantes procedían de diferentes zonas de Portugal. Otro grupo fue entrevistado en el taller general de la AARL en Lisboa. Por otro lado, el análisis y la sistematización de los resultados ha sido llevado a cabo en el CIEG, pudiendo además fortalecer el marco teórico de la investigación de tesis por el acercamiento a otros autores y teorías del género en Portugal.

La inclusión de la investigación realizada con la AARL en

nuestra investigación doctoral, se fundamenta en que el objetivo del mismo guarda estrecha relación con el objeto de estudio de la investigación doctoral. Al respecto queremos destacar que el estudio está permitiendo contrastar realidades difusas que visibilizan puntos de encuentro y desencuentro entre los artesanos de Lisboa y Cuenca.

Objetivos

Identificar como se construye la estructura social del género en los imaginarios femeninos y masculinos del sector artesanal de Cuenca - Ecuador, a través del reconocimiento de los mecanismos educativos por medio de los cuales se definen y asumen los roles.

Se establecen además los siguientes objetivos específicos:

- Analizar cómo se construyen socialmente las categorías de género (femineidad y masculinidad)
- Determinar los parámetros por los cuales se etiquetan y refuerzan las categorías femeninas y masculinas en el imaginario socio cultural.
- Identificar las barreras a las que se enfrentan mujeres y hombres en el sector artesanal.
- Analizar los mecanismos que se utilizan localmente para educar y asumir los roles género.
- Formular propuestas educativas que integren la perspectiva de género y las relaciones interculturales.

Metodología

La metodología aplicada es cualitativa, basada en los principios éticos que garanticen el respeto hacia los actores del sector artesanal, su entorno y los modos de vida e interrelación dentro y fuera de su contexto. El proceso de investigación integra los siguientes enfoques metodológicos:

Investigación etnográfica: entrevistas informales, observación participante y mapas mentales.

Investigación participante: trabajo en modalidades de talleres para desarrollar propuestas educativas

Investigación narrativa: entrevistas estructuradas para la elaboración de relatos de vida de actores (construcción del género en la cotidianidad y entorno laboral).

Análisis documental a partir de los recursos obtenidos de revisiones teóricas, capaces de contrastar los aportes del trabajo de campo con la argumentación científica.

Acceso al campo

Hasta el momento la investigación de campo ha permitido realizar observaciones y entrevistas en Cuenca, que van propiciando una primera inmersión en el campo de estudio, en el que solicitamos a los artesanos, de manera voluntaria, participar como informantes clave a través de la concesión de una entrevista, explicándoles previamente

el objetivo de la investigación y la relevancia de los resultados que arrojará. La intención de esta primera actividad de campo es calibrar el entorno y que sirva de fase preparatoria y de acercamiento con los artesanos que faciliten la concreción de las posteriores inmersiones y procesos de recogida de información.

Previo a la realización de esta primera entrevista, se ha solicitado la autorización para usar sus nombres verdaderos y grabar la misma con la finalidad de dejar registro de su participación y, a la vez, permitir al investigador la posterior transcripción del material que le permitirá hacer un análisis adecuado de los datos obtenidos.

Conscientes de que su fuente de ingresos depende del mercadeo de sus productos, se advierte que, si en medio de la entrevista llegase a acercarse un cliente, la misma se detiene hasta que de nuevo pueda atender a nuestras cuestiones. Esta situación ha sido poco frecuente, teniendo un promedio de tiempo cada entrevista de una hora.

Nombre	Oficio o profesión	Edad
Narcisa Cajamarca	Tejedora en paja toquilla	50
Jaime Jimbo	Escultora en madera	70
Camila Jimbo	Aprendiz de escultura en madera	19

Blanca Guambaña	Tejedora de sombreros de paja toquilla	65
Guido Maya	Pintor y escultor	50
Hilda Martínez	Costura y bordado artesanal	75
Javier Calle	Músico y artesano	36
Janeth Quezada	Pintora y artesana en joyas	34

Tabla 1. Artesanos entrevistados en Cuenca (Enero – Abril 2018)

En este primer periodo de entrevistas semi estructuradas, he abordado el campo focal con un guía de preguntas, que han servido para orientar la investigación, lo cual ha permitido abordar cuestiones que no estaban planteadas y que resultan interesantes para comprender esta dinámica.

¿Qué conoces sobre Género?
¿Qué grado de escolaridad tienes?
¿Cuántas mujeres y hombres trabajan en este grupo de artesanos?
¿Cuáles eran los roles o funciones que te asignaban de niña/o? en la familia, en la escuela, u otro entorno importante para ti.

¿A qué edad aprendiste el oficio?
¿Qué hacías antes de trabajar en el artesanato?
¿Cuéntame cuál es tu trayectoria en el sector artesanal, cómo empezaste, quién te enseñó el oficio?

¿Qué oficios y profesiones consideras son más para mujeres y cuáles para hombres? ¿Por qué?
¿Consideras que tanto mujeres como hombres han tenido o tienen las mismas oportunidades de desarrollo profesional en el artesanato?
¿Los ingresos económicos son iguales para mujeres y para hombres en esta profesión?
¿Cómo describirías el trabajo de las mujeres / hombres? Con cuáles actividades lo compaginas?
¿Crees que las mujeres u hombres pueden intercambiar los oficios y profesiones que hacen? Has visto esos intercambios?
¿Mujeres y hombres elaboran y venden los mismos productos?
¿Las mujeres/hombres participan y dan su opinión en los asuntos del grupo artesanal? De qué manera? (En la comunidad, el barrio o el pueblo)
¿Se comparten opiniones entre todos sobre las necesidades de mujeres y hombres en el plano profesional? Permisos o ausencias por enfermedad, compromisos, otros empleos?
¿Se hablaba sobre sexo y género en tú familia y en tú escuela?

Tabla 2. Guion de preguntas para entrevistas.

Nociones parciales de la construcción social del género en Ecuador.

Identificar como se ha construido socialmente el género en los imaginarios femeninos y masculinos en Cuenca, ha resultado hasta el momento una cuestión que pasa de ser algo general a diversas posturas individuales. Así tenemos que para una artesana costurera esta construcción social varía acorde a su entorno familiar, geográfico, económico e inclusive religioso, mientras que, para otra artesana tejedora, la femineidad se estructura en base a oficios heredados donde han sido otras mujeres las que han precedido el saber, sin condicionar su oficio a una subsistencia económica, puesto que complementan su accionar con actividades paralelas (trabajo

agrícola por ejemplo). Se podría decir que ser mujer tiene prohibiciones y obligaciones específicas que muchas veces dejan de lado cuestiones elementales como conocer su cuerpo a partir de la experiencia, porque hay una edificación social instaurada en el sistema que les condiciona a sentir, pensarse o esconderse en función a ese mecanismo de reproducción.

Hilda de 70 años, ha mencionado que en su casa no le supieron indicar que ser mujer incluía pasar los ciclos menstruales, pero si me enseñaron a realizar las tareas del hogar, “yo tenía vergüenza y pensaba que estaba enferma, a los 3 años, mientras escuchaba la conversación de otras niñas fue cuando me di cuenta que era algo que le pasaba a todas las mujeres”

De su lado en la construcción de la masculinidad, encontramos que son los hombres quienes han reproducido los oficios heredados de sus familias y pueblos, y que están estrechamente ligados a la fuerza, a la protección y a desplazamientos fuera de hogar o de los lugares de orígenes, para buscar alternativas que le permitan subsistir.

El género en los oficios artesanales presenta dos caras de una misma moneda, a mujeres que subsisten de oficios y cobran una reducida cantidad de dinero por sus trabajos, y de hombres que se mantienen en el artesanato porque es el medio de subsistencia para él y las familias que dependen de ellos. Teniendo a primera vista una desvalorización no solo por el trabajo que cada uno hace sino también por cómo se han distribuido los oficios para cada segmento

Entendido de esta manera, acorde a las contribuciones, la femineidad se construye en el hogar en conjugación con actividades ya establecidas social y culturalmente, creadas como un conjunto de directrices que guían el proceder de la mujer y del hombre, donde además resulta notorio que son las mujeres en muchos casos las que enseñan el oficio a otras mujeres, y así mismos hombres enseñando a hombres.

Narcisa, de oficio toquillera en tejido de sombrero en paja toquilla y Guido dedicado a la pintura, así lo mencionan:

Narcisa: “Nos formamos en casa, a la par que tejíamos, cuidábamos a los hermanos, lavamos platos, ayudábamos en la cocina” “Aprendí jugando, porque veía a mi mama tejer”

Guido: “Mi padre me enseñó a pintar, aprendí viéndolo” “A ratos jugábamos y a ratos pintaba”

¿Y tus hermanas que hacían? Los oficios del hogar pero también hacían cosas diferentes”

Estos hallazgos preliminares no distan de la realidad palpada en Portugal, con los Artesanos de la región de Lisboa AARLisboa, con quiénes aborde en primera instancia estas nociones para determinar la manera como se construye socialmente el género y cuales han sido los roles o mecanismos por los que se educa.

En ambos contextos, es notorio que como sociedad “no sólo creamos las relaciones sociales, enseñamos a las nuevas generaciones a operar y construir las relaciones sociales existentes” (Connell, 2002:

69) en un ambiente de desigualdad, superioridad o inferioridad a partir de la imagen femenina y masculina.

Por otro lado, ha sido evidente percibir que el sector artesanal no ha tenido una participación formal en el entorno educativo, sus actividades tanto como las de sus familias han estado determinadas como un medio de subsistencia, que demanda extensas jornadas de trabajo, de aprendizaje y muy poco rendimiento económico.

A tal fin, se han tenido respuestas difusas que no dejan notar las motivaciones más allá de la herencia familiar, que promueven sus permanencias en el oficio. En tanto que esta sería una de las variables de interés a preguntar en una segunda fase de entrevistas.

Discusión y conclusiones

Este trabajo de campo, que está previsto finalizar en diciembre de 2018 y cuyos resultados están influenciados por un estudio exploratorio en Lisboa, me ha permitido visibilizar diversas caras de una realidad con características similares, diferentes, repetidas y difusas en momentos precisos, teniendo en cuenta que esta realidad artesanal analizada desde la perspectiva de género ha recorrido dos entornos geográficos iberoamericanos.

Se evidencian como los roles socialmente han sido diseñados y heredados bajo la determinación de la familia, la iglesia y el entorno donde se han desenvuelto. Los oficios y profesiones de la casa son vinculados con la sutileza, la protección y el cuidado del hogar a la mujer, mientras que el hombre ha participado, y continúa haciéndolo en gran proporción, en los trabajos de fuerza, desarrollados en jornadas extensas fuera del hogar.

Estos resultados parciales muestran además como a través del tiempo las mujeres han tenido que reinventar sus oficios artesanales para mantenerlos vivos, Hilda de 75 años piensa que

“los hombres que nacen sastres, lo serán siempre, no hay muchas exigencias si han aprendido el oficio como es; mientras que la mujer costurera por cosas de la moda, debe reinventar su profesión, va a cursos o cambia de trabajo” Ella asienta que las presiones en el campo profesional para los hombres son menores, a las mujeres se les exige más por el hecho de ser mujer, aunque realicen un trabajo con características similares entre unos y otros.

En torno a esas realidades difusas, se remarcan como las motivaciones de los artesanos para preservar sus oficios, sean estos mujeres u hombres, cambian en cada uno de los contextos enunciados. En Portugal solo una mujer afirmó que el artesanato era su fuente económica de sustento en su familia, los demás han mencionado que es un hobby, en el que mezclan una herencia familiar, la cultura de sus pueblos, pero sobre todo la pasión y el deleite por hacerlo. De su lado en Ecuador, esto parece no ocurrir también en gran proporción, al menos hasta este punto de la investigación, mujeres y hombres intentan sobrevivir de lo que genera el artesanato, al no tener profesiones paralelas que los sustenten, esto ligado al limitado acceso a la educación que han señalado tener, conlleva posiblemente a diferenciar los motivos por los que se ejerce un oficio en contextos paralelos.

Las entrevistas permiten avizorar una construcción social que no solo legitima la desigualdad de género por ser mujer u hombre, sino también que cristaliza el rol de la mujer en diversos entornos, Javier de 37 años, afirma que en el campo de la música, “a la mujer se la considera un adorno, no se pronuncia que ella ha tenido un rol importante, el protagonismo lo toman los hombres” y también elimina privilegios a quienes trabajan dentro del campo artesanal, de ahí que el ejercicio de poder al que están sometidos en la actualidad bajo un sincretismo cultural, establezca y reafirme condiciones de austeridad, pobreza y carencia a un grupo de personas que tanto en Ecuador como en Portugal sobrepasan la edad de 50 años”.

Finalmente, en estos entornos ha sido constante la apreciación que tienen los artesanos en referencia al arte, muchos de estos han afirmado y hecho evidente las distancias con las que se observan los unos a los otros, reafirmando una vez más los privilegios a los que acceden quienes se consideran artistas y no artesanos.

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

Inteligencia Emocional, Motivación y Estilo de Aprendizaje en el alumnado con bajo rendimiento educativo

Antonio Jesús Pacheco Baro²²

Resumen

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto los beneficios que la Inteligencia Emocional aporta a los estudiantes en el ámbito educativo: mejora del bienestar y ajuste psicológico, menor número de conductas disruptivas y factores de riesgo personales y sociales, relaciones interpersonales de mayor calidad e incremento del rendimiento académico. El objetivo de este trabajo es examinar la relación entre la IE y el estilo de aprendizaje; para ello se analizará el efecto mediador de la motivación entre ambas variables, controlando el efecto de la inteligencia general, la personalidad y el género. La muestra está compuesta por estudiantes de 2º de la ESO del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, los cuales presentan dificultades de aprendizaje no específicas. Los instrumentos que se utilizarán son la Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS), la Escala de Estrategias Motivaciones del Aprendizaje (E.E.M.A.) y el Índice de Estilo de Aprendizaje (ILS). Los análisis que se llevarán a cabo incluyen el índice de fiabilidad, correlaciones, análisis de regresión, análisis mediacionales y diferencias de media. El análisis de datos se hará con el programa informático Atlas para el análisis de documentación y con el SPSS para el análisis cuantitativo. Actualmente, no se pueden ofrecer conclusiones más allá de las recopiladas tras el análisis de investigaciones ya publicadas.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico, Motivación, Inteligencia General y Estilos de Aprendizaje.

Abstract

Different investigations have shown the benefits that Emotional Intelligence provides students in the educational field: improvement of well-being and psychological adjustment, decrease disruptive behaviours and personal and social risk factors, fully fledged interpersonal relationships and increases performance academic. The purpose of this project is to analyze the relationship between EI and the learning style; To that end, the mediating effect of the motivation between both variables will be studied, controlling the effect of general intelligence, personality and genre. The sample is made up for students of 2nd of ESO in the Program for the Improvement of Learning and Performance, which present non-specific learning difficulties. The instruments that will be used are the following: the Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS), the Scale of Strategies in Learning Motivation (E.E.M.A.) and the Index Learning Style (ILS). The analysis that will be carried out, include the reliability index, correlations, regression analysis, mediational analysis and average differences. The data analysis will be done with the Atlas software for the analysis of documentation and with the SPSS for the quantitative analysis. Currently, it is not possible to present conclusions beyond those compiled after the analysis of previously published researches.

Keywords: Emotional intelligence, Academic performance, Motivation, General Intelligence and learning style.

²² Línea 5. Director de Tesis: Mario Pena Garrido

Introducción

El término de Inteligencia Emocional (IE), propuesto por Salovey y Mayer (1990), hace referencia a cómo resolver problemas cuando la información que usamos proviene de las emociones y cómo éstas, nos ayudan a tomar decisiones efectivas. (Mestre, Pérez, González de la Torre, Núñez, & Guil, 2017; Jiménez & López-Zafra, 2009).

Abordar la conceptualización de la IE implica atender a los diferentes modelos descritos que se agrupan en modelos de habilidad y de rasgos o mixtos. El modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1997), se construye de forma jerárquica y continua de abajo a arriba, y se describe como: “habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”. (Mayer y Salovey, 1997. En Fernández-Berrocal & Extremera- Pacheco, 2005. p. 68). En el nivel más básico del modelo, se ejecutan las funciones fisiológicas (percepción y atención de nuestros estados emocionales) y en el nivel cognitivo más complejo se realiza el manejo personal e interpersonal. (Fernández-Berrocal & Mestre, 2015)

Por su parte, los modelos mixtos, están centrados en rasgos estables de comportamiento, en variables de personalidad y de ajuste emocional como: la empatía, asertividad, impulsividad, la motivación, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o persistencia. (Fernández-Berrocal P., 2008). Dentro de estos modelos destacan: el Modelo de Goleman (1995), el Modelo de Bar- On (1998). Por otro lado, cabe destacar el modelo de IE-rasgo propuesto por Petrides y Furnhan (2001).

La literatura existente ha puesto de manifiesto que tres de los ámbitos en los que la IE tiene un mayor impacto son la salud y el bienestar psicológico de las personas, la educación y el campo de las organizaciones. (Mestre J. M., Guil, Brackett, & Salovey, 2008). A partir de un meta-análisis realizado por Durlak y colaboradores (2011), se puede afirmar que, entre los beneficios de la IE en el campo educativo se puede destacar la mejora del rendimiento académico, mejora de las relaciones sociales y disminución de las conductas disruptivas, y mejor ajuste psicológico del alumnado. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, & Schellinger,

2011).

La presente investigación se circunscribe dentro del ámbito educativo, abordándose la relación entre la IE y el estilo de aprendizaje en una muestra de estudiantes de secundaria con bajo rendimiento educativo. Al mismo tiempo, examinaremos el papel mediador de la motivación, controlándose la inteligencia general, la personalidad y el género del alumnado.

El alumnado del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento.

El Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), está regulado por el Real Decreto 1105/2014, de 28 de diciembre, y en Andalucía por el Decreto 11/2106, por el que se establece la ordenación de currículo en Educación Secundaria Obligatoria.

En Andalucía, PMAR está diseñado como una medida general de atención a la diversidad a nivel de centro. Estas medidas son las diferentes actuaciones de carácter ordinario que, definidas por el centro en su proyecto educativo, se orientan a la promoción del aprendizaje y el éxito escolar.

PMAR, está dirigido al alumnado con dificultades de aprendizaje no imputables a falta de esfuerzo o trabajo. Será el equipo docente el que podrá proponer a las familias la incorporación de sus hijos/as a PMAR, siempre que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa y siempre que no estén en condiciones de promocionar. El programa está diseñado para los cursos de 2º y 3º de la ESO. El alumnado de 1º de la ESO, se podrá incorporar a 2º de la ESO en PMAR y realizará los dos cursos que contempla en programa. El alumnado de 2º de la ESO, se podrá matricular en 3º de la ESO en PMAR y únicamente realizarán un curso en el programa. Además, de manera excepcional, el alumnado que esté en 3º de la ESO, podrá repetir dentro de programa.

Hay que indicar, que en todos los casos para su incorporación será necesario la realización de una evaluación tanto académica como psicopedagógica.

En PMAR, la metodología que se llevará a cabo deberá ser específica para garantizar el logro de los objetivos y competencias de la etapa. Con carácter general, se organizan en los siguientes ámbitos: ámbito de carácter lingüístico-social y ámbito científico-matemático. Las materias que no están incluidas en estos

ámbitos se cursarán dentro de su grupo ordinario de referencia. La evaluación, tendrá como referente las competencias clave y los objetivos de la ESO, así como los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluable.

En resumen, indicar que el PMAR, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, está formulado como una medida general de atención a la diversidad para el alumnado con ritmo lento de aprendizaje y que tengan alguna repetición en alguna etapa. Deberán ser propuesto por el profesorado y deberán contar con una evaluación académica y psicopedagógica. Por último, apuntar que el programa comprende dos cursos y que se desarrolla en 2º y 3º de la ESO.

Inteligencia Emocional y variables del rendimiento académico

Inteligencia Emocional y motivación hacia el aprendizaje

La motivación es un proceso interno determinado por aspectos biológicos, culturales, sociales, de aprendizaje y cognitivos que impulsan a un sujeto a iniciar, desarrollar y/o finalizar una conducta. En el campo educativo, existen tres grandes categorías motivacionales: las metas e intenciones de implicación a las tareas, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que se producen. (Pérez A. , 2012; Rinaudo, Barrera, & Donolo, 2001).

Diversas investigaciones ponen de relieve que existen correlaciones positivas entre el bajo nivel de IE percibida y la baja motivación de logro. Y que la IE influye directamente en la motivación y en el aprendizaje autorregulado, pues a través de la auto-observación y el autoconocimiento, se conseguirá un control de la conciencia motivacional, siempre que el aprendiz sea capaz de detectar los desajustes y controlar sus emociones. Para esto, se pondrían en marcha estrategias motivaciones para promover estados emocionales adaptados y/o gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal; es decir, estrategias de comprensión y regulación emocional. (Lopes, 2013; Valle & Rodríguez, 2010).

Como se puede ver, la IE se convierte en una variable que influye en la motivación del alumnado pues apoyará la puesta en marcha de estrategias motivacionales que van encaminadas a conseguir un aprendizaje auto-regulado.

Inteligencia Emocional e Inteligencia General

Hay que destacar que la IE y la Inteligencia General (IG) son

independientes entre sí. Esta afirmación está fundamentada en los resultados que ponen de relieve la existencia de correlaciones prácticamente nulas entre el Cociente Intelectual y los diferentes aspectos de la IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez y Castejón, 2007; en Pena y Repetto, 2008).

Aún así, existe una relación entre las puntuaciones en IE con las medidas de capacidad cognitiva del alumnado, puesto que la inteligencia es la capacidad para llevar a cabo razonamiento abstracto, comprender significados, saber distinguir entre similitudes entre dos conceptos, generalizar situaciones a partir de hechos y comprender cuando se deben aplicar excepciones; es entonces cuando este sistema de capacidades mentales se aplica a las emociones para identificar quienes son capaces de percibir emociones de forma precisa, usarlas para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y su significado y, con ello gestionar las emociones en ellos mismos y otros. (Mestre, Pérez, González de la Torre, Núñez, & Guil, 2017). Además, tanto la IG como la IE aplican de forma flexible el conocimiento declarativo y procedimental (Hogan, 2010; en Pérez N., 2013). Percibir, entender y planificar cognitivamente con las emociones conlleva comprender que las emociones tienen funciones adaptativas, homeostáticas y sociales en nuestra vida personal e interpersonal, y por lo tanto, la comprensión está muy ligada a la inteligencia cristalizada (Mestre, Pérez, González de la Torre, Núñez, & Guil, 2017).

Lo comentado hasta ahora, indica que la IE y la IG son constructos teóricos independientes pero que están relacionados entre sí. Esta relación se constata, al analizar investigaciones sobre IE en el alumnado con bajo, medio y alto nivel de inteligencia académica, en donde el alumnado con altas habilidades obtiene mayores puntuaciones en IE (Sainz, Fernández, & Sodo, 2012; Buenrostro, y otros, 2012).

Inteligencia Emocional y estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se definen como “los rasgos cognitivos, afectivos, y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso y otros, 1994:48). Desde esta definición, los estilos son cuatro: activo, reflexivo, teórico, y pragmático.

Las investigaciones indican que la IE podría ser un factor importante en la

eficacia de cada estilo de aprendizaje. En estudios con estudiantes universitarios, se identificó cierta discriminación en el rendimiento académico motivado por la IE y con la menor utilización del estilo activo. Este alumnado controlaba su propio aprendizaje, diagnosticaban sus puntos fuertes y débiles, conocían en qué condiciones aprendían mejor y se asimilaban las experiencias diarias. Con alumnado de secundaria (medida de rasgo), se comprobó correlación positiva significativa entre los estilos de aprendizaje y la mayoría de las habilidades emocionales, siendo la motivación la que obtiene mayor puntuación (Segura, 2011; 2015; Lopes, 2013).

En resumen, la relación entre la IE y los estilos de aprendizaje se puede establecer puesto que son dos variables que apoyan la metacognición del alumnado en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Inteligencia Emocional y Personalidad

Dentro del campo educativo, el modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad ha adquirido gran relevancia pues conceptualizan las diferencias individuales que hacen referencia a patrones estables de comportamiento y son independientes el uno del otro. (Costa & McRaem, 1990; en Pérez, N. 2013). Los cinco factores son: Amabilidad, Conciencia, Extroversión, Neuroticismo y Apertura a la experiencia.

Cuando se relaciona la Personalidad con la IE, los estudios no son concluyentes pues parten de posiciones teóricas diferentes (rasgo o habilidad). En estudios que entienden la IE como capacidad, las correlaciones no han pasado de ser moderadas y, se considera la personalidad -y la IG- un constructo diferente de la IE. En cuanto a la IE auto-informada (rasgo), se obtienen correlaciones altas con determinados rasgos de la personalidad, lo que muestra una cercanía entre IE y Personalidad. (Mesa, 2015)

Parodi, Belmonte, Ferrándiz, & Ruiz (2017), realizan una investigación con 670 adolescentes de secundaria, utilizando medida de IE de rasgo (EQ-i:YV y TEIQue-ASF) y la personalidad desde el modelo Big Five. Concluyen que existe una relación manifiesta entre los constructos que componen la IE autopercebida (IE Rasgo y Competencia Socioemocional) y los factores del modelo de personalidad de los cinco factores. Por su parte, Pérez (2013), con una muestra de estudiantes universitarios, encuentra correlaciones positivas y negativas con

diferentes factores emocionales del instrumento TMMS-24 y EQ-i. Con el TMMS-24, se obtiene correlaciones negativas del factor neuroticismo con la claridad emocional y reparación emocional y, con las medidas de autoinformes correlacionaron moderadamente con Personalidad.

En resumen, la personalidad y la IE correlacionan de forma moderada, con independencia del instrumento utilizado, lo que viene a decir que niveles altos de IE se asociará a mayores niveles de extraversión, amabilidad y responsabilidad, pero con menores de neuroticismo. (Pérez N. , 2013), y esto repercutirá en el rendimiento académico.

Inteligencia Emocional y diferencias por género

Son numerosos los trabajos que estudian la IE en función del género. En términos generales, los resultados expuestos han sido contradictorios, aunque sí existe una tendencia que indica que las mujeres poseen mayores competencias de IE. Diferencias especialmente marcadas en el caso de la IE como habilidades cognitivas, encontrado diferencias en el uso, comprensión y manejo de las emociones. Cuando se usan instrumentos de rasgo, se obtienen puntuaciones superiores a favor de las mujeres en las ramas de atención y expresión emocional. (Gartizia, Aritzeta, Balluerka, & Barberá, 2012). Esto hará necesario que se estudie la validez de la IE separando a hombre de mujeres. (Pena & Repetto, 2008).

Gelabert (2004), recoge en su propuesta de intervención psicopedagógica en educación infantil que no existen diferencias en el comportamiento emocional de las niñas y niños. Por su parte, Otero y otros (2009), en una investigación con alumnos de 1º y 2º de la ESO, usando para evaluar el TMMS-24, encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en el factor de Atención “expresar sentimientos y sentir”. Pulido (2016), concluye en su estudio con alumnos/as entre 12 y 18 años que el género es un predictor de la IE.

Estas diferencias para Gartizia, Aritzeta, Balluerka, & Barberá (2012) pueden estar originadas por la mayor identificación de las mujeres con rasgos de identidad expresivas, sin embargo, el papel mediador de la expresividad sólo se confirma en el caso de la IE

medidas con cuestionarios de habilidad y ha sido limitado al estudio de la regulación emocional. Para Méndez, Inglés, Hidalgo, García- Fernández & Quiles (2003); en Pulido, F. 2016), la explicación puede estar relacionada con la educación diferenciada que reciben los niños y las niñas, correspondiente con los diferentes estilos de crianza.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es:

- Examinar la relación entre la IE entendida como habilidad y los estilos de aprendizaje en el alumnado con bajo rendimiento educativo.

Los objetivos específicos son:

- Analizar las correlaciones entre las diferentes variables incluidas en esta investigación
- Establecer el papel mediador de la motivación entre la IE y los estilos de aprendizaje del alumnado con bajo rendimiento educativo, controlando el efecto de la Inteligencia general, la personalidad y el género.
- Analizar la IE, los estilos de aprendizaje y la motivación de los estudiantes con bajo rendimiento en función del género.

Metodología

Participantes

La muestra estará compuesta por 250 alumnos/as de 2º de la ESO de centros públicos de la provincia de Jaén. Este alumnado está matriculado en PMAR. Y el rango de edad oscila entre los 13 y 15 años. La selección de los participantes se realiza mediante un muestreo de carácter incidental.

Procedimiento

Para aplicar los test y cuestionarios en diferentes IES de la provincia de Jaén, se está tramitando la pertinente autorización a la Delegación Territorial de Educación. Una vez recibida, se solicitará la colaboración a los directores/as de los IES. Posteriormente, se aplicarán los test y cuestionarios. Será el doctorando quien

aplicará todos los instrumentos de recogida de datos al alumnado de 2º PMAR; finalmente, cada prueba se aplicará en un día diferente, dadas las características del grupo de estudiantes de la muestra elegida.

Instrumentos

Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002). Esta prueba está compuesta por 16 ítems con una escala de tipo Likert de siete puntos y evalúa el nivel de IE percibida. De acuerdo con su estructura factorial, se estudian cuatro factores: evaluación de la percepción intrapersonal e interpersonal, uso de las emociones o asimilación y regulación de las emociones.

Escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (E.E.M.A. de Suárez y Fernández, 2005). Está compuesto por un total de 78 ítem y constituye un instrumento de autoinforme para evaluar distintos tipos de estrategias motivacionales que el estudiante puede utilizar en su proceso de aprendizaje para incidir en su motivación. Mide tres tipos de componentes de estrategias: expectativas, valor y afecto.

Índice de Estilo de Aprendizaje (ILS, de Felder y Silverman, 1988). Compuesto por 44 ítems, informa de las preferencias de aprendizaje en cuatro dimensiones: activa/reflexiva, sensitivo/intuitivo, visual/verbal, y secuencial/global. El cuestionario consta de 44 ítems con dos opciones a elegir.

Análisis de datos

Los análisis que se llevarán a cabo son los siguientes: índice de fiabilidad, correlaciones, análisis de regresión y análisis mediacional. Para ello se utilizará el programa estadístico SPSS. La parte cualitativa se basa en el análisis de documentación y se usará el programa informático Atlas.

Avance de resultados

En este momento de la investigación, no se pueden aportar resultados relevantes.

Discusión y conclusiones

Se puede afirmar que la IE es un predictor del rendimiento académico. Concretamente, esperamos que aquellos estudiantes con altas habilidades emocionales presenten un mayor nivel de estrategias motivacionales hacia el aprendizaje; y ello repercute favorablemente en la puesta en práctica del correspondiente estilo de aprendizaje.

Referencias

- Alonso, C. (1992). *Estilo de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C., Gallegos, D., & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimiento de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A.
- Antonio-Aguirre, I., Esnaloa, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64.
- Buenrostro, A., Veladez, M. D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., & García, A. (2012). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A. T., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). *La Educación Emocional y Social en España*. Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruíz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2003). Inteligencia Emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., & Mestre, J. M. (2015). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia Emocional y Bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Gaeta, M. L., & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.
- Gartizía, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia Emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anuales de psicología*, 28(2), 567-575.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* Mexico: Vergara.
- Gutiérrez, M., & García, J. L. (2016). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado. *Revista de Estilo de Aprendizaje*, 9(18), 205-223.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Lopes, A. (2013). *Análisis Multivariante de la relación entre Estilos/Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional, en alumnos de Educación Superior. (Tesis doctoral inédita)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- López-Zafra, E., Pulido, M., & Berrios, P. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C). Adaptación y

- validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes. (Tesis doctoral inédita)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Mestre, J. M., Guil, M., & Gil-Olarte, P. (2003). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. . *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16), 1-15.
- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M., & Salovey, P. (2008). Inteligencia Emocional: definición, evaluación, aplicaciones desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey. En F. Palomero, F. Martínez, & J. A. Huertas, *Motivación y Emoción* (págs. 407-438). Madrid: McGraw-Hill.
- Mestre, J. M., Pérez, N., González de la Torre, G., Núñez, J. M., & Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación secundaria. *Contextos Educativos*, 20, 57-75.
- Mestres, J. M. (2012). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámida.
- Otero, M., Martín, E., León del Barco, B., & Vicente, F. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista galego-portuguesa de psicoloxia e educacion.*, 17, 275-286.
- Páez, M. L. (2015). Inteligencia Emocional y Rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Parodi, A., Belmonte, V., Ferrándiz, C., & Ruiz, M. (2017). La relación entre la inteligencia emocional y la personalidad en estudiantes de educación secundaria. *Revista INFAD de Psicología*, 1, 137-144.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Education & Psychology I+D+i*, 6(2), 400-420.
- Pérez, A. (2012). *Inteligencia Emocional y Motivación del estudiante universitario. (Tesis doctoral inédita)*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pérez, N. (2013). *Aportación de la Inteligencia Emocional, Personalidad e Inteligencia General al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior. (Tesis doctoral inédita)*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Sainz, M., Fernández, M. C., & Sodo, G. (2012). Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. *Revista Amazónica*, X (3), 186- 203.
- Segura, J. M. (2011). Un estudio comparativo de las habilidades emocionales y los estilos de aprendizaje de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(8), 85-111.
- Valle, A., & Rodríguez, S. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Internacional de Psicología*, 44(1), 86- 97.

Estudio de género sobre el impacto de un evento de iniciación a la programación informática en educación secundaria en España

Gender study about the impact of an initiation event on computer programming in spanish secondary education

Yucnary Daitiana Torres Torres²³

Resumen

El presente trabajo estudia, en el contexto de un evento internacional de introducción a la programación informática (*coding*), la relación entre éste con variables como conocimiento y experiencia previa de los estudiantes al evento, autoeficacia, motivación, decisión de continuar aprendiendo *coding* y relevancia que atribuyen los estudiantes de la muestra al *coding*. Los resultados indican brechas de género significativas en estudiantes de secundaria a lo largo del territorio español.

Palabras clave: Codigoalfabetización, género, pensamiento computacional, educación informática, educación secundaria.

²³ Línea 5. Directores de Tesis: Juan Carlos Pérez González y Marcos Román

Abstract

This paper is focused, in the context of an international event of introduction to computer programming (coding), in the relationship between the event with variables such as previous knowledge and previous experience of students to the event, self-efficacy, motivation, decision to continue learning coding and the relevance that the students of the sample attribute to coding. The results indicate significant gender gaps in high school students throughout Spanish territory.

Keywords: Code-literacy, gender, computational thinking, computer education, secondary education

Introducción

Las actuales dinámicas del mundo se encuentran dominadas por programas informáticos. Incluso los objetos más simples exigen un mínimo de programación informática. Quien no comprenda elementos básicos de lenguajes de programación estaría aislado social y profesionalmente, en consonancia con Rushkoff (2010) y Román-González (2014).

Consecuentemente, resulta fundamental la códigoalfabetización, entendiéndola como el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje en lectoescritura de los lenguajes informáticos de

programación o *coding* Román-González (2016).

Pese a los intentos de promover una códigoalfabetización en todos los colectivos, investigaciones previas indican brechas de género en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del *coding* en distintos niveles educativos, así como relaciones entre el *coding* con aspectos de orden cognitivo y no cognitivo. Entre ellas enunciamos v.g.: contenido para la enseñanza del *coding* (Brackmann et al. 2017; Linn & Petersen, 1985; Voyer, Voyer, & Bryden, 1995; Howland & Good, 2015; Hyde & Linn, 1988; Kelleher, et al., 2007); autoeficacia y *coding* (Huang, 2013; Román-González, et al., 2018; Bush & Schkade, 1985; Master, et al., 2017; Armoni, et al., 2015; Espino & González, 2016; Vekiri & Chronaki, 2008; Askar & Davenport, 2009); estereotipos y *coding* (Zhihui et al. 2017; Medel & Pournaghshband, 2017; Cheryan, et al., 2013 p58; Beyer, 2014); motivación y *coding* (Román-González, 2016; Armoni, et al., 2015), entre otros.

Bajo este marco, se pretende estudiar desde una perspectiva de género cuál es el nivel de códigoalfabetización en España en la educación secundaria, encaminados a identificar posibles brechas de género, fijando la mirada en variables como conocimiento previo y experiencia previa en *coding*, autoeficacia, motivación y decisión por seguir aprendiendo *coding*, además de la importancia que consideran los estudiantes frente al aprendizaje del *coding* para su futuro personal y profesional.

Consecuentemente, se fija la mirada en la participación de estudiantes españoles de secundaria en un evento internacional llamado la Hora del Código (HoCo), versión 2016, donde se desarrollan actividades introductorias en la enseñanza del *coding*. El análisis del conjunto de

preguntas P1, P3, P6, P9, P10, P12 y P14 del cuestionario para estudiantes HoCo permitirá identificar las posibles brechas de género enunciadas y que a su vez persiguen los siguientes objetivos:

- Pregunta 1-Objetivo 1: Determinar por género cuántos estudiantes han escuchado hablar del *coding* previo a la HoCo.
- Pregunta 3-Objetivo 2: Determinar por género cuántos estudiantes presentan experiencia en *coding* previo a la HoCo.
- Pregunta 6-Objetivo 3: Determinar por género en qué medida los estudiantes se perciben ‘auto-eficaces’ en tareas de *coding* posterior a la HoCo.
- Pregunta 9-Objetivo 4: Determinar por género en qué medida los estudiantes se sienten motivados para continuar aprendiendo *coding* tras la HoCo.
- Pregunta 10-Objetivo 5: Determinar por género cuántos estudiantes deciden seguir aprendiendo *coding* posterior a la HoCo.
- Pregunta 12-Objetivo 6: Determinar por género cuántos estudiantes consideran importante el *coding* en su futuro personal.
- Pregunta 14-Objetivo 7: Determinar por género cuántos estudiantes consideran importante el *coding* en su futuro profesional.

En este orden de ideas, se pretende responder cómo se introduce el *coding* en las chicas de secundaria en España.

Metodología

La naturaleza de la muestra corresponde a 278 chicas y 283 chicos,

para un total de 561 estudiantes de secundaria del territorio Español, que participaron en la versión 2016 de la HoCo.

Los datos tomados fueron obtenidos mediante un cuestionario¹ para estudiantes que se aplicó por los docentes mediante formularios *google* justo al terminar las actividades de la HoCo.

Con un procedimiento de muestreo aleatorio según listado, el equipo de investigación contacta con las instituciones y docentes inscritos en la HoCo vía correo electrónico invitándoles a participar en el estudio de manera voluntaria.

¹https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdDaO1L3f1NMUBXxjdTyrrq1185dc_kqe-DehIM7cs38O83EXQ/viewform



Avance de resultados

1. Conocimiento previo y Experiencia previa de *coding*.

Encaminados a determinar por género cuántos estudiantes saben de la existencia del *coding* previamente al evento. Se observan los resultados de la pregunta 1 [“P1. ¿Habías oído hablar de la 'programación informática' ('coding') antes de esta actividad de la 'Hora del Código?'”]. Consecuentemente, y siguiendo la observación por género, se enfoca la mirada en la pregunta 3 [“P3. ¿Habías 'programado' alguna vez antes de esta actividad?”], encauzada a establecer cuántos estudiantes presentan experiencia previa en el *coding*. A la luz de los objetivos O1 y O2, respectivamente.

1.1 Conocimiento previo de *coding*

En la tabla 1 se indican los estadísticos frente a las respuestas en P1 de la muestra.

Tabla 1

Tabla cruzada: Distinción por género - conocimiento previo *coding*

			Conocimiento previo <i>coding</i>		Total
			No	Sí	
Género	Chico	Recuento	94	189	283
		% dentro de Género	33,2%	66,8%	100,0%
	Chica	Recuento	140	138	278
		% dentro de Género	50,4%	49,6%	100,0%
Total	Recuento	234	327	561	
	% dentro de Género	41,7%	58,3%	100,0%	

En cuanto a los estudiantes que conocían la existencia del *coding* antes de la actividad introductoria las chicas registran “sí” con un 49,6% y los chicos con un 66,8%. En este orden de ideas, se encontraron diferencias de género estadísticamente significativas en cuanto al conocimiento previo sobre *coding* ($X^2=16,95$; $p=,000<,05$).

1.2 Experiencia previa de *coding*.

Relativo a la experiencia previa por género que presentan los estudiantes de la muestra, se exponen los resultados concernientes a P3.

Tabla 2

Tabla cruzada: Distinción por género - experiencia previa en *coding*

			Experiencia previa en <i>coding</i>		Total
			No	Sí	
Género	Chico	Recuento	155	128	283
		% dentro de Género	54,8%	45,2%	100,0%
	Chica	Recuento	185	93	278
		% dentro de Género	66,5%	33,5%	100,0%
Total	Recuento	340	221	561	
	% dentro de Género	60,6%	39,4%	100,0%	

Se observan en la tabla 2 las diferencias por género frente a la experiencia previa del *coding*. En cuanto al “sí”, las chicas indican un 33,5% y los chicos un 45,2%. Se evidencian diferencias de género estadísticamente significativas referentes a la experiencia previa en

coding ($X^2=8,146$; $p=,004<,05$).

2. Distinción por género en: autoeficacia en tareas de *coding*, motivación para seguir aprendiendo *coding* y decisión por seguir aprendiendo *coding*.

A continuación se presentan los resultados correspondientes a la terna de preguntas: Pregunta 6 [*“P6. Tras tu experiencia con la actividad de la 'Hora del Código', ¿cómo dirías que se te da la 'programación informática' ('coding')?”*], Pregunta 9 [*“P9. Tras la actividad, ¿cómo de motivado te sientes para continuar aprendiendo 'programación informática' ('coding')?”*] Y Pregunta 10 [*“P10. ¿Te gustaría continuar aprendiendo 'programación informática' ('coding') a través de plataformas-tutoriales en Internet (a tu propio ritmo, de forma interactiva...)?”*]. Donde P6 persigue el objetivo O3, P9 el objetivo O4 y P10 el objetivo O5.

Se fija la mirada en la percepción que presentan los estudiantes respecto a la autoeficacia en tareas de *coding* (P6), motivación en seguir aprendiendo *coding* después de realizar actividades introductorias para el *coding* (P9) y la decisión de seguir aprendiendo *coding* (P10).

2.1 Autoeficacia en tareas de *coding*

A continuación se presenta en la *figura 1* una distinción por género de las respuestas que emergen frente a la Pregunta 6 [*“P6. Tras tu*

experiencia con la actividad de la 'Hora del Código', ¿cómo dirías que se te da la 'programación informática' ('coding')?"].

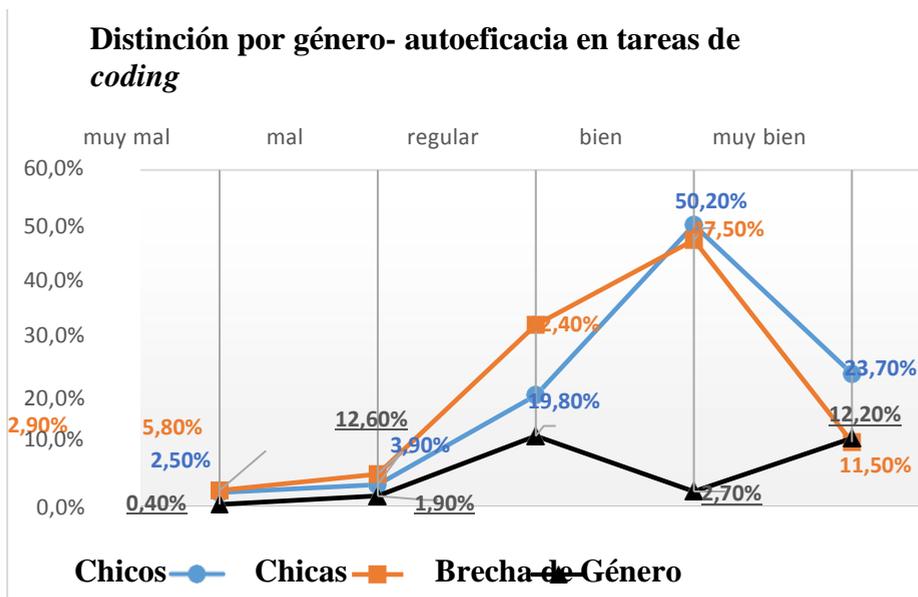


Figura 1. Autoeficacia en tareas de coding.

Se observan diferencias de género en la percepción que presentan los estudiantes de la muestra respecto a la autoeficacia en tareas de coding. Se obtienen diferencias especialmente visibles en los puntos “regular” y “muy bien” de la escala. La brecha de género a favor de las chicas se presenta en el punto “regular” con el 12.6% y otra brecha significativa a favor de los chicos en el punto “muy bien” con el 12,20%. También se ratifica, que la mayoría de chicas y chicos indican el punto “bien” de la escala para la autoeficacia en tareas del coding.

Se encontraron diferencias de género estadísticamente significativas en cuanto a autoeficacia en tareas de coding ($X^2=21,60$;

p=,000<,05). En cuanto a la diferencia en la media de la escala para la autoeficacia, las chicas presentan 3,59 puntos y los chicos 3,89 puntos.

2.2 Motivación para seguir aprendiendo *coding*

La motivación para seguir aprendiendo *coding* se aborda desde la Pregunta 9 [“P9.Tras la actividad, ¿cómo de motivado te sientes para continuar aprendiendo 'programación informática' ('coding')?”]. En la figura 2, se evidencia la distinción por género que emergen de las respuestas registradas en la muestra, así como las brechas de género encontradas.

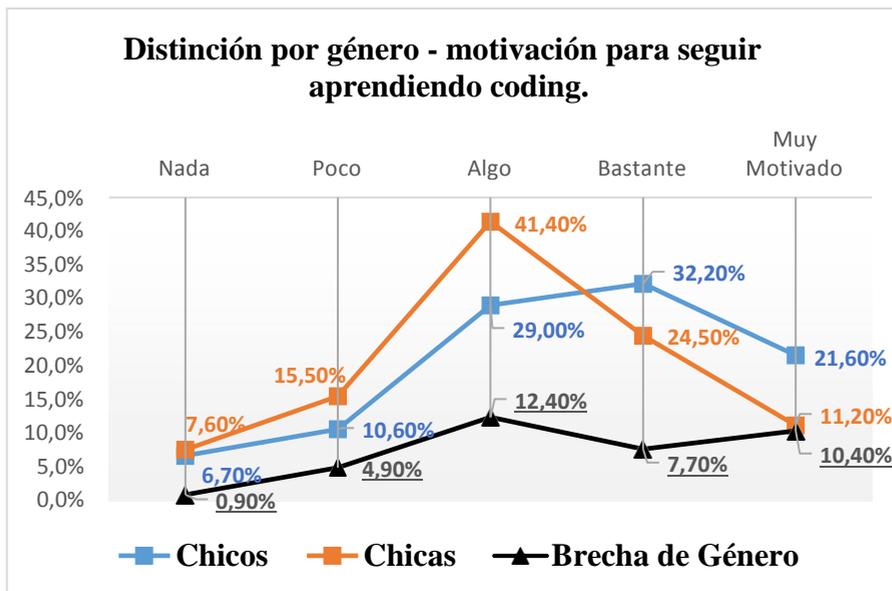


Figura 2 Motivación para seguir aprendiendo *coding*

La mayoría de las chicas se encuentran “algo” motivadas a seguir aprendiendo *coding* con un porcentaje del 41,4%, mientras que la mayoría

de los chicos responden que se sienten “bastante” motivados con un 32,2%. En cuanto a los puntos bajos de la escala, las chicas registran en el punto “poco” un 15,5% y en “nada” 7,6%. Adicionalmente, los chicos se ubican en “poco” con un 10,6% y “nada” el 6,7%, lo cual indica que para los valores bajos de motivación en seguir aprendiendo *coding* el porcentaje es mayor en las chicas que los chicos. De manera divergente, se presentan porcentajes de mayor motivación en los chicos para los puntos superiores de la escala, así, se registra un 32,2% en el punto “bastante” para los chicos mientras que en las chicas es un 24,5%. Consecuentemente, para el punto “muy motivado” las chicas representan el 11,2% contra el 21,6% en los chicos.

Referente a las brechas de género, se observan en los puntos “algo” motivados a favor de las chicas con un 12,4% y en el punto más alto de la escala que corresponde a “muy motivado” a favor de los chicos con un 10,4%. Consecuentemente, las chicas están menos motivadas a seguir aprendiendo *coding* después del evento. En cuanto a las diferencias en las medias de la escala, las chicas presentan 3,16 puntos y los chicos 3,51 puntos. Se hallaron diferencias de género estadísticamente significativas relativas a la motivación para seguir aprendiendo *coding* ($X^2=21,01$; $p=,000<,05$).

2.3 Decisión de aprender *coding*.

Desde la Pregunta 10 [“P10. *¿Te gustaría continuar aprendiendo 'programación informática' ('coding') a través de plataformas-tutoriales en Internet (a tu propio ritmo, de forma interactiva...)?*”] se pretende

determinar si los estudiantes de la muestra toman la decisión de continuar aprendiendo *coding* desde las distintas ofertas en la red (v.g. tutoriales o plataformas educativas).

Tabla 3

Tabla cruzada: Distinción por género - decisión para aprender coding

Género		Aprender <i>coding</i> por género		Total
		No	Sí	
Chico	Recuento	73	210	283
	% dentro de Género	25,8%	74,2%	100,0%
Chica	Recuento	112	166	278
	% dentro de Género	40,3%	59,7%	100,0%
Total	Recuento	185	376	561
	% dentro de Género	33,0%	67,0%	100,0%

En la tabla 3 se observa la divergencia en la decisión en seguir aprendiendo el *coding* por género. En cuanto a la decisión de continuar aprendiendo *coding*, las chicas indican un 59,7% y los chicos un 74,2%. Se encuentran diferencias de género estadísticamente significativas en cuanto a la decisión de seguir aprendiendo *coding* ($X^2=13,327$; $p=,000<,05$).

3 Distinción por género en importancia percibida del *coding* en la formación personal y profesional.

Con el ánimo de indagar respecto a la importancia por género que atribuyen los estudiantes de la muestra al *coding* en su formación

personal y profesional, fijamos la mirada en la siguiente dupla: pregunta 12 [“P12. *¿Consideras importante la 'programación informática' ('coding') para tu formación personal, como ciudadano del siglo XXI?*], y la pregunta 14 [“P14. *¿Consideras importante la 'programación informática' ('coding') para tu formación profesional, como TRABAJADOR del siglo XXI?*”]; de cara a los objetivos O6 y O7, respectivamente.

3.1 Distinción por género en importancia recibida del *coding* en la formación personal

A partir de una aproximación cuantitativa, en la tabla 4 se evidencia la distinción por género frente a P12.

Tabla 4.

Tabla cruzada: Distinción por género - Importancia del coding en la formación personal.

		importancia <i>coding</i> en la formación personal		Total	
		No	Sí		
Género	Chico	Recuento	47	236	283
		% dentro de Género	16,6%	83,4%	100,0%
	Chica	Recuento	58	220	278
		% dentro de Género	20,9%	79,1%	100,0%
Total		Recuento	105	456	561
		% dentro de Género	18,7%	81,3%	100,0%

En cuanto al “sí” el 79,1% de las chicas y el 83,4% de los chicos

consideran importante el *coding* en ese plano. En este orden de ideas, tanto para los chicos como para las chicas, resulta importante el *coding* en la formación personal. Consecuentemente no se encontraron brechas de género estadísticamente significativas en cuanto a la importancia percibida del *coding* para la propia formación personal ($X^2=1,67$; $p=,196 > ,05$).

3.2 Distinción por género en importancia percibida del *coding* en la formación profesional

La importancia del *coding* en la formación profesional se aborda desde la P14.

Tabla 5.

Tabla cruzada: Distinción por género - Importancia del *coding* en la formación profesional.

Género			Importancia <i>coding</i> en la formación profesional		Total
			No	Sí	
Chico	Recuento		57	226	283
	% dentro de Género		20,1%	79,9%	100,0%
Chica	Recuento		57	221	278
	% dentro de Género		20,5%	79,5%	100,0%
Total	Recuento		114	447	561
	% dentro de Género		20,3%	79,7%	100,0%

En lo referente al “sí”, el 79,5% de las chicas y el 79,9% de los chicos consideran importante el *coding* en la formación profesional. Así las cosas, la variable importancia del *coding* en la formación profesional también resulta significativo tanto para las chicas como para los chicos. Consecuentemente, no se encontraron diferencias de género estadísticamente significativas en cuanto a importancia percibida del *coding* para la propia formación profesional ($X^2=,011$; $p=,915>,05$).

Discusión y/ Conclusiones:

1. Conocimiento previo y Experiencia previa de *coding*.

Las pruebas estadísticas permiten afirmar que existe una brecha de género a favor de los chicos en cuanto a conocimiento y experiencia previa a la HoCo en *coding*.

Especulando, que tanto las chicas como los chicos tienen el mismo acceso a la información y a Internet por lo menos en las horas escolares, resulta inquietante la brecha de género que se presenta frente a la experiencia en *coding*, previo a la HoCo.

2. Distinción por género en: autoeficacia en tareas de *coding*, motivación para seguir aprendiendo *coding* y decisión por seguir aprendiendo *coding*.

2.1 Autoeficacia en tareas de *coding*

En cuanto a la autoeficacia en tareas de *coding*, los análisis estadísticos indican una brecha de género a favor de los chicos. Se evidencia que las chicas presentan significativamente menos autoeficacia en tareas de *coding* que los chicos.

2.2 Motivación para seguir aprendiendo *coding*

En lo relativo a la motivación para seguir aprendiendo *coding* de manera autónoma, también se presenta una brecha de género, las chicas se encuentran menos motivadas en seguir aprendiendo *coding*.

2.3 Decisión de aprender *coding*.

Fijando la mirada en la decisión de aprender *coding*, las pruebas estadísticas evidencian una brecha de género donde las chicas indican en menor medida la decisión de continuar aprendiendo *coding*.

3. Distinción por género en importancia percibida del *coding* en la formación personal y profesional.

Referente a la importancia que atribuyen chicas y chicos al *coding* tanto en la formación personal como en la profesional, no se presentan diferencias estadísticamente significativas. Se puede afirmar que chicas y chicos consideran el *coding* relevante para su fruto personal y profesional.

En este orden de ideas, estimamos necesario generar acciones de visibilización de mujeres programadoras y sus actividades, encaminadas a

propender en la incursión de chicas programadoras desde primaria, hasta la formación universitaria concluyendo en carreras y desarrollo profesional a fines, en pro de disminuir la brecha de género en este contexto.

Se hace preciso, revisar de manera interdisciplinar y transdisciplinar posibles razones que generan la brecha de género en aspectos identificados como la motivación en las chicas para seguir programando, aumentar el nivel de autoconcepto de las chicas en programación y encaminarlo a la apropiación del *coding*. Todo ello enfocado en una educación equitativa, que permita reducir significativamente las diferencias de género que se exponen y que responden de manera negativa a la evolución de la introducción del *coding* en el sistema educativo español.

Consecuentemente, es necesario plantear propuestas en la enseñanza y el aprendizaje del *coding* que permitan motivar e incursionar mucho más al colectivo femenino, respondiendo a sus intereses y necesidades.

En este orden de ideas, se pretende a futuro diseñar una metodología para la enseñanza-aprendizaje de *coding* planteando actividades de naturaleza kinestésica, encaminada a motivar e integrar a las chicas en el *coding* a finales de primaria.

Referencias

- Armoni, M., Meerbaum-Salant, O., & Ben-Ari, M. (2015). *From Scratch to “real” programming*. *ACM Transactions on Computing Education* (TOCE), 14(4), 25:1-25:15. <https://doi.org/10.1145/2677087>.
- Askar, P., & Davenport, D. (2009). *An investigation of factors related to self-efficacy for Java programming among engineering students*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 26-32. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503900.pdf>.
- Beyer, S. (2014). *Why are women underrepresented in Computer Science? Gender differences in stereotypes, self-efficacy, values, and interests and predictors of future CS course-taking and grades*. *Computer Science Education*, 24(2e3), 153-192. <https://doi.org/10.1080/08993408.2014.963363>.
- Brackmann, C., Román-González, M., Robles G., Moreno-León, J., Casali, A., Barone, D. (2017). *Development of Computational Thinking Skills through Unplugged Activities in Primary School*. 65-72. <https://doi.org/10.1145/3137065.3137069>.
- Bush, C. M., & Schkade, L. L. (1985). *In search of the perfect programmer*. *Datamation*, 31(6), 128e132. Retrieved from <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=15198>
- Cheryan, S., Plaut, V. C., Handron, C., & Hudson, L. (2013). *The stereotypical computer scientist: Gendered media representations as a barrier to inclusion for women*. *Sex Roles*, 69(1), 58-71. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0296-x>
- Espino, E. E., & González, C. S. (2016). *Estudio sobre Pensamiento Computacional y Género [A study on computational thinking and gender]*. Versión Abierta Español Portugués e Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje, VAEPRITA, 4(3), 119-128. Retrieved from. <http://rita.det.uvigo.es/VAEPRITA/201609/uploads/VAEPRITA.2016.V4.N3.pdf#page/421>.

- Fleischmann A., Sieverding M., Hespeneide U., Weiß M., Koch C., (2016), *See feminine – Think incompetent? The effects of a feminine outfit on the evaluation of women's computer competence*, Computers & Education, 95, 63-74, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.007>.
- Howland, K., & Good, J. (2015). *Learning to communicate computationally with Flip: A bi-modal programming language for game creation*. Computers & Education, 80, 224-240. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.014>.https://doi.org/10.1007/978-3-540-69924-8_2.
- Huang, C. (2013). *Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis*. European Journal of Psychology of Education, 28(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). *Gender differences in verbal ability: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 104(1), 53-69. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.53>
- Kay, R., (2009), *Examining gender differences in attitudes toward interactive classroom communications systems (ICCS)*, Computers & Education, 52, 30e740, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.015>
- Kelleher, C., Pausch, R., & Kiesler, S. (2007). *Storytelling alice motivates middle school girls to learn computer programming*. In Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems (pp. 1455e1464). <https://doi.org/10.1145/1240624.1240844>
- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). *Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis*. Child Development, 56(6), 1479e1498. <https://doi.org/10.2307/1130467>.
- Master, A., Cheryan, S., Moscatelli, A., & Meltzoff, A. N. (2017). *Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls*. Journal of Experimental Child Psychology, 160, 92e106. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.013>.
- Medel, P., & Pournaghshband, V. (2017). *Eliminating gender bias in computer science education materials*. In Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE technical symposium on computer science education (pp. 411e416).

<https://doi.org/10.1145/3017680.3017794>.

- Román-González, M. (2014). *Aprender a programar “apps” como enriquecimiento curricular en alumnado de alta capacidad [To learn programming “apps” as curriculum enrichment on gifted students]*. Bordón. Revista de Pedagogía, 66(4), 135e155. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66401>.
- Román-González, M. (2016). *Códigoalfabetización y pensamiento computacional en educación primaria y secundaria: validación de un instrumento y evaluación de programas [Code-literacy and computational thinking in primary and secondary education]*. Spain: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mroman>.
- Román-González, M., Pérez-González, J.-C., Moreno-León, J., & Robles, (2018), *Extending the nomological network of computational thinking with non-cognitive factors*, Computers in Human Behavior, 80, 441e459, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.030>
- Rushkoff, D. (2010). *Program or be programmed: Ten commands for a digital age*. New York: OR Books.
- Sáinz M., Eccles j., (2012), *Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies*, Journal of Vocational Behavior, 80, 486e499, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.005>.
- Sáinz M., López-Sáez M., (2010), *Gender differences in computer attitudes and the choice of technology-related occupations in a sample of secondary students in Spain*, Computers & Education, 54, 578e587, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.007>.
- Sáinz, M., Meneses, J., López, BS., Fàbregues S., (2016), *Gender Stereotypes and Attitudes Towards Information and Communication Technology Professionals in a Sample of Spanish Secondary Students*. Sex Roles, 74, 154e168. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0424-2>
- Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). *Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school*. Computers & Education, 51(3), 1392e1404. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003>

- Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. P. (1995). *Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables*. *Psychological Bulletin*, 117(2), 250e270. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.250>
- Zhihui, C., Xitao, F., Jianxia, D., (2017). *Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis*, *Computers & Education*, 105, 1e13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003>.