



UNED

**FORMACIÓN EN COMPETENCIAS
A LO LARGO DE LA VIDA Y DIVERSIDAD EDUCATIVA**

**Volumen II
Sesiones simultáneas**

Editores

Domínguez, M.C.
Medina-R., A.
Cacheiro, M.L.
López, E.
González, R.
Medina-D., M.C.
Sánchez-R., C.
Martín, A.M.
Sánchez-P., M.J.

Organiza: Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Lugar: Salón de Actos, Facultad de Educación, UNED, Madrid, España

Fechas: 26, 27 y 28 de junio de 2019

Patrocinan: Proyecto sobre Desarrollo de competencias y su incidencia en la formación del profesorado: armonización de procesos educativos entre educación secundaria y universitaria (ComProfeSU, Ref. EDU2016-78451-P) del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Máster en Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural (ESTRATIC), Máster en Tratamiento Educativo de la Diversidad (TED).

Colaboran: Grupo de Investigación Consolidado de la UNED sobre “La formación profesional e innovación educativa e intercultural y diseño de medios (ForInterMed, Ref. Grupo nº 125), Grupo de Innovación Educativa Transdisciplinar e Internacional para el Desarrollo de Competencias Discentes y Docentes en Educación Superior (ComDisDoc, Ref. GID2016-47), Fundación UNED, Red EUROMIME, RIAICES, Educación 3.0.

Referencia: Domínguez, M.C., Medina-R., A., Cacheiro, M.L., López, E., González, R., Medina-D., M.C., Sánchez-R., C., Martín, A.M. y Sánchez-P., M.J. (2019) (eds.). Formación en competencias a lo largo de la vida y diversidad educativa. Actas del XXIV Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento. **Volumen II. Sesiones simultáneas**. Facultad de Educación, UNED, Madrid, España: 26-28 junio 2019. CanalUNED: <https://canal.uned.es/series/5cda8f9ea3eeb082528b4569> ISBN: 978-84-09-11714-7

ÍNDICE

SESIONES SIMULTÁNEAS	175
SESIÓN 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	175
Estrategia de Educación Inclusiva y Gestión de Calidad en Escuelas Rurales Multigrado. Cruz-Senovilla, M.C.....	175
La competencia social y cultural en la formación del profesorado de Educación Infantil a través del patrimonio artístico. Muñoz-García, G.....	185
Modelo didáctico innovador: flipped classroom. Martín-Diz, E.....	189
Estrategias de inclusión y uso de las TIC en atención a grupos vulnerables de Educación Básica en México. Campa-Álvarez, R.A., Valenzuela, B.A., Apodaca-Zavala, P.G., Guillén-Lúgigo, M.	198
El difícil camino hacia la Educación Inclusiva. Necesidad de intervención con estudiantes con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental residentes en Centros Penitenciarios. Castro-Martínez, A.M.....	208
SESIÓN 2. COMPETENCIAS DOCENTES.....	217
Análisis de las competencias docentes: la auto-observación y el diálogo competencial. Cuenca, R., Linares-Antequera, J.F., Jesús-Morales, E.M. y Miñarro, L.M.	217
Un Proyecto Piloto de bMentoría TFG/TFM en el Centro Asociado UNED Sevilla. Corral-Carrillo, M.J., Acevedo-Blanco, A.J., Bodas-González, E. y Martín-Cuadrado, A.M.....	232
Procesos de utilización de las TIC para el desarrollo de la competencia digital del profesorado en educación media superior (Bachillerato). Campa-Rubio, L.E. y Medina-Rivilla, A.	247
Valoración del dominio de las competencias de comunicación, innovación e investigación: docentes de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG. Ruiz-Cabezas, A., Subía-Álava, A. y Moreira-Hinojosa, E.	257
SESIÓN 3. ENSEÑANZA DE LAS ÁREAS ESPECÍFICAS.....	267
Modelo de innovación docente para el programa de Lengua Inglesa. Martín, M.P. ...	267
Aproximación al conocimiento de la motivación de los alumnos de máster en la UNED. Tres experiencias recientes. González-Rabanal, M.C. y Martínez-Quintana, V.....	277

Las Fuentes de la Historia en el desarrollo de competencias para la docencia. Sánchez-Pérez, Y., Molina, F.J. y Pizarro-Riñón, S.....	289
Socializadores parentales en las emociones. Estudio piloto en un Centro de Educación Infantil y Primaria. Trujillo-González, E.	300
Deseos y realidades socioeducativas entorno a niñas y niños de educación parvularia de la comuna de Curaco de Vélez. Casanova-Cárdenas, O., Hiller-Garrido, E., Kroff-Trujillo, F. y Iglesias-Mills, N.....	310
SESIÓN 4. ÉTICA, VALORES Y TIC	320
Protección del menor en Internet. Granizo-Garrido, R.	320
Importancia de la Plataforma Electrónica de Ética y Desarrollo Profesional. Estudio de caso: Una experiencia educativa. Gándara-Valenzuela, J.R. y Donaldo-Iturbide, A..	328
Agencia Española para la protección de datos: proyectos europeos. Cova-Fernández, E.J.	338
Proyecto colaborativo música para tod@s: Una propuesta formativa para el profesorado de los conservatorios de música. M ^a Jesús Astorga Redondo, Concepción de Castro de la Puente,	344
Conocimiento de los profesores de Educación Infantil y primaria sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura (DEA-LyE) o dislexia y su afrontamiento. Pérez-Calleja, M. y Medina-Rivilla, A.	355
Technological and Pedagogical Content Knowledge of the professor of Higher Education at the Algerian University. Mohamed, B.	373

SESIONES SIMULTÁNEAS

SESIÓN 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Estrategia de Educación Inclusiva y Gestión de Calidad en Escuelas Rurales Multigrado.

María del Carmen Cruz-Senovilla
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. El Salvador.

Resumen

La educación en el área rural, en gran parte de América Latina, se desarrolla en escuelas multigrado, incluso, en escuelas unitarias, en que estudiantes de diversos grados de primaria y/o parvularia se encuentran en un mismo tiempo en el mismo aula de clases. Estas escuelas suelen formar parte de comunidades rurales pequeñas, con población dispersa, que viven en condiciones de pobreza, de gran movilidad, migración e, incluso, con difícil acceso geográfico. Por lo general, se suelen encontrar muy abandonadas por parte de ministerios e instituciones que podrían estar apoyando, no solamente con recursos, sino con procesos integrales que procuren, de manera intersectorial, el desarrollo sociocultural de las comunidades de aprendizaje.

La transformación de la escuela multigrado en el área rural requiere un compromiso por la calidad de la educación de los más desfavorecidos, procurando una educación inclusiva que promueva equidad de oportunidades. Esto lleva a repensar la organización del aula y la gestión de la escuela multigrado; la gestión de los procesos curriculares, didácticos, de inclusión, de formación y seguimiento, de participación comunitaria, administrativos, etc. Pero, ¿en qué puede consistir la formación de docentes en aulas multigrado? ¿Cómo se pueden visibilizar experiencias significativas en escuelas unitarias? ¿Se puede caminar hacia un modelo de educación multigrado de calidad en América Latina?

Investigaciones

La Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), de El Salvador, impulsa la transformación social desde la docencia, la investigación y la proyección social, y está comprometida con la justicia social y la solidaridad con los pobres.

Después de la firma de los Acuerdos de Paz de El Salvador, en 1992, la UCA apoyó a escuelas y a la formación de maestros y maestras populares de Chalatenango, en los procesos de negociación y concertación entre las ONG educativas incluidas en Concertación Educativa (CEES) y el Ministerio de Educación (MINED).

De esta manera, surgió la solicitud de la CEES, en 1999, de crear el *Profesorado de educación básica en la modalidad a distancia*, para las áreas rurales más desfavorecidas del país, en concreto de Chalatenango y Morazán. Éste se hace realidad en 2005 con el apoyo de diversas instituciones solidarias de España y El Salvador. Actualmente, también se desarrolla la *Licenciatura de educación básica en la modalidad semipresencial*. Se observa la incidencia que están teniendo los dos programas en estas áreas rurales, ya que algunos de los graduados son ahora maestros o maestras de escuelas unitarias o multigrado.

Por otra parte, la UCA también ha desarrollado proyectos interdisciplinarios, interinstitucionales y multisectoriales que ofrecen diversas oportunidades para el desarrollo socioeducativo en estas comunidades rurales y en las escuelas multigrado.

En 2008, se realizó una investigación con la Universidad de Zaragoza sobre *Escuela Nueva de Colombia para la mejora de las escuelas multigrado en el área rural de Chalatenango y de Morazán*. También se investigaron los Centros Rurales Agrupados (CRA) y los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) en España y Nicaragua. El trabajo conjunto de diversas universidades y varias ONG implicadas pretendía buscar formas de descentralización para la mejora de la calidad y la equidad de la educación básica rural, para la búsqueda de la paz y la convivencia democrática.

De 2015 a 2017, se ha desarrollado una investigación entre la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México y la UCA titulada: *Fortalecimiento de prácticas pedagógicas en docentes rurales multigrado de México y El Salvador*.

Como fruto de la investigación se escribió un artículo conjunto cuyo objetivo fue analizar las experiencias significativas en escuelas unitarias rurales de México y El Salvador. Con la metodología cualitativa de estudios de casos, se seleccionaron dos escuelas de cada país, en las que se aplicaron guiones de observación de clases y entrevistas a las maestras y a madres de familia de las 4 escuelas unitarias. El análisis de la información se realizó de acuerdo a: antecedentes y formación docente; estrategias didácticas multigrado, y retos y ventajas del trabajo en aulas multigrado.

Entre los hallazgos, se muestran prácticas docentes llenas de compromiso, iniciativa, gestión y creatividad, que destacan autonomía y libertad, además de las potencialidades que les da el trabajar con grupos heterogéneos y las relaciones establecidas con sus contextos. También, consideran que se desarrolla una activa participación de la comunidad educativa.

En general, se concluyó que la formación profesional de la mayoría de docentes de escuelas unitarias es insuficiente e, incluso, se encuentran abandonados. Es a partir de la experiencia de años, del autoaprendizaje, del ensayo-error y de procesos colaborativos con miembros de la comunidad educativa o con otros docentes, que surgen logros. La creatividad de las maestras y los maestros, su compromiso con la educación y con la comunidad, son aspectos fundamentales que tienen en común las experiencias multigrado. La calidad y equidad se convierte en un reto para las prácticas pedagógicas del docente, en cuanto a la metodología activa y participativa, estrategias

didácticas, organización del tiempo y el espacio, materiales curriculares, tecnologías, evaluación y participación comunitaria.

Otro de los resultados de esta investigación, ha sido un curso semipresencial de formación para docentes multigrado de los dos países, que se realizó de manera simultánea en 2017-2018, desde la plataforma virtual de la UCA, promoviendo acciones de incidencia en las escuelas multigrado donde se desarrollaban los docentes.

A esta investigación se ha unido, a manera de ampliación, la colaboración con las Maestrías en Educación Rural de la Universidad de Zaragoza (Teruel, España) y la UNAN de León (Nicaragua); y también la de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA).

Por otra parte, se ha participado en la Mesa del Consejo Nacional de Educación¹, que ha incluido en el Desafío 4, en 2016: Atención del estudiantado en las aulas multigrado y Estrategia de seguimiento y evaluación de centros escolares que tienen aulas multigrado. Además, se está coordinando con la Gerencia de Recursos Educativos del Ministerio de Educación en la elaboración, validación e implementación de la Estrategia de Gestión Pedagógica para Aula Multigrado.

Actualmente, desde la UCA y otras instituciones, se están desarrollando dos proyectos con escuelas unidocentes y bidocentes, en Chalatenango, en las que se va a implementar la Estrategia Multigrado de manera integral, generando Sistemas Integrados de escuelas rurales en Redes que constituyan verdaderas “comunidades de aprendizaje”.

Como resultado de todo el proceso de investigación y de incidencia, se visualiza que un modelo integral en educación rural multigrado requiere el desarrollo de una gestión escolar integral, que viene determinada por diversos procesos: gestión pedagógico-curricular, gestión de formación y seguimiento, gestión organizativo-comunitaria y gestión administrativa-intersectorial. Además, conlleva un abordaje en Red por parte de las escuelas y los Sistemas Integrados que la conforman.

Asumir la responsabilidad y el compromiso por la educación de la primera infancia y la juventud en la ruralidad exige una acción de corresponsabilidad entre familias, docentes, comunidad y Estado.

Es muy positivo que en los países y en los diversos sistemas educativos de América Latina se aborde la educación rural, pero, una educación que sea de calidad e inclusiva. Entonces, ¿qué hay que seguir proponiendo?... ¿Cómo lograr hacer realidad ese derecho que dé oportunidades a todos los niños, las niñas y jóvenes en entornos tan desfavorecidos y abandonados?...

¹ CONED (2016). Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad. Consejo Nacional de Educación. MINED-OEI-PNUD-UNICEF. San Salvador.

Experiencias en educación rural multigrado

Partiendo de las investigaciones sobre Escuela Nueva de Colombia, la Propuesta Educativa Multigrado de México (PEM 2005), los Centros Rurales Agrupados (CRA) y Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) en España y Nicaragua, y algunas iniciativas en El Salvador, como Aulas Alternativas y la Estrategia de Gestión Pedagógica para Aula Multigrado, se pretenden analizar experiencias con logros evidentes y de las que pueden surgir elementos para el desarrollo de procesos de formación docente para maestros y maestras de aulas multigrado o unitarias.

Se han investigado experiencias nacionales e internacionales, como base para la implementación de la Estrategia de Educación Multigrado en las escuelas rurales.

Escuela Nueva de Colombia

Modelo pedagógico diseñado para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país, especialmente de las escuelas rurales multigrado de Colombia. Se desarrolla a través de la Fundación “Volvamos a la Gente” y ha sido aprobado por el Ministerio de Educación. Desarrolla los ejes escuela-cultura-comunidad a través de 4 componentes:

A. Curricular:

- Gobierno escolar: organización del gobierno de los niños y las niñas a través de comités.
- Rincones de trabajo (CRA).
- Biblioteca de aula, materiales y computadora (aprendizaje activo).
- Guías de autoaprendizaje interactivas por grado (aprendizaje individual, en equipo y con la comunidad). Contienen actividades básicas, prácticas y de aplicación.
- Evaluación flexible (por módulos, respetando el ritmo propio de cada estudiante).

B. Formación Docente: capacitación y seguimiento de los maestros y las maestras y constante perfeccionamiento en el servicio.

- Talleres teórico-prácticos para la implementación y seguimiento del programa.
- Escuela de demostración (un mes vivencial en una Escuela Nueva).
- Microcentros: espacios periódicos de reflexión, intercambio de experiencias, enriquecimiento de la práctica pedagógica y orientación de acciones de mejoramiento institucional.
- Redes rurales: participación, formación e intercambio entre microcentros de una zona a partir de sus necesidades e intereses.

C. Participación comunitaria: a partir de la organización de los padres y las madres de familia alrededor de la escuela. Busca poner en práctica un proceso de desarrollo comunitario.

D. Administrativo: trata de fomentar el empoderamiento del modelo educativo en agentes administradores locales y regionales. Las alianzas entre el Estado y la Sociedad Civil contribuyen al mejoramiento de la cobertura, calidad, gestión y participación comunitaria.

“Dialogar y descubrir”. Propuesta Educativa Multigrado (PEM 2005). México

La Propuesta Educativa Multigrado 2005, de México, pretende mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de una organización del trabajo más pertinente a la situación multigrado, el aprendizaje colaborativo entre estudiantes y el desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo. Consiste en una organización de contenidos comunes por ciclo o nivel y diversas sugerencias metodológicas para el trabajo docente.

- Existen tres modalidades de atención en las primarias rurales: primarias generales, indígenas y comunitarias.
- Las primarias comunitarias son atendidas a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) del Ministerio de Educación (apoyo de instructores en servicio social).
- Modelo constructivista “Dialogar y descubrir”. Enfoque intercultural. Aprendizaje colaborativo. Tutorío.
- Planificación mediante un tema en común y actividades diferenciadas por ciclo, en ocasiones por grado. Adecuaciones curriculares (por ciclo). Libros-fichas, guiones de trabajo, manuales.
- Metodología basada en proyectos. Fases de un proyecto. Educación flexible.
- Rincones de trabajo. Biblioteca.
- Jornada:
 - Actividad inicial para todo el grupo.
 - Actividades específicas o diferenciadas por ciclo.
 - Actividad de cierre (puesta en común con todo el grupo o por ciclo).

CRA y CRIE de España y Nicaragua

Centros Rurales Agrupados (CRA): grupos de escuelas rurales próximas que se configuran en un único centro educativo, cuya sede central es «cabecera». Son escuelas multigrado con 1 o 2 docentes que atienden desde 3 hasta 12 años. Se procura:

- Educación de calidad en zonas rurales.
- Comunidades de aprendizaje.
- Trabajo cooperativo, interdisciplinar e intersectorial.
- Trabajo por rincones.
- Adaptaciones curriculares. Inclusión.
- Inmerso en Proyecto Educativo de Centro (PCC) y programación general anual, comunes a todas las escuelas del CRA.

Tipos de docentes:

- Locales (fijos en la escuela).

- Itinerantes (especialistas).
- Compartidos (entre escuelas).

Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE): instituciones en las que se realizan encuentros trimestrales de diversos CRA, con convivencia de una semana para que estudiantes se relacionen e interactúen.

- Todos los CRA elaboran un Proyecto (unidad didáctica globalizada, con labores comunitarias).
- Se realizan Círculos de aprendizaje de docentes (intercambio de experiencias y refuerzo de actividades).

Tanto los CRA como los CRIE promueven:

- Aldea Digital: libros y tablet para cada estudiante, que son del centro educativo.
- Comedor.
- Transporte.
- Apoyo de estudiantes de profesorado todo el año.

A partir de la experiencia de los CRA y los CRIET en el área rural de Teruel, España, se crean y se están implementando los CRA y los CRIEMB en las zonas costeras más pobres de Nicaragua. Esta iniciativa surge a través de estudiantes (que viven en esas zonas) de la Maestría en Educación Rural que se desarrolla en alianza entre la Universidad Nacional Autónoma (UNAN) de León, Nicaragua, y la Universidad de Zaragoza, Teruel.

Aulas Alternativas en El Salvador

Aula Alternativa es la estrategia que permite el fortalecimiento de la calidad educativa en el área rural y contribuye a disminuir la repitencia, deserción y extraedad de las y los educandos. El maestro o la maestra atiende a estudiantes de dos o más grados de educación parvularia y educación básica, en forma conjunta, simultánea y a la vez separada. Se sustenta en una metodología participativa y la adecuación curricular a cada grado y nivel de los niños y las niñas.

Aulas Alternativas, en 2007, buscaban la atención de calidad a poblaciones con baja densidad poblacional. Promueven:

- Un acuerdo de formatos en el Proyecto Curricular de Centro (PCC) para la planificación trimestral por grado y asignatura; es optativo para el plan semanal.
- Organizar la participación estudiantil (en comités), de padres-madres y comunidad, etc.
- Trabajo cooperativo y autónomo. Valores y normas.
- Organización del aula.
- Respeto al ritmo propio de aprendizaje.
- Metodologías activas y por proyectos:
 - Construcción de aprendizajes. “Aprender a aprender”.

- “Aprendizaje entre iguales”. Niños y niñas tutores. Madres-padres tutores.
 - Actividades integradoras (problema), exposiciones, puesta en común.
 - Rincones. Bibliotecas. Recursos accesibles.
 - Recursos tecnológicos.
 - Libros y guías metodológicas (Colección Cipotes y cipotas) por grado, unidades de aprendizaje (básicas, prácticas y de aplicación), cuadernos de ejercicios y libretas de parvularia.
- Evaluación de progreso.
 - Atención de necesidades particulares de estudiantes. Adaptaciones curriculares.

Se desarrollan las Orientaciones para atender a estudiantes en secciones de aula alternativa: en planificación, uso de recursos, metodologías activas y evaluación de los aprendizajes para esta modalidad.

Estrategia de Gestión Pedagógica para Aula Multigrado, El Salvador

La estructura de las Escuelas Unitarias para Aula Multigrado (EUAM) oferta varios grados en una misma aula clase, lo que permite:

- Un enriquecimiento educativo basado en la diversidad.
- El respeto de los distintos ritmos de aprendizaje.
- La oportunidad para desarrollar potencial intelectual de los niños y las niñas.
- Sustentar el aprendizaje colaborativo.
- Integrar el entorno comunitario al desarrollo de aprendizajes.
- Vincular la continuidad entre el aprendizaje escolar y los ámbitos cotidianos.

En este orden de ideas, es el momento de cambiar de óptica y reconocer que, además de que históricamente se han considerado escuelas excluidas, en el presente pueden convertirse en un excelente escenario para mejorar la calidad de la educación, si se adoptan estrategias educativas que tengan herramientas curriculares específicas para las EUAM y se capacita a maestros unidocentes en las áreas de gestión pedagógica, comunitaria y administrativa².

Una de las principales estrategias curriculares desarrolladas consiste en el agrupamiento de contenidos, de manera globalizada, en las planificaciones integradas. En ellas, relacionan los contenidos de diferentes niveles y asignaturas alrededor de una temática específica.

² MINED (2016). *Propuesta de Gestión para Aula Multigrado*. Gerencia de Servicios Educativos. Ministerio de Educación. El Salvador.

Conclusiones

Todo niño, niña o joven tiene derecho a una educación de calidad cerca de su comunidad, sin tener que caminar grandes distancias bajo la lluvia, atravesando cerros o quebradas, o en condiciones de riesgo.

El desarrollo de una educación de calidad e inclusiva en las escuelas multigrado de las áreas rurales requiere un trabajo coordinado e intersectorial de todos los actores de la comunidad de aprendizaje. Pero, ¿qué se necesita para hacer realidad la transformación educativa que se propone en estas experiencias? En las escuelas rurales unitarias y multigrado, ¿los niños y las niñas pueden disfrutar aprendiendo, pueden ser felices en la escuela?

A partir de la experiencia analizada, se requiere continuar reflexionando sobre los beneficios y las desventajas de la educación multigrado que se aprecian en esta experiencia; sobre las oportunidades que aportan las escuelas multigrado o unitarias, sobre todo en las áreas rurales, y sobre cómo fortalecerlas.

En la escuela multigrado, es imprescindible que se logre un trabajo autónomo del estudiante, y a la vez, un aprendizaje cooperativo entre estudiantes, con ayuda de “niños y niñas tutores” y/o “madres tutoras”.

El aprendizaje en grupos heterogéneos, en la asamblea de clase con todos los grados, y en la relación con el entorno y contexto cercano al estudiante, son potencialidades de la educación multigrado. Además del compromiso y creatividad del docente; una metodología activa y participativa, que implica una nueva organización del aula, del espacio y del tiempo; procesos curriculares que globalicen temáticas para todos los grados y diferencien contenidos por complejidad y secuencia en cada ciclo y grado; una evaluación de progreso que tienda a ser flexible y respete ritmos de aprendizaje; y procesos colaborativos e intersectoriales de toda la comunidad educativa. Otro reto más, es la introducción de las tecnologías en las aulas multigrado (rincón tecnológico), como camino hacia la calidad y equidad educativa en las áreas rurales más desfavorecidas.

Un centro escolar con solamente uno o dos docentes requiere de una gestión escolar integral, en el que colabore y se organice toda la comunidad de aprendizaje, mediante comités de padres-madres, el gobierno estudiantil y el apoyo intersectorial de las instituciones locales. Por lo tanto, implica procesos de gestión curricular, de formación y seguimiento, de organización comunitaria y administrativa.

Por otra parte, las escuelas unitarias o multigrado, que suelen estar muy abandonadas, si se conforman en Red, logran un intercambio de experiencias, de logros y dificultades, que puede propiciar estímulo, formación de acuerdo a sus necesidades y soluciones a problemáticas en las que se apoyen unas a otras.

Para ello, se requiere de un compromiso corresponsable entre familias, docentes, comunidad, las ONG y el Estado, además de la necesidad de un currículo pertinente y contextualizado a las áreas rurales y la realidad de la educación multigrado.

Se sugiere tomar en cuenta en futuras investigaciones algunos aspectos como los siguientes:

- Elementos desde la educación rural multigrado que pueden contribuir a fortalecer los Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SI-EITP) en El Salvador.
- Elementos que se pueden rescatar para ir generando un modelo de educación multigrado en América Latina.

Referencias

Alcalá, M. L y Castán, J. L. (2014). *¿Hacia dónde camina la escuela rural?. Presente y futuro de la escuela rural*. Fórum Aragón, 11. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón: Zaragoza*. Recuperado de http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_11.pdf

Conafe (2012). *Modelo de organización multinivel en Educación Primaria del Conafe*. México. Recuperado de <https://prezi.com/b9luj6g28eg1/modelo-de-organizacion-multinivel-en-educacion-primaria-del-conafe/>

Cruz, M.C. y Juárez, Diego (2018). Educación Rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. CREFAL, Año 40 N° 1. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2018-1/exploraciones4.pdf>

Fundación Escuela Nueva “Volamos a la Gente”. *30 años de FEN, hacia un movimiento global*. Colombia. Recuperado de <http://www.escuelanueva.org/portal1/es/>

MINED (2001). *Fundamentos de la Estrategia de Aula Alternativa. Módulo 1*. Ministerio de Educación: San Salvador.

MINED (2001). *Organización y participación estudiantil en el aula alternativa. Módulo 2*. Ministerio de Educación: San Salvador.

MINED (2004). *Planificación, metodología y evaluación de los aprendizajes en aulas alternativas. Módulo 3*. Ministerio de Educación: San Salvador.

MINED (2009). *Orientaciones para atender a estudiantes en secciones de Aula Alternativa*. Ministerio de Educación: San Salvador.

MINED (2016). *Propuesta de Estrategia Gestión Pedagógica para Aula Multigrado. Fundamentación. Primer, Segundo y Tercer Trimestre. Documentos 1, 2 y 3*. Gerencia de Gestión de Servicios Educativos. San Salvador.

Ponce, A. et al (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. Contextos educativos 3. La Rioja. Recuperado de Ramo, R.M. Colegios rurales agrupados una respuesta educativa para atender a los estudiantes de zonas rurales alejadas, despobladas, modelo de enseñanza inclusiva. Universidad de Zaragoza. España. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/0B_U0rbyxWn0RYU5zaGNoZUpyLTA

Ramo, R.M. *La escuela rural versus desarrollo. Modelo de inclusión. CRA y CRIET*. Universidad de Zaragoza. España. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/0B_U0rbyxWn0RYU5zaGNoZUpyLTA

Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005. PEM 2005*. México: SEP. Recuperado de <https://jefatura715simojovel.files.wordpress.com/2008/11/propuesta-educativa-multigrado-2005.pdf>

La competencia social y cultural en la formación del profesorado de Educación Infantil a través del patrimonio artístico.

Gemma Muñoz-García
Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen

La presente comunicación se enmarca dentro del Proyecto Innova Docentia impulsado desde el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en la convocatoria 2018-2019 (Proyecto nº108), bajo el nombre: La representación de otras miradas en el Arte: material didáctico para incluir los discursos interculturales desde los museos de Madrid. A través de este espacio, hemos trabajado un grupo de profesores de la UCM del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (CCSS), en torno a la creación de discursos positivos vinculados con la diversidad cultural, desde el fomento de las competencias propias de nuestra disciplina: conciencia de expresiones culturales; y social y cívica, dentro del ámbito de la formación del profesorado de Educación Infantil (EI), y Primaria (EP), y del Máster de formación del Profesorado de ESO y Bachillerato. Nuestro principal referente metodológico ha sido la Educación Patrimonial y la Didáctica del Objeto, centrandó nuestra atención en manifestaciones artísticas no occidentales, concretamente en el arte indígena americano. Esta estrategia ha resultado motivadora para nuestro alumnado, contribuyendo a relativizar los aspectos culturales, favoreciendo el aprendizaje en torno a la diversidad cultural desde objetos cotidianos de nuestro entorno, y ayudando a desdibujar los estereotipos asociados a la cultura del "otro".

La diversidad cultural es una realidad presente en las aulas y su tratamiento por parte del profesorado en la etapa de EI cobra especial relevancia a fin de fomentar actitudes que tiendan a la tolerancia y el respeto hacia otras formas de expresión.

Las diferentes leyes educativas no han apreciado, desde el punto de vista curricular, los beneficios de esta atención a la diversidad cultural. Por ello consideramos que las CCSS deben ejercer un papel protagonista en la formación del profesorado, articulando a través de disciplinas que formalmente le son propias en el ámbito formal -Geografía, Historia e Historia del Arte- los procesos de enseñanza aprendizaje para facilitar la formación de individuos capaces de vivir en una sociedad democrática que entienda la diferencia como un enriquecimiento personal y global.

Si bien la actual legislación en materia educativa, LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), no ha regulado todavía la etapa de EI, siendo por tanto el marco de referencia para esta etapa la LOE (Ley Orgánica 2/2006), la normativa regional ha promovido de manera generalizada que la programación por competencias se generalice en la práctica docente, también en EI. De estas competencias, las que más vinculación tienen con las CCSS son las competencias sociales y cívicas; y la de conciencia y expresiones culturales.

La presente comunicación representa una muestra del trabajo realizado desde el proyecto anteriormente mencionado. En este caso hemos querido mostrar el resultado de una acción didáctica orientada a la etapa de EI (3-6). Para ello, hemos mirado hacia los referentes más próximos del niño y la niña: la vivienda o espacio doméstico y su implicación como parte de una comunidad. Para ello hemos atendido a diferentes ejemplos dentro del mundo indígena americano, valiéndonos de objetos y reproducciones conservadas en el Museo Nacional de Antropología de Madrid (MNA).

Torruella y Jiménez (2015), afirman cómo las CCSS actúan en las tres dimensiones del marco competencial: *aprender a conocer*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, concediendo gran relevancia además a *aprender a vivir juntos*, como resultado del conjunto de experiencias individuales que confluyen en la vida en sociedad. Torruella y Jiménez contribuyen indicando el papel de cada una de estas dimensiones aplicadas a las disciplinas propias de las CCSS en EI. Así, de manera genérica, la Geografía fomentaría la curiosidad desde un deseo transformador con el fin de crear una sociedad mejor. Acerca la Educación en Valores a través del conocimiento del entorno, contribuyendo a la idea de cambio, sostenibilidad y responsabilidad con la comunidad. Todo ello permitiría interconectar diferentes entornos a través de la justicia social y la concienciación en torno a la diferente distribución de la riqueza, por ejemplo. La disciplina histórica permitiría interiorizar concepciones temporales, a través del establecimiento de semejanzas y diferencias entre el pasado y el presente, el desarrollo del pensamiento crítico o el análisis comparativo. Pero especial interés tiene para nosotros el hecho de que la Historia, promueve la construcción de la identidad desde la interculturalidad. Desde la Historia del Arte, las CCSS favorecen la capacidad para mirar de forma global las manifestaciones artísticas en relación con su entorno de producción y su mundo simbólico; esto nos permite acercarnos a la forma de pensar de otras personas distanciadas en el espacio y en el tiempo, fomentando la empatía y el respeto hacia el patrimonio.

La Educación Patrimonial, definida por Cuenca y Martín (2014) como aquella disciplina que articula los procesos de enseñanza- aprendizaje y difusión entre la sociedad, el patrimonio y las instituciones patrimoniales, constituye un referente para nuestro trabajo. A éste, se une además la *Didáctica del Objeto*, cuyas principales funciones son la de fijar la imagen del concepto, transformarse en elementos de referencia, atraer la atención del público, son enigmas por resolver que permiten formular hipótesis y desarrollar su método de análisis. Fomentan el aprendizaje partiendo de la inducción histórica, además de contribuir a desarrollar la imaginación, generar empatía y convertirse en un soporte de la memoria (Santacana y Llonch 2012). Así, el proceso de investigación en torno al objeto patrimonial partiría de la observación, la descripción, el análisis formal y técnico, y finalmente el empleo del método analógico (García, 2009).

Partiendo por tanto del objetivo de formar a los alumnos del grado de Maestro de EI en el tratamiento de la diversidad cultural desde las competencias propias de las CCSS, elegimos el espacio doméstico, al constituir este uno de los principales referentes del niño/a en esta etapa (Aranda, 2016). Ello le permitirá al futuro docente emplear como recurso para trabajar la diversidad cultural en el aula la vivienda, al representar ésta un

espacio único y diferenciado en función de las diferentes culturas. Algunas formas de aproximación al estudio de la vivienda pueden formularse desde la relación con su movilidad, el material, la forma y los fines a los que se destina (Sánchez, 1978), si bien podemos incorporar otras categorías como la distribución del espacio dentro de la vivienda o el tipo de familia que residía en la misma, su relación con la forma de subsistencia del grupo, etc.

La acción didáctica para poner en marcha esta propuesta ha partido de metodologías activas, empleando la educación patrimonial y la didáctica del objeto, y promoviendo una visita guiada del alumnado al MNA. En dicha visita se trabaja en torno a objetos, y concretamente dioramas, que representan distintos tipos de viviendas tradicionales indígenas de América. Realizamos esta actividad a través de preguntas propias de la Didáctica del Objeto para mostrar al alumnado que empleando el aprendizaje por descubrimiento, formulando preguntas y por medio del pensamiento inductivo, podemos aprender diferentes aspectos de las culturas representadas. Para ello, tratamos de fomentar la observación, la descripción, el análisis, comparación y la interpretación de las culturas.

Algunos ejemplos concretos trabajados con el alumnado son: una vivienda inuit del ártico canadiense, una hacienda aymara propia del área Andina, o una vivienda de tipo janoco de la cultura Warao del área Circumcaribe (Rodrigo del Blanco, J, 2006, 2009). Todas ellas nos hablan de culturas muy diferentes, con patrones de asentamiento y formas de obtención de recursos muy distintos en función del entorno en el que se encuentran.

Desde el punto de vista cualitativo, hemos constatado el potencial de esta práctica educativa, al haber permitido generar discursos positivos en torno a la diferencia y la cultura del “otro”. Ha fomentado esta acción didáctica el pensamiento crítico y ha permitido formar al futuro maestro tanto conceptual, como procedimental y actitudinalmente en torno a la diversidad cultural; todo ello, empleando las herramientas propias de las CCSS a través del espacio y las colecciones patrimoniales, y recursos como los dioramas, muy aptos para ser adaptados a El debido a la contextualización del objeto de estudio que permiten.

Hemos detectado que el concepto de diversidad cultural ha sido interiorizado por el futuro maestro en base a las particularidades culturales y sociales, y a la influencia que en todo ello ejerce el medio. El ejercicio ha permitido también apreciar la importancia que adquiere para la supervivencia del grupo el trabajo cooperativo.

En definitiva, podemos concluir que hemos conseguido fomentar la diversidad cultural a través de la *competencias social y cívica*, significando el tipo de relaciones de proximidad del niño y la niña con la familia, escuela, compañeros y comunidad, reflexionando sobre conflictos, valores, y la importancia de crear una sociedad participativa y democrática (Romero y García 2016: 56-57). Igualmente, se ha conseguido fomentar la competencia de *conciencia y expresiones culturales* desde las CCSS, al prestar atención a los contenidos antropológicos, patrimoniales, histórico-artísticos, arqueológicos, sociológicos o etnológicos de otras culturas, poniendo en valor su diversidad (Romero y García, 2016, p.57).

Referencias

- Aranda, A.M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cuenca, J.M y Martín, M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.
- García, A. (2009). *La exposición. Un medio de comunicación*. Madrid: Akal.
- Jordán, J.A. et al., (2004). *La Formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.
- Romero, G. y García, A. (2016) Las ciencias sociales en el currículum. Estructura, análisis y práctica. En *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 47-70). Madrid: Pirámide.
- Rodrigo del Blanco, J. (2006). *América. Museo Nacional de Antropología*. Ministerio de Cultura.
- Rodrigo del Blanco, J. (2009). América en el Museo Nacional de Antropología de Madrid, *Artigrama*, 4, 119-133.
- Sánchez, E. (1978). Las formas de habitación, en *Formación humanística* (pp. 78-85), Cap.VI. Madrid: Bruño-Edebe
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Torruella, M.F. y Jiménez, L. (Coords.). (2015). *Ciencias Sociales y educación infantil (3-6)*. Barcelona: Grao.

Modelo didáctico innovador: flipped classroom.

Elena Martín Diz
Universidad de Valladolid, Zamora, España

Resumen

Este trabajo se debe a mi trayectoria como tutora en la etapa de Educación Primaria y Orientación Educativa, llevo varios años trabajando a través de metodologías activas e innovadoras, y empecé a ver en las aulas la heterogeneidad del alumnado, sus distintos ritmos de aprendizaje. En un congreso en Madrid conocí a Jonh Bergman y Raúl Santiago máximos artífices de esta metodología; aumento mi interés por esta metodología desconocida para mí, fue cuando desde hace cuatro años empecé a trabajar a través del Flipped Classroom, y desde entonces la utilizo en el aula con mis alumnos, siendo una aliada de la atención a la diversidad en los centros educativos. Además como una técnica que favorece la adquisición y desarrollo de capacidades, habilidades y competencias de los alumnos, facilitando de esta manera, un desarrollo integral de la persona a nivel físico, cognitivo, emocional y social. Queremos convertir al alumno en protagonista de su propio aprendizaje. Expondré un marco conceptual y la relación que tiene con aspectos como la taxonomía de Bloom, la gamificación y el trabajo cooperativo, así como posibles herramientas. Seguidamente, diseñé una serie de sesiones y actividades tomando como referencia el marco legislativo de la LOMCE y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. El vídeo educativo es la herramienta utilizada para dar la vuelta a la clase. A partir de estos vídeos, que los alumnos visionarán en sus casas, se diseñan una serie de actividades niveladas que los alumnos realizarán a su ritmo, mientras el profesor ayuda a los que más lo necesiten y guíe a los que llevan un ritmo de trabajo más rápido.

Introducción

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 9, determina el proceso de aprendizaje y una atención especializada, una de las características del modelo de aprendizaje *Flipped Classroom* es invertir el proceso de aprendizaje.

Un objetivo de este modelo es la individualización del aprendizaje, ya que mediante sus métodos dota al profesor de mucho tiempo para centrarse en la diversidad de los alumnos. El artículo 10, determina el uso interdisciplinar de las TIC, cuyas herramientas serán esenciales para la *Flipped Classroom*, en el presente trabajo, nos centraremos en el vídeo educativo. Según (Martín, Sáenz de Jubera, Santiago, & Chocarro, 2016) “la competencia digital, además se ha incorporado a nuestra legislación actual española, la Ley Orgánica LOMCE (2013) como otra competencia más a desarrollar equiparable a la competencia lingüística, matemática y científica, artística o social, entre otras”.

Uno de los objetivos de la Educación Primaria, que se fijan en el artículo 7 de dicho Real Decreto es “Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.”

Además, el aprendizaje digital contribuye al aprendizaje profundo como afirma (Santiago, 2015) “El diseño de actividades para el aprendizaje profundo, para cada alumno, en cada clase se puede lograr empleando herramientas de aprendizaje digital que personalicen la experiencia educativa y sirvan para dar respuesta a las necesidades individuales de cada estudiante”. Por su parte (Medina, A. ,2015), dedica un apartado sobre esta metodología en su libro: Innovación de la Educación y de la docencia.

Fundamentación teórica

Algunos de los primeros autores que acuñaron el término fueron Lage, Platt, y Treglia (2000). Aunque realmente la expresión no se consolidó hasta que en 2007 los profesores, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores de química en *Woodland Park High School en Woodland Park Colorado*, acuñaron el término “*Flipped Classroom*”. Según (Bergmann & Sams, 2014) se dan cuenta que al estar en un entorno rural gran parte de sus alumnos pierden buena parte de sus clases porque practican deporte, otras actividades o simplemente por enfermedad. Sams en una revista tecnológica vio como utilizaban una aplicación para grabar presentaciones Power Point, incluyendo voz y cualquier nota, para convertirla en un archivo de vídeo. Además, YouTube estaba empezando, y el mundo del vídeo en línea se encontraba en su infancia. Comenzaron a grabar sus primeros vídeos y a subirlos para sus alumnos ausentes.

Para sorpresa de los docentes, estas grabaciones, en principio creadas para estudiantes no presenciales de sus clases, eran también seguidas por otros estudiantes. Bergmann y Sams se dieron cuenta de que, en un esfuerzo para ayudar a estos alumnos, impulsaron la grabación y distribución de video, pero, además, un día Sams tuvo una sencilla intuición que cambiaría nuestro mundo. Fue una sencilla observación: “El momento en que los alumnos necesitan que esté físicamente presente con ellos es cuando se atascan en un tema y necesitan mi ayuda personal. No me necesitan en el aula con ellos para darles contenidos; los contenidos lo pueden recibir por su cuenta”. Después, pensaron en grabar sus exposiciones de contenidos, para que los alumnos las vieran como “tarea” y luego ayudarles durante la clase con los conceptos que no entienden. Así, surgió la clase invertida o *Flipped Classroom*.

Poco a poco, el modelo *Flipped Classroom* se fue dando a conocer, la gente enseñada empatizó con este modelo y se observaron sus ventajas.

De este modo, según nos cuentan (Bergmann & Sams, 2014) empezaron a recibir invitaciones para dar conferencias, para formar a docentes en centros educativos y hasta en universidades, y para hablar sobre el modelo de aprendizaje *Flipped Classroom* en Estados Unidos, Canadá y Europa.

En España, algunos representantes destacados son Javier Tourón, Raúl Santiago y Alicia Díez, que son los autores del libro “*The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*”.

Según Santiago R. (2013), el enfoque Flipped Classroom, que a partir de ahora también podrá ser nombrada como FC, “es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.”



Figura 1. Beneficios de Flipped Classroom. Kids&Couds.

Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, el incremento de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y mejorar su comprensión conceptual. Se trata de un enfoque integral que, cuando se emplea con éxito, apoyará todas las fases de un ciclo de aprendizaje. Este modelo está muy relacionado con la taxonomía de Bloom que hablaremos posteriormente.

Metodología

Según Bergmann y Sams (2014), pioneros en esta nueva modalidad de enseñanza, nos dicen que:

No hay solo una manera de “dar vuelta” a la clase: la “clase al revés” no existe como tal. No existe ninguna metodología específica que se deba reproducir; tampoco hay una lista de tareas que se puedan seguir para garantizar los buenos resultados. “Dar la vuelta” a la clase tiene que ver más con un problema de mentalidad: la idea es redirigir la atención, quitársela al profesor y ponerla en el alumno y su aprendizaje.

Teniendo en cuenta que no existe una única metodología para “dar vuelta” a la clase, el punto fuerte de este nuevo modelo reside en que todo el tiempo invertido en explicar la materia dentro del aula, queda sustituido por el trabajo que los alumnos pueden hacer desde sus casas a través de las grabaciones o presentaciones proporcionadas por los profesores.

Dichos materiales pueden ser visionados y estudiados tantas veces como quiera el alumno. De esta manera, las tareas tradicionales que aun a día de hoy suelen estar vigentes en la mayoría de colegios españoles, quedarían sustituidas por la puesta en marcha de actividades en el aula partiendo de esos conocimientos previos vistos en casa. *“El modelo pedagógico ‘The Flipped Classroom’ consiste básicamente en facilitar*

la teoría a los alumnos antes de su asistencia al aula, con el objetivo de ocupar el horario lectivo escolar en la realización de ejercicios y dinámicas prácticas” (Achutegui, 2014)

El Aula Invertida es un modelo de enseñanza revolucionario, ya que cambia el foco de la enseñanza, el sistema de transmisión de los conocimientos y el modelo de aula.

A.- El foco de la enseñanza

Si en la enseñanza tradicional el maestro es el centro de la enseñanza porque es quien se encarga de transmitir los conocimientos, en el aula invertida es el alumno el que debe de buscar los datos y las fuentes de información, aunque siempre atendiendo al profesor como facilitador: él o ella proporcionan vídeos, contenidos en línea y orientan la búsqueda de la información, señalando también cuál es el contenido que se debe desarrollar.

B.- El sistema de enseñanza

Una buena parte o la mayoría de los contenidos se adquieren fuera del centro educativo, habitualmente a través de internet, vídeos, foros de diálogo y discusión y otros tipos de herramientas a los que el alumno accede fuera del aula. ¿Qué es lo que se hace en el horario de clase? Se ponen en común los contenidos, se dialoga y trabaja en grupo, se esquematizan y preparan los conocimientos. Según la materia se resuelve problemas, analizan cuestiones, se hacen presentaciones o se ponen en común los datos que se han asumido anteriormente. El profesor ayuda a concretar, a comprender y refuerza los conocimientos, normalmente en un ambiente de diálogo en el que incluso el espacio físico deja de tomar la orientación tradicional hacia el profesor propia de la clase magistral.

C.- El modelo de aula

Al trasladar el centro de atención del profesor al trabajo del alumno el aula ha de convertirse en un entorno colaborativo. Las mesas se agrupan para que los estudiantes puedan dialogar e interactuar, normalmente con el apoyo de tabletas u otros elementos TIC (tecnologías de la información y la comunicación) que pueden ser TAC (tecnologías de aprendizaje y conocimiento) y sobre todo las TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación).

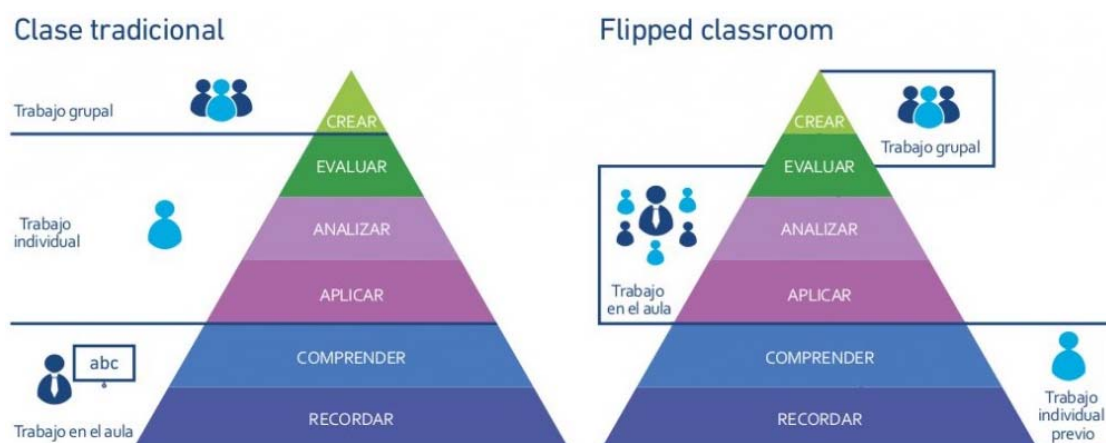


Figura 2. Ideas y recursos para poner tu clase al revés. Aula Planeta.

Resultados

¿Cuáles son los beneficios de esta metodología para alumnos y profesores? De forma esquemática podemos identificar estas ventajas de flipped classroom en el ámbito educativo:

Ventajas

- Flipped classroom se adapta mejor al ritmo de cada uno de los estudiantes y le permite avanzar a su ritmo y con un material que, en muchas ocasiones, puede personalizarse para evitar situaciones de frustración por no llegar al ritmo de la clase o, en caso contrario, por ir más avanzado.
- Desde el punto de vista de los profesores, flipped classroom les permite apostar por clases presenciales mucho más interactivas y participativas, ya que muchos de los contenidos se trabajan en casa (aula invertida) lo que permite al docente destinar el tiempo de clase a actividades de debate, participación, resolución de dudas...
- Los procesos de evaluación no se centran tanto en la puntuación de un examen o de un trabajo, sino que tienen en cuenta el desarrollo de los contenidos y su aportación a la adquisición de los conocimientos y al trabajo para profundizar y ampliar las materias.
- Desde el punto de vista de la familia, una de las grandes ventajas de flipped classroom es que les permite implicarse mucho más directamente en la educación y los contenidos formativos de sus hijos. Además, estos contenidos al ser interactivos son mucho más participativos que los tradicionales deberes o cuadernos de ejercicios.
- Flipped classroom también destaca por ofrecer contenidos en los que prima la resolución de problemas en grupos de trabajo lo que fomenta el espíritu de trabajo en equipo que les va a resultar muy útil en el mundo laboral.
- Los expertos aseguran que este impulso al trabajo en equipo tiene una repercusión directa en la disminución de los casos de bullying y cyberbullying, así como de los problemas de comunicación en el aula.
- El concepto de aula invertida favorece aspectos tan importantes como la independencia y la responsabilidad por parte de los alumnos. Los contenidos se llevan a casa y se trabajan fuera del aula por lo que es labor del alumno desarrollarlos para, posteriormente, ampliarlos en el aula.
- Desde el punto de vista de las materias, la inclusión de contenidos interactivos enriquece las enseñanzas y las hace más amenas y divertidas. De la misma manera, el acceso de los menores a las nuevas tecnologías y su conocimiento de estas les abre la puerta a ampliar información o a buscar nuevos recursos relacionados. Flipped classroom fomenta la curiosidad del alumno.
- El entorno digital en el que se desarrolla la metodología flipped classroom es mucho más reconocible y atractiva para los jóvenes. Las nuevas tecnologías y los dispositivos TIC forman parte de su vida diaria y, de la misma manera, esto puede trasladarse a la enseñanza.

- La implicación en el aprendizaje de la familia, el personal docente y los propios alumnos fomenta un concepto de proceso educativo participativo y colaborativo en el que cada uno de los diferentes actores puede aportar elementos que enriquezcan los contenidos y favorezca la creatividad.



Figura 3. Ventajas de Flipped Classroom. Aula Planeta

Inconvenientes

Algunos inconvenientes son:

- Supone una transformación del aula, de los horarios y, sobre todo, de la vida familiar. La vida del estudiante gira más alrededor de las clases y tiene menos tiempo para las actividades extraescolares a las que tenemos tanta querencia en nuestra cultura.
- Exige muchos recursos elaborados o al menos preparados por el profesor. Con el volumen de clases y con los horarios que tenemos en nuestro país y, en general, en los países latinos, es muy difícil que los maestros puedan cumplir con las exigencias de este método.
- Los docentes tienen que estar muy motivados y tener una fuerte preparación en el uso de las nuevas tecnologías, en la búsqueda y selección de recursos y en la creatividad.
- Sólo se puede aplicar en entornos tecnológicamente avanzados. Las familias que no pueden adquirir ordenadores o mantener internet en casa se verán seriamente perjudicadas.
- El alumno se enfrenta a los contenidos en el hogar, sin el apoyo de sus compañeros. En muchos casos, si los padres no pueden dedicar tiempo o no poseen los conocimientos que les permitan ayudar a su hijo o hija, la distancia entre los estudiantes se hace muy grande y aparece el “efecto líder”.

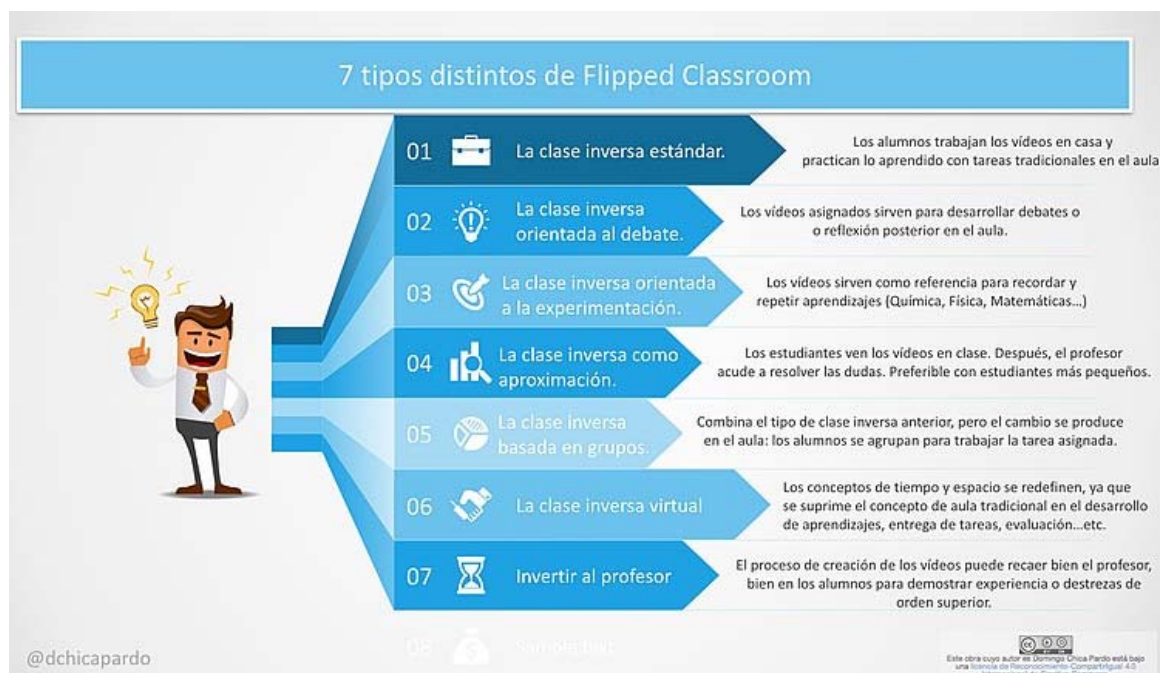


Figura 4. 7 distintos tipos de Flipped Classroom. Domingo Chica Pardo.

Experiencias reales y estudios que demuestran la efectividad del método

Escuelas como la Clintondale High School, cerca de Detroit, publican los siguientes datos después de la puesta en marcha del modelo: antes de su aplicación más del 44% de los estudiantes de 1º suspendía Matemáticas, y el 50% suspendía Lengua Inglesa. Tras su puesta en marcha tan solo el 13% suspendía la Matemáticas, y el 19% Lengua Inglesa. Y lo que no es menos importante: los problemas de disciplina se redujeron, en un semestre, de 736 a 249 casos. (Datos aportados por *Knewton* y *Column Five Media*).

En 2013, Kelly Walsh publicó en su blog “EmergingEdTech” (<http://www.emergingedtech.com/custom-training/>) un estudio acerca de los resultados obtenidos en tres universidades norteamericanas, después de la aplicación de *Flipped Classroom*. Si bien es cierto que se trata de resultados “locales” y que por, tanto, la capacidad probatoria es cuestionable, debemos tener en cuenta que es muy complejo realizar generalizaciones en educación.

Más bien podemos hablar de experiencias análogas. Tal es el caso de la Universidad Estatal de San José, California. El “Massachusetts Institute of Technology” elaboró unos vídeos que los alumnos debían ver fuera de clase, mientras que en ella se dedicarían a debatir sobre su contenido.

Nada más ponerlo en práctica se detectó un incremento en las puntuaciones de los exámenes. Hasta el momento, tan solo el 40% de los alumnos lograban superar el curso de Ingeniería electrónica. Así que el experimento consistió en hacer dos grupos, uno que seguiría las clases de forma convencional, y otro que dedicaría dos sesiones por semana a discutir sobre el contenido de los vídeos vistos en casa. Este último grupo obtuvo una media de once puntos más que el grupo convencional.

Otro estudio nos habla de la experiencia llevada a cabo con dos grupos de Física de la Universidad de Tennessee. Con uno de ellos se emplearon métodos interactivos, con otro se hizo lo mismo, pero poniendo énfasis en la realización de ejercicios y actividades en pequeños grupos, a partir de lecturas y breves exámenes. El resultado fue el siguiente: el grupo experimental obtuvo una media de 71 en el examen, frente al 41 de grupo convencional, y, lo que es más importante, el primero incrementó su participación desde un 45 a un 85%, pero no cambió en el segundo. Es muy significativo el efecto del aula invertida.

Un tercer estudio, muy interesante, extraído de la tesis doctoral de Cara A. Marlowe, de la Universidad de Montana, nos habla sobre los efectos de “*Flipped Classroom*” en los alumnos. Por un lado, sus resultados mejoraron de manera significativa, y por otro el estrés de los estudiantes bajó considerablemente.

En España, resulta indispensable la página web www.theflippedclassroom.es/, cuyos principales impulsores, Alicia Díez y Raúl Santiago, entre otros, se plantean la creación de esta plataforma como un proyecto educativo abierto a toda la comunidad educativa, donde poder compartir inquietudes y consultar toda clase de recursos y experiencias de todas las etapas educativas, de infantil a universitaria. Resultan fundamentales los testimonios de profesores españoles que aquí se recogen, profesores que confían en los resultados positivos del aula inversa y que la ponen en marcha de manera exponencial. González Díaz (2013), profesor del departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante, tras llevar a cabo su experiencia, concluye su artículo diciendo “la experiencia no puede haber sido más positiva. Todos los investigadores docentes que hemos participado en esta red estamos plenamente convencidos de que la aplicación de este tipo de técnicas de aprendizaje es positiva tanto para el propio profesor como para las alumnas y alumnos”.

Por último, subrayar que son relativamente escasos los datos sobre la enseñanza inversa, tanto cuantitativa como cualitativamente hablando. Se trata de un modelo tan reciente que no disponemos de investigaciones realizadas a gran escala que nos hagan obtener conclusiones contundentes y generalizables al respecto, pero sí disponemos de investigaciones e informes de profesores y maestros que han puesto en marcha el método, y nos hablan de sus experiencias, nos describen los pasos adoptados, los resultados obtenidos, el impacto sobre el centro, sobre los padres..., y la inmensa mayoría llega a la misma conclusión: *Flipped Classroom* funciona.

Conclusiones

Aunque el método FC surgió en 2007, es ahora cuando más se está hablando de él y empezando a aplicarse dentro de las aulas de todo el mundo. Como se ha mencionado anteriormente, el primer colegio que empezó a usar la metodología Flipped en España fue el ‘Colegio San Gabriel’ de Zuera (Zaragoza) en 2015. Como bien sabemos, flippear la clase no consiste únicamente en visualizar videos de contenidos. El FC va más allá de todo esto. Se trata de crear un nuevo entorno de aprendizaje compartido, donde el alumno cree sus propios conocimientos y el profesor pase a ser un mero guía en ese proceso. Pero invertir la clase conlleva muchos cambios y riesgos, no solo para los

profesores sino también para los alumnos y las familias, en general. Ante esto, habrá profesores que no se fíen de método y decidan seguir con sus clases de una manera más tradicional; y en cambio, habrá otros profesores que tengan la valentía de ponerlos en práctica y, observando los resultados, decidan si adaptarlos o no a sus clases. Respecto a las familias, también las habrá que estén de acuerdo a estos nuevos cambios y otras que no estén conformes con el mismo. Lo que tiene que quedar claro es que, “si queremos cambiar la forma de impartir las materias para ayudar al alumno a adquirir los conocimientos más fácilmente, es necesario experimentar con modelos pedagógicos novedosos como el FC.” (Achútegui, 2014)

El modelo de aprendizaje o enfoque *Flipped Classroom* está ocasionando mucho interés en el ámbito educativo. Recientemente en España cada vez más profesores se sienten atraídos por este modelo de aprendizaje y lo están llevando a cabo en sus clases de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad (Calvillo, 2014).

Referencias

Ayala, A. (2014). Tenemos unos maestros excelentes que innovan a diario. *Educación 3.0*, 13, 73.

Bennett, B., Spencer, D., Mich J., Bergmann J., Cockrum T., Musallam R., Sams A., Fisch K. y Overmyer J. *The Flipped Class Manifest*. Daily Riff. Recuperado de www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php

Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Biblioteca Innovación Educativa. Ediciones SM. Recuperado de http://innovacioneducativasm.aprenderapensar.net/files/2014/05/156140_Dalela-vuelta-a-tu-clase.pdf

Boles, C., Curtiss E. y Hanson P. (2014). *The Flipped Classroom: an introduction to technology and teaching techniques*. University of Montana.

Calvillo-Castro, A.J. (2014). El modelo Flipped Learning una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia

Gairín Sallán, J.; Medina-Rivilla, A. (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Lage, M.J., Platt, G. J., y Treglia, M., (2000). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43

Martín-Rodríguez, D., Sáenz de Jubera, M.M., Santiago, R. y Chocarro, E. (2016). Diseño de un instrumento para evaluación diagnóstica de la competencia digital docente: formación flipped classroom. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 1-15.

Santiago, R., y Bergmann, J. (2015). *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Editorial: Ediciones Paidós.

Estrategias de inclusión y uso de las TIC en atención a grupos vulnerables de Educación Básica en México.

Reyna de los Ángeles Campa-Álvarez, Blanca Aurelia Valenzuela,
Paula Guadalupe Apodaca-Zavala, Manuela Guillén-Lúgigo
Universidad de Sonora. México

Resumen

El objetivo del presente estudio es identificar las estrategias de inclusión empleadas en la práctica de los docentes mediante el uso de las TIC en atención a grupos vulnerables de educación básica en México, con la finalidad de determinar un modelo inclusivo para la atención a niños y niñas pertenecientes a dicho grupo. Se hizo una investigación de enfoque cuantitativo y corte descriptivo, se aplicó un cuestionario-escala a una muestra de 134 profesores de educación primaria del estado de Sonora, México. Los resultados indican que el desarrollo de una educación inclusiva se relaciona con la práctica docente, se detectó la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, reducir el número de estudiantes en el aula y contar con capacitaciones constantes; de igual forma se muestra una relación con estrategias inclusivas y el uso de las TIC, se destaca el uso de computadoras, tablets y en menor medida las pizarras electrónicas. Es de suma importancia tener como algo prioritario la capacitación y actualización de los docentes en el manejo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, puesto a que estas serán las herramientas que faciliten su labor educativa.

Introducción

La exclusión de los niños y jóvenes del sistema educativo es un tema complejo y que ha sido foco de interés por diversos investigadores las últimas décadas. Tal desafío ha generado distintas investigaciones que reflexionan sobre las condiciones que deben reunir las escuelas para atender a la diversidad. La inclusión educativa se constituye en una innovadora e inexcusable visión de la educación basada en la diversidad, la cual implica la aceptación y valoración de las diferencias y reconoce a todos los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos (Casanova, 2011). Este reconocimiento de la diversidad conlleva el compromiso de ofrecer educación para todos y todas en igualdad de oportunidades.

Sarlé (2010), sostiene que la educación básica constituye un hito en la vida de los sujetos, representa la transición del niño al territorio público y constituye una experiencia única e irrepetible de encuentro con otros adultos y niños(as). La asistencia y la inclusión de los niños y niñas al nivel básico los hará poseedores de múltiples conocimientos y experiencias propias y donde la relación pedagógica que se establezca será de vital importancia para la construcción de nuevos aprendizajes escolares y de vida.

La tecnología, sobre todo la de última generación, tiene un enorme potencial para incrementar la motivación del alumno y facilitar la comprensión debido a su capacidad de

uso e incorporación de recursos y elementos multimedia. Esta nueva herramienta aplicada en el proceso enseñanza–aprendizaje si bien es cierto que genera incertidumbre y muy en particular en algunos docentes que se resisten a emigrar de su zona de confort, deben ser orientada por personal competente que despeje todas las interrogantes surgidas, ya que en gran medida el éxito esperado en el aprendizaje dependerá en buena medida del trabajo del docente.

Las tecnologías de la información y la comunicación permiten la oportunidad tanto a los docentes como a los alumnos el intercambiar conocimientos y experiencias que se encuentren en cualquier parte del mundo. Al respecto en los últimos días hemos sido testigos de cómo el poder legislativo federal ha discutido, analizado y aprobado reformas enfocadas al sector de las telecomunicaciones que traerán como consecuencia múltiples beneficios, muy en particular en la educación (Olvera, 2017).

El término TIC, empleado para referirnos a las tecnologías de información y comunicaciones, contempla toda forma de tecnología usada para crear, almacenar, intercambiar y procesar información en sus varias formas, tales como datos, conversaciones de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia y otras formas, incluyendo aquéllas aún no concebidas. Según CEPAL (2003), “la brecha digital es la línea divisoria entre el grupo de población que ya tiene la posibilidad de beneficiarse de las TIC y el grupo que aún es incapaz de hacerlo.

Por tanto, y tal como se recalcó al principio del documento, el objetivo general del presente estudio de identificar las estrategias de inclusión empleadas en la práctica de los docentes tras el uso de las TIC en grupos vulnerables de educación básica del estado de Sonora, México, donde se ha de determinar un modelo inclusivo para la atención a niños y niñas pertenecientes a un grupo como este.

Fundamentación teórica

El nivel de educación básica en México

La educación en México parte de las políticas públicas encaminadas a la justicia social lo que demanda según la SEP (2016), una educación inclusiva que respete y valora la diversidad humana, que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad, en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos. Para cumplir tales demandas se ha puesto como prioridad: la calidad en el aprendizaje del estudiante, la retención, el fortalecimiento de las escuelas y el servicio de asistencia técnica a la escuela.

La Ley General de Educación distingue los siguientes niveles educativos: educación inicial (0-4 años), educación básica (5-14 años; niveles: preescolar, primaria y secundaria); educación especial; educación media superior y educación superior; educación básica para adultos, y formación para el trabajo. Se ofrecen servicios educativos en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta (SEP, 2000). Enfocándose al contexto de estudio, la educación primaria se compone de seis grados escolares y el rango de edad para cursarla es entre los 6 y los 12 años (INEE, 2017).

En el nivel de educación básica, la labor docente y educativa se debe de encaminar en equilibrar y compensar las situaciones de desventaja de algunos estudiantes, por diversas causas (dificultades de comunicación, problemas de arraigo cultural, escolarización previa, privación socio-ambiental, situación económica, necesidad educativa especial, etc.). El sistema educativo debe dar respuesta profesional, que permita asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y competencias básicas, progresen a un ritmo adecuado, para lo cual tendrán la atención preferente de los servicios de apoyo externo (equipos psicopedagógicos, servicios de atención temprana, etc.) (Gutiez, 2000).

Vulnerabilidad social

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) expone que México, la población con mayor riesgo a presentar exclusión se compone por aquellos que se encuentran en situaciones de pobreza y marginación, así como situaciones vulnerables, tales como migrantes, indígenas, y niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad, siendo así una gran diversidad de población afectada, implicando factores sociales, psicológicos, culturales, económicos y geográficos, como también situaciones generadas dentro del Sistema Educativo Nacional, como la distribución inequitativa de recursos y la falta de cobertura.

Hemos de basarnos en los autores Méndez, Pastor y Cruz (2017, p.20), quienes mencionan que “los factores de riesgo de vulnerabilidad social que pueden afectar el desarrollo en la infancia y adolescencia, puede agruparse en 4 categorías: (1) las características del menor (diversidad funcional, enfermedades crónicas, trastornos del comportamiento, psicopatología, etc.); (2) el ambiente familiar (familias disfuncionales o en situación de violencia); (3) su contexto social (carencias en la vivienda familiar, etc., y finalmente, (4) la pertenencia a minorías étnicas, en cuanto a las posibles dificultades que pueden ocasionar en la socialización e integración en la escuela”.

Dicha problemática repercute a nivel educativo; siendo un contexto social donde se configura por una gran diversidad humana. Según el autor Barrero (2016), se alude a que la población dominante en las escuelas son los estudiantes que se encuentran en riesgo o vulnerabilidad, es decir la diversidad educativa. Siendo la exclusión social uno de los principales problemas que afecta a grupos vulnerables que viven situaciones de desigualdad social, económica, educativa, etc. (Valenzuela, et al, 2014; Arnaiz, 2011).

Práctica Docente

Los profesores son uno de los actores educativos más relevantes en los centros educativos. Los cuales tienen las responsabilidades de desarrollar una serie de estrategias con sus alumnos en una interacción, la mayoría del tiempo grupal o en su caso individual, de manera que puedan alcanzar un conjunto de metas y tratando de siempre de responder a las necesidades que presenten alumnado (Salazar, Tinajero y Valenzuela, 2013).

Según el autor García (2003), el enfoque inclusivo pretende promover un profesional para la inclusión educativa o social, con claridad conceptual y práctica en cuanto a las actitudes, fundamentadas en los principios de la diversidad e inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, al medio ambiente o con capacidades y aptitudes particulares. Señala también, que se requiere de un profesional con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos (familia, escuela, sector laboral y comunitario), con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica; con habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas o estrategias a implementar y un desarrollo de la función educativa utilizando técnicas tanto individuales como colectivas, ya sean de asesoría, interdisciplinaria, tutoría, y de tipo colaborativo.

El desarrollo del *practicum*, en palabras de los autores Gento y Sánchez (2010), es “transmisión del conocimiento teórico adquirido a situaciones reales del aprendizaje” con la finalidad de sumergir a los participantes en formación en situaciones en las que se promueve la educación de personas, que precisan una atención particularizada, con alguna especial necesidad para que diseñen, ejecuten y valoren intervenciones apropiadas a la situación, a quienes llevan a cabo su propio desarrollo educativo y a la mejora continua de tales intervenciones.

Estrategias de inclusión educativa

La inclusión educativa tiene una particular relevancia, no sólo vista como un derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida (Casanova, 2017), sino también como una vía para consolidar sociedades democráticas y justas, que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su máximo potencial, con miras a un futuro sostenible y una existencia plena y digna (Sobrero, 2018). Por tanto, implica un cambio global en sistema educativo, que afecta a todos los estudiantes con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela; y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, segregación o discriminación (Muntaner, Roselló y Begoña, 2016).

Diversos estudios han evidenciado la importancia de intervenir en la convivencia escolar, promover valores, generar redes de apoyo social y habilidades sociales (Aristimuño y Noya, 2015; Caballero, 2010). A nivel individual trabajar variables como la estabilidad emocional, autoestima, sentido de pertenencia y fomentar metas en la vida (Torres, 2018). Por otra parte, trabajar con las actitudes y la práctica docente, así como la presencia de una cultura de diversidad, enmarcado en la igualdad de derecho y la promoción de valores; con el empleo de estrategias como el trabajo colaborativo con alumnos, fungen como ejes medulares en el proceso de inclusión (Campa y Contreras, 2018).

Empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula

La integración de medios nos permite situar a las TIC en la enseñanza exige entender el proceso didáctico como proceso de comunicación necesitado de “mediadores “en los

procesos que genera. La incorporación exige situar el proceso didáctico como un proceso de comunicación y conocer y atender los diferentes elementos que configuran ambos procesos: comunicativo y didáctico (Meneses, 2007).

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto educativo es un factor que es en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede proponer estrategias que propicien la construcción más que solo la transmisión de conocimientos (Gómez, 2008). Izquierdo y Pardo (2007) comentan que el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha evidenciado la necesidad de transformar el trabajo metodológico y la formación de los profesores y otros sujetos que participan en dicho proceso, para que puedan enfrentar los retos que demanda la sociedad actual; esto quiere decir que el grado de utilización de las TIC influye en el impacto que estas puedan generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, para poder establecer una descripción entre las variables de investigación (Tamayo, 2003); en este caso se tiene como variables de estudio: estrategias de inclusión, práctica inclusiva, uso de las TIC y educación inclusiva en grupos vulnerables. La recolección de los datos fue en un solo momento durante el periodo 2017-2018.

La muestra es de corte no probabilístico intencional, ya que se conformó por un subgrupo de la población; los participantes en total fueron 134 profesores de educación primaria pertenecientes de municipios de Hermosillo (50%), Guaymas (35%) y Ures (15%); un 51% son mujeres y un 49% son hombres. El nivel educativo del profesorado es un 69% cuenta con licenciatura, 20% con maestría, 8%, con especialidad y un 3% con diplomado; los años de antigüedad docente oscilan entre 1 a 35 años, con una media entre 10-16 años.

Instrumentos de recolección de datos: Se aplicaron los siguientes instrumentos de medición:

- 1) Cuestionario- Escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas, elaborado por Gento (2008). En donde se evaluó los siguientes aspectos: estrategias inclusivas y educación inclusiva. Se adaptaron los reactivos para efectos del estudio. La escala de evaluación utilizada es de tipo likert, con opciones 1 (nunca), 2(escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).
- 2) Índice de inclusión (Both y Ainscow, 2000). El cuestionario consta de 45 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert, (4) completamente de acuerdo, (3) de acuerdo, (2) en acuerdo, 1) necesito más información. Evalúa tres dimensiones: a) cultura inclusiva, b) políticas inclusivas y c) prácticas inclusivas. Para efectos de la investigación se retomó la dimensión c, para medir las prácticas inclusivas.
- 3) Se diseñó un instrumento para medir el uso de las TIC. Con una escala tipo Likert que va de 1 nunca a 6 siempre. Se evaluaron sus siguientes reactivos: frecuencia del

uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseño material didáctico para la innovación de su docencia y dispositivos tecnológicos.

Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos se acudió primeramente con los respectivos directores para tener la autorización, se presentó una carta explicativa con los fines del estudio. Una vez obtenido el permiso, se prosiguió a reunir a los profesores para tener su consentimiento para participar y establecer horarios para la aplicación. Una vez recabada la información se realizó al análisis de datos, utilizando el programa estadístico SPSS, versión 21, donde se obtuvieron datos descriptivos, de fiabilidad y correlacional.

Resultados

El tipo de diversidad y situación de vulnerabilidad que han atendido los profesores en su experiencia ha sido con mayor frecuencia: Estudiantes con familias disfuncionales (65%), escasos recursos (60%), problemas de aprendizaje (55%), problemas socioemocionales (56%), discapacidad visual (45%), TDH – TDHA (40%); y en menor medida discapacidad motriz (25%), discapacidad intelectual (10%) y autismo (5%). Para la validez del instrumento, se obtuvo las alfas de cronbach de las escalas e indicadores que integran índice de inclusión, los resultados se muestran en la tabla 1. Como se puede observar el alfa de prácticas inclusivas es de .87, lo cual indica una alta fiabilidad, por lo cual se consideran aceptables y fiable.

Tabla 1. Escala e indicadores de Práctica Inclusiva

Escalas/indicadores	Mínimo	Máximo	Media	D.E	Alfa
Prácticas inclusivas					.87
Planificaciones y adaptaciones curriculares	1	4	2.45	.727	
Reducción de número de estudiantes	1	4	1.71	.549	
Participación activa de los estudiantes en el aprendizaje	1	4	3.42	.605	
Capacitaciones	1	4	1.90	.749	
Evaluaciones adaptadas a las necesidades	1	4	3.24	.729	

Lo que respecta a la educación inclusiva, se detecta que en el centro educativo se aceptan a los alumnos con algún tipo de diversidad con una media alta de 4.84, cuenta con una filosofía inclusiva (4.67), se brinda un trato justo e igualitario (4.78) y se promueven los valores inclusivos (4.85). Sin embargo, existen dificultades en la atención debido a que un poco porcentaje de docentes realizan adecuaciones a los programas académicos (3.43), hay un escaso empleo de estrategias basadas en una visión común (3.89), en las escuelas hay unos escasos de campañas para promover la inclusión (3.42), se tiene una poca convivencia escolar entre los miembros (3.89) y la participación de los padres es reducida (3.98). Tales resultados estadísticos se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Descriptivos de inclusión educativa

Descriptivos	Media	Mediana	Moda	D.E.	Alfa de Cronbach
Educación inclusiva					.70
Se acepta en el centro educativo a los alumnos con algún tipo de diversidad.	4.74	5.00	5	.678	
Se emplean estrategias basadas en una visión común.	3.87	4.00	4	1.241	
Adecuaciones a los programas a las necesidades de los estudiantes.	3.33	4.00	3	1.115	
En la escuela se cuenta con una filosofía inclusiva.	4.65	5.00	5	.687	
Se propicia un ambiente de aprendizaje colaborativo.	4.38	5.00	5	.714	
Estrategias inclusivas					.78
Se brinda un trato justo e igualitario.	4.72	5.00	5	.651	
Se promueven valores inclusivos en la escuela.	4.81	5.00	5	.436	
Comunicación entre los miembros.	4.24	5.00	5	.721	
Convivencia escolar entre los miembros.	3.84	4.00	4	.979	
Se realizan campañas que favorezcan la inclusión.	3.41	4.00	4	1.214	
Los estudiantes participan activamente en actividades	4.11	4.00	4	.971	
Se promueve la participación de las familias en las actividades escolares.	3.88	4.00	4	1.123	

Lo que respecta al uso de las TIC en el aula, se detecta que el profesorado emplea dentro de su práctica las computadoras en la escuela (centro de cómputo), siendo común que los estudiantes usen las tabletas para la realización de los trabajos y se emplea en menor medida las pizarras electrónicas, esto es debido a que en las escuelas participantes no todas cuentan con esta herramienta tecnológica; por otra parte se muestra una media considerable en la frecuencia del uso de las TIC y en una media promedio en diseño de materia didáctica.

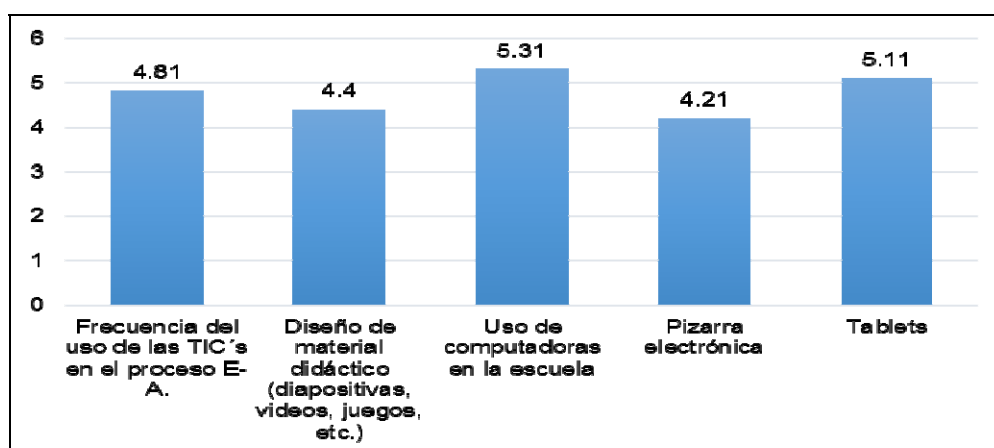


Gráfico 1. Uso de las TIC en el proceso de inclusión

Finalmente, se propone el siguiente modelo inclusivo donde se incorporan las correlaciones de las variables de estudio, se tomó en consideración el nivel de significancia 0,01 (bilateral). Se muestra en la figura 1, que la educación inclusiva tiene una relación altamente significativa con la práctica de inclusión (.71) dentro de este factor se detectó la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, reducir el número de estudiantes en el aula y contar con capacitaciones constantes; de igual forma se muestra una relación con estrategias inclusivas (.69), se determina que se utilizan en mayor medida un trato justo e igualitario, se promueven valores inclusivo y en menor medida una comunicación entre los miembros; con una significancia baja fue el uso de las TIC con .42, sin embargo se destaca el uso de computadoras, tablets y en menor medida las pizarras electrónicas; tal modelo impacta la atención de los grupos vulnerables de estudiantes con una significancia de .64

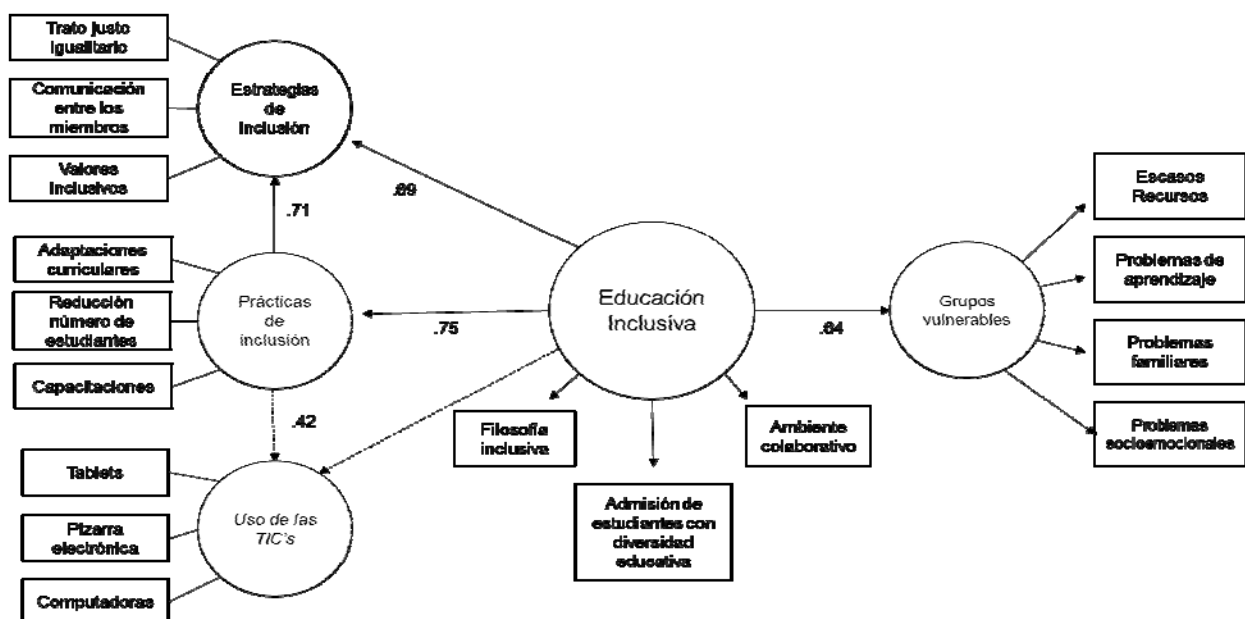


Figura 1. Propuesta de un modelo inclusivo por medio de la TIC en atención a grupos vulnerables en nivel de educación básica en México (Elaboración propia).

Conclusiones

La creciente presencia de los cambios de la sociedad respecto al uso de las tecnologías, está dando lugar a que estas formen parte de la vida cotidiana, académica y laboral; y de ahí la creciente importancia de una buena formación en las aulas relativa al uso de las TIC. La incorporación de nuevos materiales, nuevos comportamientos y prácticas de enseñanza. Tomando en consideración que una educación inclusiva implica un sistema de enseñanza que atienda la diversidad humana de cualquier índole: discapacidad, necesidades educativas especiales, problemas socioemocionales, situación de pobreza, género, etnicidad, migración, entre otros.

Ante la gama de estudiantes que se pueden encontrar inscritos en la educación básica obligatoria, se puede señalar que en las escuelas existe apertura para el ingreso de los estudiantes y una filosofía inclusiva; sin embargo, las prácticas inclusivas se detecta una necesidad de realizar adaptaciones curriculares, reducir el número de estudiantes y capacitar al profesorado en atención a la vulnerabilidad.

Por lo cual, la visión de las instituciones educativas demanda una apertura y flexibilidad transformadora, siendo el aula un escenario de intercambio e interacciones sociales, donde el empleo de estrategias inclusiva es fundamental para el logro académico de los educandos y del tal manera el uso de las TIC para facilitar dichos procesos de enseñanza-aprendizaje, los hallazgos permiten señalar la importancia de adecuar materiales e incorporar dispositivos tecnológicos de manera de captar la atención y mejorar los ambientes de aprendizaje de los niños y niñas, tomando en consideración la situación de vulnerabilidad que presentan. Con base a lo antes planteado, algunas propuestas para próximas investigaciones serían, emplear el enfoque cualitativo de tal manera de triangular los resultados, siendo la educación y la formación de los estudiantes un reto ante una sociedad cada vez más diversa y con desafíos para toda la comunidad educativa puesto a que, gracias a los resultados del enfoque cuantitativo, nos hemos dado cuenta de que se escasea tanto en herramientas didácticas como en la capacitación de ello.

Referencias

- Aristimuño, A. y Noya, J. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del Bullying en la Enseñanza Secundaria de Uruguay. Un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 36-65. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000200002
- Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270. doi:10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07
- Campa, R. y Contreras, C. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias Imágenes*, 17(1), 924. doi:10.14483/16579089.12535
- Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. España: WoltersKluwers.
- Dulce Ma. Cituk & Vela. *México y las TIC en la Educación Básica*. Recuperado de http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_10/articulos/dulce_cituk_feb2010.pdf
- García, E. (2003). *La Formación de Profesionales para la Educación Inclusiva*. Montevideo. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_tesk_e.pdf.
- Gento, S. y Sánchez, C. (2010). *El practicum en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*, 17(74), 143-163.
- Gutierrez, P. (2000). La diversidad-sociocultural en el currículum de los centros educativos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 113.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>

Méndez, J., Pastor, C. y Cruz, M. (2017). Vulnerabilidad, riesgo social y resiliencia en la infancia: el cuento como recurso didáctico. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*. 2, 18-28. doi:10.17345/ute.2017.2.1811

Muntaner, J., Roselló, M. y Begoña, M. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50. doi:10.6018/j/252521

Olvera M. (2017). Tecnologías de la Información y la Comunicación. Recuperado de <http://www.colimanoticias.com/tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tics/>

Tamayo, M. y Tamayo (2003). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa Noriega Editoriales.

Tello, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/78534/102611>

Sarlé, P. (2010). *Hacer visible la inclusión en el Nivel Inicial. Inclusión Educativa: El Desafío de enseñar y aprender diversidad*. Dirección de Educación Inicial: Consejo General de Educación. Gobierno entre Ríos. Recuperado en <http://www.entrierios.gov.ar/.../1Inclusión-Educativa-ElDesafíode-enseñar-y-aprender>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Antología de Gestión Escolar*. Recuperado septiembre 2012 en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/ANTOLOGIAGESTION.pdf>

Sobrero, V. (2018). Hacia una docencia inclusiva en la Educación Superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación. *Revista Chilena de Pediatría*, 89 (1), 7-9. doi:10.4067/S037041062018000100007

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París: Recuperado en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Valdés A., Arreola C., Angulo J., Carlos E. y García R. (2011). Actitudes de Docentes de Educación Básica hacia las TIC. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2645/Actitudes%20de%20docentes%20de%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20hacia%20las%20TIC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. doi:10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06

El difícil camino hacia la Educación Inclusiva. Necesidad de intervención con estudiantes con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental residentes en Centros Penitenciarios.

Ana M. Castro-Martínez
Estudiante UNED. España

Resumen

El objeto de este texto es analizar la necesidad de intervención con los alumn@s que tienen discapacidad intelectual y/o enfermedad mental que residen en centros penitenciarios en España con el fin de que sea efectivo el cumplimiento en materia de igualdad de oportunidades. Se expone la argumentación jurídica que defiende la educación inclusiva para adultos y, a partir de esas premisas, se redactan problemas encontrados para la especificidad de este alumnado. En base a las carencias se proponen algunos tipos de intervención que se consideran necesarios en el medio penitenciario dadas sus peculiares características. La conclusión principal nos lleva a asegurar que es necesaria una intervención, a modo de apoyos, con el alumnado con la especificidad de ser persona con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental para el logro efectivo y real de la igualdad de oportunidades que propugna la legislación en materia de educación y de discapacidad. Esa intervención específica debe respetar los postulados de la educación inclusiva para llegar a una educación inclusiva efectiva, real y de calidad en el medio penitenciario.

Introducción

El objeto de este texto es analizar la necesidad de intervención con los alumn@s que tienen DI y/o EM que residen en CP en España con el fin de aportar ideas que ayuden a mejorar el cumplimiento efectivo y real en materia de igualdad de oportunidades.

Se constata que la educación inclusiva se está incumpliendo con el alumnado adulto. Asimismo, se incumple con el alumnado que reside en CP en España en los que las dotaciones presupuestarias para recursos humanos, servicios individualizados, materiales tecnológicos, etc. (Castro-Martínez, 2019) no es que no sean suficientes, es que son inexistentes para este grupo en situación de gran vulnerabilidad.

Se desconocen en el sistema educativo penitenciario, por poner un ejemplo, adaptaciones de textos que este alumnado necesita, a modo de apoyos, para poder superar contenidos (Castro-Martínez, 2019). Hablamos de ajustes razonables individualizados que deben establecerse para estos estudiantes, ajustes que la normativa en materia de educación y discapacidad ordena cumplir, sin embargo, son inexistentes en este entorno las herramientas facilitadoras de la comprensión (Castro-Martínez, 2018). En el ámbito penitenciario las carencias se acrecientan por la hostilidad del propio medio, falta de conocimiento, poca formación de profesionales, nula previsión

o ausencia de presupuestos que lleven a buen fin las adaptaciones que cada alumn@ necesite.

En este texto se expondrá la argumentación jurídica que defiende la educación inclusiva (para adultos y con las características de ser persona con DI y/o EM). A partir de los postulados básicos en que se apoya este tipo de educación, se trata de redactar qué problemas se han encontrado para este alumnado que además reside en un entorno hostil como son los CP que acrecienta todavía más esa situación de gran vulnerabilidad. Una vez detectadas algunas de las carencias se proponen distintos tipos de intervención que se consideran necesarios en el medio penitenciario.

Llegaremos a la conclusión de que es necesaria una intervención, a modo de apoyos (como ordena la CDPD y la normativa en materia de educación), con el alumnado con la especificidad de ser persona con DI y/o EM con el fin de lograr la igualdad oportunidades real sin ningún tipo de discriminación. Esa intervención específica debe respetar los postulados de la educación inclusiva para llegar a una educación inclusiva efectiva, real y de calidad en el medio penitenciario.

Los postulados de la educación inclusiva, aun cuando el alumnado sea adulto o esté residiendo en un CP cumpliendo una condena además de tener la especificidad de ser persona con DI y/o EM, deben respetarse, cumplirse y ejecutarse. Eso dice, al menos, la normativa al respecto.

Marco legislativo

El conjunto normativo que fundamenta jurídicamente la educación inclusiva a todos los niveles, incluida la educación para adultos, es el que sigue. En el ámbito constitucional destacan el Art. 9.2 CE donde traspasa a *los poderes públicos la función de promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, así como remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.* En el Art. 10.1 CE nos indica que: *La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.* En cuanto a la igualdad está establecida en el Art. 14 CE: *Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social* (lugar donde se resida o la condición de ser personas con DI y/o EM).

En el ámbito específico de la educación, en el Art. 27 CE reza: 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes. 9. Los

poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Si nos referimos al campo del alumnado con discapacidad, en el Art. 49 CE vuelve a traspasar a los poderes públicos la realización de:

una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Aunque el grosso legislativo de defensa de este colectivo se encuentra en La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (New York 13 de diciembre de 2006) donde destaca el Art. 24. *Educación:*

1.- Los EP reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. 3.- Los EP brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. 3c.- Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. 4.- A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los EP adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. 5.- Los EP asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los EP asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Tenemos que añadir toda la normativa dictada en materia de educación a nivel europeo, nacional, autonómico, de ordenación universitaria así como los Programas específicos de CP (PEUCP). Si nos adentramos en el aspecto del lugar donde reside este alumnado, que son los CP (Rodríguez Núñez, 2006), encontramos en la LGP en su Capítulo X Instrucción y Educación Art. 56.2 2.:

Para que los internos puedan acceder al servicio público de la educación universitaria será necesario que la Administración penitenciaria suscriba, previos los informes de ámbito educativo que se estimen pertinentes, los oportunos convenios con universidades públicas. Dichos convenios garantizarán que la enseñanza se imparte en las condiciones y con el rigor y la calidad inherentes a este tipo de estudios, adaptando, en lo que sea preciso, la metodología pedagógica a las especiales circunstancias que concurren en el ámbito penitenciario... Asimismo, en el RP Art. 124.

Acceso.1.-La Administración Penitenciaria facilitará el acceso de los internos a programas educativos de enseñanzas regladas y no regladas que contribuyan a su desarrollo personal.2.- Con este fin, la Administración Penitenciaria promoverá, mediante acuerdos con instituciones públicas y privadas, las actuaciones necesarias para que los internos puedan cursar con aprovechamiento las enseñanzas que componen los diferentes niveles del sistema educativo...

Marco conceptual: postulados básicos de la educación inclusiva

La educación inclusiva es definida por la UNESCO como el “derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas” agregando en 2003 que “la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión”. En textos como la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) se prohíbe toda forma de exclusión o de restricción de las oportunidades en la esfera de la enseñanza fundada en las diferencias socialmente aceptadas o percibidas, tales como el sexo, el origen étnico o social, el idioma, la religión, la nacionalidad, la posición económica, las aptitudes.

En legislación europea, destaca la Resolución del Consejo de Europa sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos (2011/C 372/01) que se dicta exclusivamente para enseñanza de adultos donde en su punto 2 resalta *mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación citando al personal docente especializado* y la idea de conseguir *un sistema viable y transparente de financiación del aprendizaje de adultos, basado en la responsabilidad compartida, en un alto grado de compromiso público*. En la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea en el artículo 14 trata el derecho a la educación pero nada dice sobre educación inclusiva, sin embargo en la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (Bruselas, 17.1.2018) deja patente que:

la educación y la formación inclusivas y de alta calidad, a todos los niveles, son esenciales a la hora de garantizar la movilidad y la inclusión social y ofrecer a nuestros ciudadanos tanto los conocimientos y las capacidades necesarias para triunfar en el mercado laboral, como para promover las competencias para el pensamiento crítico y una comprensión más profunda de nuestros valores comunes.

En cuanto a la CDPD (2006) que lo regula en el artículo 24 está obligando a los EM a que se garantice una educación inclusiva a todos los niveles educativos siendo necesario que introduzcan ajustes razonables según las diversas necesidades particulares de cada alumno, así como proporcionar los apoyos necesarios.

En CP rigen las Reglas Penitenciarias del Consejo de Europa (2006) que aborda en su regla 28 las mejoras de programas educativos.

La Educación Inclusiva con sus principios básicos de *igualdad, comprensividad, globalización* (Vela Mota, 2017) es el modelo a implantar a todos los niveles educativos, sin discriminación, por lo que queda incluida la educación de adultos y, por ende, la educación del alumnado que reside en CP (no pudiendo ser un motivo de discriminación el lugar de residencia). Asimismo, incluye al alumnado con necesidades educativas especiales, por tanto, a l@s alumn@s con discapacidad (currículo acorde con sus necesidades). Además, debe tenerse en cuenta que debe implantarse a todos los niveles educativos y residir donde reside el/la alumn@. En el caso planteado de alumn@s con DI y/o EM residente en CP, no puede existir discriminación para tal colectivo (postulado básico: todo el alumnado tiene capacidad de aprender cuando se les otorgan las oportunidades apropiadas, sobre todo, a nivel individual). Toda la legislación en la materia apunta a ello. Pero ¿se cumple?

La educación inclusiva trata de desarrollar valores inclusivos (*respeto a la diferencia y el reconocimiento de la dignidad, tolerancia, solidaridad, educación para la convivencia y la paz*) que sean compartidos por la comunidad educativa en su conjunto que debe estar a favor y para la innovación educativa. “*La inclusión significa acoger a todos (estudiantes y ciudadanos) en las escuelas y en las comunidades. La inclusión implica desterrar las etiquetas, sin renunciar a los apoyos necesarios, ni a los servicios que deben proporcionarse en las aulas integradas*” (García Llamas, 2008).

Los compromisos tales como generar una sociedad más justa o una educación más equitativa deben estar presentes en los diseños de programas para este colectivo. Si el alumnado es adulto la forma de enseñanza y la de aprendizaje será diferente. Si el alumnado además de adulto reside en CP se hace más difícil alcanzar logros académicos por lo que el esfuerzo debe ser mayor, así como la implicación de los poderes públicos que deben realizar más dotaciones presupuestarias para este colectivo (Castro-Martínez, 2019) que, como expusimos en la fundamentación jurídica, tiene el mismo derecho que el resto a una educación de calidad sin discriminaciones en aras a la igualdad de oportunidades. Si además son personas con DI y/o EM las dificultades para el aprendizaje se acrecientan necesitando los máximos apoyos para la superación de barreras creadas por la sociedad, barreras cuasi infranqueables dada la hostilidad del medio penitenciario, sin embargo, ordenan que se tienda a una educación de calidad. Por tanto, los poderes públicos deben elaborar las acciones políticas necesarias para su cumplimiento, acciones que incluyan un apoyo educativo para atender a esa diversidad en situación de gran vulnerabilidad como es la de la población reclusa. Ese apoyo, nos indican las normas, debe ser individualizado, accesible en su máximo grado, pero no sólo al alumnado sino a los docentes que enseñan a este colectivo, tratando de eliminar las máximas barreras y crear las condiciones para que la igualdad de oportunidades en materia educativa sea posible, efectiva y real.

Problemática en centros penitenciarios

Para el colectivo que se estudia, los problemas educativos en prisión se agrandan. Si el alumnado de CP sufre distintos tipos de discriminación por parte del sistema, ésta se

agranda cuando ese alumnado tiene DI y/o EM. Algunas carencias que encontramos en CP son las siguientes:

- No existen adaptaciones de textos a cualquiera de las distintas herramientas facilitadoras de la comprensión (Castro-Martínez, 2018) que existen (lectura fácil, lenguaje sencillo...), por lo que genera mayor dificultad para el estudio esa falta de adaptación a las necesidades concretas del alumnado con características especiales (DI y/o EM).
- El profesorado tampoco está preparado, se encuentran con carencias estructurales, no cuentan con formación para el tratamiento del alumnado con DI y/o EM, no dominan las técnicas de adaptación de textos, no cuentan con apoyo de otr@s profesionales necesarios para hacer posible la accesibilidad universal que propugna la educación inclusiva, se da una falta dotación económica absoluta (Castro-Martínez, 2019).
- El idioma de los manuales, si ya es difícil de por sí el estudio en este hábitat mayor lo es si el texto no se encuentra adaptado y mayor todavía si el idioma del texto es desconocido para ese/a alumn@ lo que genera que se acrecienten las dificultades de comprensión, lo que es lo mismo que decir que aumenta las dificultades, las barreras, la discriminación en definitiva (Castro-Martínez, 2019).
- No existen herramientas tecnológicas adecuadas ni accesibles para este colectivo, los pcs son limitados, el acceso a internet controlado, los apoyos específicos que necesitan l@s estudiantes con DI y/o EM no existen en CP aún cuando la normativa incide en que la educación inclusiva debe llegar a todo el alumnado, siquiera se conocen los ajustes razonables para tener la posibilidad de solicitarlos.
- La enseñanza a distancia de estudios reglados genera mayor dificultad en el intento de alcanzar logros académicos aún cuando existen profesores que tutorizan o alguna clase presencial, no siendo suficiente.
- No se incluyen dotaciones presupuestarias para esta especificidad de ser persona con DI y/o EM en el medio penitenciario (Castro-Martínez, 2019).

Si la soledad del alumno en CP es demoledora, cuando ese/a alumn@ tiene además una DI y/o EM poniendo todo de su parte intentando superar cualquier nivel educativo, si no obtiene los apoyos que necesita de forma individual, esa soledad aniquila sus posibilidades de acceso a la educación que es lo mismo que asegurar que desaparece la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la educación inclusiva no contempla tal situación considerándola discriminatoria.

Posibles formas de intervención

Llegados a este punto del texto nos planteamos si es necesaria una intervención específica con el alumnado con DI y/o EM que reside en CP. La respuesta debe ser positiva, no sólo porque la normativa lo ordene sino porque no será posible una educación inclusiva de calidad mientras subsistan las discriminaciones entre el alumnado (el lugar donde se reside aún estando privado de libertad o tener una especificidad relativa a discapacidad no puede ser motivo alguno de discriminación para el acceso a la educación de calidad que se propugna). “*La intervención de los*

programas de tratamiento es realizada por los equipos técnicos intrapenitenciarios; así como por las entidades colaboradoras públicas y privadas intentando compensar las desventajas formativo-socioeducativas, entre otras, que sufre esta población” (Caride y Gradaille, 2013).

En base a las carencias que hemos descrito en el punto anterior exponemos algunas soluciones que podrían servir para derribar barreras en el acceso a la educación.

- Crear un departamento o sección de adaptaciones de textos a las distintas herramientas facilitadoras de la comprensión (lenguaje sencillo, lectura fácil, traductores, personas facilitadoras ...) adaptándose a las necesidades del alumnado.
- Una mayor formación del profesorado que trabaja en CP en cuanto a la materia de DI y EM, estando en relación con el departamento de adaptación de textos y teniendo acceso a otr@s profesionales con el fin de alcanzar la accesibilidad universal que propugna la educación inclusiva.
- Que el idioma de los manuales de estudio pueda estar adaptado al idioma que domine el/la alumn@ con DI y/o EM.
- Que se doten mecanismos para que se incrementen las herramientas tecnológicas que puedan utilizar, que sean más accesible, que se dote de recursos humanos para atender los apoyos específicos que necesiten a nivel tecnológico.
- Que l@s tutores dediquen más horas por alumn@, que aumenten las horas de clases presenciales así como que sean más accesibles los materiales.
- Que sea fin primordial en la normativa que se desarrolle en materia educativa la accesibilidad universal.
- Que se doten partidas presupuestarias separadas para la especificidad de ser alumn@ con DI y/o EM en el medio penitenciario.

Conclusiones

La conclusión principal nos lleva a asegurar que es necesaria una intervención, a modo de apoyos, con el alumnado con la especificidad de ser persona con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental para el logro efectivo y real de la igualdad oportunidades que propugna la legislación en materia de educación y de discapacidad.

Esa intervención específica debe respetar los postulados de la educación inclusiva para llegar a una educación inclusiva efectiva, real y de calidad en el medio penitenciario. Son apoyos que deben ser individualizados, accesibles en su máximo grado, pero no sólo al alumnado sino al profesorado que atiende a este colectivo, tratando de eliminar las máximas barreras y crear las condiciones para que la igualdad en materia educativa sea posible.

Este alumnado que reside en centros penitenciarios y que tiene la especificidad de ser persona con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental tiene derecho a los apoyos educativos inclusivos que precisen con el fin de alcanzar logros académicos sin ningún tipo de discriminación ni por el lugar donde residen ni por su condición de persona con discapacidad.

Los poderes públicos deben elaborar las acciones políticas necesarias para su cumplimiento, acciones que incluyan un apoyo educativo personalizado para atender a esa diversidad en situación de gran vulnerabilidad como es la de la población reclusa.

Abreviaturas

Art.: Artículo

CE: Constitución Española

CDPD: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CP: Centros Penitenciarios

DI: Discapacidad Intelectual

EM: Enfermedad Mental

EP: Estados Partes

LGP: Ley General Penitenciaria

PEUCP: Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios

RP: Reglamento Penitenciario

Referencias

Boletín Oficial del Estado (1978). Constitución Española. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229

Boletín Oficial del Estado (1979). Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1979-23708>

Caride Gómez, J.A., y Gradaíllo Pernas, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación, USC*, 360, 36-47

Castro-Martínez, A.M. (2019) La figura de la persona facilitadora en el ámbito penitenciario en relación a personas con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental que están cumpliendo condena. Póster. V Congreso Estatal sobre Alteraciones de la Conducta .Barcelona. Mayo 2019.

Castro-Martínez, A.M. (2019) Incidencia en la salud mental de personas con discapacidad intelectual inmersas en procedimientos judiciales tras adaptar la resolución dictada y alcanzar su comprensión. Póster. V Congreso Estatal sobre Alteraciones de la Conducta. Barcelona. Mayo 2019.

Castro-Martínez, A.M. (2019) Educación inclusiva en centros penitenciarios. Comunicación oral. Congreso Derechos Humanos y Vulnerabilidad. UNED. Madrid. Abril 2019.

Castro-Martínez, A.M. (2019) La especificidad de la lengua en la adaptación de textos en lectura fácil a alumnos con discapacidad intelectual. Comunicación oral. II Congreso Mundial de Educación EDUCA. Actas (pp. 1423-1432), Santiago de Compostela.

Castro-Martínez, A.M. (2018) La herramienta inclusiva lectura fácil para alumn@s de centros penitenciarios. Comunicación oral. XXIII Congreso internacional de tecnologías para la educación y el conocimiento. UNED. Actas Madrid. Julio 2018. UNED-Anaya.

Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (2010). Reglas Penitenciarias Europeas. Recuperado de http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/recce/PenitenciariasEU_ES.pdf

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000). Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Diario Oficial de la UE (2011). Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Diario Oficial de la UE (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.195.01.0001.01.SPA

García Llamas, J.L. (2008). Aulas Inclusivas, *Bordón*, 60(4), 89-105.

ONU (2019). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Rodríguez Núñez, A. (2006). Prisión y derecho a la educación. UNED. Anuario de Práctica Jurídica, 1.

UNED (2019). Programas de Estudios Universitarios en Centros penitenciarios. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,677475&_dad=portal&_schema=PORTAL

UNESCO (2019). Inclusión en la educación. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

UNESCO (2019). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vela Mota, F. (2017). Los valores en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/valores-marco-educacion-inclusiva/valores-marco-educacion-inclusiva.pdf>

SESIÓN 2. COMPETENCIAS DOCENTES

Análisis de las competencias docentes: la auto-observación y el diálogo competencial.

Raquel Cuenca y José Fermín Linares- Antequera
IES Gregorio Prieto. Valdepeñas. España

Eva María Jesús-Morales
IES Bernardo Balbuena. Valdepeñas. España

Luis Miguel Miñarro
Centro Regional de formación del Profesorado. Ciudad Real. España

Resumen

Los conceptos de competencias clave o competencias básicas, se han incorporado al ámbito educativo para sugerir un cambio de paradigma que pone el foco en los conocimientos, destrezas, valores, actitudes, deseos o motivaciones que el alumnado debe poseer para enfrentarse con éxito a los retos y oportunidades que en este siglo XXI se le planteen en un contexto de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En la presente comunicación tratamos de reflejar nuestras reflexiones a partir de esta nueva perspectiva, para implementar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias; de este modo, en particular, se busca relatar nuestra propia práctica para la mejora de la competencia comunicativa, el diálogo competencial entre la competencia social-ciudadana y la comunicativa, en el marco de un programa de enseñanza bilingüe; o el desarrollo de la dimensión europea mediante la metodología del aprendizaje basado en proyectos que ofrece el programa eTwinning.

De la enseñanza tradicional a la enseñanza-aprendizaje por competencias

Como sabemos, el término “competencias” ha ido evolucionando a partir de las referencias al mundo de la economía y más concretamente al de las relaciones laborales que establecían las capacidades que los trabajadores y trabajadoras debían tener, más allá de las cualificaciones iniciales, para el desempeño de un puesto de trabajo. El concepto se ha ido incorporando al ámbito educativo, para definir el conjunto de conocimientos, destrezas, valores, actitudes y deseos o motivaciones que el alumnado debe poseer para enfrentarse con éxito a los retos y oportunidades que se le planteen en la vida real y en un contexto de aprendizaje permanente a lo largo de la vida; como así se ha venido entendiendo desde el conocido informe Delors (UNESCO,1996), considerándolo como una de las claves de la educación del siglo XXI que va más allá de la distinción tradicional entre formación inicial y formación continua.

En definitiva, un cambio de modelo que ensancha los marcos temporales y formales del aprendizaje y que está basado en el desarrollo de competencias. A tal efecto se han establecido distintas referencias en el ámbito internacional para adaptarse a los diferentes contextos en los que debían aplicarse: el marco de la UNESCO³, el marco Partnership21⁴, el marco DeSeCo de la OCDE ⁵ o la Recomendación del parlamento europeo sobre competencias clave⁶ para el aprendizaje permanente.

La implementación de las competencias en la práctica

En todas estas referencias sobre competencias subyace la idea de que son necesarias y, por lo tanto, determinantes para abordar con éxito los requerimientos de una sociedad tan compleja y cambiante como la caracterizada por este comienzo del siglo XXI. Asimismo, también se expresa la idea de que son competencias que se adquieren a lo largo de la vida y por lo tanto van más allá de los aprendizajes meramente formales que se adquieren en la escuela.

Se entiende, por tanto, que para ello se requiere “un *aprendizaje situado*” (Niemeyer, 2006), (Ventura, 2013) en el que la persona ha de realizar unas tareas concretas en un contexto determinado con el fin de adquirir, a través de ellas, unas competencias básicas para su desarrollo personal a lo largo de la vida. Como afirma Miñarro (2019: 25), “de este modo, el aprendizaje por competencias cuenta con dos referencias fundamentales, la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes, que lo diferencia de la llamada enseñanza tradicional”.

En definitiva, se trata de trasladar las orientaciones metodológicas que se proponen en los marcos de referencia citados y en los distintos currículos en las que se han ido plasmando, a la práctica del aula; teniendo en cuenta que las competencias se manifiestan en la acción, logran resultados en diferentes contextos, son transferibles y se pueden aplicar a cualquier actividad y, por supuesto, se pueden entrenar y desarrollar, tanto en contextos formales como no formales (Fernández Berrueco y Sánchez Tarazaga, 2014).

En este sentido, se ofrecen las experiencias que siguen a continuación, como ejemplo de prácticas reales que producen mejoras en las competencias del alumnado y del profesorado.

Análisis de las competencias docentes: La oratoria como propuesta

Nihil novi sub sole (o *sub sole nihil novi est*) quiere decir *nada nuevo bajo el sol*, y apareció por primera vez en la Vulgata del s. IV.

³ Recuperado de http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/proyeccion_archivos/educacion-encierra-untesorero.pdf

⁴ Recuperado de <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>

⁵ Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

⁶ Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>

Ahora bien: hay que adaptar la teoría clásica sobre la Retórica a la actualidad, y necesitamos datos contrastados, y a la vez metódicos, estructurados, y lo hemos encontrado en los conocimientos sobre habilidades comunicativas, en los cuales nos basamos para desarrollar nuestro trabajo.

Son ya varios los años a lo largo de los cuales un grupo de profesores/as estamos reflexionando acerca del futuro de nuestro alumnado una vez ha abandonado nuestro centro. Unos prosiguen estudios universitarios, otros optan por estudios más prácticos y deciden cursar un ciclo formativo de grado medio o superior y, finalmente, otros consiguen incorporarse al mercado laboral.

Todos comparten un denominador común y es que tienen una base que entre todo el profesorado hemos ido conformando. Saben expresarse en español y en inglés, utilizan un razonamiento científico, tienen habilidades técnicas, manipulativas, conocen nuestra historia, es decir, se han convertido en ciudadanos que están en una situación aceptable para emprender cualquiera de las vías que mencionábamos al principio.

Sea como fuere, y tras años de observación, llegamos a la conclusión de la existencia de herramientas que se mantienen a lo largo de los años. La primera y fundamental es el lenguaje, elemento sin el cual el conocimiento científico, social, biológico, musical, físico, e incluso metalingüístico, seguiría existiendo, pero no así su transmisión, elemento que nos diferencia del resto de los seres que comparten existencia con el ser humano. A través de la utilización de este lenguaje escrito, vamos aún más allá y esto parece ser fruto de nuestro tiempo contemporáneo, pero en realidad nos ha acompañado desde siempre: nos estamos refiriendo a la expresión oral, solo que ahora tenemos la facilidad de poder escuchar, grabar y repetir nuestras intervenciones tantas veces como sea necesario.

Esta expresión oral nos va a acompañar desde el principio de nuestras vidas, cuando los bebés lloran para reclamar su sueño, su alimento, su higiene, hasta el último momento, cuando expresemos nuestras intenciones en nuestro testamento vital, oralmente o por escrito. Pero, centrándonos en el momento al que nos referíamos previamente, en el que nuestro alumnado acaba su experiencia de escolarización obligatoria en nuestro centro, al término de la Educación Secundaria Obligatoria, ¿qué sentido tiene la expresión oral o escrita en sus vidas?

Pues bien, en un entorno cambiante como el que nos referimos, nuestro alumnado habrá de enfrentarse, si se incorpora al mercado laboral, a una entrevista de trabajo, en la que se le preguntará por sus gustos, aficiones, métodos de trabajo, o posibilidades de entornos de producción en equipo. Si optara por cursar una Formación Profesional, habrá de exponer ante sus compañeros y profesores los resultados de sus trabajos y proyectos. Si siguiera estudios universitarios, habrá de defender un trabajo de fin de grado para obtener su titulación, no sin antes haber expuesto ante compañeros y profesores toda una serie de resultados de sus investigaciones, se trate de la rama que se trate: científica, bioquímica, lingüística, jurídica, médica, tecnológica...

Nuestro alumnado nos está demandando una preparación que le sitúe en la mejor de las posiciones para saber expresarse, para saber exponer los resultados de sus

investigaciones, para saber defender su preparación académica, para exponer, en definitiva, su mejor cualificación en relación con un entorno cambiante y sumamente competitivo.

Y aquí es donde nosotros hemos de actuar, dotando a nuestro alumnado de las herramientas necesarias para transmitir su preparación académica y profesional del mejor modo posible es expresándose oralmente, fruto de horas de trabajo de preparación y experimentación. Para ello, trazamos un plan de acción, y nos fijamos unas metas: preparación de nuestra intervención, aspectos a desarrollar, y cómo desarrollarlos.

Este proyecto no solo es aplicable a aquel sector del alumnado que pueda poseer unas capacidades idóneas para su desarrollo, sino que queda abierto a quien pretenda dotarse de estas herramientas útiles para estos objetivos que nos planteamos.

Por otra parte, el entorno tan cambiante donde se sitúa nuestro alumnado implica la necesidad del desarrollo de una competencia tan importante como es la digital. Dicha competencia en el contexto educativo implica la necesidad de una formación continua del cuerpo docente que repercuta directamente en la competencia digital del alumnado. Con ello se pretende que el alumnado utilice esta competencia más allá de la utilidad que los/las jóvenes dan a la tecnología en sus ratos de ocio. Como afirma Kaplun (s.f):

La empatía tecnológica de los jóvenes se expresa no sólo en la habilidad para moverse en las redes, sino también en la complicidad expresiva con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, donde se configura una nueva oralidad, hecha de relatos audiovisuales e hipertextos.

Esta es una competencia dinámica, cuyo marco debe ser renovado periódicamente para poder adaptarse a los nuevos contextos educativos que la propia tecnología va generando y que viene siendo necesaria integrar en las aulas para poder llegar a compartir un entorno tecnológico con el que el alumnado se sienta identificado y el cual les resulte más atractivo y motivador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes nos enfrentamos a demandas que cambian rápidamente debiendo ayudar a los estudiantes a ser digitalmente competentes y para ello debemos desarrollar nuestra propia competencia digital.

Este desarrollo de la competencia digital del profesorado resulta imprescindible por múltiples razones:

- La propia evolución de la profesión docente y sus exigencias académicas, administrativas o de investigación, para la mejora del aprendizaje y el desarrollo competencial de los estudiantes.
- El alto carácter motivador que el uso de las tecnologías digitales supone para nuestro alumnado, así como la necesidad de trabajar y enseñar de un modo realista y acorde con la sociedad en la que vivimos.

Convertirse en el docente actualizado en cada momento requiere una alta capacitación en competencia digital, para adquirir y transmitir la competencia digital en el dominio del software libre, gestión del conocimiento, creación de recursos educativos abiertos (REA)

y desarrollo de entornos colaborativos. Sin olvidar cómo utilizar el conjunto de normas de comportamiento general en Internet, adaptación de las reglas de etiqueta del mundo real al virtual.

Se han desarrollado diferentes marcos, herramientas de autoevaluación y programas de capacitación para definir el nivel competencial de los educadores y ayudarles a identificar sus necesidades de capacitación y ofrecerles dicha capacitación digital.

A nivel nacional nos encontramos con el Marco Común de Competencia Digital Docente español, cuyo objetivo es servir de base para una certificación oficial de dicha competencia, centrándose estrictamente en la competencia digital del personal docente. En cuanto a nivel europeo nos encontramos con el Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu. Este marco de referencia ayuda a orientar las políticas y puede adaptarse directamente para implementar herramientas regionales y nacionales y programas de capacitación. Estableciéndose en él otras variables más enfocadas a la competencia digital del alumnado (DigCompEdu), de las organizaciones educativas (DigCompOrg) o de los ciudadanos (DigComp).

Además, hay otra competencia muy importante y de la que no debemos olvidarnos, precisamente en esta sociedad tan cambiante y de vertiginosa evolución, la competencia social y cívica. El alumnado debe ser ciudadano de la sociedad del conocimiento, desarrollando sus competencias personales, interpersonales e interculturales.

Esta competencia recoge todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas. Permitiendo vivir en sociedad, comprendiendo la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante, resolver conflictos, respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

En este proceso, el docente asume un papel decisivo y trascendente. Y es aquí donde ambas competencias, digital y social y cívica complementan al estudio de la comunicativa que se pretende llevar a cabo y en el cual se está trabajando.

a) Contenidos sobre los que se sustenta la práctica en el aula

Mejora de la fluidez verbal. Ejercicios para hablar en público. Errores al hablar en público. La importancia de la impresión que transmitimos. La ropa ayuda o interfiere en una exposición. Cómo captar la atención al instante. Cómo mantener el contacto visual con nuestro auditorio. Interactuación con el público: formulación de preguntas. Utilización de las manos. Evitemos las “muletillas”. Cómo utilizar las pausas convenientemente. Lenguaje no verbal: gestos para transmitir seguridad. Consejos para una conferencia exitosa. ¿Utilizo Power Point? ¿Cuándo? Preparación de una entrevista de trabajo. El lenguaje corporal. El lenguaje corporal ante niños y jóvenes. Preparación de una exposición en inglés. Las emociones y los sentidos son importantes: neuro-oratoria. La importancia de los *youtubers*. Los oradores profesionales. El campeón mundial de oratoria nos aconseja.

Estos son unos ejemplos de los casos propuestos y llevados a cabo y encaminadas a desarrollar estas tres competencias (digital, social y cívica y comunicativa) mediante la competencia digital. Se han utilizado equipos informáticos, diversos periféricos y aparatos tecnológicos y programas diversos como son: ordenadores de sobremesa, portátiles, tablets, móviles, impresora, escáner, micrófonos, auriculares, utilización de software de pago, software libre, Apps, etc., para la realización de los trabajos a desarrollar:

- Realización de Kahoot. Proceso de aprendizaje fácil y divertido. Así se sustituye el típico examen tipo test por un juego que tiene la misma finalidad.
- Utilización de App guía de contenidos (Curso de Hoja de cálculo).
- Utilización de App para comprobar el desarrollo de operaciones matemáticas (Photomath).
- Utilización de App para escanear (CamScanner).
- Utilización de simuladores de composición de los equipos informáticos y sus periféricos.
- Video tutoriales encontrados en internet (<https://youtu.be/bDcdrc2AD5k>).
- Juegos para diferenciar las partes de una placa base <https://www.areatecnologia.com/informatica/componentes-de-una-computadora.html>
- Buscar, adquirir y guardar información (Buscadores, navegadores, CreativeCommons, copias de seguridad, cifrado, nube, etc.).
- Trabajar desde cualquier lugar realizando un trabajo colaborativo al mismo tiempo varios/as alumnos/as en un mismo documento. (Documentos de Google).
- Acceso al contenido del curso, módulo o materia mediante plataforma Moodle, almacenamiento en la nube, correo electrónico, panel colaborativo, etc.
- Acceso desde cualquier lugar al contenido facilitado mediante minis vídeos tutoriales explicativos (realizados por el profesor o el mismo alumnado).
- Acceder, crear y utilizar *web mix o lesson plan*.
- Realización de grabaciones de escritorio con voz para que el alumnado pueda realizar sus propios vídeo tutoriales.
- Realización de presentaciones, vídeos o retoques de imágenes (Prezi, DaVinciResolve, Gimp, etc.) explicando y exponiendo vivencias y mensajes a mostrar.

Todo este trabajo realizado y expuesto de forma personal, concluye con una puesta en común donde se fomenta el trabajo grupal exponiendo la idea que se ha pretendido transmitir, la idea realmente transmitida, las sensaciones vividas, la aceptación del medio tecnológico utilizado (físico y/o lógico), etc.

b) Metodología

Fundamentalmente activa, basada en el trabajo personal, precedido de un estudio-presentación, seguido de un análisis de los conceptos presentados, para finalizar en una

síntesis-recopilación, puesta en acción que desarrolla y profundiza en los aspectos estudiados.

Abordamos el contenido a desarrollar a través de la presentación del mismo, en una duración de alrededor de 5-10 minutos, para posteriormente pasar al trabajo activo, en el que cada alumno pondrá en práctica lo abordado, con intervenciones no superiores a los 2-3 minutos. Con ello posibilitamos el mayor número de participaciones, objetivo último que conseguimos a través de la práctica reiterada e intensiva.

A través de la numerosa práctica llegamos del análisis de cada aspecto, a la síntesis, primero por sesiones, y finalmente, a la síntesis definitiva, al final del proceso.

c) Resultados

Los resultados obtenidos han sido satisfactorios, hasta tal punto que la práctica reiterada ha situado al alumnado en una posición de comodidad ante la exposición, la utilización de la tecnología puesta a su alcance para un uso diferente al de ocio y la interacción con el resto de compañeros/as y profesorado de un modo crítico constructivo y empático, dado que hasta la fecha, la proximidad de este escenario provocaba situaciones de desasosiego, inseguridad e incertidumbre.

Con estas prácticas, el alumnado se ha ido encontrando progresivamente más cómodo, cambiando únicamente la temática a tratar, el programa con el que trabajar, o centrando la atención en un aspecto concreto: la introducción, las conclusiones, las pausas, la entonación, el lenguaje gestual, la utilización de las manos, etc.

Hemos conseguido, por tanto, lo que pretendíamos: que el alumnado se sintiera cómodo, desapareciera la incertidumbre, el desconocimiento, la improvisación, dando paso a una meditación y a una asimilación de los aspectos a desarrollar, con una automatización y una interiorización de los contenidos que cada cual ha hecho suyos, dándoles su impronta y engrosando su acervo personal.

d) Conclusiones

Fruto de las reflexiones a las que nos referíamos, surge este proyecto. La intención de situar a nuestro alumnado en una posición óptima sea cual sea el itinerario que elija para su futuro: la Formación Profesional, la Universidad, o el mercado laboral. Efectivamente, un sistema educativo, cualquiera de ellos, no debe quedarse en un simple banco de conocimientos acumulados, ni tampoco en una serie de herramientas que puedan servir para adaptarse a un mundo cambiante como es el que nos rodea. Ciertamente, en los últimos años nuestros objetivos se han centrado en enseñar al alumnado cómo adaptarse a este mundo que evoluciona incesantemente. Les enseñamos a manejar herramientas que les son útiles hoy (una exposición oral utilizando los antiguos carros de diapositivas), pero también les enseñamos a estar preparados para buscar y adaptarse a las que les van a ser útiles mañana (hemos trabajado con Powerpoint, Prezi, PowToon, grabadores de pantalla como Apowersoft grabador de pantalla online, editores de vídeos como DaVinciResolve, tratamiento de imágenes como Gimp y algunas otras).

Ha resultado un trabajo fructífero, con múltiples interrelaciones entre alumnado y profesorado. Las grabaciones en vídeo nos han resultado de gran ayuda, ya que nos han permitido repetir los aciertos, así como poder visualizar los errores, de modo que tanto la repetición de las exposiciones como el visionado de las grabaciones nos han situado en un enfoque de análisis, mejorando unos y otros, desde la perspectiva de nuestra práctica docente, y desde la perspectiva del alumnado, consciente de sus puntos de partida, de su situación actual, y lo que es más importante, de las metas, detectables y alcanzables ya, a las que puede, con trabajo y esfuerzo, llegar.

El diálogo competencial en el ámbito social y cívico: un caso práctico entre la Educación Secundaria y la Superior

La asignatura de Geografía e Historia se convierte en uno de los más adecuados escenarios para análisis de la competencia social y cívica. En el presente curso académico se ha puesto en práctica un proyecto de autoevaluación de nuestra propia competencia en este ámbito a partir de la incomparable reflexión en espejo que nos brinda el diálogo con el alumnado.

El proyecto se basa en la selección de un conjunto de temas del periodo más reciente de la historia contemporánea para trabajar las fuentes históricas de carácter oral, hemerográfico, así como las diversas adaptaciones cinematográficas y literarias.

Los temas escogidos por los propios alumnos se han diversificado para tratar aspectos como el gigante de la China comunista al conflicto entre Israel y Palestina, así como el mito bolivariano o la revolución cubana.

La inquietud docente se alimentaba a medida que los alumnos de 4º de la ESO bilingüe crecían en su propio proceso de inquisición. El valor intrínseco de las fuentes documentales acrecentaba su deseo por llegar al núcleo de cada conflicto, a las entrañas de la idiosincrasia de cada fenómeno nacional.

Pronto pudimos comprobar desde nuestra propia experiencia en el aula que la motivación, lejos de simplemente contagiarse, se propagaba, desvelando un proceso bidireccional de retroalimentación sobre la base de nuestro común interés por la técnica del debate de actualidad.

Descubrimos la gran potencia comunicadora de los medios digitales en nuestros jóvenes, pues las primeras fuentes que les servirían de inspiración para generar su discurso eran las derivadas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Nos nutrimos de su experiencia en este ámbito tecnológico para infundirles el valor de la entrevista a sus familiares como recurso irremplazable del aprendizaje intergeneracional. No en vano, uno de los temas que surgieron de su consulta fue el que llamamos “La Guerra de nuestros abuelos”, cuya raíz se introducía profundamente en el diálogo con la autoridad histórica de sus antepasados.

Al tiempo que nos enriquecíamos con sus aportaciones, el vínculo basado en el aprendizaje mutuo se fortalecía, llegando a continuar nuestro trabajo en común más allá del final del periodo lectivo. De hecho, en estas dos últimas semanas, durante el periodo de enriquecimiento que acompaña al refuerzo para los que deberán enfrentarse a la

evaluación extraordinaria en junio, seguimos reuniéndonos para preparar las exposiciones que compartiremos con la sociedad de nuestra localidad el próximo 24 de junio.

El diálogo que nos había regalado la experiencia de este proyecto de aula nos había conducido, sin haberlo programado al comienzo de nuestra aventura, a una colaboración con el Centro Asociado de la UNED de Ciudad Real, con sede en Valdepeñas, para generar un espacio de debate abierto al público interesado en los temas que la prensa hace resonar en nuestros oídos como espectadores del presente.

Esta colaboración no sólo enriquece su capacidad para defender sus conclusiones ante un auditorio ávido de contemporaneidad, sino que, fundamentalmente, hace fructificar en esta experiencia bilateral docente-alumno el fin último de la competencia social y ciudadana que alumbró los inicios de nuestro trabajo colaborativo. Estamos hablando del compromiso social que emana de la posibilidad de poder compartir propuestas con sus convecinos, de la valoración del criterio de nuestros jóvenes en su análisis del presente, la construcción de su propio auto-concepto en sociedad.

Paralelamente, en el propio proceso de elaboración de las presentaciones de estas exposiciones hemos compartido criterios sobre la selección de ideas clave, analizando noticias de prensa digital, practicando con el sistema académico para citar fuentes y un largo elenco de recursos que dan solidez al perfil de un futuro investigador del Plan Bolonia.

Esta iniciativa que en el presente trabajo planteamos se ha puesto en práctica por primera vez en el curso académico 2018/2019. Consideramos que su aplicación el próximo 24 de junio de 2019 tendrá sin duda un recorrido a largo plazo en las vidas del alumnado participante. así como en el desarrollo competencial docente. El puente que se establece entre el curso terminal de la Enseñanza Secundaria y el primer eslabón de la Educación Superior a Distancia cubre un árido camino, aún por transitar, en nuestro sistema educativo.

La capacidad de reflexión a partir del diálogo competencial con nuestros jóvenes nos alimenta de novedad, motivación, flexibilidad e inquietud por la innovación docente. Es en este marco en el que se ubican las pretensiones de futuro desarrollo de este proyecto de innovación docente, nacido de la auto-reflexión competencial.

La dimensión europea como marco para la enseñanza-aprendizaje por competencias y el aprendizaje basado en proyectos. El programa eTwinning⁷

eTwinning nació en 2005 dentro del programa eLearning y en 2007 quedó configurado como la medida de acompañamiento número 10 del programa comunitario Comenius y desde 2014 eTwinning forma parte de Erasmus+, el programa de la Unión europea en materia de educación, formación, juventud y deporte. Para coordinar esta acción entre los países que participan en el proyecto en toda Europa, eTwinning cuenta con un

⁷ Portal eTwinning España, disponible en <http://etwinning.es> y Portal eTwinning Europa, disponible en <http://etwinning.net>

Servicio Central de Apoyo en Bruselas y con un Servicio Nacional de Apoyo (SNA) en cada país. En el caso de España, el SNA se ubica en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La acción eTwinning está dirigida a centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria ya sean de titularidad pública, concertada y privada y su objetivo principal es fomentar y favorecer el trabajo en colaboración entre profesores y centros escolares europeos a través de Internet. De este modo, el uso de las TIC, las propuestas de colaboración escolar mediante el intercambio pedagógico y cultural forman parte de las líneas de desarrollo estratégico del programa. En este sentido, se propone que un programa como este pueda servir de marco para integrar experiencias como las anteriormente descritas, al mismo tiempo que las enriquecen al ofrecer a los procesos de enseñanza-aprendizaje una dimensión europea, superadora de las estrictamente locales y de las prácticas de aula.

Explorando el éxito de eTwinning

Como sabemos, el programa, desde su origen, ha venido creciendo tanto de forma cuantitativa como cualitativa y, a pesar de su cierta longevidad, está lejos de agotarse y se prepara para una nueva convocatoria para el periodo 2021-2027. Podríamos preguntarnos a qué se debe este éxito y la respuesta viene dada principalmente por los usuarios de la plataforma y participantes en proyectos eTwinning. Kearney, C. y Gras-Velázquez, À. (2015), con motivo de la celebración de los diez años de existencia de eTwinning, presentan un informe a partir de una encuesta a gran escala en la que han participado seis mil docentes, lo que les ha permitido tomar en consideración los principales logros del programa y del mismo modo las perspectivas de futuro.

De este modo, al referirse a la repercusión del programa en el alumnado, encontramos, coincidiendo así con estudios anteriores, que lo más significativo es el aumento de la motivación del alumnado lo que a su vez propicia una mejora de sus capacidades para el aprendizaje, incluidas la autonomía y la responsabilidad por el propio aprendizaje. Esa mejora de las capacidades de aprendizaje incluye nuevos procedimientos y estrategias como la colaboración, lo que sin duda incide directamente en la mejora de las relaciones interpersonales, propiciando así un clima educativo muy estimulante y favorecedor de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (gráfico 1).

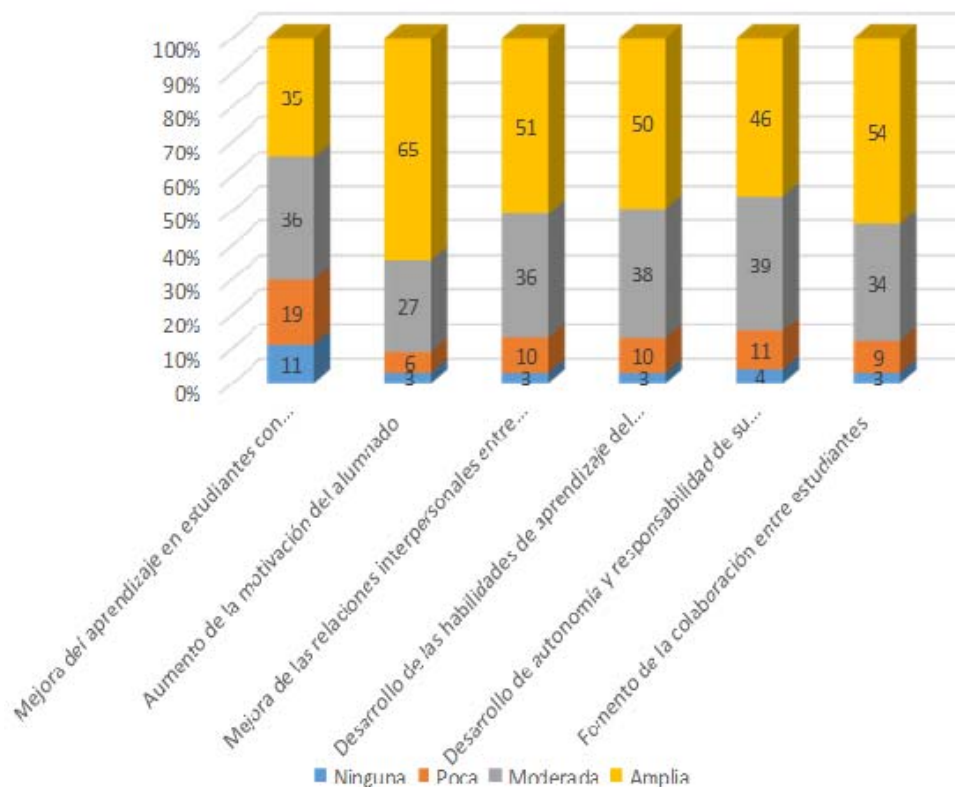


Gráfico 1. Estimación del profesorado sobre la repercusión en el alumnado de la participación en proyectos eTwinning (adaptado de Kearney, y Gras-Velázquez, 2015)

En general, la mayoría de los docentes destacan la contribución del programa en la mejora de sus capacidades para enseñar competencias de tipo transversal como el trabajo en equipo, la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

De este modo, los resultados de la encuesta también muestran que los docentes valoran cómo su participación en proyectos eTwinning ha influido en la mejora de sus habilidades para trabajar por proyectos, “en el conocimiento de idiomas, así como en su capacidad de desempeñar trabajo colaborativo con docentes de otras asignaturas”; habilidades que de otro modo sería más complejo desarrollar.

Por otra parte, un alto porcentaje de los docentes encuestados (83%) señalan que gracias a su participación en eTwinning se ha propiciado una mayor reflexión sobre sus prácticas pedagógicas lo que les ha permitido un incremento en el uso de prácticas educativas del siglo XXI, como la enseñanza multidisciplinar, el aprendizaje por proyectos, el desarrollo de las competencias del alumnado, los debates centrados en los estudiantes, el trabajo en equipo, la habilidad de aprender a aprender, así como la enseñanza y el aprendizaje basado en problemas. (Kearney, C. y Gras-Velázquez, À., 2015:5). En este sentido, para los docentes encuestados, la participación en proyectos eTwinning ha tenido un determinado impacto, en mayor o menor grado, en las siguientes habilidades docentes (gráfico 2).

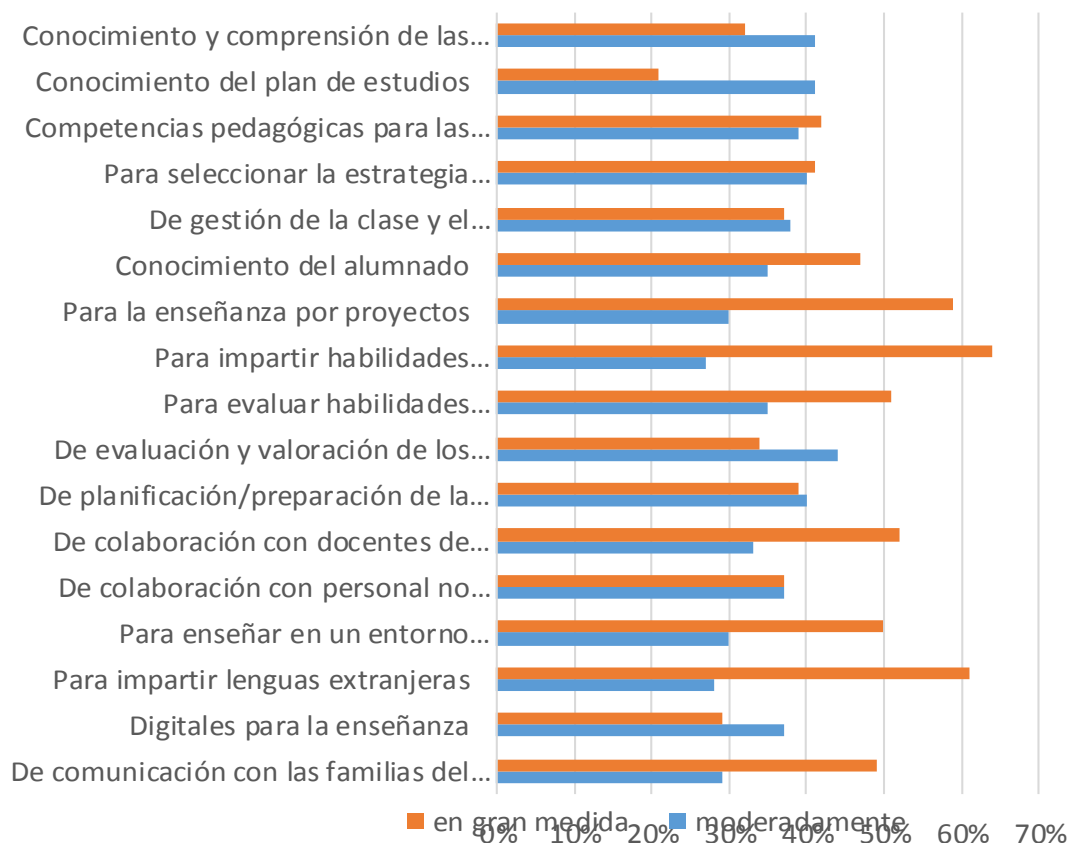


Gráfico 2. Repercusión positiva de eTwinning en las habilidades docentes (adaptado de Kearney, y Gras-Velázquez, 2015)

Destacando así una mejora notable en las habilidades referidas a la enseñanza por proyectos (59%), para impartir (64%) y evaluar (51%) habilidades transversales como el trabajo en equipo, la creatividad, la resolución de problemas, o la toma de decisiones; para impartir lenguas extranjeras (61%) o la colaboración con docentes de otras materias (52%). En definitiva, una nueva perspectiva enriquecida con metodologías más participativas y colaborativas, nuevas o mejoradas capacidades y nuevos recursos y herramientas didácticas como resultado directo de su participación en eTwinning.

Por otra parte, un estudio reciente llevado a cabo por Miñarro (tesis doctoral, 2019) en el que han participado coordinadores de proyectos y participantes, tanto nacionales como europeos, pone de manifiesto que además de la mejora de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras del alumnado participante, el profesorado encuentra otras mejoras a partir de la participación en proyectos eTwinning.

Como se puede observar en el gráfico 2.3, el 95% el profesorado encuestado manifiesta haber encontrado otras mejoras a partir de la participación en un proyecto eTwinning, lo que pone en evidencia que, si se produce una buena integración de contenidos y lengua y si el programa se articula metodológicamente para favorecer el trabajo colaborativo, las mejoras no son meramente lingüísticas, sino que se producen en un amplio número de aspectos.

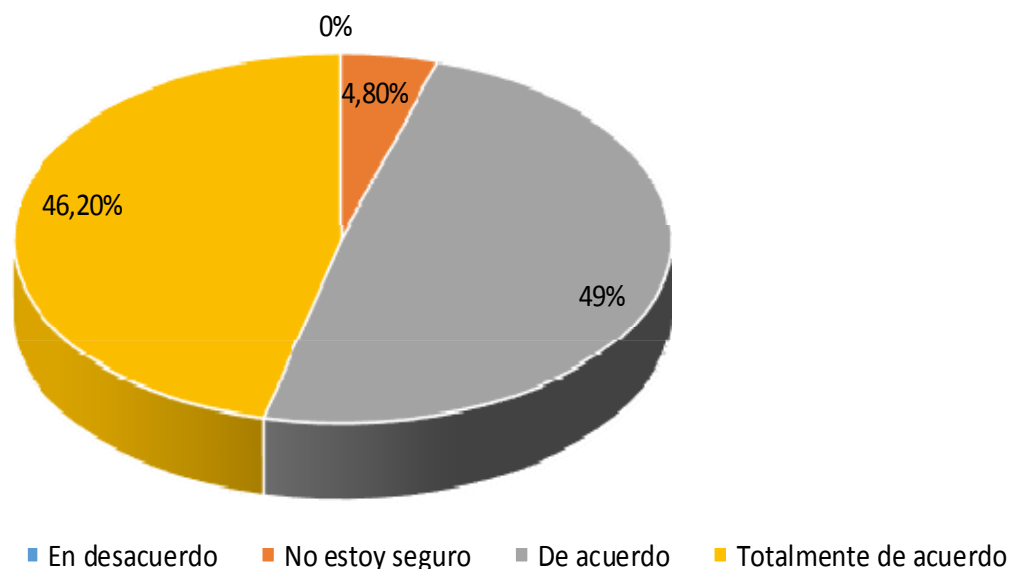


Gráfico 3. Otras mejoras en los estudiantes

En síntesis, las mejoras indicadas por los encuestados se refieren a los siguientes aspectos o ámbitos:

- Competencias sociales, culturales, creatividad
- Relaciones interpersonales, empatía
- Competencia digital
- Ciudadanía europea
- Motivación
- Autoconfianza para comunicarse y expresarse en una lengua extranjera (oralmente y por escrito), autoestima, autonomía, responsabilidad
- Nuevas estrategias de aprendizaje (cooperación, trabajo en equipos, pensamiento crítico)
- Mejora del clima educativo de la clase
- Descubrimiento de nuevos intereses por parte del alumnado (comunicación, interculturalidad).

Otra de las claves que apuntan hacia el éxito del programa tiene que ver con una de las características esenciales del programa, que los proyectos eTwinning se pueden “customizar”, lo que les confiere una virtualidad; todo ello gracias a tres características básicas:

- versatilidad (se adapta a todas las necesidades, condiciones y circunstancias de los asociados),
- flexibilidad (permite introducir todos los cambios que se estimen oportunos en los objetivos, en los socios que se incorporan al proyecto, en las actividades a llevar a cabo, en la duración)
- escalabilidad (permite dimensionar los proyectos en función de las necesidades de los asociados, de su experiencia, de su integración en otros proyectos como

Erasmus+); pueden estar configurados por una simple actividad, de corta duración (por ejemplo “Los paisajes de la primavera”: reportajes fotográficos en las distintas escuelas asociadas para elaborar un álbum y una exposición virtual) o por un proyecto mucho más complejo que implica la participación de un número considerable de asociados, con una duración de uno o dos años y vinculado a otro proyecto de mayor envergadura.

Del mismo modo, eTwinning tiene éxito porque se asienta sobre los principios básicos del actual paradigma educativo y conecta claramente con las líneas estratégicas que orientan la educación del siglo XXI: aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, mediación tecnológica, empoderamiento de los alumnos, internacionalización, cultura participativa, desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, emprendimiento (aprendizaje basado en proyectos), foco en la idea, el proyecto (topic), frente a la división tradicional del currículo en asignaturas, customización⁸ de los procesos educativos y una nueva perspectiva de la evaluación, que se convierte en instrumento clave para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje y se habilita para todos los agentes implicados. Todo ello en un contexto de permanente aprendizaje y actualización.

Referencias

Fernández Berruero, R y Sánchez Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa. Relieve*, 20(1).

Kaplún, G. (s.f.). *Culturas juveniles y educación: Pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa*. Recuperado de http://www.mercociudades.net/sites/portal.mercociudades.net/files/archivos/documentos/Unidades_Tematicas/anexo2kaplun.pdf

Kearney, C. y Gras-Velázquez, À. (2015). Una década de eTwinning: repercusión en las prácticas, habilidades y oportunidades de desarrollo profesional de sus docentes, contado por ellos mismos. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning. EuropeanSchoolnet.

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, pp. 99-121

Miñarro López, L. M. (2019). eTwinning como programa de éxito en la escuela del siglo XXI. Alcance, limitaciones y oportunidades. UCLM: tesis doctoral.

Redecker, C. y Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur->

⁸Entenderemos por “customización” la capacidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de adaptarse a las necesidades, circunstancias y capacidades de los agentes implicados, también a sus motivaciones e intereses.

scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu

Ventura, A. C. (2013). Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición. *Revista Internacional de Psicología*, 12(2), Recuperado de <http://www.revistapsicología.org/index.php/revista/article/view/69>

**Un Proyecto Piloto de bMentoría TFG/TFM en el Centro Asociado UNED Sevilla.
Corral-Carrillo, M.J., Acevedo-Blanco, A.J., Bodas-González, E. y Martín-Cuadrado,
A.M.**

María José Corral-Carrillo
Antonio Jesús Acevedo Blanco
Eladio Bodas-González
UNED. Sevilla. España

Ana María Martín-Cuadrado
UNED. Madrid. España

Resumen

El proyecto piloto surge desde el Centro Asociado de la UNED en Sevilla en base a la necesidad detectada de proveer de recursos y orientar al alumnado de cara a encarar con garantías sus proyectos de Trabajo Fin de Grado o Máster (TFG/TFM). Enmarcado, teóricamente, dentro del proyecto de investigación doctoral de la primera autora, proponemos un programa de apoyo educativo que combina recursos propios en la plataforma aLF con sesiones presenciales. En esta comunicación se expone el diseño del proyecto y la propuesta de trabajo realizada durante el curso académico 2018-2019. El proyecto se inició con una sesión presencial con doble objetivo: toma de contacto y evaluación de necesidades a través de un cuestionario vía on-line. Este primer acercamiento nos situó inicialmente ante los hándicaps y desorientación con los que se encuentra los alumnos de TFG/TFM al iniciar la asignatura. Evaluadas las dificultades del alumnado, el proyecto de bMentorización TFG/TFM retomó la segunda fase, ofreciendo sesiones formativas sobre los aspectos formales y de redacción, para posteriormente introducirse en los aspectos de información bibliográfica, en cuanto a búsqueda, selección y almacenamiento. Finalmente, se dedicaron otras sesiones a las citas y referencias en los textos académicos.

Introducción

El programa educativo ha sido desarrollado en 6 sesiones presenciales. El apoyo orientador se ha realizado mediante la plataforma aLF. En ocasiones, la demanda ha sido de forma presencial. La intención es proponer las bases para, una vez evaluado el proyecto, plantear nuevas alternativas educativas de apoyo a los estudiantes que finalizan sus estudios con la realización de los TFG/TFM.

La necesidad de apoyo a los estudiantes de Trabajos Fin de Título (TFT) surge del dinamismo innovador innovadora del Centro Asociado de la UNED en Sevilla y del proyecto de investigación Doctoral que la primera autora lleva a cabo. La vinculación de los Profesores Tutores ponentes de esta comunicación con el Centro UNED Sevilla y el proyecto de investigación de bMentoría condujo a plantearla necesidad de colaborar en la bMentoría del alumnado que se encuentra en el último curso académico y con la necesidad de presentar el TFG/TFM.

El término de “bMentoría”, surge de la unión de dos ideas fundamentales por un lado mentoría que es guiar y apoyar al aprendiz para facilitarle las transiciones difíciles, es suavizar el camino, para aprovechar los recursos y reconocer las oportunidades que le ofrece; capacitarle, alentarle, así como indicarle, dirigirle e instruirle (Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado, 2019). Y, por otro, el enfoque b-learning es aquel que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Arias, 2011). En este sentido hemos querido unir ambos términos, aprovechando para desarrollar un programa que aborde las necesidades de los estudiantes (Martín-Cuadrado, et al., 2018).

Los estudiantes son usuarios masivos de los diferentes medios de comunicación interpersonal (e-mail, chats, foros de debate, wikis, etc.) o colectiva (Facebook, weblogs, fotoblogs, Tuenti, Myspace, Linked in, Synergua, Xing, etc.) que ofrece internet para mantener y ampliar sus relaciones sociales” (García, González y Ramos, 2010). En consecuencia, aprovechar las redes sociales y las TICs es una oportunidad que favorece a los estudiantes.

A lo largo de su vida, el individuo se encontrará en muchas situaciones de transición (personales, educativas, laborales, etc.). Desde el Centro de Orientación y Empleo (en adelante, COIE), en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla, se llevan a cabo diferentes programas para apoyar al estudiante. Entre estos programas se encuentra la bMentoría, El Programa de Orientación Tutorial y bMentoría, se sustenta en el modelo de tutoría entre iguales, en el que los estudiantes veteranos tutorizan a los más noveles para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para lograr el buen rendimiento académico (Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado, 2019). En el caso de la bMentoría de TFG y TFM, los que acompañan a los estudiantes son estudiantes de doctorado y que a su vez son tutores del Centro Asociado.

La Mentoría se presenta como un programa de orientación y tutoría, cimentado en un proceso de ayuda y apoyo al aprendizaje, ayudando a desarrollar el máximo potencial de los estudiantes. Surge de modo intencional y constructivo, buscando la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del potencial personal (Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado, 2017).

El COIE, trabaja desde la orientación académica diferentes aspectos, a través de talleres y del Programa de Orientación Tutorial y bMentoría. Hay trabajos relevantes sobre el inicio de esta experiencia en la UNED que se pueden consultar (Sánchez García, Manzano Soto, Martín Cuadrado, Oliveros, Rísquez, y Suárez, 2009).

Ser bMentor es estar disponible de manera continua para atender sincrónica y asincrónicamente a los bMentorizados, tanto en el plano presencial como virtual a través de los espacios que se hayan designado y habilitados para la comunicación; además debe poseer habilidades de escucha activa, empatía, cordialidad y veracidad. Que tenga cierta capacidad para crear un clima de confianza, demostrando interés, aceptación y valor por los estudiantes que atiende (Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado, 2019).

En este sentido se ha querido articular un programa capaz de aprovechar los recursos de estudiantes de doctorado para facilitar los trabajos de TFM y TFG de estudiantes que están a punto de acabar sus estudios.

La UNED cuenta con equipos Docentes y recursos necesarios para la gestión académica de los TFG/TFM, sin embargo, es en los aspectos técnicos y metodológicos donde los estudiantes expresan sus mayores inquietudes y desasosiegos. Partimos con esta propuesta desde una perspectiva que proporcione a los estudiantes de TFG/TFM los recursos y conocimientos técnicos necesarios para encarar realizar un TFG/TFM sin las rémoras del desconocimiento de la práctica investigadora. El conocimiento de los recursos técnicos esenciales, además de un ahorro considerable de tiempo para el estudiante, una descarga de trabajo para los Docentes posibilitando focalizar la tutorización de los TFG/TFM en aspectos teóricos, metodológicos y conclusivos más propios de su labor educativa (Martín-Cuadrado y Diestro, 2016).

Objetivo

Diseñar y aplicar un modelo de bMentoría de TFG y TFM en el Centro Asociado de la UNED de Sevilla, como una medida de orientación y seguimiento en los estudiantes matriculados en estas asignaturas que permita finalizar sus estudios con adecuadas tasas de rendimiento, consiguiendo el desarrollo de competencias tanto específicas como genéricas.

Metodología

Partiendo de la necesidad detectada por la experiencia como Alumnos, bMentores y Profesores Tutores del Centro UNED Sevilla propusimos un método de trabajo que comenzó con la puesta en marcha de dos iniciativas exploratorias. Por una parte, se envió un formulario al alumnado matriculado en TFG/TFM donde se les preguntaba por una serie de cuestiones relativas a la puesta en marcha de los proyectos de investigación TFG/TFM en los que se encontraban inmersos. Las respuestas de los alumnos al formulario enviado validaron en gran medida los déficits en competencias necesarias para realizar TFG/TFM que intuíamos cuando propusimos poner en marcha este proyecto.

Someramente, el cuestionario informó en base a la respuesta del alumnado de la necesidad de *ayuda* para realizar los TFG/TFM. En otro orden, la desorientación se hace patente en un porcentaje mayoritario indicando en las respuestas la adscripción a la respuesta “*no saber por dónde empezar*”. También pudimos detectar déficits en cuanto al conocimiento de los aspectos formales y de estilo de los trabajos de investigación. En cuanto al uso de recursos de investigación como bibliotecas y bases de datos el desconocimiento se tornaba manifiesto. Otro factor que considerar para estructurar nuestro proyecto fue la dificultad expresada en cuanto a la referenciación bibliográfica, especialmente expresaban dificultad para aplicar la referenciación con el formato APA. Con respecto a la práctica cada vez más extendida de utilizar gestores bibliográficos como Mendeley o similares, este adiestramiento en gestores bibliográficos no entra dentro de las competencias dominadas por los participantes, como así pusieron de manifiesto en las respuestas a la prueba.

En segundo término y dentro del primer acercamiento exploratorio, se propuso una sesión presencial realizada en febrero de 2019 donde se expuso el proyecto de

bMentorización y fueron recogidas la inquietudes y desasosiegos que los TFG/TFG producían en los alumnos matriculados. Esta sesión, además de revalidar las problemáticas expuestas en el cuestionario, puso de manifiesto las diferentes tipologías de alumnado en cuanto a las titulaciones matriculadas. Esta particularidad nos puso en la vía de retomar una primera planificación inicial al comprobar el peso mayoritario de alumnado de titulaciones jurídicas y de psicología en la composición del grupo asistente.

Unida la recogida de información vía test con las demandas expresadas por los participantes en la sesión presencial exploratoria, se decidió plantear la planificación del proyecto de bMentoría TFG/TFM en dos bloques compuestos por la Plataforma de bMentorización en ALF y Sesiones Presenciales.

Plataforma de bMentoría en aLF.

La plataforma aLF se distingue por ser una plataforma de e-Learning y colaboración que permite impartir y recibir formación, gestionar y compartir documentos, crear y participar en comunidades temáticas, así como realizar proyectos online

En nuestro caso se refiere a Comunidad de aprendizaje virtual, es decir mediada por las Tecnologías. Cualquier comunidad está caracterizada por un grupo de personas con características propias, que les transfieren cierta identidad de grupo social con lazos estrechos y comunes, mucho más en la comunidad virtual, en la que suelen crearse mayores lazos de sociabilidad, en parte por el anonimato o distancia que produce el ciberespacio. Al tener objetivos comunes incrementa la interacción por la propia necesidad de intercambio

En este proyecto hemos diseñado un apoyo en plataforma en red para la plataforma educativa. El proyecto contó con 65 participantes matriculados en diversos Grados y Másteres que la UNED oferta. El mayor peso, como reseñábamos anteriormente, del colectivo participante se da en las titulaciones jurídicas (Derecho especialmente) y de Ciencias de la Salud (Psicología). La participación de alumnos matriculados en otras Facultades como Educación también fue bastante elevada.

Tabla 1. Estudiantes por carreras

Carrera	Estudiantes
Psicología	35
Cienc. Polit. Y adm.	4
Derecho	10
Educación Social	5
Trabajo Social	1
Másteres	6
Turismo	1
ADE	1
Geografía e Historia	1
Historia del Arte	1

Sesiones Presenciales.

Las sesiones presenciales estuvieron divididas en dos bloques de tres sesiones cada una. Debemos hacer referencia y agradecer la alta participación de alumnado, especialmente en el primero de los bloques. El primer bloque consistió en la planificación de los TFG/TFM como informes de investigación. En este acercamiento, tratamos aspectos formales y de redacción en los que las lagunas detectadas no hicieron prever dificultades en los alumnos, especialmente a la hora de comenzar el proceso de escritura.

El segundo bloque de trabajo presencial, igualmente de tres sesiones, se centró en la búsqueda de información científica en bases de datos y los procedimientos para referenciar esta bibliografía en los textos académicos.

Este bloque discurrió en tres sesiones presenciales que fueron grabadas y puesta a disposición de los participantes en la plataforma aLF. Su planificación se estructuró en base a las premisas teóricas del proyecto de bMentoría ya expuestas, así como la información recibida por las aproximaciones exploratorias de cuestionario y sesión presencial de primer contacto.

a) El TFG/TFM como informe de investigación, redacción y aspectos formales.

Para este proyecto partimos en línea con el clásico de Eco (1998) desde la redacción de un título provisional, extenso, que refleje los intereses de investigación del estudiante. Con esta redacción provisional de título por una parte se permite al estudiante comenzar a acotar su objeto de estudio además de comenzar a planificar el trabajo sobre la base de enmarcar de forma general la temática.

Redactado un título provisional la construcción de un índice en base al título planteado posibilita un esquema de trabajo útil para el alumno. Construir un índice como primer paso en la investigación delimita la estructura investigadora en torno al objeto de estudio delimitando los objetivos generales y específicos del TFG/TFM. Con la realización del índice provisional el estudiante compone el primer cuerpo de trabajo en el que encuadrar las herramientas metodológicas y técnicas de investigación a utilizar para cumplimentar los objetivos generales y específicos de los TFG/TFM.

Tras trabajar con el índice nos centramos en la cumplimentación de los aspectos formales del trabajo de investigación proponiendo una plantilla personalizada con la que el alumno puede comenzar a trabajar en su TFG/TFM.

Los materiales con los que trabajamos en esta primera etapa se describen a continuación. Todos los documentos, vídeos y grabación de sesiones están a disposición de los alumnos bmentorizados en la plataforma aLF creada exprofeso para este proyecto.

- Presentación por parte del Director del Centro Asociado UNED Sevilla.

- Eladio Bodas (vídeo de presentación).

<https://www.youtube.com/watch?v=JqNTvHXS57E>

- Sobre los riesgos y gravedad del plagio.
 - Documento de Elisa Chuliá (2013).
- Redacción académica.
 - Documento de trabajo basado en 14 consejos prácticos de escritura y redacción académica. (Bassi, 2017).
- Aspectos formales y académicos requeridos por cada Facultad.
 - A modo de ejemplo la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología propone un modelo y pautas para sus TFG/TFM (Chuliá, 2013b). Revisaremos los documentos de los diferentes estudios o facultades.
- Repositorios de TFG/TFM.
 - Examen de repositorios de TFG/TFM. Un examen de los repositorios institucionales donde se muestren TFG/TFM sitúa al alumno en contexto y lo orienta al poder contar con ejemplos de trabajos anteriores, sus estructuras y formas de resolver los problemas planteados (ANEXOII)
- Título del TFG/TFM.
 - Primer acercamiento al objeto de estudio. Se pedirá a los estudiantes formulen un título amplio de su posible trabajo TFG/TFM que recoja todas las inquietudes y expectativas de investigación.
- Secciones de un TFG.
 - Construiremos las posibles secciones del TFG/TFM en base al título y objetivos de estudio planteado por los estudiantes. Posteriormente realizaremos niveles numéricos de títulos y subtítulos⁹ en el editor de textos en vistas a conformar la plantilla de trabajo para el TFG/TFM.
- Índices.
 - Insertaremos la tabla dinámica de forma que el estudiante comience a estructurar su trabajo de forma integral a la vez que orientado a los objetivos específicos a cumplimentar en el TFM/TFG.
- Portadas.
 - Portada de TFG/TFM conforme a los cánones de cada Facultad.
- Notas al pie.
 - Explicación somera de la utilidad de insertar notas al pie en el texto.

9

https://www.youtube.com/watch?v=BCqKJn234vg&t=0s&list=PLvcWz1v0ngxJBmlwDzxIEPaD_cBzKGlq&index=2.

- Aspectos formales de sangría, interlineado, márgenes y otros.
- Referencias.
 - Introducción a las normas de referenciación de la American Psychological Association, APA (BibliotecasUNED, 2019).

b) La información científica, búsqueda y referenciación.

Esta segunda fase se enfoca en la búsqueda de información su correcta referenciación y gestión de las bases de datos bibliográficas. La propia dinámica investigadora genera necesidades de información y bibliografía académica que sirva de orientación y cimiento para el desarrollo de los TFG/TFM.

El recurso principal de trabajo con el que contamos para orientar a los bMentorizados es el curso en Búsqueda y Gestión de la Información UNED de acceso libre en YouTube (UNED, n.d.)

- Operadores de búsqueda.
 - Lógicos o booleanos
 - De campo
 - Truncamiento
 - Calificadores.
- Estrategias de búsqueda.
 - Silencio y Ruido Documental.
- Biblioteca UNED. Centro Asociado.

Recursos para Estudiantes matriculados en CA UNED Sevilla. <http://www.unedsevilla.es/>

- Biblioteca Campus Virtual. LICEO+.
https://www.youtube.com/watch?v=vrywsiFxB-s&index=21&list=PLLxGBNWsqTEC-_lfzVnU5BkHnDCmdoLEf&t=0s.
- Banco de Datos Asociados a la Biblioteca UNED.
 - Búsquedas básicas en ABI/Inform Collection
 - A. Search Premier
 - Dialnet
 - Sociological Abstracts
 - Bases del CSIC
 - JSTOR
 - MLA Int. Bibliography
 - Mathscinet
 - Web Of Science (WOS)

- SpringerLink
 - Philosopher's Index
 - Portales jurídicos
 - ScienceDirect
 - IEEEExplore
 - Más recursos
- Google Académico.
https://www.youtube.com/watch?v=9iQdwec0Wzk&list=UUV1Gvisq3Tnh_a4dUNPOQlw.
- Dialnet.
https://www.youtube.com/watch?v=_hJuc7dANXg&feature=youtu.be
- Exportar referencias. MENDELEY.
https://www.youtube.com/watch?v=JNgFUNywLXo&index=23&list=PLLxGBNWsqEC-_lfzVnU5BkHnDCmdoLEf.
- Insertar bibliografía con MENDELEY.
https://www.youtube.com/watch?v=mLkO-aYzvx8&index=25&list=PLLxGBNWsqEC-_lfzVnU5BkHnDCmdoLEf.

Recursos

Esto recursos bibliográficos han servido en dos vertientes, en primer término, como bibliografía introductoria para adentrarnos como bMentores en la materia y en segundo término como recursos a utilizar por los bMentorizados.

Callejo Gallejo, J., y Viedma Rojas, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid, España: Mc Graw Hill.

Eco, U. (2001). *Cómo hacer una tesis. Técnicas y procedimientos de*.

D'ancona, C., y Ángeles, M. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.

Chuliá, E., & Agulló, M. V. (2012). *Cómo se hace un trabajo de investigación en ciencia política*. Madrid. Catarata.

Gallego, J. C., Cid, C. D. V., Brito, J. G., y Rojas, A. V. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid, España: Ramón Areces.

Guinea-Martin, D. (coord.). (2013). *Trucos del oficio de investigador. Casos prácticos de investigación social*. Barcelona. Gedisa.

Requena S., y Ayuso Sánchez (2018). *Estrategias de investigación en las ciencias sociales. Fundamentos para la elaboración de un Trabajo Fin de Grado o un Trabajo Fin*

de Máster. RASE: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(3), 497-500.

Conclusiones

Esta primera experiencia de bMentorización de estudiantes de Grado y Máster que cursaban su asignatura de TFG y de TFM, ha contribuido a acercarnos a entender la necesidad de orientación que tienen los estudiantes en este sentido.

Los bMentores han sido dos estudiantes de doctorado que a su vez son tutores, esto ha contribuido a estar más identificado con los estudiantes como iguales en la tarea del estudio y a la vez, al ser tutores, las competencias profesionales han favorecido el desarrollo de las tareas.

En estos momentos se siguen recogiendo datos de las entrevistas y grupos de discusión planteados, que serán analizados en un artículo, queremos con esta comunicación avanzar en la necesidad de implementar estos programas en los Centros Asociados a fin de contribuir al éxito de los estudiantes.

Referencias

Arias, J. A. M. (2011). Aprendizaje mezclado (B-Learning) Modalidad de formación de profesionales. *Revista Universidad EAFIT*, 45(154), 70-77.

Bassi, F. J. E. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(2). Recuperada de <http://www.redalyc.org/html/537/53751755005/>

BibliotecasUNED. (2019). Norma APA. 6o ed. Índice rápido.

Chuliá, E. (2013a). Sobre los riesgos y gravedad del plagio.

Chuliá, E. (2013b). Trabajo de fin de grado en sociología, (PEC 1).

Corral-Carrillo, M.J. y Martín-Cuadrado, A.M. (2017). La bMentoría como Experiencia Innovadora y formativa en el Centro Asociado de la UNED, en Sevilla. En A.M. Martín-Cuadrado, E. Juan y N. Carriedo (coords.). *Actas VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente (609-615)*. Madrid, España: UNED. ISBN: 978-84-697-4184-9

Corral-Carrillo, MJ y Martín-Cuadrado, A.M. (2019). Bmentoría: experiencia para los estudiantes nuevos en una universidad a distancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 30(1), 93 -115

Eco, U. (1998). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Editorial Gedisa.

García, M.Á., González, V. y Ramos, C. (2010). Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Tonos Digital*, 19(0).

Martín-Cuadrado, A. M^a. & Diestro, A. (2016, junio, 10). Los Trabajos Fin de Estudios (TFE) y su importancia en la evaluación y acreditación de los títulos oficiales. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de <http://cuedespyd.hypotheses.org/1909>

Martín-Cuadrado, A.M., Diestro Fernández, A., Jordano de la Torre, M., Camacho López, A.M., Cabestrero Alonso, R., Maroto Valiente, A., Claver Gil, J., Martínez Boyé, A., Salvador Martínez, M., de Juan Díaz, R. y San Martín González, E. (2018). El mapeo de los TFT en la UNED. En A. M. Martín Cuadrado y M. A. Cano- Ramos (coords.), *Actas de las IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED. La profesionalización del docente a través de la innovación educativa*, (pp. 403-411). Madrid, España: UNED. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501099/LIBRO_DE_ACTAS_IX_JORNADAS_DE_REDES.pdf

Sánchez García, M. F., Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., Oliveros, L., Rísquez, A. y Suárez, M. (2009). Desarrollo de un sistema de orientación tutorial en la UNED: primeros resultados del programa de mentoría. *Revista de Mentoring & Coaching*, 2, 39-55.

UNED. (n.d.). Curso de Competencias en Información - YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/playlist?list=PLLxGBNWsqTEC-_lfzVnU5BkHnDCmdoLEf

Anexos

Anexo I. Test inicial.1 - ¿Consideras que necesitas ayuda para realizar tu TFG/TFM?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	33	97,1%
No	1	2,9%
Total	34	
2 - ¿Consideras útil para ti que desde el Centro Asociado se te tutorice con tu TFG/TFM?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	34	100,0%
No	0	0,0%
Total	34	
3 - Esta tutorización te sería más útil		
	Respuestas total	Porcentaje
Presencial	1	2,9%
One-line, por plataforma ALF	4	11,8%
Ambos: Presencial y ALF	29	85,3%
No necesito tutorización	0	0,0%
Total	34	
4 - Cuál o cuáles son los problemas a los que te enfrentas a la hora de encarar tu TFG/TFM		
	Respuestas total	Porcentaje
No sé por dónde empezar	23	67,6%
No sé la extensión de mi TFG/TFM	7	20,6%
No sé plantear un inicio de mi TFG/TFM	22	64,7%
Tengo problemas de redacción	8	23,5%
No conozco las secciones de un TFG/TFM	12	35,3%
Estoy completamente perdida/o	12	35,3%
No tengo ningún tipo de problema	0	0,0%
Total	34	
5 - ¿Sabes cómo evitar las distintas formas de plagio?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	10	29,4%
No	24	70,6%
Total	34	
6 - ¿Conoces técnicas o consejos prácticos para redactar correctamente?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	11	32,4%
No	23	67,6%
Total	34	
7 - ¿Conoces los aspectos formales para presentar TFG/TFM en tu Facultad, Grado o Máster?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	12	36,4%
No	21	63,6%
Total	33	

8 - ¿Tienes título provisional para tu TFG/TFM?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	10	29,4%
No	24	70,6%
Total	34	
9 - ¿Tienes delimitado tu objeto de estudio?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	14	41,2%
No	20	58,8%
Total	34	
10 - ¿Tienes alguna estructura, al menos provisional, de tu TFG/TFM?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	10	29,4%
No	24	70,6%
Total	34	
11 - ¿Sabes construir un índice con tu editor de textos?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	13	38,2%
No	21	61,8%
Total	34	
12 - ¿Conoces la utilidad y cómo insertar notas al pie?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	10	30,3%
No	23	69,7%
Total	33	
13 - ¿Sabes construir un asiento de referencias bibliográficas?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	4	11,8%
No	30	88,2%
Total	34	
14 - ¿Conoces los recursos de Biblioteca del Centro UNED Sevilla?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	11	32,4%
No	23	67,6%
Total	34	
15 - ¿Conoces los recursos de la Biblioteca del Campus Virtual?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	9	26,5%
No	25	73,5%
Total	34	
16 - ¿Conoces el buscador Liceo+?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	4	11,8%
No	30	88,2%
Total	34	
17 - ¿Sabes utilizar operadores de búsqueda?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	15	44,1%

No	19	55,9%
Total	34	
18 - ¿Conoces Google Académico?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	15	44,1%
No	19	55,9%
Total	34	
19 - ¿Conoces Dialnet?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	9	26,5%
No	25	73,5%
Total	34	
20 - ¿Utilizas gestores bibliográficos como Mendeley?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	2	5,9%
No	32	94,1%
Total	34	
21 - ¿Sabes generar una biografía con gestores bibliográficos?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	4	12,1%
No	29	87,9%
Total	33	
22 - ¿Tienes planificado un calendario, al menos provisional, para realizar tu TFG/TFM?		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	12	35,3%
No	22	64,7%
Total	34	
23 - Para finalizar agradecer tu participación y preguntarte si estás interesado en Bmentorización y Tutorización para TFG/TFM en el Centro UNED de Sevilla.		
	Respuestas total	Porcentaje
Sí	33	97,1%
No	1	2,9%
Total	34	



Anexo II. Repositorio Institucional: Repositorios con TFG y TFM

1Academica-e. Repositorio Institucional de la Universidad Pública de Navarra
<http://academica-e.unavarra.es/>
Fin de carrera y fin de Máster

<http://digital.csic.es/>
Dipòsit Digital de Documents de la UAB
<http://ddd.uab.cat>

ADDI: Repositorio Institucional de la Universidad del País Vasco
<http://addi.ehu.es>
Fin de grado

ACCEDA. Documentación Científica de la ULPGC en abierto
<http://acceda.ulpgc.es/>
Fin de Máster, Grado y fin de Carrera

Archivo Institucional E-Prints Complutense
<http://eprints.ucm.es>
Fin de Máster

Archivo Digital UPM
<http://oa.upm.es/>
Fin de carrera

Biblioteca Digital de les Illes Balears
<http://ibdigital.uib.es/greenstone/cgi-bin/library.cgi>
Fin de Máster

Arias Montano. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva
<http://rabida.uhu.es/dspace>
Fin de grado

BULERIA (Univ. León)
<https://buleria.unileon.es>
Fin de carrera

Biblos-e: Archivo Universidad Autónoma de Madrid
<https://repositorio.uam.es/>
Fin de carrera, Máster

CEU Repositorio Institucional
<http://dspace.ceu.es/>
Fin de Máster

BURJC-DIGITAL Universidad Rey Juan Carlos
<http://e-ciencia.urjc.es>
Fin de carrera y fin de Máster

Dadun: Depósito Académico Digital de la Universidad de Navarra
<http://dspace.unav.es>

Dehesa. Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura
<http://dehesa.unex.es/>

DDFV. Repositorio Institucional de la Universidad Francisco de Vitoria
<http://ddfv.ufv.es/xmlui>
Fin de carrera, fin de grado

Digital.CSIC

DIGIBUG: Repositorio Institucional de la

1 Adaptado de Biblioteca Universitaria. Universidad de Córdoba.

Procesos de utilización de las TIC para el desarrollo de la competencia digital del profesorado en educación media superior (Bachillerato).

Lizeth Esmeralda Campa-Rubio
Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México

Antonio Medina-Rivilla
UNED, Madrid, España

Resumen

El presente documento tiene como finalidad, desarrollar una investigación documental de carácter particular considerando la interpretación de los documentos con la finalidad de comprender el fenómeno de la utilización de las tecnologías en el profesorado de educación media (bachillerato). En el sentido de destacar su relevancia frente al entorno sobre las fuentes y el aporte que este acto representa; además de la correspondiente reflexión, en la que este estudio cualitativo presenta cimientos a los estudios aplicados y las prácticas profesionales. En este orden de ideas, se expondrán reflexiones en torno a sus fundamentos epistemológicos y metodológicos además de los aportes y falencias que se observan en la competencia digital de los docentes de bachillerato.

Introducción

Los docentes del siglo XXI se enfrentan a grandes desafíos en su perfil, ya que demandan ciertas habilidades o competencias que puedan ser frente a la sociedad de la información y del conocimiento, a través de los procesos de enseñanza – aprendizaje a partir de la utilización de las TIC a sus prácticas pedagógicas para favorecer la construcción significativa del conocimiento en sus alumnos.

Por lo que se pretende que sea un agente de cambio que apoye a los estudiantes en su autoconstrucción con estrategias que promuevan la creatividad, innovación, pensamiento crítico y solución de problemas (Amaya, Zúñiga, Salazar y Ávila, 2018). Razón por la cual es importante analizar de qué manera los docentes que dominan las competencias digitales pueden implementar con decisión estrategias didácticas y técnicas de enseñanza con una mentalidad creativa e innovadora a través de las TIC, diversificar las opciones de enseñanza - aprendizaje y complementar la formación profesional de las nuevas generaciones de estudiante.

Debido a que las TIC en los procesos educativos son multifactorial y se establece que el factor humano, y en particular el que representan los educadores, es sumamente importante y afectan cada faceta del quehacer (Moreno, Anaya, Hernández, y Hernández, 2011; Vesga-Parra y Hurtado-Herrera, 2013). Dado que incorporar las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza – aprendizaje significa un cambio e innovación educativa, cuyo proceso es complejo y no puede reducirse al equipamiento de las escuelas y la preparación de profesores y alumnos como simples usuarios de este tipo de tecnologías.

Puesto que el problema de utilización de estas en los procesos educativos parece ser estructural, es decir, el uso de las TIC por parte del docente no representa en sí mismo un aporte a estos procesos, sino que dependa de la utilización que el profesor haga de ellas al integrarlas al sistema simbólico del escenario académico (García, Ruiz, y Domínguez, 2007; Vera, Torres, y Martínez, 2014; Valencia et al., 2016).

Debido a que el cambio es un proceso que implica que el maestro empiece a hacer cosas diferentes en el aula, desde una postura o visión clara sobre cómo las nuevas tecnologías van a ayudarlo a desarrollar otras formas de entender y hacer su labor como educador (Pérez, 2014). De manera que el profesor es facilitador del aprendizaje, comprende los procesos motivacionales y afectivos, y el estudiante es constructor de su propio conocimiento, en otras palabras procesador activo de la información (Mortis, Hierro, Urías, y Tapia, 2014).

Ante este panorama, el sistema educativo mexicano mantiene preocupaciones referidas a la baja calidad de la educación impartida, así como a la formación de docentes con perfiles deseables en todos sus subsistemas educativos (Ibáñez, 2014). Por lo que diversos sistemas educativos han establecido como parte del perfil de los docentes, además del dominio de los contenidos curriculares, el desarrollo de competencias relacionadas con prácticas pedagógicas dentro del aula (RIEMS, 2008).

Por lo que la presente investigación tiene como objetivo desarrollar una investigación documental de carácter particular considerando la interpretación de los documentos con la finalidad de comprender el fenómeno de la utilización de las tecnologías en el profesorado de educación media (bachillerato).

Fundamentación teórica

Principales investigaciones de la competencia digital

En la actualidad la utilización de las tecnologías en los procesos educativos implica considerarlas tanto en la definición del currículo, como en el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas y recursos didácticos que apoyen el desarrollo de nuevos aprendizajes, competencias y relaciones con el conocimiento (RIEMS, 2008). Es por ello que se requieren reformas profundas sobre todo en el nivel medio superior, no sólo en los contenidos curriculares, sino en ver la realidad educativa de directivos, profesores y estudiantes en el ámbito académico y administrativo (Aguilar, García, Mortis, y Urías, 2014; Celaya, Lozano, y Ramírez, 2010; Falco, 2017; García, Mendivil, Ocaña, Ramírez, y Angulo, 2013; Zenteno y Mortera, 2011).

En España, Falcó (2017) presentó un estudio que describe y analiza el nivel de la competencia digital docente en el profesorado de enseñanza media; los datos se recogieron mediante un cuestionario diseñado con los estándares fijados por organizaciones internacionales y por el Ministerio de Educación Español para definir las dimensiones que se estudian: el conocimiento técnico y aplicación didáctica. Los resultados mostraron que los profesores reconocían que la aportación que las TIC pueden favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje, aunque posean un nivel de desempeño medio para uso personal y un nivel bajo en el aprovechamiento didáctico.

Por lo que se evidenció la necesidad de fortalecer la formación inicial de los docentes y promover programas de formación permanente para el desarrollo de la competencia digital.

Avidov e Iluz (2014) efectuaron una investigación con el fin de examinar la perspectiva de los educadores y los funcionarios académicos en un programa académico de formación docente. El estudio muestra el estado actual del proceso de integración de las TIC y la implementación del programa "Adaptación de los colegios de formación de maestros a la educación del siglo XXI" en un colegio académico específico en una de las áreas periféricas de Israel. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios y entrevistas tanto a docente como a funcionarios académicos. Los hallazgos revelaron un rango jerárquico acerca de tres niveles de integración de las TIC en la enseñanza (el nivel básico, el nivel enfocado y el nivel creativo), que refleja diferentes perfiles de formadores de docentes que integran pedagogías innovadoras.

Zempoalteca, Barragán, González y Guzmán (2017) elaboraron una investigación cuyo objetivo consiste en la percepción de las TIC, en la formación de los docentes y estudiantes en relación con la competencia digital y el uso de las tecnologías en ambientes Web 1.0 y 2.0; esto, en referencia a algunos factores contextuales en instituciones de educación superior públicas de carreras del área de ciencias administrativas de la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro. Donde se encontró que existe relación de la competencia digital en cuanto a la formación en TIC, así como un vínculo directo del uso de las mismas entre docentes y estudiantes. De manera que el uso innovador de estas tecnologías tiene un efecto favorable en la práctica académica de los estudiantes, dado que influye en el rendimiento académico (Zempoalteca, Barragán, González, y Guzmán, 2017).

También Celaya, Lozano y Ramírez (2010) demostraron una investigación que indagó cómo ocurre la apropiación tecnológica en los profesores que incorporan Recursos Educativos Abiertos (REA) de un repositorio en educación media. Los resultados indicaron que en los casos estudiados la asignatura y el tipo de REA que se adoptaron influían en la percepción que el docente tenía de la utilidad del recurso. Los profesores que contaban con el nivel de conocimiento y aplicación del recurso, se identificaban por sus características y sus conocimientos para adoptar los materiales en sus cursos. Sin embargo, no los trasladaban a contextos diferentes ya que los docentes no modificaban o diseñaban los recursos, sólo los elegían en función de la actividad.

Zenteno y Mortera (2011) ejecutaron un estudio que tiene como objetivo documentar y reflexionar sobre la revisión de la literatura especializada acerca del uso actual de las TIC por los profesores y estudiantes de educación media (bachillerato). Con el fin de investigar cómo se presenta el proceso de apropiación de las tecnologías entre los maestros y los alumnos dentro de la educación media, con particular interés en el impacto que tienen en el desempeño académico del alumnado. Así mismo identifica varios beneficios en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho nivel, tales como: acceso a materiales; incrementos en motivación; y productividad; así como mejoras en la comprensión y desempeño de los estudiantes.

Modelo de Innovación educativa para utilizar didácticamente las tecnologías de la información y la comunicación

a) Modelo de adopción de tecnología en el aula

La tecnología educativa a menudo se considera, erróneamente, como sinónimo de innovación educativa. Hooper y Rieber (1995) desarrollaron un modelo simple como herramienta para ayudar a explicar los patrones de adopción por parte de los maestros una vez que se introducen por primera vez en la tecnología educativa.

El modelo, como se ilustra en la Figura 1, tiene cinco pasos o fases: Familiarización, Utilización, Integración, Reorientación y Evolución. El potencial completo de cualquier tecnología educativa solo puede realizarse cuando los educadores avanzan a través de las cinco fases; de lo contrario, es probable que la tecnología se utilice incorrectamente o se descarte. De manera que el rol tradicional de la tecnología en la educación está necesariamente limitado a las primeras tres fases, mientras que las visiones contemporáneas tienen la promesa de alcanzar la fase de evolución (Hooper y Rieber, 1995).

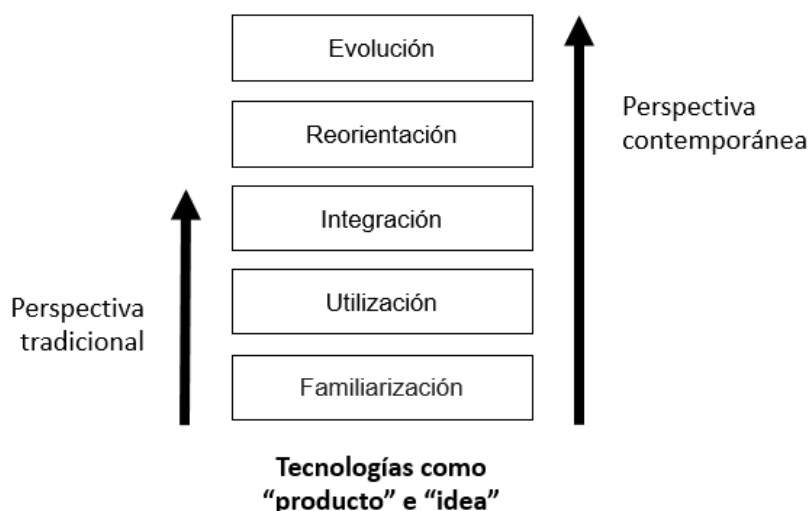


Figura 1. Modelo de adopción de tecnología en el aula (Hooper y Rieber, 1995).

La fase de familiarización tiene que ver con la exposición inicial y la experiencia con una tecnología. El maestro simplemente se familiariza con una tecnología, puede discutir la experiencia y las ideas representadas en la experiencia, incluso con cierto grado de autoridad, pero no se llevan a cabo más acciones. Una gran cantidad de innovación educativa comienza y termina con esta fase (Hooper y Rieber, 1995).

La fase de Utilización, en contraste, ocurre cuando el maestro prueba la tecnología o la innovación en el aula. Los profesores que progresan solo a esta fase probablemente descartarán la tecnología a la primera señal de problemas porque no se han comprometido con ella. Esta es probablemente la fase de adopción más alta alcanzada por la mayoría de los maestros que usan medios educativos contemporáneos, incluida la computadora (Hooper y Rieber, 1995).

La integración representa la fase de "avance"; esto ocurre cuando un maestro decide conscientemente designar ciertas tareas y responsabilidades para la tecnología, por lo

tanto, si la tecnología se retira repentinamente o no está disponible, el maestro no puede continuar con la instrucción según lo planeado. (Hooper y Rieber, 1995).

La fase de reorientación requiere que los educadores reconsideren y reconceptualicen el propósito y la función del aula; un maestro que ha llegado a la fase de reorientación no ve la buena enseñanza como la entrega de contenido (es decir, los "actos" de enseñanza para explicar, gestionar o motivar). En cambio, el rol del maestro es establecer un entorno de aprendizaje que apoye y facilite a los estudiantes a medida que construyen y dan forma a sus propios conocimientos. En esta fase, el alumno se convierte en el sujeto y no en el objeto de la educación. Los maestros están abiertos a las tecnologías que permiten este proceso de construcción de conocimiento y no están amenazados por ser "reemplazados" por la tecnología (Hooper y Rieber, 1995).

La fase final, Evolución, sirve como un recordatorio de que el sistema educativo debe continuar evolucionando y adaptándose para seguir siendo efectivo. El ambiente de aprendizaje en el aula debe cambiar constantemente para enfrentar el desafío y el potencial que ofrecen los nuevos conocimientos sobre cómo aprenden las personas. Como se discutió anteriormente, esta aplicación apropiada de conocimiento básico para algún propósito útil es lo que define la tecnología educativa y el cumplimiento de esta definición es el sello distintivo de la fase de Evolución (Hooper y Rieber, 1995).

Por lo que para ser utilizadas de manera efectiva, las tecnologías de ideas y productos deben estar unidas y los maestros deben aventurarse más allá de las fases de familiarización, utilización, integración, reorientación y evolución de la utilización de las TIC en el aula.

b) Modelo de competencias y estándares TIC

Valencia et al. (2016) presentan el modelo que permite describir en qué medida los docentes integran las TIC a sus prácticas pedagógicas para favorecer la construcción significativa de conocimiento en los estudiantes. Esta aproximación permite caracterizar, tanto las competencias docentes para el diseño, implementación y evaluación de prácticas educativas apoyadas en TIC, como las diferentes modalidades de representación del saber (conocer, utilizar y transformar) sobre la tecnología integrada a la educación. A partir de dichas competencias y modos de representación del saber, se proponen niveles que permiten clasificar flexiblemente las prácticas docentes apoyadas en TIC.

Según Valencia et al. (2016) en el nivel de integración se tiene una concepción de las TIC como herramientas que facilitan la presentación de contenidos, la comunicación y la transmisión de información. Se utilizan para informar sobre actividades a realizar, optimizar los canales de acceso a los contenidos y flexibilizar el tiempo y el espacio para el manejo de recursos. Al evaluar la efectividad de la integración de las TIC a su práctica educativa, el docente hace énfasis en los límites y aportes en términos de economía de tiempo, recursos y acceso a gran cantidad de información.

El nivel de re-orientación se caracteriza porque, en una actividad educativa particular, el docente utiliza las herramientas tecnológicas para organizar su práctica pedagógica con la participación activa de los estudiantes en torno a actividades particulares de

enseñanza-aprendizaje. En este caso, y a partir del uso de las TIC, el docente pasa de ser experto en contenidos a un facilitador del aprendizaje que monitorea los estados de conocimiento de sus estudiantes (Valencia et al., 2016).

El nivel de re-orientación se caracteriza porque, el docente utiliza las herramientas tecnológicas para organizar su práctica pedagógica con la participación activa de los estudiantes en torno a actividades particulares de enseñanza-aprendizaje. Además, las TIC son utilizadas de manera que los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico acerca del contenido y diferentes formas de razonamiento significativo sobre lo que saben. Es decir, el docente utiliza de manera flexible y creativa las herramientas virtuales para crear escenarios que permitan al estudiante interactuar de manera significativa con el objeto de estudio (Valencia et al., 2016).

Los procesos de apropiación de las TIC en contextos educativos remiten a la definición genérica de competencias, asumidas como un “saber hacer en contexto” (Valencia et al., 2016, p. 16). Ya que la mejor apropiación e integración de las TIC a la enseñanza precisaría del desarrollo de competencias y la construcción de un saber a partir de la didáctica reflexiva (ver figura 2). Aunque se reconoce que las prácticas de un docente pueden encontrarse en múltiples niveles, dependiendo de la competencia y los elementos del nivel de apropiación, se busca que los planes de formación y/o ruta formativa conduzca al docente a la transformación de sus prácticas, que serán caracterizadas por descriptores que se encuentren en un nivel de apropiación superior.

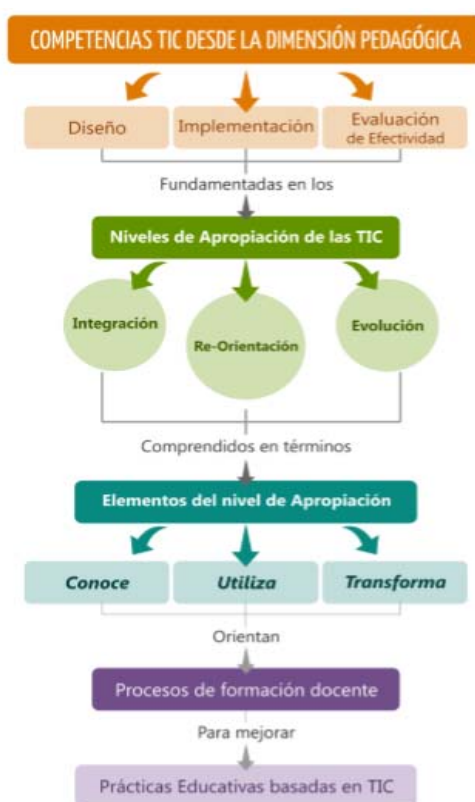


Figura 1. Modelo de Competencias TIC desde la Dimensión Pedagógica (Valencia et al., 2016).

Utilización didáctica de la tecnología

A lo largo de la historia, las diferentes tecnologías siempre han ido cambiando las diferentes sociedades donde se han ido implantando. Actualmente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) también se están convirtiendo en uno de los agentes más eficaces del cambio social por su incidencia en la sociedad de hoy. Frente a esta situación de las TIC en nuestra sociedad, evidentemente, el mundo educativo tampoco puede quedar al margen (Domingo y Marqués, 2011).

Las TIC posibilitan poner en práctica estrategias comunicativas y educativas para establecer nuevas formas de enseñar y aprender, mediante el empleo de concepciones avanzadas de gestión, en un mundo cada vez más exigente y competitivo, donde no hay cabida para la improvisación. De manera que las tecnologías tienen el potencial de funcionar como herramientas psicológicas susceptibles de mediar los procesos inter e intra psicológicos presentes en la enseñanza y el aprendizaje, cuando hay un reconocimiento del papel mediador que ellas cumplen entre los elementos del triángulo interactivo: estudiante, profesor, contenidos (Valencia et al., 2016).

En el ámbito educativo, las TIC pueden proporcionar un entorno de enseñanza y aprendizaje para el alumnado y profesorado. Según Domingo y Marqués (2011), las TIC configuran nuevos entornos y escenarios para la formación con unas características significativas. A la vez, son un recurso más disponible para los docentes ya que facilitan la creación colectiva de conocimiento. Puesto que las TIC afectan cada faceta de nuestro quehacer, dado que el uso de estas tecnologías se establece como un indicador de modernización y progreso social.

Debido a que se involucran de manera cada vez más estrecha con las actividades realizadas por los sujetos a diario; estas tecnologías llegan al corazón de las sociedades con una promesa de desarrollo, es decir, la difusión rápida y masiva de las comunicaciones se interpreta habitualmente como un indicador de modernización, de progreso social y cultural, vinculado ello a movimientos que proclaman la libertad y la equidad, en otras palabras, las TIC benefician a quienes tienen el poder adquisitivo para tener acceso a ellas (Vesga y Hurtado, 2013).

Por otra parte, más que ser un conjunto de artefactos como computadores, teléfonos celulares y agendas electrónicas, o un conjunto de servicios como la televisión y la web, es una denominación para abarcar las tecnologías que integran todos estos servicios, donde convergen los cambios sobre las formas cómo se maneja la información y como se desarrollan los procesos de comunicación (Moreno, Anaya, Hernández, y Hernández, 2011).

Metodología

De este modo para conocer el proceso de utilización de las TIC para el desarrollo de la competencia digital del profesorado de educación media superior, se realizó un estudio cualitativo, mediante el método de investigación documental debido a que es una técnica que consiste en la selección y compilación de información a través de la lectura y crítica de documentos (Gómez, 2010).

El criterio de selección consistió en documentos oficiales, en revistas indizadas en base de datos científicas, así como Scielo, Redalyc, EBSCO, Dialnet, entre otras y libros de colaboraciones gubernamentales. Por otra parte, la consulta de la información se llevó a cabo por medio de descriptores generales sobre los cuales se va a desarrollar la búsqueda de información.

Conclusiones

Se determinó dar relevancia a la investigación documental como una alternativa válida y científica, teniendo en cuenta los fundamentos sobre los cuales se construye conocimiento, se evidencia la complejidad del proceso, el cuidado y la rigurosidad que exige especialmente en el ámbito del análisis y la interpretación, competencias esenciales propias de quien desea lograr objetivos concretos y novedoso en el mundo de la investigación.

Puesto que en la actualidad la educación media (bachillerato), es un sistema educativo trascendente, relegado durante muchos años del debate pedagógico, de tal modo que tanto para los responsables de la enseñanza de los jóvenes como para los jóvenes mismos, sus familias y en general para toda la sociedad, su análisis es inevitable. Además, para mejorar la calidad educativa en bachillerato, se requiere de una verdadera política incluyente que permita a todos los estudiantes recibir la enseñanza de bachillerato y continuar en ella, para concluirla en tiempo y forma con los conocimientos necesarios a fin de poder hacer frente a los retos del mundo globalizado.

Por lo que resulta necesario que los docentes de bachillerato generen cambios en su enseñanza que permitan mayor y mejor apropiación de contenidos de acuerdo a su perfil, de modo que se preparen, capaciten, actualicen y opten por explorar las posibilidades de las TIC en la enseñanza. De manera que la innovación educativa sea un proceso de cambio, de ideas propuestas y aportaciones que sirven para mejorar la calidad de la educación, por medio de conocimientos aplicados que deben de situarse a través del tiempo y provocar beneficios que impacten a la sociedad; dado que trabajar en equipo y participar en la gestión de la escuela implica la capacidad del docente para colaborar con sus colegas de manera colegiada, para tomar decisiones que impacten en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la gestión escolar utilizando como herramienta la innovación educativa.

Referencias

Aguilar, A. E., García, R. I., Mortis, S. V., y Urías, M. (2014). Nivel de adopción de las tecnologías de información y comunicación en docentes de bachillerato de Ciudad Obregón. En S. V. Mortis, E. Del Hierro, M. Urías, & C. S. Tapia. (Coord.), *Actores y recursos educativos* (pp. 163-175). México: Pearson.

Amaya, A., Zúñiga, E., Salazar, M., y Ávila, A. (abril, 2018). Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de certificaciones internacionales en competencias digitales. *Apertura: Revista De Innovación Educativa*, 10(1), 106. doi:10.18381/Ap.v10n1.1174

Avidov, O., y Iluz, I. E. (2014). Levels of ICT integration among teacher educators in a teacher education academic college. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10, 195-216. Recuperado de <http://www.ijello.org/Volume10/IJELLOv10p195-216Avidov0892.pdf>

Celaya, R., Lozano, F., y Ramírez, M. S. (julio, 2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*, 15(45). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000200007&script=sci_arttext&tlng=pt

Domingo, M., & Marqués, P. (marzo, 2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista Científica Educomunicación*, 19(37), 169-175. <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-09>

Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>

García, R., Mendivil, A., Ocaña, M., Ramírez, C., y Angulo, J. (2013). Competencias digitales en maestros de escuelas de educación media superior privadas. *Apertura*, 4(2), 42-53. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/316>

García, L., Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel, S. A.

Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.

Hooper, S., y Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. *Teaching: Theory into practice*, 154-170.

Ibáñez, M. E. (diciembre, 2014). El docente con la Reforma Integral de la Educación Media Superior. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 11(27), 35-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011808009.pdf>

Moreno, J. J., Anaya, S. L, Hernández, U. y Hernández, M. (2011). *Crear y Publicar con las TIC en la Escuela*. Recuperado de http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/146/pdf/tics.pdf

Mortis, S. V., Hierro, E., Urías, M. y Tapia, C. S. (2014). *Actores y recursos educativos*. México: Pearson.

Pérez, C. L. G. (2014). El Perfil del Docente en la RIEMS: Expresiones e Interpretaciones de los Profesores del Bachillerato Tecnológico. (Tesis de maestría). UNAM, México.

Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS). (2008). *La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: RIEMS-SEP. Recuperado de http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d_med_superior_base/reforma_integral.pdf

Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A. M., Montes, J. A. y Chávez-Vescance. J. D. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana

Vera, J. A., Torres, L. E. y Martínez, E. E. (enero, 2014) EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN TIC EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. *Redalyc* (44) 143-155. 2171-7966. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.10>

Vesga, L. S. y Hurtado, D. R. (junio, 2013) La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. *Redalyc* 11 (1) 137-149. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885013.pdf>

Zempoalteca, B., Barragán, J. F., González, J. y Guzmán, T. (abril 2017) Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*. 9(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n1.922>

Zenteno, A. y Mortera, F. J. (abril 2011). Integración y apropiación de las TIC en los profesores y alumnos de educación media superior. *Apertura*. 14. Recuperado de <http://www.udgvirtual.ud.mx/apertura>.

Valoración del dominio de las competencias de comunicación, innovación e investigación: docentes de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG.

Adiela Ruiz-Cabezas
Tutora UNED. España

Adela Subía-Álava y Eugenia Moreira-Hinojosa
UCSG. Ecuador

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados del análisis de las prácticas realizadas en el aula, por docentes de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG), para el desarrollo de las competencias de comunicación, innovación e investigación, en el marco del proyecto “Modelo de mejora de la cultura formativa de los profesores basado en competencias para su desarrollo”. A tal fin, además del análisis de las actividades realizadas por el profesorado en la plataforma de formación; de las clases; la coevaluación de situaciones y materiales producidos por los docentes, se elaboró un cuestionario “ad hoc” a modo de evaluación – autoevaluación. Los resultados muestran que el profesorado participante en el proyecto valora positivamente el análisis reflexivo de su práctica, dado que les ha permitido auto conocerse en su actuación docente; de igual modo valoran el uso de la plataforma; sin embargo, consideran que deben retomar el valor didáctico de ésta convirtiéndola en un núcleo de aprendizaje integral. Los resultados obtenidos a las preguntas formuladas en el cuestionario, con respecto al dominio de las competencias elegidas a través de las prácticas en el aula, muestran que los y las docentes valoran muy positivamente las actividades realizadas dado que les han permitido mejorar la toma de decisiones y llevar a cabo el diseño y puesta en práctica de diferentes tareas innovadoras.

Introducción

Las actividades realizadas en el marco del proyecto, durante el semestre han estado centradas en las competencias de: Comunicación, innovación e investigación. El proceso llevado a cabo en este período presenta una destacada intervención personal, colaborativa e institucional, mediante la que cada docente, las díadas y el grupo de profesores implicados, han tomado conciencia del valor de la reflexión y análisis profundo de las prácticas docentes desempeñadas durante este periodo.

A juicio de cada uno de los profesionales participantes, tal reflexión y análisis, han supuesto una auténtica llamada de atención acerca de los principales procesos y estilos formativos desde los que llevar a cabo la capacitación propia y la de los estudiantes implicados en este singular proyecto, conscientes del reto que supone autoconocerse en la actuación docente y en su implicación para los estudiantes del grupo de clase elegido.

Subrayamos la responsabilidad asumida por el equipo de docentes e investigadores para evaluar la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje desarrolladas y valorar el avance en el dominio de las competencias pretendidas, alcanzado por cada docente. La valoración que presentamos es un informe narrativo-estimativo derivado de los siguientes escenarios y recursos documentales:

- Presentaciones expuestas en la plataforma por el profesorado.
- Análisis de las clases y situaciones formativo-expresivas, que ha generado cada docente al grabar y auto-observar sus clases.
- Coevaluación de las situaciones y materiales audiovisuales generados por el profesorado.
- Complementariedad de datos, explicaciones y situaciones formativas referidas por e profesorado.
- Análisis de los resultados del cuestionario aplicado a modo de evaluación, autoevaluación.

Hemos resituado el foco de este proyecto en un humanismo y en una singularización del modo de ser persona y formador/a universitario; autores como, Ibáñez-Martín, (2017); Medina, de la Herrán y Domínguez (2017); Domínguez, Ruiz y Medina (2017), Domínguez, Medina y López, (2018), confirman esta línea de resituar a cada docente como principal responsable de su propio conocimiento y auto-evaluación, aunque somos conscientes de la necesidad de insistir en este planteamiento de “creativa y plena profesionalización”, no pudiendo ni delegar la auto-observación, ni el verdadero camino que ha de acometer todo ser humano y de modo peculiar el docente universitario, ante el gran reto tecnológico.

La formación del profesorado, singularmente en algunas competencias docentes nucleares, es esencial y adquiere una peculiar incidencia para quienes tienen la responsabilidad de formar a los estudiantes del primer curso de universidad.

La capacitación del profesorado en aquellas competencias más relevantes para el adecuado desempeño de la docencia universitaria ha sido objeto de numerosas investigaciones (Zabalza, 2006; Medina et al. 2013; Duta y Rafaila, 2014; Gilis, Clement, Laga y Pauwels, 2008; Medina, 2014, 2013; Jang y Kim, 2004), ampliándose, estas investigaciones, al focalizarlas en las competencias elegidas, especialmente de comunicación (Little, 2002; Medina, 2018; Medina, Ruiz, Pérez y Medina, 2019), que amplifican la visión de las competencias características y proporcionan una mayor especialización, tanto del profesorado como de la institución de Educación Superior.

Resultados

Presentaciones expuestas en la plataforma por el profesorado.

El profesorado ha empleado la plataforma como escenario virtual de formación, de modo diverso. Así, algunas diadas han ofrecido:

- Materiales diseñados para innovar la docencia en el aula, logrando una adecuada creatividad, innovación y rigor.

- Otras diadas, poco familiarizadas con el empleo didáctico de la plataforma y su significado para la mejora de los procesos docentes, se han caracterizado por un empleo restrictivo.

Se ha logrado un avance en la mejora de las competencias elegidas y se ha animado al profesorado a emplear de modo permanente y en una amplia colaboración, un uso formativo y caracterizador de la plataforma.

La principal recomendación emergida del seminario impartido ha sido retomar el valor didáctico y la utilidad de este recurso para profundizar en el dominio personal y del grupo, generando un nuevo escenario eficiente y adaptado a las necesidades de cada educador, que propicie un desarrollo profesional, al comprender y compartir con colegas el proceso personal de aprendizaje y dominio de cada competencia.

La valoración del uso e impacto del escenario virtual por el profesorado del proyecto es de gran valor formativo, pero hemos de conseguir que cada docente y diadas sitúen periódicamente (quincenalmente al menos), los más destacados avances alcanzados en las respectivas competencias, apoyados en comentarios, informes, mini videos, imágenes, etc., que confiamos sean conocidos y valorados por todos los colegas con los cuales instaurar un verdadero ámbito y ecología de saberes compartidos, mediante los cuales se logre convertir la plataforma en un núcleo de aprendizaje integral, profesional y de auténtico dominio de las competencias definidas en nuestro proyecto.

Análisis de las clases y situaciones formativas, que ha generado cada docente al grabar y auto-observar sus clases.

Cada docente implicado en el programa lo ha vivido como un nuevo y destacado reto, tomando una doble conciencia de la oportunidad que le brinda este proyecto y de la colaboración que puede dar a otro colega y al equipo de estudiantes, su laboratorio didáctico, en un marco de pleno avance y significado profesional.

Las conversaciones generadas con cada docente y su implicación en el seminario presencial han permitido que avancen en el verdadero saber y actuar que representa comprender las competencias y desempeñarlas en el aula para conseguir un estilo como docente y una mejora esperada para entender el reto de formarse en las competencias pretendidas: comunicación, innovación e investigación.

El profesorado ha asumido que la auto-observación y el conocimiento real de su práctica docente en el aula, es el principal requisito, si se desea avanzar y mejorar como un verdadero profesional de la docencia; en consecuencia, ha aplicado la auto-observación como método y proceso para comprender el momento y escenario de su docencia, focalizando la tarea en valorar en qué medida se está produciendo el dominio de las competencias pretendidas y con qué fuerza está avanzando en su capacitación como docente y miembro de este programa y de la Institución.

El desempeño del taller ha estado orientado a devolver a cada profesional este singular e intransferible reto “auto conocerse en su práctica docente”, transformando y adaptando tal práctica a medida que mejor comprendía sus oportunidades para consolidar su vida y equilibrio profesional. Durante el seminario se ha pretendido que surja la iniciativa de

cada persona del grupo, sus expectativas y verdaderos anhelos, al procurar devolverles el liderazgo desde el que asumieran que el verdadero avance y desarrollo profesional, es prioritariamente un desafío singular, que cada educador/a debe de descubrir, asumir, y actuar en consecuencia.

Coevaluación de las situaciones y materiales audiovisuales generados por el profesorado.

El seminario presencial ha focalizado su tarea en generar espacios de coformación y diálogo compartido entre docentes, de análisis sobre el avance en las competencias, devolviendo a cada pareja el reto de la ventana de Johari, con especial incidencia en la generación de la “IMAGEN EN ESPEJO”, que propiciara a cada docente el enriquecimiento que implica “aprender con y desde el reto de sus colegas”, verdaderos compañeros de formación y búsqueda del dominio de las competencias pretendidas, entendiendo el desarrollo profesional como el “reto de aprender en parejas” y de dar verdadera respuesta a los desafíos que conjuntamente asumimos “como profesionales de la docencia”.

En esta línea, Sorrentino y Huber (2001), han dado una nueva respuesta a los estilos de “aprender a ser docentes universitarios” y verdaderos protagonistas de la innovación de la docencia y del avance en su pleno desarrollo como profesionales.

¿Cómo hemos procedido a avanzar en el trabajo y formación en diadas/tríadas?

Durante el seminario, los docentes han procedido a planificar, evaluar colaborativamente, interpretar, analizar y compartir el avance logrado en las competencias objeto del proyecto, subrayando tanto el interés y significado de la imagen en espejo, como el apoyo creativo que entre los miembros de esta se está produciendo.

Las diadas han empleado las matrices de identificación de los códigos descriptivos de los discursos, así como la pertinencia de los escenarios didácticos, los diversos ejemplos de avance en la competencia de comunicación y la importancia de mejorar en las subcompetencias: narración, explicación, argumentación, socrática, dramática y poética. Se procedió a valorar la evolución en la competencia de comunicación y se expuso:

- La visión real de cada uno de nosotros en su clase como la mejor opción para auto conocernos y valorar el estilo de comunicación, el nivel de dominio de los códigos empleados y el avance en las subcompetencias.
- Se ha valorado como un gran acierto en el propio conocimiento y un nuevo estilo de convivir en las aulas, enriquecido por la imagen en espejo, que evidencian nuestros colegas, con carácter general, positiva y susceptible de evidenciar los códigos, mejorar el dominio de las subcompetencias y continuar transformando y perfeccionando los discursos, singularmente los códigos no verbal y paraverbal.

La coobservación en parejas de las grabaciones en las aulas, ha situado a cada docente ante la realidad, es decir le ha facilitado la toma de conciencia del verdadero discurso en la acción, en su propia y creativa aula, estableciéndose un significativo diálogo para cuantos han evaluado estas acciones, en interacción en cada diada y entre todos los

implicados en el seminario realizado. Hemos observado una adecuada participación en algunas diadas, pero la excesiva tasa de tareas impidió una destacada implicación de algunas, situación que ha sido paliada mediante la adaptación y manifestación explícita de sus componentes en una coevaluación diferida y su exposición en la plataforma.

Las competencias de innovación e investigación fueron explícitamente contempladas y se espera una mayor dedicación a las mismas, por cada docente y diadas, así como que sean asumidas como esenciales por el equipo de investigación, proponiendo las siguientes mejoras:

- Lectura de la obra Investigación de la Educación y de la Docencia.
- Emerger los aspectos más creativos de la docencia para sí mismo y para los estudiantes de primer curso de carrera.
- Hay que destacar los escenarios de creación de saberes, estudio de casos y métodos para avanzar en el pensamiento creativo, la argumentación en colaboración y los escenarios glocalizadores.
- Se presentó la ponencia emergida del proyecto y aceptada en la Red RIAICES-Congreso de Barranquilla (2018), que permitió al profesorado conocer una práctica concreta de investigación que pueden aplicar en diversos escenarios formativos, asumiendo que el avance en las competencias requeridas exige una actuación reflexivo-indagadora, que facilite la interacción, base para construir un clima institucional de consolidación del conjunto de competencias esenciales para afianzar el modelo de visión y transformación de las prácticas profesionales.

Complementariedad de datos, explicaciones y situaciones formativas referidas por el profesorado

El desempeño de la tarea docente constituye la principal fuente de auto y coformación como docentes que hemos de orientar al pleno desarrollo profesional de cada persona implicada en este proyecto. La valoración del proyecto en su fase presencial nos permite conocer la realidad que ha vivido el profesorado en el dominio y formación de las competencias elegidas, que configuran la mejor base para el desarrollo profesional del docente, convertido en el principal protagonista de su propia capacitación.

Hemos obtenido los elementos que nos permiten avanzar en la más adecuada preparación para la innovación de la docencia, aportando nuevos datos, explicaciones y mejora de las situaciones formativas en su globalidad, asumiendo como equipo, investigadores y docentes, la necesidad de profundizar en la obtención de datos relevantes para alcanzar el conocimiento real del dominio de las competencias por cada docente y diada, así como profundizar en las explicaciones adecuadas para entender ¿cómo avanza y toma decisiones el profesorado para formarse en estas competencias?.

Es necesario subrayar que invitamos a cada diada a pasar de adecuadas tareas y realizaciones en el aula, a argumentar ¿por qué y en qué han consistido sus principales avances?; ¿cómo han implicado a los estudiantes en colaborar entre sí y con el profesorado para entender la complejidad del dominio de las competencias elegidas?, a la vez que se ha profundizado con el profesorado para descubrir las claves del auténtico

proceso formativo y el reto que para todos supone la generación del modelo que sitúe al conjunto de docentes implicados, como los futuros líderes de procesos innovadores en las aulas y en la institución universitaria en su globalidad.

El seminario de evaluación realizado nos ha propiciado la oportunidad para reflexionar en grupo y asumir que la naturaleza del proyecto es una opción en colaboración, evolución y superación de todos los afectados. En consecuencia, el avance en el proceso explicativo se convierte en una base adecuada para comprender y formarse en las competencias de innovación e investigación.

Análisis de los resultados del cuestionario aplicado a modo de evaluación, autoevaluación.

Completamos la valoración global de lo realizado en el semestre con el análisis de las respuestas del profesorado al cuestionario que presentamos a continuación. El cuestionario está compuesto de 10 ítems, nueve de ellos de respuesta múltiple en una escala tipo Likert cuyos valores van de 1 (completamente en desacuerdo) a 6 (completamente de acuerdo). El ítem 10 es de respuesta abierta, se pide a los y las docentes que describan alguna actividad innovadora realizada con los estudiantes durante el semestre,

El ítem con la media más alta es el 9 relacionado con valorar si la competencia de comunicación es sustancial para el avance y desarrollo de las competencias de

innovación e investigación con una $\bar{X} = 5,8$; lo que indica que el profesorado se ha situado casi en su totalidad en el valor superior 6. Los ítems relacionados con la autoobservación (6) de la práctica docente y el trabajo compartido con las diadas y grupos

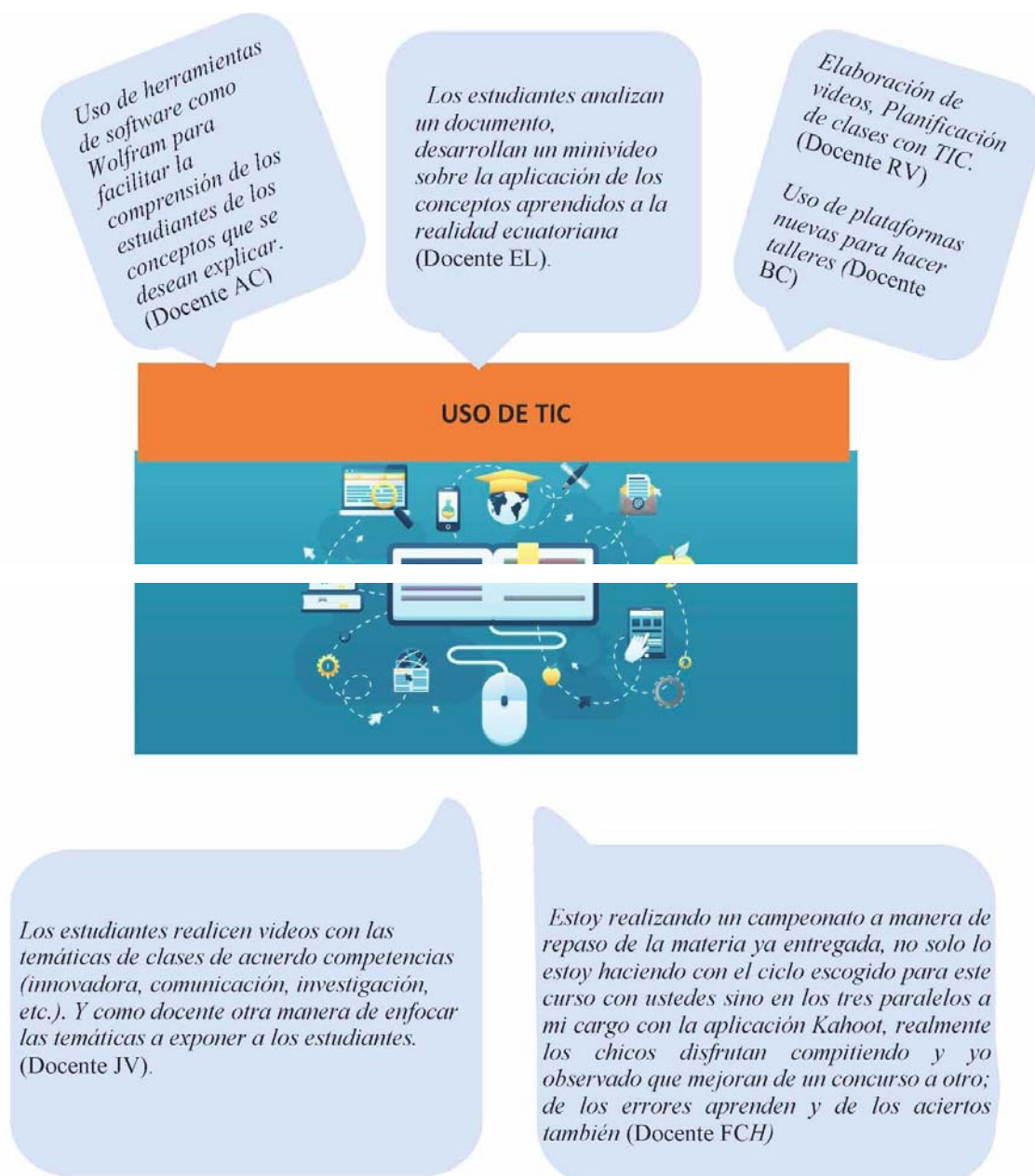
(7) alcanzan una media idéntica: $\bar{X} = 5,6$; seguidos del ítem relativo a la implicación de los estudiantes en la mejora de las tres competencias (8) con $\bar{X} = 5,5$.

Tabla 1. Medias por ítem

Prueba de muestra única ítems	Medias
1. El trabajo realizado le ha ayudado a mejorar la competencia de Comunicación	5,3
2. El trabajo realizado le ha ayudado a mejorar la competencia de investigación	5,2
3. El trabajo realizado le ha ayudado a mejorar la competencia de innovación	5,3
4. La formación recibida le ha facilitado la toma de decisiones de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje	5,3
5. La formación recibida le ha permitido convertir la auto-reflexión sobre su práctica docente en un proceso de investigación	5,4
6. Considera que la autoobservación y el conocimiento real de su práctica docente en el aula es el principal requisito para avanzar y mejorar como un auténtico profesional de la docencia	5,6
7. Considera que compartir con colegas (diadas, grupos, equipos), el proceso personal de aprendizaje y dominio de cada competencia propicia el desarrollo profesional	5,6
8. El modelo de formación que se está llevando a cabo ha permitido la implicación de los estudiantes en la mejora y desarrollo de las competencias elegidas	5,5

9. La competencia de comunicación es sustancial para generar un clima de interacción positiva y de verdadero avance en los procesos de innovación e investigación de la docencia	5,8
--	-----

Con respecto a los ítems 1, 2 y 3, se indagaba a los docentes si el trabajo/las actividades realizadas en el proyecto les han ayudado a mejorar las competencias seleccionadas: comunicación, investigación e innovación; como puede verse en la tabla 1 las medias son prácticamente iguales, excepto en la de investigación que obtiene una $X'' = 5, 2$.



El análisis del ítem 10 “*Describe brevemente alguna actividad/tarea innovadora realizada con los estudiantes*”, muestra que los y las docentes han realizado diversas actividades innovadoras como:

Se ha organizado un trabajo colaborativo sobre una masacre ocurrida en una población costera del país, generada por "un rumor".

- Los estudiantes investigan las publicaciones periodísticas sobre el hecho.
- Los estudiantes recopilan información sobre la población. características: demográficas, culturales, ocupacionales, etc.
- A partir de preguntas propuestas por la profesora leen y analizan el texto "Psicología de las masas". Se analiza en plenaria.
- Se realiza una visita a la población con una guía de observación y una entrevista a informantes.
- Se analiza la información recogida a la luz del texto propuesto.
- Los estudiantes presentaron su trabajo al finalizar el curso. El trabajo se realiza de manera conjunta con el profesor de la asignatura Teorías de la comunicación, que toman los estudiantes. (Docente AS).

TRABAJO COLABORATIVO



APRENDIZAJE ACTIVO

RETO BIOCENCIA VERDE:

En el reto Botánica 3D, los estudiantes deben elaborar una maqueta en 3D de la célula vegetal y lo exponen ante un Jurado Calificador que valora su creatividad y dominio de contenidos. (Docente JF)

Representación teatral para lograr los resultados de aprendizaje del tema de tipos de publicidad. A través de una actividad diferente y divertida lograron identificar los diferentes tipos de publicidad. (Docente SR)

Aprendizaje por proyectos, empleando grupo interactivo de whatsapp para facilitar la comunicación, utilizo un portafolio del estudiante donde solo se elaboran mapas conceptuales y mentefacto. (Docente LP)



Conclusiones

Se ha asumido por parte del profesorado la complementariedad entre las tres competencias, dado el valor y la interrelación entre ellas, considerando la de comunicación como sustancial para generar un clima de interacción positiva y de verdadero avance en los procesos de innovación de la docencia.

Las tres competencias seleccionadas son nucleares para el desarrollo profesional del profesorado y para la construcción de las claves que caracterizan la calidad de la docencia universitaria y el avance integral de la institución de educación superior orientada a la generación de una cultura transformadora de nuevos modos de saber académico, metalenguaje y relaciones de comunicación con los estudiantes, así como de estilos indagadores de prácticas generadas en los más creativos ambientes de aprendizaje.

El trabajo presencial ha facilitado el encuentro entre investigadores y profesorado, mejorando el replanteamiento y ampliación de matrices para el análisis y observación de los discursos en las aulas, el mejor entendimiento entre las diadas, así como el incremento de la colaboración y responsabilidad, configurando un clima de superación permanente.

Algunas valoraciones complementarias nos indican la necesidad de una más intensa colaboración y participación del profesorado en el aula virtual. Se confía que haya un ajuste de las agendas, para mejorar la participación en los foros y formulen las cuestiones necesarias para avanzar en las competencias referidas, completadas con la digital y el diseño de algunos medios didácticos pertinentes para docentes y estudiantes.

Destacamos la preparación de algunos docentes implicados en el proceso formativo, tanto en el dominio del enfoque cualitativo, como cuantitativo, quienes se han comprometido en el avance de la competencia de investigación y activamente abiertos a la transformación y enriquecimiento de la comunicación.

Referencias

Domínguez, M.C., Medina, A. y López-Gómez, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48 (1), 39-62.

Domínguez, M.C., Ruiz, A. y Medina, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29),111-133

Duță, N., y Rafailă, E. (2014). Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers–Needs and Practical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806.

Ibáñez-Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores: Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.

Gilis, A., Clement, M., Laga, L. y Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49 (6), 531-554

Jang, S., y Kim, N. (2004). Transition from high school to higher education and work in Korea, from the competency-based education perspective. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 691-703.

Medina Rivilla, A.; Ruiz-Cabezas, A., Pérez Navío, E. y Medina Domínguez, M.C. (2019). Diagnóstico de un programa de formación de docentes en competencias para el primer año de universidad. *Aula Abierta*, 48(2), 239-250.

Medina, A. de la Herrán, A. y Domínguez, M.C. (coords.) (2017). *Nuevas perspectivas en la formación de los profesores*. Madrid: UNED.

Medina, A. (2014). Modelo de formación del profesorado basado en competencias (Desarrollo de las competencias docentes). En A. Medina, L. Pérez, B. Campos (coords.) *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales*. 141-180.

Sorrentino, R. M., Hodson, G., y Huber, G. L. (2001). Uncertainty orientation and the social mind: Individual differences in the interpersonal context. In J. P. Forgas, K. D. Williams, & L. Wheeler (eds.), *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior* (pp. 199-227). New York, NY, US: Cambridge University Press.

SESIÓN 3. ENSEÑANZA DE LAS ÁREAS ESPECÍFICAS

Modelo de innovación docente para el programa de Lengua Inglesa.

Mariana Paula-Martín
Estudiante UNED. Madrid. España

Resumen

En este trabajo se presenta la aplicación y valoración de un modelo de innovación de naturaleza práctico-teórica en torno a la didáctica de la Lengua Inglesa. Está basado en un proyecto que llevan a cabo profesores de un colegio bilingüe de la comunidad de Madrid. Actualmente participo en la evaluación de la experiencia que incluye el plan de formación docente para este centro en particular. A través de ello se pretende incidir en las prácticas pedagógicas en el aula haciendo hincapié en la importancia del desarrollo de la creatividad, el aprendizaje cooperativo por tareas y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Introducción

El modelo de innovación presentado se articula en torno a tres elementos:

- Plan de formación y actualización docente basado en el método ELI
- Reforma curricular basada en la metodología CLIL
- Incorporación de las TICs en el aula.

En este modelo de innovación docente se integra el método de tipo comunicativo, basado en el aprendizaje cooperativo por tareas, en el que se incorporan herramientas tecnológicas en el aula, en el marco de un enfoque intercultural, fundamental para la adquisición de un idioma extranjero. Partiendo de la teoría del Constructivismo Social de Vigotsky, la innovación docente introduce en el curriculum una serie de actividades que ayudan al estudiante a construir su conocimiento a través de la interacción con los demás agentes sociales en el aula y las nuevas tecnologías que la sociedad del conocimiento proporciona. Por tanto, las acciones educativas que se presentan están relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información. Un aspecto muy relevante para que esta innovación garantice la calidad de la enseñanza, es que el docente adopte un rol de mediador del conocimiento, en el que el alumno es el centro y el protagonista activo de su propio aprendizaje.

Fundamentación Teórica

Método ELI

La concepción teórica en la que se basa esta tarea, coincide ampliamente con la fundamentación del método ELI. Tanto este aspecto como la condición de adaptabilidad del mismo decidieron su utilización para el plan de formación del profesorado, dado que converge perfectamente con la realidad institucional y responde ampliamente a nuestros objetivos. En el establecimiento del método ELI, (Ferreiro 2009), se parte de las categorías y principios de la didáctica general como ciencia, de los planteamientos del constructivismo social como teoría de aprendizaje y del aprendizaje cooperativo como metodología de la enseñanza para hacer posible la construcción personal del conocimiento en entornos sociales. La formación docente es vista como un proceso de desarrollo individual dirigido hacia la adquisición o el perfeccionamiento de capacidades para la docencia que tiene tres dimensiones: una combinación de lo académico y pedagógico, su carácter profesional y su relación con la práctica docente. Un aspecto básico de la formación del profesorado es su profesionalización, su especificidad y desarrollo autónomo. Esta formación, en tanto proceso, se desarrolla a lo largo de toda la carrera profesional del docente, quien debe ser capaz de nutrirse de su propia experiencia y de la de otros colegas, integrar los avances y las nuevas ideas innovadoras en materia educativa, y asimilar y adaptar sus prácticas a las nuevas necesidades de una sociedad en continuo cambio. Esta tarea involucra fundamentalmente el desarrollo de competencias como el aprender a aprender, uno de los aspectos centrales en los que se apoya esta propuesta.

Las siglas ELI aluden a “educación libre de improvisación” (Ferreiro,2009) el objetivo es “desarrollar las competencias didácticas de docentes para garantizar su mejor trabajo en el aula: aplicación crítica y creativa de la teoría, la metodología y el método para hacer posibles aprendizajes para toda la vida”. El trabajo del maestro, para ser profesional debe basarse en la teoría y práctica didáctica como ciencia. Como puede pensarse, la exigencia en cuanto al desempeño docente requiere de una formación de calidad, la cual se constituye en el eje central de esta propuesta. Se apela a la profesionalización del profesorado que deberá estar en condiciones de fundamentar en la ciencia lo que sucede en el aula y esta tarea requiere de una actualización continua que responda de forma adecuada a los nuevos desafíos y responsabilidades de los maestros que llevaran a cabo esta tarea.

El concepto de enseñanza-aprendizaje que se toma como punto de referencia en este trabajo es el enfoque constructivo vigotskiano que concibe el aprendizaje como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio social. En el contexto educativo actual, marcado por las exigencias de la sociedad de la información, el profesor adquiere un nuevo papel de mediador del conocimiento y planificador del aprendizaje, actuando como apoyo para favorecer la construcción del conocimiento por parte del estudiante a partir sus conocimientos previos, es decir a partir de lo que Vigotsky denomina “Zona de desarrollo próximo” (ZDP).

Investido en este nuevo rol, el docente está obligado a reflexionar sobre su propia práctica educativa para elaborar propuestas pedagógicas adecuadas a los nuevos retos que se presentan en la sociedad del conocimiento. Su práctica educativa no puede enmarcarse en el modelo didáctico tradicional, de tipo expositivo o instructivo, sino que tiene que hacer referencia a un modelo activo de aprendizaje en el que el alumno sea capaz de elaborar sus propios conocimientos a través de la mediación de los distintos agentes sociales que intervienen en el acto educativo.

El docente se convierte, por tanto, en el eje central del proceso de innovación educativa que se desarrolla a través de la elaboración e implementación de un modelo curricular, integrando a los distintos componentes didácticos, modalidades formativas y recursos.

Reforma curricular: Metodología CLIL

Coincidiendo con el método ELI, hemos visto que una de las herramientas de las que dispone el profesor para la construcción de contextos educativos propicios para el aprendizaje es la elaboración y el diseño del currículum, concebido como el conjunto de estrategias y actividades de enseñanza- aprendizaje que el docente realiza con sus alumnos. A la hora de elaborar su propuesta curricular el docente tiene que estructurar las actividades teniendo en cuenta la ZDP de sus alumnos, sus estilos de aprendizaje; apostando por un modelo didáctico de tipo cooperativo en el que el alumno interactúa con los demás agentes sociales para la construcción del conocimiento. Además, según los resultados de numerosas investigaciones llevadas a cabo, se ha podido demostrar que una de las funciones didácticas críticas más relevantes para la obtención de buenos resultados, es la planificación. Dicha planificación debe ajustarse a condiciones reales, el conocimiento del grupo y el cumplimiento de un porcentaje muy alto del plan elaborado previamente. Este diseño curricular incorpora la metodología CLIL, la cual se caracteriza por ofrecer al estudiante propuestas activas y participativas. El funcionamiento de CLIL (Marsch,2012) se basa en que los contenidos enseñados a los alumnos sean presentados en una lengua diferente a la materna. De esta manera, el conocimiento del idioma se fusiona con el conocimiento del contenido y la lengua ve aumentada su presencia en el currículum de una forma muy amplia. Los alumnos aprenden el idioma a la vez que nuevos conocimientos acerca de la cultura propia de esa lengua. De esta forma, se crea un nuevo conocimiento multicultural y los alumnos desarrollan habilidades para tener una comunicación intercultural más fluida. Aparte de esto, el aprendizaje de la lengua se lleva a cabo en un contexto significativo. Todo ello conlleva un incremento de la motivación de los alumnos, de su capacidad oral y de su capacidad escrita. Otra de las ventajas, es que los alumnos desarrollan una mayor capacidad de concentración y una enorme espontaneidad a la hora de usar la lengua. Esta metodología presenta una serie de elementos que la caracterizan y que son imprescindibles para lograr un aprendizaje integral y significativo y todos ellos se han tenido en cuenta en el diseño y desarrollo del currículum: aprendizaje activo, vinculado a la realidad del individuo, andamiaje, aprendizaje cooperativo, aprendizaje transversal, feedback, aprender a aprender.

Incorporación de las TIC.

El desarrollo de la competencia digital es uno de los objetivos de la práctica educativa. La incorporación de estas herramientas a la enseñanza del inglés afianza el desarrollo integral y transversal del estudiante puesto que supone una destreza necesaria y permite la realización de tareas cooperativas en el grupo. El idioma de referencia de los entornos tecnológicos es el inglés, por lo que hacer uso de estos soportes permite tanto la mejora en el idioma como vincular el aprendizaje a la realidad del individuo. Este modelo persigue también sistematizar el uso de las herramientas digitales. Una de las herramientas TIC más utilizada en la enseñanza de idiomas es la *Webquest*, que integra los principios del aprendizaje constructivista, la metodología de enseñanza por proyecto y la *Flipped class* o clase invertida, con las nuevas oportunidades que nos proporciona la red. Se trata de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet que consiste, básicamente, en presentarle al alumnado un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos preestablecidos accesibles a través de la Web. Una *webquest* especialmente diseñada para este proyecto piloto, permitió probar como funciona esta posibilidad con los alumnos de segundo grado de educación primaria. La utilización de pizarras digitales y conexión a internet para acceder a distintos recursos ha permitido crear escenarios de trabajo donde las tecnologías digitales han estado presentes en todas las materias de manera transversal.

Metodología

Siguiendo la metodología propuesta por el Dr. Ferreiro en el método ELI, se ha conformado un grupo de cinco docentes del departamento de Lengua Inglesa, quienes se han constituido en una comunidad de trabajo/aprendizaje (Díaz, 2010). Estos profesores han participado en un proyecto piloto, con el objetivo de realizar una primera exploración y evaluación de la aplicación del modelo innovador. Juntos han planificado y desarrollado un conjunto de actuaciones con la finalidad de aprender en común.

Para diseñar el plan de formación docente se tuvieron en cuenta diferencias cualitativas en la formación, procedencia de los profesores, edad y experiencia para elaborar un plan destinado a cubrir posibles falencias. Así la propuesta quedó articulada en dos grandes bloques correspondientes a teoría y práctica. La parte teórica alude al conocimiento básico (knowledge base), que procede mayormente de la Lingüística y de la teoría sobre el aprendizaje/la adquisición de las lenguas. El bloque práctico, incluye conocimientos de didáctica de la Lengua Inglesa (language teaching methodology) y prácticas docentes.

En la puesta en práctica se han seguido los pasos propuestos en el método ELI, integrando competencias constitutivas del conocimiento profesional del profesor de Lengua Inglesa, junto con otras que se proponen en el método ELI, por considerarse generales y necesarias para cualquier docente, desde el marco teórico de referencia. El desarrollo de las competencias ELI, se realiza a través del grupo de aprendizaje para conocer y comprender el método, la teoría y metodología en la que se fundamenta. También se exploraron algunas de las vías que se sugieren para su adquisición:

- Modelación

- Visita a la clase de un colega-amigo
- Vista a clase por un amigo crítico
- Simulación didáctica
- Socialización del desarrollo de una lección previamente grabada
- Observación tiránica
- Portafolio
- Grabación de la lección la autorreflexión de la misma.
- Valoración en comunidades de aprendizaje de lecciones grabadas

A continuación se presentan los contenidos y los objetivos del programa sintetizados en la siguiente tabla.

Componentes del programa	Objetivos
Formación teórica Estudio del método ELI a partir de la bibliografía: Ferreiro, R. (2012)“Cómo ser mejor maestro, el Método ELI” Estudio de la metodología CLIL a partir de la siguiente bibliografía: Marsh, D. (2006). English as a medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, Local Consequences. Formación en la correcta utilización de distintas herramientas TIC	Suministrar el conocimiento declarativo (received knowledge) que necesita el profesor para su formación y desarrollo profesional.
Formación práctica. Observación, reflexión y análisis en cuanto a las competencias críticas seleccionadas en cada caso	Desarrollar el conocimiento práctico profesional, el conocimiento procedimental (habilidades, destrezas y, competencias docentes) y la integración teoría-práctica.
Formación investigadora. Investigación y reflexión sobre la acción. Realización de informe. Propuestas de mejora continua	Negociar y seguir la impartición del programa, analizar y criticar los modelos presentados, realizar las actividades prácticas, etc.

Los profesores llevaron a cabo una selección de funciones didácticas críticas (método ELI), una secuencia de actividades en función de los aprendizajes esperados y una adecuación al nivel educativo, en nuestro caso el primario. De esta manera el profesorado contó con una guía práctica y flexible para la estructuración creativa de las actividades. Esto también resultó fundamental para realizar las observaciones de clase e identificar las competencias docentes desarrolladas (método ELI).

Resultados

La valoración del modelo aplicado se realizó a partir de los resultados recopilados en las rúbricas de evaluación sobre la unidad didáctica desarrollada. Este tipo de herramienta es ampliamente utilizada en la metodología CLIL. Así se pudo tener una primera idea a cerca del grado de consecución de los objetivos propuestos en la unidad didáctica. Los

datos corresponden a un grupo de 22 alumnos y su profesor. Se han recopilado valores de la autoevaluación tanto del profesor como del alumno, del trabajo grupal y de la evaluación del profesor sobre el alumnado. La información cuantitativa se ha tratado con el programa SPSS y luego se ha contrastado con datos cualitativos provenientes de las impresiones recogidas en conversaciones con los profesores participantes en la experiencia piloto, que brindaron su opinión acerca de cómo se sintieron a lo largo de todo el proceso y de cómo valoran ellos este modelo. Estos datos cualitativos han sido tratados con el programa Atlas.ti para realizar un análisis del discurso.

Análisis cuantitativo

- En relación con los contenidos académicos tanto de inglés como de ciencias naturales, los datos son muy similares y muestran que alrededor de un 68% de los alumnos ha presentado un muy buen, o buen desempeño demostrado en la comprensión y aplicación adecuada del conjunto de los conocimientos adquiridos, el desarrollo de estrategias para la organización de la información y la habilidad en el uso de las TIC. Comprenden, utilizan y expresa con fluidez el vocabulario, las expresiones y estructuras de la unidad en su gran mayoría.
- En cuanto a los objetivos planteados para la actividad, la frecuencia de sujetos que alcanzan ampliamente los objetivos planteados es aún mayor. Más del 80%, interioriza o comprende los conocimientos adecuadamente y sus implicaciones y desarrolla estrategias para la adquisición de los contenidos. Esto podría estar indicado que la propuesta didáctica ha resultado muy efectiva para el aprendizaje. No se registra ningún resultado mejorable.
- En cuanto al uso del lenguaje, los datos revelan que el 68% de los alumnos describe y explica la totalidad o casi, de los conceptos y las características de los mismos. Reflexionan y debaten con sus compañeros con acierto y desarrollan estrategias para el mantenimiento de la conversación aplicándolas adecuadamente. Hay 7 alumnos con un desempeño regular en estos aspectos.
- En cuanto al trabajo cooperativo, los resultados son muy positivos: 60% muy bien y 40% bien. Hablan de la predisposición al trabajo cooperativo que es muy buena en general. Se podría decir que los alumnos se sienten muy cómodos con esta propuesta y la tienen interiorizada. Seguramente, esto tenga relación con el hecho de que ya vienen trabajando así desde hace tiempo.
- Una amplia mayoría de alumnos logra un desarrollo adecuado de las tareas con total complitud en más de la mitad de los casos. Sólo tres alumnos presentan un desempeño regular. Esto indicaría que las tareas y actividades han estado bien diseñadas en función de la ZDP de la mayoría de los alumnos.

A continuación, se muestra la rúbrica de autoevaluación del profesor.

Planificación	La propuesta se adecua al marco legislativo y presenta una estructura clara, precisa y de acuerdo a necesidades de la etapa educativa en la que se desarrolla.
Tareas y Actividades	Las tareas propuestas suponen un reto cognitivo para el alumno y le otorgan un papel esencial en su desarrollo. El alumno precisa del trabajo cooperativo para llevarlas a cabo con éxito. La tarea final es el resultado del proceso desarrollado.
Actuación en el aula	El docente actúa como guía, pero, ocasionalmente, no consigue ser un buen transmisor y repercute en el proceso.
Aplicación elementos esenciales metodología CLIL	La propuesta integra satisfactoriamente los diferentes elementos clave de CLIL: doble foco, trabajo cooperativo, exploratory talk, scaffolding...
Materiales	Los materiales elaborados facilitan la adquisición de los objetivos propuestos. Los materiales son atractivos e interesantes para los alumnos. El uso de las TIC es relevante en el desarrollo de la propuesta.

Las puntuaciones corresponden al máximo valor en todos los aspectos, menos en la actuación en el aula, en la cual el profesor se evalúa con un 7. Estos resultados se recogen y contrastan luego en la entrevista realizada a este docente, en donde tiene la oportunidad de fundamentar más ampliamente sus respuestas.

- En cuanto a la autoevaluación de los alumnos, los materiales y las actividades propuestas les han gustado a una amplia mayoría de alumnos y consideran que les han ayudado a entender todo lo aprendido.
- También realizan una muy buena valoración de la utilidad de TICs.
- El 100% de los alumnos creen que el profesor les ha ayudado mucho a aprender y a entender la tarea y piensan que se ha tenido en cuenta su nivel cuando ha preparado las actividades y ha hecho los grupos de trabajo.
- En general, la valoración que hacen es muy positiva en el 100 % de los casos. Les ha gustado la actividad, han aprendido y les gustaría volver a hacer algo así. Esto estaría indicando que trabajo cooperativo, la actividad tan dinámica y la inclusión de las TIC, es algo que los alumnos reciben con agrado. Se sienten cómodos aprendiendo de esta manera y les gustaría continuar así. Los niños dicen que han podido trabajar con sus compañeros y han aprendido mucho de sus ideas. Reconocen que sin ellos, no habrían podido hacer muchas actividades. Hay un 27% que dice que a veces no ha contado con las ideas de los demás. Los resultados parecen muy buenos considerando que el trabajo en grupo, cooperando con otros, poniendo ideas en común, llegando a acuerdos, negociando con otros, etc., implica un grado de madurez importante que no siempre se logra en alumnos de segundo grado.

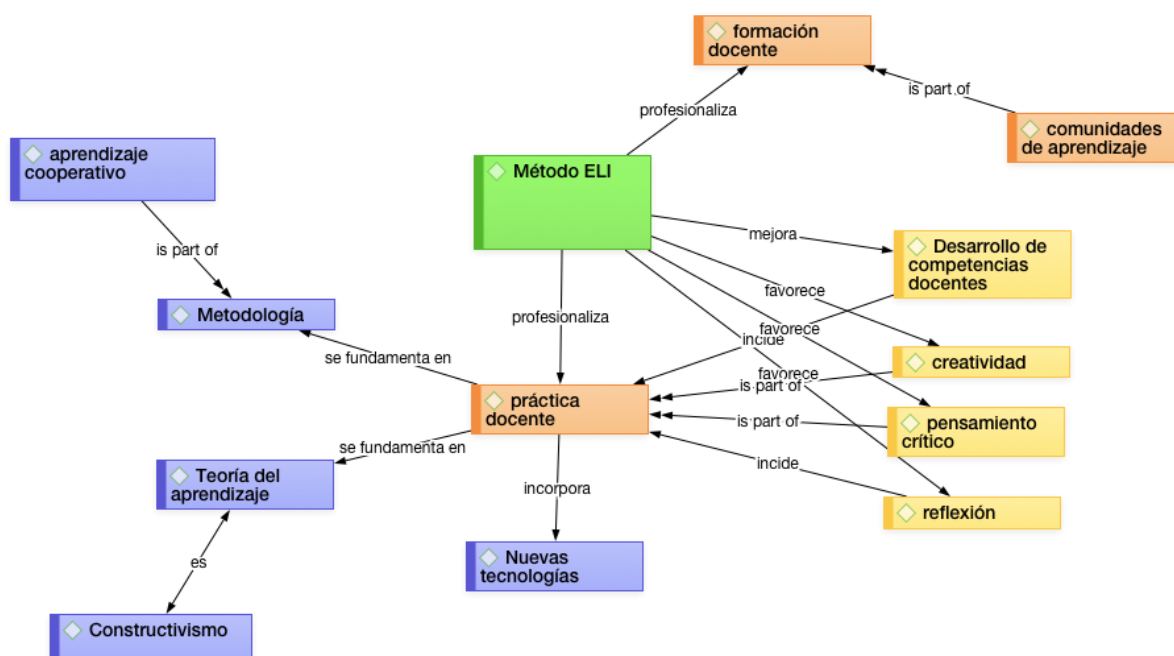
Análisis cualitativo

Del análisis del discurso se desprende una clara referencia al aspecto formativo de la experiencia y a la posibilidad de reflexionar con otros colegas sobre temas profesionales. El proyecto ha abierto nuevos espacios para el crecimiento profesional y esto es muy valorado por los propios implicados. Los grupos de trabajo propuestos a partir de la

aplicación del método ELI fueron muy bien recibidos. Cabe recordar que en esta prueba piloto han participado docentes por propia voluntad. Esto seguramente es un punto a favor que despeja posibles resistencias. Hay que tener en cuenta que la situación puede cambiar cuando se extienda a todo el centro. Sería interesante capitalizar el relato que estos profesores puedan hacer a sus compañeros en una presentación planeada para el próximo curso, en donde puedan compartir sus impresiones positivas y así entusiasmar al resto.

Los profesores también mencionan una mejora en la motivación y en la autoestima docente y un agrado porque su trabajo sea valorado.

Es interesante ver como las prácticas docentes se empiezan a resignificar en este proceso y cómo el profesor experimenta por un lado que una buena preparación/planificación basada en los principios de una teoría y una metodología del aprendizaje, redundan en un mejor desarrollo de la clase. Esto converge con algunos aspectos de la rúbrica de autoevaluación docente como por ejemplo la adecuación de la propuesta y de los materiales, y de cómo a través de ello se facilita la consecución de los objetivos. Por otro lado, la acción de observar, la reflexión, y el trabajo en grupo entre colegas, hacen conscientes aspectos que antes no tenían en cuenta y que surgen a partir del pensamiento crítico, como una posibilidad de crecer profesionalmente. Con respecto a este punto, el docente observado alude a una sensación de cierta inseguridad al inicio de la clase que no le permitía centrarse en la tarea. Así explica la evaluación que realiza de su actuación en el aula, pero también refiere que con el paso del tiempo, esta sensación fue diluyéndose porque se generó un clima de confianza y compañerismo en torno a un mismo objetivo que era aprender a ser mejor maestro.



Los profesores refieren que la metodología de trabajo se ajusta a las necesidades de todos los alumnos con independencia de su nivel. Los docentes ven a los niños muy motivados y trabajando de forma activa. Esto coincide ampliamente con los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

Conclusiones

Esta información da cuenta de cómo ha funcionado hasta ahora la aplicación del modelo de innovación tanto en el programa de formación docente, en el que se puede comenzar a ver el grado de adquisición de competencias críticas (método ELI) . También el desempeño del alumno podrá ser valorado y comparado con posteriores mediciones para obtener información sobre el progreso de los aprendizajes y realizar los ajustes necesarios. Los datos obtenidos revelan que la experiencia ha sido muy positiva en general aunque no podemos hablar de resultados definitivos ni generalizables, ya que el modelo aún se encuentra en fase de desarrollo y evaluación. Sin embargo, esta breve experiencia ha servido a los participantes para tener una primera impresión de cómo funciona y cómo se lleva a cabo la propuesta. Incluso, algunas primeras conclusiones permitirán hacer ya las modificaciones, si necesarias, de cara a la acción innovadora con la que se continuará el próximo curso escolar.

El perfil del alumno presentado por los profesores antes de comenzar a trabajar en la propuesta planteaba una serie de necesidades que se han tenido en cuenta a la hora de plantear la unidad didáctica con la metodología CLIL. Se aludía en dicho perfil al hecho de que trabajan mejor en red y en grupo, que demuestran preferencias por gráficos, instrucción lúdica y aprendizaje a través de la práctica, que disfrutaban de los video juegos, etc. Todas estas características se han tenido en cuenta en la planificación de la propuesta pedagógica y los resultados han sido muy favorables en general. Estas primeras mediciones cobrarán más relevancia cuando puedan compararse con posteriores instancias de evaluación y pueda observarse la progresión de resultados aplicando la misma metodología.

Con respecto al uso de la lengua, será interesante continuar evaluando el rendimiento para comprobar si la metodología utilizada contribuye a mejorar el nivel de los alumnos.

En cuanto a la formación docente a partir del método ELI, las impresiones obtenidas de boca de los profesores participantes, han sido todas muy positivas, incluso en aquellos casos en los que al comienzo mostraron más temores o inseguridades.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de las competencias del método ELI se logra con la práctica consciente y bien orientada que además requiere tiempo. Con respecto a esto último, es necesario el trabajo intensivo a lo largo de un curso escolar completo. Esta primera experiencia a modo de proyecto piloto, ha arrojado resultados muy útiles para plantear los próximos pasos de cara al año próximo.

Referencias

Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2012). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferreiro, R. (2012). La Pieza Clave del Rompecabezas del Desarrollo de la Creatividad: La Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 6-22.

Ferreiro, R. (2014). *Como ser mejor maestro. Método ELI*. Méjico, Trillas.

Ferreiro, R. (2017) Formación de maestros de educación primaria: Un programa de desarrollo de competencias didácticas. En A. Medina, A. de la Herrán, y M.C. Domínguez (coord.), *Nuevas perspectivas en la formación de los profesores*. Madrid, UNED

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols Martin, M. J. (2010). European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers. Recuperado de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf

Medina, A. (2009). *Innovación de la Educación y de la Docencia*. Madrid: Ramón Areces.

Medina, A. (2009) (Coord.) *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

Medina, A. (2010). Modelo para la innovación del currículum en el aula. Madrid: UNED.

Medina-R., A., y Medina-D., M.C. (2014). La investigación como base del conocimiento didáctico y de la innovación en la enseñanza. En A. Medina; A. De la Herrán, M.C. Domínguez (coord.), *Fronteras en la investigación de la didáctica* (pp. 15-65). Madrid: UNED.

Medina-D., M., y Medina-R-, A. (2015). Modelos didácticos y métodos para el desarrollo del conocimiento y la cultura innovadora de las Instituciones Educativas (II.EE.). En A. Medina (coord.), *Innovación de la educación y de la docencia* (pp. 29-64). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Medina, A., De la Herrán, A. y Domínguez, M.C. (coord.) (2017) *Nuevas perspectivas en la formación de los profesores*. Madrid, UNED

Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. Pulso, 33, 11-29. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7204/Towards_Meyer_PULSO_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aproximación al conocimiento de la motivación de los alumnos de máster en la UNED. Tres experiencias recientes.

Miryam C. González-Rabanal y
Violante Martínez-Quintana
UNED. España

Resumen

La comunicación traslada los resultados de implementar un cuestionario para mejorar la captación, el apoyo y seguimiento de los alumnos de Másteres oficiales, evaluando su motivación. El Proyecto se ha realizado al amparo de la convocatoria de la UNED para Grupos de Innovación docente por el Grupo GID 2016-16. Se ha desarrollado en tres fases: la primera como experiencia piloto en la asignatura Principios de Economía del Máster en Riesgos Naturales de la Universidad de León, la segunda en el Foro de debate línea 1 de las X Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED (noviembre de 2018) y una tercera, implementando el cuestionario en tres asignaturas de tres másteres oficiales de la UNED. En concreto, la asignatura de Paradigmas teóricos de los Problemas sociales: de Merton a nuestros días, del Máster en Problemas sociales; la de Gestión de Proyectos y Gestión de Crisis, del Máster en Seguridad y la de Presupuesto y Gestión Pública en la Unión Europea, del Máster en Unión Europea. Se plantean tres hipótesis que se corroboran en las tres experiencias.

Introducción

La evaluación de la motivación de los alumnos de postgrado es una temática que empieza a investigarse tras la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior¹⁰. Se trata de armonizar los sistemas educativos existentes en la Unión Europea para agilizar el intercambio entre todos los estudiantes desde unas universidades reformadas y pactar un sistema universitario flexible con mayores posibilidades de formación y empleo a través del reconocimiento de las titulaciones obtenidas en otros países. El marco teórico de la presente investigación se elaboró a partir de las aportaciones más relevantes sobre el tema de la motivación. Se construyeron tres hipótesis de trabajo y se diseñó *un cuestionario para mejorar la captación, el apoyo y seguimiento de los alumnos de másteres oficiales, evaluando su motivación*, dentro del Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la UNED en la convocatoria de grupos de innovación educativa (GID 2016-16). El análisis se desarrolló en tres fases: una primera Fase Piloto consistente en la aplicación del cuestionario en la Universidad Presencial de León a estudiantes de máster presencial, en octubre de 2018. Una segunda Fase se llevó a cabo en la participación de las X Jornadas de Investigación

¹⁰ Espacio Europeo de Educación Superior en
https://es.wikipedia.org/wiki/Espacio_Europeo_de_Educación_Superior

en Innovación Docente de la UNED (*Innovación educativa en la era digital, noviembre de 2018*), donde se planteó a expertos de la Mesa 1 si les parecía importante que las universidades tuvieran en cuenta la motivación de los alumnos a la hora de diseñar sus programas de máster. Y, finalmente, una tercera Fase, de aplicación del cuestionario en enero, febrero, marzo y parte de abril de 2019 a estudiantes de tres másteres en funcionamiento en la UNED, y su posterior análisis.

Fundamentación teórica

La aproximación al estudio de la motivación de los alumnos de postgrado encuentra su fundamentación, entre otras, en las evaluaciones efectuadas en sujetos adultos por Tapia, Montero y Huertas en el año 2000 que se asientan en siete escalas, obteniendo que las que están *más relacionadas con la motivación* de los alumnos de postgrado son el deseo de éxito y su reconocimiento, la motivación por aprender, la disposición al esfuerzo, y la ansiedad facilitadora del rendimiento. Otras teorías, como la del *comportamiento planificado* de Ajzen (1988) (*The Theory of Planned Behavior*), sirven para indagar los elementos influyentes en los estudiantes que desean comenzar sus estudios de especialización en el área financiera u otras áreas. Por su parte, Tan y Laswad (2006) aplican la *teoría del comportamiento planificado* y descubren que la actitud hacia los estudios en finanzas dependía de factores personales, de las creencias y opiniones que se tenían sobre otros individuos (que actuaban como referentes sociales) y de las dificultades del control sobre el propio comportamiento. Felton, Buhr y Northey (1994) investigaron los factores que influían en los alumnos en el área de negocios respecto a la elección de una carrera en finanzas en lugar de otras carreras del área. Sin embargo, en realidad, no existe demasiada bibliografía en la temática relativa a la decisión de estudiar un determinado máster, aunque sí se está de acuerdo en considerarla como un proceso generalmente largo y complejo. Desde una perspectiva comparativa, Mai (2005) aplicó un análisis sobre la percepción y satisfacción de los estudiantes de postgrado de Gran Bretaña y Estados Unidos. Thompson y Gui (2000) indagaron las diferencias motivacionales por género, edad, formación anterior y experiencia laboral, yendo más allá de anteriores estudios que se centraban más en aspectos relacionados con la mejora de la remuneración o el obtener el respeto de otros colegas. Otra modalidad de investigaciones hace referencia a la relación entre la calidad y la formación (Quentin, 2000). Asimismo, se investigan los elementos relacionados con la calidad en la formación (Gatfield, Barker y Graham, 1999). Sánchez, Pintado, Talledo y Carcelén (2009) efectuaron una revisión a fondo de la literatura escasa de la educación de postgrado en la que despliegan toda una multiplicidad de elementos y herramientas de análisis empleados. Las revisiones y observaciones que efectúan les llevan a cuestionarse los planteamientos que subyacen en los consumidores de máster, donde las motivaciones están relacionadas con características de tipo personal, profesional y del entorno. Más recientemente, Hernández, Jiménez, Guadarrama y Rivera (2016) estudiaron la percepción de los estudiantes de postgrado en las tutorías recibidas, para identificar los factores que influyen en la motivación y satisfacción respecto del trabajo realizado por el director de la tesis (tutor), de manera que se pudieran identificar aquellas áreas susceptibles de mejora. Finalmente, Figuera, LLanes,

Buxarrais y Venceslao (2018) llevan a cabo una investigación orientada a indagar el perfil, la motivación y satisfacción académica en los estudios de máster de Ciencias Sociales y Jurídicas en la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona. En general y a la vista de las referencias consultadas, las variables relevantes en la motivación de los estudiantes se pueden resumir en la tabla siguiente, así como su incidencia según el tipo de máster.

Tabla 1. Variables sociológicas y psicológicas en el perfil, motivación y satisfacción en los estudiantes de másteres.

Tipología de máster	Variables sociológicas y psicológicas
1. Máster de investigación (investigador orientado a los estudios de doctorado).	Estudiantes de más edad; con una trayectoria consolidada; motivación según elementos intrínsecos por la mejora o la actualización de sus conocimientos, y por incrementar su bagaje formativo. La persona se siente segura de sí misma, con creatividad y asumiendo el riesgo.
2. Máster requisito para la profesión (obligatorio para el acceso a la formación).	Estudiantes más jóvenes, sin una experiencia profesional consolidada; motivación de optimizar su promoción en el mercado laboral; obtendrán mayor formación y más posibilidades de inserción. El valor y la meta de la etapa formativa. La búsqueda del éxito a través de la pertenencia y la conformidad con las normas del grupo dominante o de la sociedad, que empieza con la familia. Se sienten aceptados por el resto.
3. Máster profesionalizante (orientado a la formación).	Estudiantes jóvenes y de más edad. Suele ser mixto, alternan la experiencia laboral con la formativa y adquieren las características básicas de los másteres requisito para la profesión.

Fuente: elaboración propia según Figuera, Buxarrais, Llanes y Venceslao (2018); Tinto (2015); Figuera, Ruiz y Llanos (2012); Hall y Elempuru (2001) y Buxarrais y Escudero (2014).

Metodología

A la vista de los antecedentes anteriores, el modelo teórico diseñado para insertar nuestro estudio comprende tres categorías analíticas, que han sido evidenciadas por la literatura especializada como relevantes e intervinientes en la evaluación de la motivación en estudiantes de másteres. Como muestra la Figura 1, el marco de diferenciación motivacional abarca tres dimensiones. La primera hace referencia a las escalas de motivación de Tapia, Montero y Huertas (2000) más relacionadas con la evaluación de la motivación en sujetos adultos de carácter intrínseco¹¹, con 4 escalas: Deseo de éxito y su reconocimiento E2, Motivación por aprender E3, Disposición al esfuerzo E5, y Ansiedad facilitadora del rendimiento E7. Todas las escalas son de rendimiento y participación, y obtienen satisfacción por el esfuerzo realizado y compensación recibida. También abarca la escala Motivación externa E4 que está algo relacionada, y que da cuenta de los deseos de terminar el trabajo y pensar en el

¹¹ Intrínseco: lo que corresponde a un objeto por razón de su naturaleza y no por su relación con otro. Dan cuenta de los aspectos individuales, psicológicos y educativos principalmente.

beneficio del mismo, la primacía de la ganancia, la promoción y el valor del trabajo basado en el ascenso económico y social, es decir, factores externos que estimulan el trabajo del estudio y la formación.

La segunda dimensión comprende los distintos perfiles de los individuos relacionados con factores intrínsecos y extrínsecos¹² que se encuentran en los tres grupos específicos de Sánchez, Pintado, Talledo y Carcelén (2009). El Grupo 1, con vocación profesional, orientación hacia lo económico y éxito profesional en su carrera, tiene la escala 2 de motivación (deseo de éxito y su reconocimiento), es intrínseco, de rendimiento y participación, y obtiene satisfacción por el esfuerzo realizado y la compensación recibida. El Grupo 2 se caracteriza por la satisfacción de aprender, el afán de superación y el trabajar en algo estimulante personal y profesionalmente. Tiene la escala 3 de motivación (motivación por aprender), es intrínseco, de rendimiento y participación, y obtiene satisfacción por el esfuerzo realizado y la compensación recibida, y la escala de motivación E5 disposición al esfuerzo, intrínseco, de responsabilidad social y satisfactorio. En el Grupo 3 están los individuos con un perfil marcado por las influencias del entorno, como la familia, la competición o la presión de los compañeros. Este grupo tiene la escala de motivación 4 (motivación externa), es extrínseco y la escala de motivación 2 (deseo de éxito y su reconocimiento) que es intrínseco.

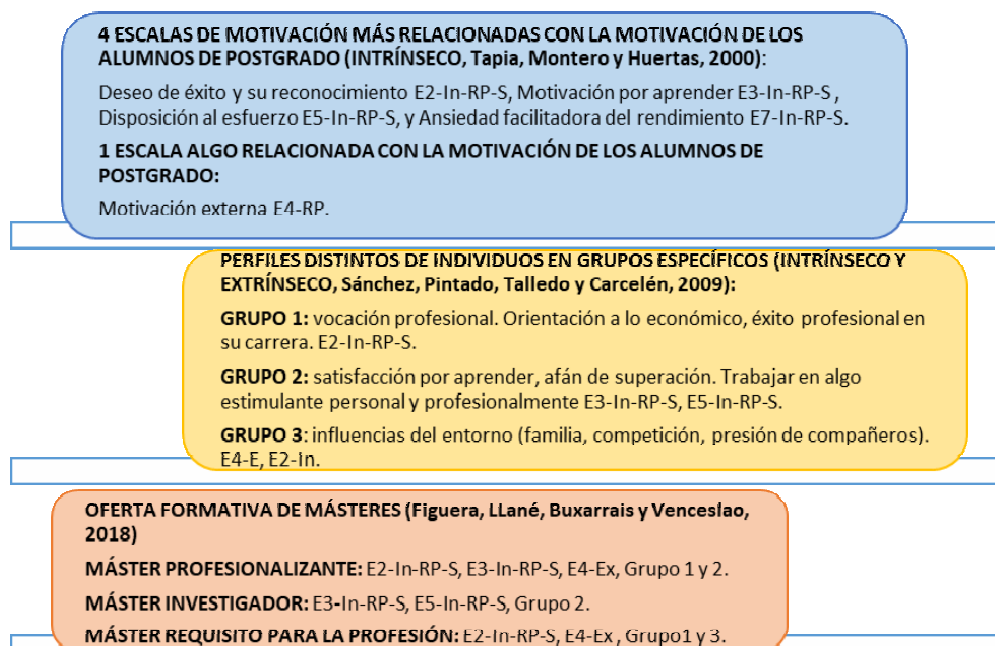


Figura 1. Marco de diferenciación motivacional en función de la escala de motivación, el perfil del individuo y la oferta formativa del máster. [Basado en Tapia et al (2000); Sánchez et al (2009) y Figuera et al (2018)].

E: Escala; In: Factores intrínsecos; Ex: Factores extrínsecos; RP: Rendimiento, participación; S: Satisfacción por el esfuerzo realizado y compensación recibida.

¹² Extrínseco: que es externo a la naturaleza de una cosa. Externo, que viene de fuera, no esencial o impropio de una cosa. Están relacionados con los aspectos institucionales, sociológicos, económicos y de mercado laboral, que van a dominar el contexto donde se desenvuelven los procesos básicos de incorporación al sistema de enseñanza y su vinculación con los requisitos del mercado laboral.

Por último, la tercera dimensión se centra en la oferta formativa de másteres que han trabajado varios autores (Hall y Elexpuru (2001); Figuera, Raitz y Llanes (2012); Buxarrais y Escudero (2014); Figuera, Buxarrais, Llanes y Venceslao (2018). El *máster profesionalizante* tiene las siguientes escalas: E2 (deseo de éxito y su reconocimiento, intrínseco, con rendimiento y participación, y satisfacción por el esfuerzo realizado), la E3 (motivación por aprender, intrínseco y satisfacción por el esfuerzo realizado), la E4 (motivación externa y extrínseco), y contiene el Grupo 1 (vocación profesional) y el Grupo 2 (satisfacción por aprender). El *máster investigador* tiene la escala 3 (motivación por aprender, intrínseco y satisfacción por el esfuerzo realizado), la E5 (disposición al esfuerzo, intrínseco, con rendimiento y participación y satisfacción por el esfuerzo realizado), y el Grupo 2 de satisfacción por aprender y afán de superación. Y el *máster requisito para la profesión*, con las siguientes escalas: E2 (deseo de éxito y su reconocimiento, intrínseco, con rendimiento y participación, y satisfacción por el esfuerzo realizado), el E4 (motivación externa y extrínseco), y abarca el Grupo 1 (vocación profesional) y el Grupo 3 (influencia del entorno).

En definitiva, el marco de diferenciación motivacional con sus tres dimensiones (escalas de motivación, grupos específicos y oferta de máster) representa una aproximación a un modelo teórico en el que basarse en la evaluación de la motivación. La segunda dimensión que versa sobre los perfiles distintos de individuos en grupos específicos se ubica en una posición central y es la que más peso explicativo tiene al contener las escalas de motivación y estar comprendidas en la tipología de máster. A su vez, en el proceso de aprendizaje de la enseñanza de postgrado entran en juego los *factores intrínsecos* y los *factores extrínsecos*.

En consecuencia, las hipótesis de nuestra investigación se insertan en este marco de diferenciación motivacional en función de los factores intrínsecos y extrínsecos, que van a guiar las tres fases de indagación y de análisis, y que se articulan de la siguiente manera:

- Hipótesis de partida: La aplicación de un cuestionario sobre la motivación de los estudiantes proporciona una información básica para mejorar la captación, el apoyo y el seguimiento de los estudiantes de postgrado.
- Hipótesis central: La búsqueda del conocimiento de la motivación de los estudiantes de máster a través de un cuestionario redundará favorablemente en una mejor organización, reciclaje y diseño permanente en los estudios de postgrado.
- Hipótesis consiguiente final: La búsqueda del conocimiento de la motivación de los estudiantes de máster a través de un cuestionario que consiga la captación, el apoyo y el seguimiento de las escalas de motivación y expectativas, influye favorablemente en la satisfacción de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

En nuestro estudio inicial, los componentes formativos van a tener un peso importante en las asignaturas de máster seleccionadas en la categoría de máster profesionalizante e investigador, y se va a indagar en los motivos de elección del máster y en las expectativas del mismo. De aquí que las variables centrales en nuestra investigación (proyecto de innovación educativa GID 2016-16) se localicen en los ítems del

cuestionario relacionadas con las rúbricas *motivación para realizar un máster* y las *expectativas en relación al máster*, teniendo en cuenta las evidencias de los estudios internacionales y nacionales que han detectado que los perfiles de estos estudiantes tienen mayor motivación para actualizar o incrementar su bagaje formativo que los estudiantes de másteres requisito para la formación.

El cuestionario planteado persigue, en primer lugar, sondear las características psicodemográficas y educativas, y las motivaciones previas de los alumnos a la hora de cursar los estudios de máster y tomar la decisión de matricularse; detectar los procedimientos y obstáculos que han enfrentado de acceso, requisitos y admisión y, seguidamente, aproximarse a la percepción del atractivo que para ellos tiene la universidad (presencial y no presencial) y la enseñanza *on line*). Finalmente, saber si se han cumplido sus expectativas, el seguimiento que están efectuando respecto a la estructura y contenido del máster, y las mejoras que ellos incluirían. Para ello, distribuye su contenido en seis rúbricas: perfil del estudiante, motivación, aspectos formales relacionados con el máster (accesibilidad al máster, requisitos de acceso y admisión al máster), atractivo de la Universidad y de la enseñanza *on line*, estructura y contenido de las enseñanzas y expectativas en relación al máster. Tiene un total de 29 preguntas, de las que 8 son cerradas, 6 de respuesta múltiple y de valoración y 15 preguntas abiertas.

Resultados

El proyecto se ha llevado a cabo, en esta etapa inicial, en tres fases: una primera fase piloto del cuestionario aplicado a la Universidad presencial de León (octubre de 2018), una segunda como resultado del Foro de debate línea 1 de las X Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED (noviembre de 2018) y una tercera como resultado de implementar el cuestionario elaborado en tres asignaturas de tres másteres oficiales de la UNED. En concreto, la asignatura de Paradigmas teóricos de los Problemas sociales: de Merton a nuestros días, del Máster en Problemas sociales; la de Gestión de Proyectos y Gestión de Crisis, del Máster en Seguridad y la de Presupuesto y Gestión Pública en la Unión Europea, del Máster en Unión Europea.

Principales resultados obtenidos en la experiencia piloto en la asignatura Principios de Economía del Máster en Riesgos Naturales de la Universidad de León

La investigación comienza con la apertura de la fase piloto donde se implementa el cuestionario en octubre de 2018 a estudiantes de la Universidad de León (presencial), a la muestra total de alumnos (13) de esta asignatura de un Máster profesionalizante e investigador, con estudiantes jóvenes recién egresados, en la que el 53,8% tiene menos de 25 años, el 30,8% entre 25 y 34 años y el 15% entre 35 y 44 años, la mayoría son solteros y sin hijos y familiares a cargo. Todos son de nacionalidad española y la mayoría (84,6%) están desempleados y buscando empleo. Tan sólo el 15,4% está ocupado. El último año en el que realizan estudios son los dos últimos (2017 y 2018), y el nivel de estudios de grado abarca más de la mitad (76,9%), un 15,4% postgrado y un 7,7% la licenciatura.

Esta Universidad presencial también tiene incorporado el sistema *on line* para trabajar, además de la presencialidad y el trato directo de alumnos con el profesorado, y el 61,5%

de los estudiantes dispone de recursos informáticos (ordenadores, conexión wifi, ...), el 30,8% dispone de tiempo suficiente para cursar el máster, y el 7,7% posee conocimientos informáticos básicos. El nivel de inglés que tienen es bastante aceptable, ya que el 61,5% tiene un nivel básico de inglés hablado y escrito, y el 38,5% un nivel medio (Gráficos 4 y 5). Adicionalmente, algunos poseen conocimientos de otros idiomas como el francés hablado y escrito, el portugués, japonés, coreano (nivel básico) y el asturianu (lengua asturleonés en el Principado de Asturias).

Estos alumnos pertenecen al Grupo 2 y provienen de un máster profesionalizante e investigador, que quieren adquirir conocimientos y aprender, muestran deseos de acceder al mundo laboral, tener posibilidades laborales en el futuro, ampliar la formación respecto a lo ya alcanzado en el grado y, sobre todo, alcanzar la meta de la promoción y el valor del trabajo, basado en el ascenso económico y social. Los factores que aquí se corresponden son los extrínsecos que estimulan el trabajo del estudio y la formación, que son características propias del Grupo 1. En consecuencia, es una tipología de máster mixta que está orientada a la formación de estudiantes jóvenes que, en sus inquietudes y preocupaciones, adquieren las características básicas de los másteres requisito para la profesión.

Principales resultados obtenidos en el foro de debate Línea 1 de las X Jornadas de Investigación en Innovación Docente organizadas por la UNED

Esta segunda fase de indagación consistió en plantear en este foro una cuestión respecto del Diseño de un cuestionario para mejorar la captación, el apoyo y seguimiento de los alumnos de másteres oficiales evaluando la motivación. Tras la exposición on line se planteó la siguiente pregunta: ¿Le parece importante que las universidades tengan en cuenta la motivación de los alumnos a la hora de diseñar sus programas de máster? Se obtuvo un total de 44 respuestas (19 mujeres y 14 hombres). En el análisis del discurso cualitativo del debate en este foro, las respuestas se han agrupado en 8 ítems que figuran en la Tabla 2, en la que destaca un 54,5% (24 respuestas) de profesores expertos que se mostró a favor de la importancia de la motivación como un factor clave en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, por lo que conocer las motivaciones a través de la utilización de un cuestionario es fundamental en cualquier etapa educativa.

Tabla 2. Importancia de la motivación de los alumnos en el diseño de programas de másteres según expertos docentes de la UNED

Ítems	Absolutos	%
1.El conocimiento de la motivación es un factor fundamental a través de la utilización del cuestionario.	24	54,5%
2.Tener en cuenta la diferenciación de másteres profesionalizantes de los no profesionalizantes.	6	14,0%
3.Es primordial atender a la opinión del alumnado en el diseño de programas de másteres.	4	9,0%
4.Otras respuestas.	3	7,0%
5. La importancia de superar obstáculos en el inicio.	2	4,5%
6.Recompensar el esfuerzo extra de rellenar un cuestionario.	2	4,5%

7. Mayor implicación y motivación según procedencia.	2	4,5%
8. No tiene sentido gratificar por rellenar un cuestionario.	1	2,0%
Total	44	100,0%

Fuente: elaboración propia del Proyecto de Innovación educativa UNED (GID 2016-16), 2019. Valores absolutos y relativos.

Una vez que se consensua la importancia de conocer la motivación, se advierte la complejidad que conlleva esta tarea, en cuanto a la estructuración del cuestionario, las características de la muestra y el procedimiento a seguir en su implementación. Las preguntas deben atender a cuestiones de fondo y no pasajeras o de moda, pues puede suceder que se desgaste el cuestionario y pierda interés en su aplicación y seguimiento. El tiempo de distribución del cuestionario debería hacerse en el segundo semestre, ya que se ve más claramente la continuidad entre la motivación inicial, el cumplimiento de expectativas y el grado de satisfacción.

Otro de los aspectos destacados es la importancia de la distinción entre los másteres profesionalizantes y no profesionalizantes, por lo que recomiendan diseñar tres tipos de cuestionarios. Incluso se indica que sería conveniente utilizar este cuestionario para los alumnos de grado en sus últimos años de cara a encarrilarse en el máster adecuado a sus necesidades. Se propone, en definitiva, una captación y seguimiento mediante la distribución del cuestionario 2 ó 3 veces, que permita, además detectar cambios, fidelizar y ajustar lo que se espera con lo que se ofrece.

Respecto al esfuerzo que los estudiantes realizan en contestar al cuestionario, se consolida la relevancia de estructurarlo como una tarea, es decir, como una PEC (Prueba de Evaluación Continua) voluntaria con una puntuación de 0,5 puntos, y la concesión de 2 créditos ECTS. Si bien hay quien se pronuncia en contra de gratificar el esfuerzo de rellenar un cuestionario al no considerarlo como tal.

Principales resultados obtenidos de la implementación del cuestionario en tres asignaturas de tres Másteres de la UNED

El trabajo de campo se distribuyó escalonadamente a finales del mes de enero, febrero, marzo y principios de abril de 2019, y fue llevado a cabo por tres profesores del grupo de innovación docente. Las características y etapas del trabajo de campo figuran en la Tabla 3, señalando que ha resultado complicada, en general, la captación y el seguimiento de la participación de los 54 estudiantes que aquí han intervenido, y que representan el 57% del total de matriculados en las tres asignaturas. Sin duda, la no presencialidad dificulta el acceso a los estudiantes.

Tabla 3. Trabajo de campo de la puesta en marcha del cuestionario en tres asignaturas de máster en la UNED, segundo semestre 2019

<p>1. Máster universitario en Problemas Sociales</p> <p>Asignatura: Paradigmas teóricos de los Problemas Sociales: de Merton a nuestros días. -Nº de matriculados: 44. Nº de participantes en el proyecto de innovación docente: 31. -Puesta en marcha del cuestionario: 23 de enero de 2019. -Período del trabajo de campo: finales de enero, febrero y marzo* de 2019. -Nº de recordatorio/avisos enviados a los estudiantes: 3. -Procedimiento: a través de la plataforma aIF de la UNED.</p>
<p>2. Máster universitario en Seguridad</p> <p>Asignatura: Gestión de Proyectos y Gestión de Crisis. -Nº de matriculados: 32. Nº de participantes en el proyecto de innovación docente: 19. -Puesta en marcha del cuestionario: 28 de marzo de 2019. -Período del trabajo de campo: marzo*, primeros de abril de 2019. -Nº de recordatorio/avisos enviados a los estudiantes: 3. -Procedimiento: a través de la plataforma aIF de la UNED.</p>
<p>3. Máster universitario en Unión Europea</p> <p>Asignatura: Presupuesto y Gestión Pública en la Unión Europea (Budget and Governance in the EU). -Nº de matriculados: 6 en castellano y 13 en inglés (19). Nº de participantes en el proyecto de innovación docente: 4. -Período del trabajo de campo: abril de 2019. -Puesta en marcha del cuestionario: 5 de abril de 2019. -Nº de recordatorio/avisos enviados a los estudiantes: 3. -Procedimiento: a través de la plataforma aIF de la UNED.</p>
<p>Total estudiantes matriculados en las tres asignaturas: 95. Total de estudiantes participantes en el proyecto de innovación docente: 54 (57%).</p>

Fuente: elaboración propia del Proyecto de Innovación Educativa UNED (GID 2016-16), 2019. *En febrero hubo un error informático ajeno a nuestra voluntad que deshizo algunas preguntas y se tuvo que lanzar de nuevo el cuestionario en marzo.

Las motivaciones de los alumnos de las dos asignaturas más numerosas a las que se les pasó el cuestionario quedan recogidas en la Gráfico 2.

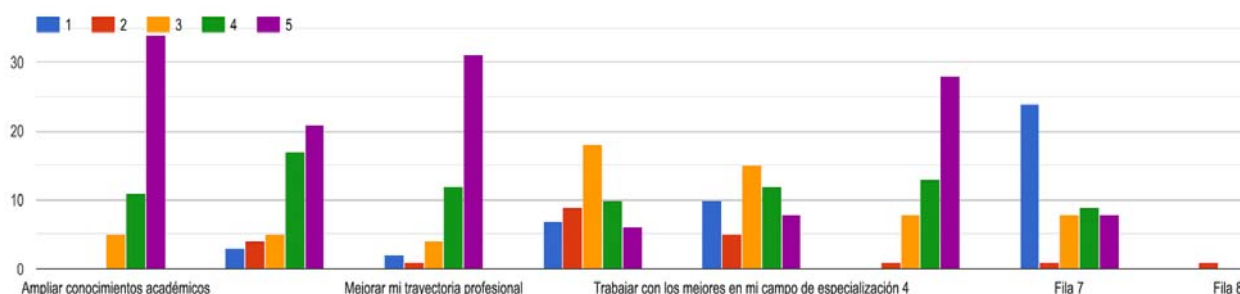


Gráfico 2. Motivación para estudiar un Máster los alumnos de Paradigmas Teóricos y Gestión de Proyectos y de Crisis en la UNED (Absolutos), 2019] Fuente: elaboración propia del Proyecto de Innovación Educativa UNED (GID 2016-16), 2019. Valoración de los siguientes aspectos de 1 a 5, siendo 1 menor importancia y 5 mucha importancia.]

En el análisis de la misma, destaca en la primera asignatura (Paradigmas Teóricos) el ítem de ampliar conocimientos académicos (78%), seguida de mejorar mi trayectoria

profesional (58%), realizar los estudios por satisfacción personal (48%), trabajar con los mejores de mi campo (16%), hacer contactos personales y relaciones profesionales (13%), y mejorar expectativas económicas (13%). Es, como se ha señalado, el grupo estudiantil más adulto de los tres que existen en las asignaturas seleccionadas para el trabajo de campo y se detecta una prioridad en la ampliación de conocimientos académicos que necesitan en este momento de su vida profesional y personal, apoyados por la motivación de la mejora en la trayectoria profesional y por la satisfacción personal que obtienen.

En la segunda asignatura (Gestión de Proyectos y de Crisis) los estudiantes dan mucha importancia a la mejora de la trayectoria profesional (58%), la satisfacción personal (58%), seguida de la ampliación de conocimientos académicos (47%), y destacar en el mundo laboral (42%). De manera más secundaria, el deseo de conseguir trabajar con los mejores de su campo (15,5%), mejorar expectativas económicas (10,5%) y hacer contactos personales y relaciones profesionales (5%). La población de esta asignatura tiene sobrerrepresentación masculina, más jóvenes que los de la anterior y pertenecen más al Grupo 1 con vocación profesional y orientados al éxito profesional en su carrera y a lo económico, si bien también forman parte del Grupo 2 al estar motivados por la satisfacción de aprender y trabajar en algo estimulante personal y profesionalmente.

En la tercera asignatura (Presupuesto y Gestión Pública en la UE), las tres cuartas partes desean ampliar conocimientos académicos y mejorar la trayectoria profesional, seguidos por la motivación de la satisfacción personal. Son, al igual que los de la asignatura primera, del Grupo 2, aunque se diferencian en su población que es más joven y están en una trayectoria profesional de continuidad en las etapas iniciales formativas de aprendizaje profesional.

La motivación para realizar el máster comienza con la búsqueda de la información a través de la web principal, seguida de los amigos y conocidos, que es una opción muy utilizada en la Universidad. En el caso de la UNED, una tercera vía de acceso a la información se realiza en los Centros Asociados, que cumplen una función esencial en el contacto directo con el alumnado. ¿Cuáles son los motivos para hacer un máster? La primera opción es la de ampliar conocimientos académicos, la segunda mejorar la trayectoria profesional, la tercera la satisfacción personal, y después se sitúan la mejora de las expectativas económicas, hacer contactos personales y relaciones profesionales, destacar en el mundo profesional y trabajar con los mejores del campo profesional adscrito.

Conclusiones

En la fase piloto del Proyecto, la hipótesis 1 se contrasta ya que la aplicación del cuestionario proporciona una información básica para mejorar la captación, el apoyo y el seguimiento de los estudiantes de postgrado. En definitiva, todas las sugerencias y opiniones de mejora vertidas por los estudiantes pueden redundar favorablemente en una mejor organización, reciclaje y diseño permanente del máster de postgrado, con lo que se contrastaría también la hipótesis 2, y destaca el énfasis que los estudiantes ponen en sustituir algunos créditos teóricos por prácticas, ya que consideran que sería

necesario poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos, al igual que una mayor oferta de formación remunerada, y cambiar asignaturas de relleno por otras más útiles.

En la fase 2 del Proyecto, la hipótesis 1 del trabajo se confirma, ya que la aplicación de un cuestionario sobre la motivación de los estudiantes proporciona una información básica para mejorar la captación, el apoyo y el seguimiento de los estudiantes de postgrado. Lo mismo sucede con la hipótesis 2, en tanto que la búsqueda del conocimiento de la motivación de los estudiantes de máster a través de un cuestionario redundante favorablemente en una mejor organización, reciclaje y diseño permanente de los másteres de postgrado. Y, por último, también la hipótesis 3, que afirma que la búsqueda del conocimiento de la motivación de los estudiantes de máster a través de un cuestionario que consiga la captación, apoyo y seguimiento de las escalas de motivación y expectativas influye favorablemente en la satisfacción de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

En la fase 3 del Proyecto, la hipótesis 1 inicial se contrasta en la medida en que la aplicación del cuestionario ofrece una información básica para mejorar la captación, el apoyo y el seguimiento de los estudiantes de postgrado. Todas las respuestas, sugerencias y opiniones de mejora que los estudiantes han proporcionado pueden redundar favorablemente en una mejor organización, reciclaje y diseño permanente del máster de postgrado, con lo que se contrastaría la hipótesis 2 (central) y la hipótesis 3, que desemboca en la satisfacción de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Ajzen, I. (1988): *Attitudes, Personality and Behavior*. Chicago: The Dorsey Press.
- Buxarrais, M.R. y Escudero, A. (2014): Diagnóstico de valores a estudiantes de la Universidad de Barcelona a través del Inventario de Valores Hall-Tonna. *Revista Postconvencionales*, 7-8, 126-147.
- Felton, S., Buhr, N. Y Northey, M. (1994). Factors influencing the business student's choice of a career in chartered accountancy. *Issues in Accounting Education*, 9(1), 131-141.
- Figuera, P., Raitz, T. y Llanes, J. (2012). Os sentidos da formação acadêmica e do Trabalho para estudantes de mestrados no Brasil e na Espanha. *ETD: Educação Temática Digital*, 15(3), 612-613.
- Figuera, P., Llanes, J., Buxarrais, M.R., Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de las Ciencias Sociales Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219-237.
- Gatfield, T., Barker, M. Y Graham, P. (1999). Measuring student quality variables and the implications for management practices in higher education institutions: an Australian and international student perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 239-252.

- Hall, B.P. y Elexpuru, I. (2001). Valores y organizaciones que aprenden. *Organization y gestión educativa*, 3, 18-23.
- Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E. y Rivera, Á. E. (2016). La Percepción de la Motivación y Satisfacción de la Tutoría Recibida en Estudios de Posgrado. *Formación Universitaria*, 9(2), 49-58.
- Mai, L. (2005). A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 21, 859-878.
- Sánchez Herreras, J., Pintado Blanco, T., Talledo Flores, H. y Carcelén Garcia, S. (2009). La educación de posgrado en España. Un estudio empírico de la estructura de motivaciones latentes. *Innovar. Revista de Ciencias Sociales*, 19, 131-140.
- Tan, L.M. y Laswad, F. (2006). Students' Beliefs, attitudes and intentions to major in accounting. *Accounting Education: an International Journal*, 15(2), 167-187.
- Tapia, J. A., Montero, I. y Huertas, J.A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3*. Recuperado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/mape3.pdf.
- Thompson, E.R. y Gui, Q. (2000). Hong Kong executive business students' motivations for pursuing an MBA. *Journal of Education for Business*, 75(5), 236-240.
- Tinto, V. (2015). Though the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research. Theory & Practice*, 193(3), 254-269.

Las Fuentes de la Historia en el desarrollo de competencias para la docencia.

Yaiza Sánchez-Pérez
Universidad Complutense de Madrid. España

Francisco J. Molina y Sofía Pizarro-Riñón
Universidad de Valladolid. España

Resumen

Teniendo en cuenta que la docencia es la principal salida profesional de los alumnos del Grado en Historia y que a lo largo de sus estudios no reciben ninguna formación específica al respecto, un grupo interdisciplinar de docentes de la Universidad de Valladolid hemos planteado un proyecto de innovación que busca ofrecer, de forma voluntaria, a aquellos alumnos interesados en desarrollar su formación docente una serie de actividades durante los cuatro años del Grado. Hemos diseñado un plan de formación estructurado en cuatro años en los que se plantea una serie de objetivos y actividades a implementar, en el que participan no solo docentes de Educación Superior, sino también profesores de Educación Secundaria y Bachillerato. Se trata de un trabajo a largo plazo, por lo que aún está en proceso de desarrollo. A pesar de su carácter incipiente, ha tenido una gran aceptación por parte de los alumnos, quienes han participado mostrando gran interés. Además, está previsto que los alumnos de Grado realicen actividades en otros niveles educativos (talleres con fuentes históricas) con el objeto de aproximarse a la realidad educativa en diferentes contextos (ESO, Bachillerato, Educación de adultos...).

Introducción

El trabajo del historiador consiste en desarrollar un relato del pasado a partir de las fuentes de la historia, que nos proporcionan datos sobre los acontecimientos, formas de sociabilidad, economía, etc. de tiempos anteriores. Sin embargo, en el Grado en Historia de la Universidad de Valladolid se percibía una carencia en el acercamiento de los alumnos a las fuentes primarias. Por ello, en 2015 surgió la iniciativa "Aprender a Historiar" promovida por unos jóvenes investigadores. Se trata de unos cursos que se celebran anualmente que pretenden mostrar a los alumnos la variedad de fuentes escritas que se encuentran en los distintos archivos de la ciudad de Valladolid y las posibilidades de estudio y análisis que presenta cada uno de ellos. Actualmente estas jornadas se encuentran consolidadas, preparándose en estos momentos la celebración de la quinta edición.

La buena acogida de estos cursos alentó a los organizadores de "Aprender a Historiar" junto a otros profesores del Grado a desarrollar un proyecto de innovación, *Las fuentes de la historia: un binomio en la construcción de aprendizajes*. Se pretendía, de esta manera, desarrollar una serie de actividades a lo largo del curso académico 2017-2018 para introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos las fuentes

escritas primarias con el objeto de favorecer un aprendizaje significativo en el que el estudiante fuera capaz de hacer su propia lectura de las fuentes, desarrollando así la capacidad crítica y construyendo un relato histórico coherente con los testimonios llegados a nosotros.

Como continuación de este proyecto, en el curso 2018-2019, se ha desarrollado *Las fuentes de la historia en el desarrollo de competencias para la docencia*. Teniendo en cuenta que una de las principales salidas profesionales del Grado en Historia es la docencia se ha pretendido que los alumnos que lo deseen puedan adquirir a lo largo del grado una formación complementaria en la que adquieran las competencias necesarias para ello. Asimismo, se ha querido que el propio profesorado del Grado reflexione acerca de la educación por competencias, ya que se percibe un desconocimiento general sobre ellas. Con todo ello, se pretende mejorar la preparación tanto de los presentes como de los futuros profesores.

Planteamiento teórico

La centralidad de las fuentes en el aprendizaje de la Historia

Es frecuente escuchar a estudiantes de ESO y Bachillerato, e incluso a los propios alumnos del Grado en Historia, quejarse del carácter teórico y memorístico que a menudo presenta el estudio de esta. Aunque afortunadamente ya estamos lejos del tópico de la tediosa repetición de listas de reyes, lo cierto es que a veces los estudiantes pueden terminar sus estudios de Historia –de cualquier nivel– sin haber visto ni tocado las fuentes con las que los historiadores construyen su discurso histórico.

En ese sentido, la reflexión de Sipress respecto a la dicotomía existente entre la labor de los historiadores y lo que sucede en la docencia es perfectamente válida para nuestro país: “The fundamental work of historical scholarship is the construction and evaluation of arguments. Students, by contrast, are all too often asked simply to consume and reproduce historical arguments that have been constructed by others” (Jones, 2008, p. 254). Por ello, cobra mayor importancia el uso de las fuentes en el aprendizaje de la Historia a todos los niveles.

Si bien las *Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History*, derivadas del Proyecto Tuning en Europa, reconocen que definir puntos en común en este área resulta mucho más complicado que en otros (matemáticas, química...) porque la Historia se conceptualiza, estructura y enseña de forma muy diversa en los distintos países europeos, uno de los principios en los que coinciden todos es que “la enseñanza de la historia no debe ser aislada de la investigación: desde el curso más general y elemental en Historia hasta el más elevado nivel de formación para la investigación, el estudiante debe tener contacto directo, aun cuando sea cuantitativamente limitado con los documentos originales y con la tarea profesional de los historiadores” (Tuning Calohee, 2018, p. 15). De este modo, repetidamente insisten en la importancia de esta aproximación crítica a los documentos históricos y en la necesidad de transmitir la idea de que la Historia es una perspectiva y

una praxis que tiene su propia historia más que un corpus cerrado de conocimiento (Tuning Calohee, 2018).

No obstante, es innegable que el trabajo con las fuentes constituye una empresa compleja:

Primary sources can be difficult for novices to understand because the language is archaic and/or the concepts are unfamiliar. Students may respond with effort-reduction heuristics: glossing over difficult and quirky passages, or just ignoring the primary sources as too difficult to use. Students may prefer to read secondary sources (Sipress, 2004, p. 352).

La lengua –en muchas ocasiones distinta de la propia–, la escritura –con frecuencia una escritura que dejó de emplearse tiempo atrás y que, en palabras de Don Quijote, “no la entenderá Satanás” (I, cap. 25)–, los conceptos que aparecen en las fuentes primarias representan en buena medida un reto para el estudio de la historia, por lo que una verdadera formación histórica ha de preparar a los alumnos para enfrentarse a esas fuentes y servirse de ellas a la hora de desarrollar un relato histórico.

La docencia de la Historia como salida profesional

La lectura de la información que brindan las páginas web del Grado en Historia de las diferentes universidades españolas permite descubrir que en todas ellas se insiste en que la principal salida profesional de la titulación es la docencia en educación secundaria. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Valladolid se recoge que “las salidas profesionales de la Historia se encuentran en el campo de la recuperación y puesta en valor del patrimonio histórico, en la enseñanza (en todos los ciclos formativos) y en la investigación”. Asimismo, entre las salidas profesionales que enumera la página web del Grado en Historia y Geografía impartido por la UNED, la primera de la lista es la “enseñanza de la Historia y/o de la Geografía”.

En cualquier caso, la información que proporcionan los grados recoge hasta cierto punto los datos incluidos en el libro blanco de la ANECA para el Grado en Historia. En el análisis que hace de la inserción laboral de los egresados a lo largo del último sexenio (ANECA, 2004) se observa que el mayor porcentaje (7,68 %) de aquellos que trabajan en algo vinculado con el Grado corresponde a la enseñanza de la Historia. No obstante, el hecho de que solamente en torno a un 23 % de los egresados trabajen en algo relacionado con sus estudios debe llevar a los docentes a reflexionar al respecto, aunque este no es el lugar para hacerlo.

Una impresión similar se obtiene al leer el informe sobre la empleabilidad de los egresados de las universidades públicas castellano-leonesas realizado bajo la coordinación de Luis Carro Sancristóbal. Allí se indica que entre las ocupaciones de los graduados y licenciados en Humanidades [donde se incluye el Grado en Historia] según el informe anual de mercado de trabajo de titulados universitarios correspondiente a los años 2015 y 2016, la educación es la fuente principal de contratos (Carro Sancristóbal, 2018). Sin embargo, más adelante se afirma que, “de las diez ocupaciones más

contratadas en los títulos de Arte y Humanidades, el 18,3 % son afines a su titulación” (Carro Sancristóbal, 2018, p. 257).

Teniendo en cuenta el hecho de que la docencia está considerada la principal salida profesional de los egresados del Grado en Historia, resulta llamativo el hecho de que se preste poca atención a la formación de estos como docentes de historia, reservándose dicha formación exclusivamente para unas cuantas horas en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Además, no es habitual que las asignaturas del Grado se impartan teniendo en cuenta la posible aplicación de sus contenidos en otros contextos educativos.

El carácter secundario de este aspecto también se advierte en el hecho de que sea la última de las competencias enumeradas en la mencionada guía para el diseño de programas del Grado en Historia: “Conocimiento de la didáctica de la historia” (Tuning Calohee, 2018, p. 20). Además, en el planteamiento que se hace de ella se reconoce que “esta competencia tiene un peso distinto en los diferentes países: en algunos la pedagogía o didáctica se enseña de forma independiente de los cursos curriculares; en otros los aspectos de la docencia forman parte del currículum de la Historia” (Tuning Calohee, 2018, p. 43). De todos modos, el planteamiento ofrece algunas sugerencias interesantes que han sido recogidas en nuestro proyecto.

En el caso de España podemos afirmar que la enseñanza de estas cuestiones no forma parte del currículum del Grado en Historia. Además, es frecuente que entre las facultades en las que se imparte el Grado en Historia y aquellas dedicadas a la educación apenas exista comunicación. Lo que es más grave, en ocasiones los docentes de uno y otro centro se miran con recelo y suspicacia: quienes se dedican a la didáctica, a los ojos de los profesores universitarios de Historia, no hacen sino rebajar el nivel, preocupándose por el cómo pero no por el qué; por el contrario, los profesores de didáctica ven a los historiadores como alguien incapaz de adaptar su discurso y de preocuparse por la manera de hacer que sus alumnos vayan más allá de los contenidos.

Metodología

En este apartado no pretendemos analizar las distintas actividades que hemos llevado a cabo vinculadas al proyecto, las cuales quedarán claras al exponer los resultados. Nos centraremos en tres principios metodológicos que han guiado nuestro quehacer a lo largo del tiempo: la importancia de la interdisciplinariedad, la naturaleza dialógica de la formación y la necesidad de desarrollar actividades en las que el alumnado participe de forma activa en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Estos principios constituyen asimismo una expresión clara de algunas de las competencias claves para un docente, de modo que el mero hecho de actuar conforme a ellos puede convertirse en elemento formativo.

Carácter interdisciplinar del equipo de trabajo

A la luz de lo que acabamos de exponer en torno a las diferencias entre los profesores de historia y los de didáctica, el primer elemento que cabría destacarse en la

metodología empleada para llevar adelante el proyecto de innovación docente es la interdisciplinariedad de sus miembros, pues en él se integran profesores y becarios del Grado en Historia, profesores y becarios del Grado en Educación y profesores de Educación Secundaria. Más aún, está previsto que en el curso 2019-2020 entren a formar parte del proyecto alumnos del Grado en Historia, de tal modo que también en este caso dejen de ser meros receptores de una enseñanza y se conviertan en actores de su propio aprendizaje, viendo las necesidades que encuentran en su formación y proponiendo pautas y actividades para cubrir dichas necesidades.

Carácter dialógico de la formación

Uno de los elementos claves que sustentan el llamado plan Bolonia es el protagonismo que adquieren los estudiantes en sus estudios, lo cual a su vez ha de conducir necesariamente a replantearse el rol del docente. En ese sentido, es frecuente volver la mirada a la historia, y en concreto a la tradición clásica, para recuperar la figura de Sócrates y su método de enseñanza, la mayéutica.

Se trata de un método basado en un diálogo entre docente y discente, cuyo propósito es promover un hondo proceso intelectual –no solo en el discente, sino también en el docente– de tal manera que los conocimientos no se adquieran por mera transmisión o memorización, sino por medio de un descubrimiento personal. Así, “la mayéutica puede aplicarse en cualquier área de conocimiento, puesto que su objetivo final es enseñar, no sobre un tema determinado, sino enseñar a aprender, enseñar a pensar” (Peñuela Traslaviña, 2017, p. 92).

Por ello, un tipo de encuentro que hemos empleado en el proyecto es el del seminario. Bien conocidas son las posibilidades que ofrecen los grupos pequeños en la formación (Webb, 1984; Exley y Dennick, 2007; Huber y Huber, 2008), especialmente por cuanto favorecen un diálogo no solo entre el profesor y los alumnos, sino entre estos mismos, que conduce a “examinar de manera crítica y consciente las propias creencias, reinterpretar la práctica pedagógica con nuevas nociones aportadas por los demás y, finalmente, descubrir el valor de los pares como fuente de apoyo emocional” (Saiz y Susinos, 2017, p. 20).

En el intento por favorecer el diálogo, además, hemos procurado utilizar aulas cuya disposición física permitiera una interacción mayor entre los participantes en el seminario, frente a las aulas tradicionales de la Facultad de Filosofía y Letras, donde las filas de asientos están orientadas más bien a que el alumno preste atención al profesor sentado en la tarima impartiendo su clase.

Carácter práctico de las actividades desarrolladas

Ante el hecho de que la experiencia previa de muchos alumnos es que la Historia es una disciplina memorística, en la que lo fundamental es la repetición de los contenidos previamente impartidos por el profesor, nuestro proyecto pretende brindar la oportunidad

de aprender de una manera distinta a la mera retención de una serie de acontecimientos, fechas, etc.

Así pues, el carácter práctico de las actividades constituye una apuesta por un método didáctico nuevo, en el que los estudiantes dejen de lado los libros de texto y se enfrenten de forma directa a las fuentes históricas, de modo que el profesor se convierte en un mero guía en el proceso de aprendizaje. En este sentido, “el objetivo principal del trabajo práctico se encuentra ligado al hecho de constituir el medio ideal para ayudar a los estudiantes a establecer nexos de unión entre dos dominios de conocimientos: el dominio de los objetos [...] y el dominio de las ideas” (Del Toro Mellado, 2014, p. 78).

Los distintos talleres con fuentes que hemos realizado –tanto con estudiantes del Grado en Historia como con alumnos de E.S.O.– han buscado dotar al estudio de la historia de esa dimensión práctica, facilitando el desarrollo del pensamiento crítico y razonado a partir de la evidencia preservada, así como el descubrimiento de que la historia no es un conjunto de hechos que sucedieron tal como nos los han narrado, sino un relato construido por los historiadores de cualquier época a partir de la evidencia que poseen.

Por ello, uno de los aspectos prácticos que siempre ha estado presente –ya en experiencias previas– es que el estudio de la fuente histórica no es un análisis unidimensional y cerrado, sino que toda fuente proporciona información y nos abre a realidades muy distintas: materiales, económicas, sociales, culturales...

Resultados

Los resultados del Proyecto han sido bastante satisfactorios, aunque no se han podido llevar a cabo todas las actividades propuestas en el plan inicial, en parte por la tardía concesión del mismo, en el mes de noviembre, lo que llevó a retrasar la realización de muchas de las actividades al segundo cuatrimestre del curso.

Plan de formación como docentes

Uno de los resultados obtenidos ha sido la elaboración de un plan de formación para los alumnos del Grado en Historia en los distintos aspectos que implica el ejercicio de la profesión docente. Dicho plan ha sido diseñado tanto por profesorado de Historia como de Didáctica de las Ciencias Sociales dando lugar a un plan para cuatro años, de forma que, a lo largo del Grado los estudiantes vayan adquiriendo conocimientos y herramientas del docente y desarrollando algunas de las competencias necesarias de forma progresiva.

La extensión del plan tiene como finalidad que el alumnado pueda asimilar de forma progresiva estos conocimientos, que facilite, entre otras cosas, la elección de la salida profesional por la que quieren optar una vez concluido el Grado. Por otro lado, se observa que la formación del Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el cual se desarrollan estas competencias, supone a los alumnos de Historia el encuentro con una serie de conceptos, propios de las ciencias educativas, que le resultan totalmente ajenos, por lo que creemos que introducir algunas de las ideas a lo largo del Grado facilitará la asimilación de las mismas.

En el primer año del plan, que es el que se ha llevado a cabo en este presente curso, se ha realizado una introducción a la educación histórica, como veremos más adelante. Para el segundo curso se ha planteado hablar sobre las distintas metodologías innovadoras en la educación histórica para que conozcan las diferentes estrategias metodológicas, las metodologías innovadoras y los recursos didácticos que se pueden utilizar en el aula. El tercer curso se centraría en la evaluación: distinguir entre evaluación y calificación, aprender a utilizar instrumentos de evaluación específicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y aplicar recursos y herramientas digitales para la evaluación. Por último, durante el cuarto curso se pretende realizar una introducción a la programación educativa: conocer su estructura y características, analizar el marco legal educativo en España, diferenciar los distintos elementos del currículum, así como diseñar actividades que puedan ser aplicadas en educación secundaria.

Reflexión sobre la docencia

En un primer lugar, quisimos reflexionar con los alumnos sobre la docencia en la educación secundaria, lo que se llevó a cabo en el marco del plan cuatrienal de formación como futuros docentes. Para ello se realizó un "Seminario de Formación Histórica" dividido en dos sesiones de dos horas cada uno en el que se trató de identificar las características esenciales de la enseñanza de Historia en los distintos contextos educativos (educación secundaria y superior), diferenciar entre la vertiente disciplinar y la social o pública de la Historia, reconocer los conceptos clave de "segundo orden", es decir, el uso de la evidencia, el concepto de cambio y continuidad, la causalidad, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia (Lee, 2005). Asimismo, se explicó los pasos que debían seguir para llegar a ser profesores en secundaria.

El seminario tuvo una alta participación, 44 alumnos de todos los cursos del Grado, que, aunque en el conjunto del grado no supondrán más de un 20 %, dado el carácter voluntario de la actividad, es bastante elevado. Ante la demanda, decidimos realizar un seminario por la mañana y otro por la tarde, para que pudieran participar los alumnos del turno de mañana y de tarde.

En el cuestionario de satisfacción que pasamos por Google Forms, respondida por la mitad de los asistentes, el 65 % consideró que les había aportado mucho en su formación histórica, y sólo un 10 % lo valoró de forma negativa. Entre los comentarios recibidos cabe destacar que varios pidieron otro seminario para ampliar el tema. El Seminario les sirvió para "mostrar la forma de enfocar nuestros conocimientos adquiridos en la carrera, en el ámbito educativo", para darse cuenta de que hay que "aprender a exponer la Historia, no sólo en las aulas sino "fuera de las aulas" (al público en general)", y valoraron positivamente "el enfoque hacia el tema pedagógico y la educación (algo que no se aborda en el Grado)".

La reflexión con los profesores del Grado en Historia tuvo resultados menos satisfactorios. Por un lado, se realizó un cuestionario sobre el desarrollo y evaluación por competencias en el aula, para analizar el grado real de incorporación de las mismas con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Esto permitió que los miembros del proyecto de innovación reflexionáramos sobre la importancia de la

educación por competencias para "ofrecer estructuras de pensamiento, herramientas y formas de aprender ajustadas a la realidad del momento" (De Juanas Oliva, 2010, p. 173).

Por otro lado, se realizó una jornada para reflexionar sobre las competencias en la Educación Superior, pero en este caso, la participación fue bastante escasa, quizá por tratarse de las fechas finales del curso.

El acercamiento de las fuentes primarias

Este objetivo propuesto se llevó a cabo a través de varias actividades: el IV Curso "Aprender a Historiar", la visita a la Biblioteca Histórica de Santa Cruz, la realización de tres talleres de fuentes históricas y su posterior traslado en el contexto de la educación secundaria.

El IV Curso "Aprender a Historiar: El Archivo de la Real Chancillería de Valladolid" se celebró a finales del mes de noviembre. En él distintos investigadores y archiveros explicaron los fondos que se encuentran en este archivo, y apuntaron algunos de los temas posibles de investigación que se pueden trabajar a partir de la documentación. El curso terminó con una visita guiada por el propio archivo.

La visita a la Biblioteca Histórica de Santa Cruz pretendía ponerla en valor como un Centro de Investigación y mostrar algunas de las obras que contiene, viendo cómo los libros pueden ser objetos de estudio desde su materialidad a su contenido.

Los Talleres con fuentes escritas buscaban acercar las fuentes primarias a los alumnos del Grado y realizar unas actividades interactivas que les permitiera inferir información a partir de las mismas. En el primero de ellos se trabajó con documentación de la colección diplomática del Conde Ansúrez, personaje relacionado con el origen de la ciudad de Valladolid y cuyo centenario se celebraba. Guiados por los investigadores, los alumnos reconstruyeron a partir de algunos documentos el árbol genealógico corrigiendo algunos errores que la historiografía tradicional había incluido.

En el segundo taller se trabajó con monedas antiguas auténticas de diferentes países. Los alumnos fueron divididos en pequeños grupos y a cada uno le correspondió estudiar monedas de un mismo país, pero de diferentes periodos tratando de relacionar la simbología y leyendas que aparecen en ellas con el periodo político en el que se acuñaron.

Este taller fue llevado con algunas pequeñas modificaciones a las aulas de educación secundaria. En un primer momento se pensó que fueran los propios alumnos del grado los que realizaran el taller para, de ese modo, poner en práctica algunas de las competencias necesarias para la docencia. Esto no fue posible por la fecha, finales de mayo, momento en el que se encontraban ya en vísperas de los exámenes.

En el tercer de los talleres se les presentó a los alumnos un ejemplar del "Diario Pinciano" que se publicó en 1787 y 1788 en Valladolid para que reflexionaran acerca de los temas que se podrían trabajar a partir de esta fuente, así como la veracidad de la misma, concluyendo que era necesario contrastarla con fuentes de archivo. Para ello, se les proporcionó documentación –en este caso fotocopias de los originales– en la que se

daba información sobre lo narrado en la prensa, la cual se había buscado en diferentes archivos de Valladolid.

Cabe destacar dos resultados satisfactorios: la alta participación e interés y la creación de una serie de objetos de aprendizaje que podrán ser empleados en un futuro en otras dinámicas.

En cuanto a la participación, el curso de "Aprender a Historiar" destacó por ser la edición con el mayor número de asistentes, incluso con personas provenientes de otras universidades y a la visita a la Biblioteca acudieron 21 personas, el máximo permitido. La asistencia a los Talleres con fuentes históricas, que se ofertaba a los alumnos del Grado principalmente, no fue tan numerosa como la del Seminario de Formación Histórica; sin embargo, las encuestas de evaluación realizadas por los alumnos las valoraron muy positivamente. En general, consideraron muy satisfactorio el ver las posibilidades de estudio que ofrecían las distintas fuentes históricas, y en particular, en el caso del taller sobre moneda, el "poder trabajar con monedas realmente antiguas" y ver como a partir de un pequeño objeto se puede extraer gran cantidad de información de un periodo concreto. Para el caso del taller con documentación sobre el Conde Ansúrez aprendieron "a utilizar todos los recursos que se muestran en los documentos a los que antes no daba tanta importancia" y en el caso del taller sobre la prensa y el archivo valoraron "el acercarnos a través de un caso práctico y ver de primera mano la cantidad de información que hay en los archivos".

En cada uno de los tres talleres se preparó un material de trabajo para la realización del mismo, que han sido subidos a la web del proyecto para ponerlo a disposición de distintos usuarios. El material que por el momento se ha compartido han sido las presentaciones de Power Point y Prezi de cada uno de los talleres así como las imágenes de la documentación del Conde Ansúrez con las que se trabajó para elaborar el nuevo árbol genealógico de su familia, y del taller de prensa el número del periódico escogido para trabajar y la documentación de los distintos archivos de Valladolid con los que se contrastó la información de la prensa. Asimismo, en cada uno de los talleres se proporcionó al alumno una guía de trabajo para orientarle en el taller. De igual manera, se realizó un cuadernillo guía más sencillo y visual adaptado para el taller de moneda que se realizó con los estudiantes de educación secundaria.

Conclusiones

El Proyecto se ha planteado para cuatro años, por lo que se trata de un trabajo a largo plazo que aún está en proceso de desarrollo. El presente curso se ha contado con menos tiempo del previsto y algunas actividades se han quedado sin realizar, pero se espera poder llevarlas a cabo en los próximos cursos. Entre estas actividades, está previsto que los alumnos del Grado puedan trasladar los talleres recibidos en la Universidad a las aulas de diferentes institutos de Valladolid u otros contextos educativos, para desarrollar de esta forma las competencias necesarias para la actividad docente.

El alumnado del Grado en Historia ha demostrado un elevado interés en su formación como futuros docentes, estimando esta salida como una de las más probables y reconociendo la necesidad de formación que tienen en este ámbito.

Por el contrario, entre el profesorado se ha encontrado bastante desconocimiento, y en parte también desinterés, acerca de las competencias a desarrollar en el Grado en Historia, así como en la puesta en práctica en sus asignaturas, sobre todo a la hora de la evaluación.

Se han generado unos objetos de aprendizaje de gran utilidad para permitir a los alumnos un acercamiento a las fuentes primarias de la historia y de esta manera dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Historia*. Madrid.

Carro Sancristóbal, L. (coord.). (2018). Diagnóstico sobre la empleabilidad del alumnado egresado de las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales, Arte y Humanidades de las universidades públicas de Castilla y León. Valladolid: Foro Universidad-Empresa.

De Juanas Oliva, Á. (2010). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En J. M. de Miguel (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17-24). Madrid: Alianza.

Del Toro Mellado, R. (2014). Concepciones y prácticas del profesorado acerca de las actividades de campo en educación secundaria de biología en diferentes contextos educativos: los casos de Dinamarca, Campinas (Sao Paolo, Brasil) y la Comunidad de Madrid. Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/27693/1/T35495.pdf>.

Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.

Huber, G. L. y Huber, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high school settings. En R. Gillies, A. Ashman y J. Terwel (eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 110-131). New York: Springer.

Jones, A. (2018). TLO 4: Identify and Interpret a Wide Variety of Secondary and Primary Sources. doi:10.1007/978-981-13-0047-9_13.

Lee, P.J. (2002). Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history. American Educational Research Association.

Peñuela Traslaviña, C. (2017). La mayéutica como estrategia en el proceso de asesoría académica. *Educ@ción en Contexto*, 5, 78-94.

Saiz Linares, Á. y Susinos Rada, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un *practicum* reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España). *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 56(3), 3-24.

Sipress, J. M. (2004). Why Students Don't Get Evidence and What We Can Do about It. *The History Teacher*, 37(3), 351-363. doi:10.2307/1555674.

Soeiro, A., y Squarzoni, A. (2018). TUNING Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Civil Engineering.

Webb, N. M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en pequeños grupos. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 159-187.

Socializadores parentales en las emociones. Estudio piloto en un Centro de Educación Infantil y Primaria.

Elisa Trujillo-González
Estudiante Universidad de La Laguna. Islas Canarias. España

Resumen

Debido a que existen diferentes maneras de educar las emociones, dependiendo de quién sea el socializador y sus creencias, resulta difícil que exista un acuerdo común entre las distintas formas positivas parentales de educar. En este sentido, esta comunicación tiene como finalidad examinar la opinión de los padres y madres sobre la importancia que tienen las emociones a la hora de educar a sus hijos e hijas; conocer los motivos por los que se eligió el CEIP Aguamansa para educar a sus hijos e hijas y si estos tienen relación con el Proyecto Educación Emocional del centro; y examinar la opinión de los padres y madres sobre la actividad del Círculo de Corazones. Los resultados de este estudio piloto muestran que 90.4% de los padres y madres opinan que es importante las emociones a la hora de educar a su/s hijo/s e hija/s; una de las principales razones por la que se eligió el CEIP Aguamansa es por el Proyecto de Educación Emocional; el 90,4% de los participantes conocen la actividad del Círculo de Corazones; y el 88,5%, cree que ayuda a su/s hijo/s e hija/s a gestionar sus emociones.

Marco teórico

El regular y gestionar las emociones se aprende desde pequeños y es un proceso que dura toda la vida. Existen numerosas investigaciones que corroboran que la socialización parental influye en las emociones y en las competencias emocionales de los niños y niñas, y que, a su vez, este proceso influye en los padres y madres. Es decir, este proceso de socialización es bidireccional (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

Hay diferentes formas de educar las emociones dependiendo de quién sea el socializador y sus creencias. Esto hace difícil que exista un acuerdo común entre las distintas formas positivas parentales de educar (Eisenberg, Cumberland, et al., 1998). En 1998, Eisenberg, Spinrad y Cumberland, confeccionaron un modelo heurístico que identificaba cuatro vías por medio de las cuáles los/as padres y madres socializaban las emociones de sus hijos e hijas: (1) las reacciones de los/as padres y madres a las emociones de sus hijos e hijas, (2) la discusión de los/as padres y madres sobre emociones, (3) la expresión de las emociones de los/as padres y madres, y (4) la selección o modificación por los padres y madres de situaciones elicitoras de emociones. Por otra parte, Morris, Silk, Steinberg, Myers, and Robinson (2007) argumentaron que el contexto familiar afecta al desarrollo de la regulación de las emociones en los/as niños y niñas de tres formas: 1.- a través de la observación; 2.- de las prácticas y conductas parentales específicas relacionadas con la socialización de las emociones; y 3.-la regulación de las emociones se ve afectada por el clima emocional de

la familia, como se refleja en la calidad de la relación de apego, los estilos de crianza, la expresividad familiar y la calidad emocional de la relación marital. Los padres y las madres son los primeros agentes de socialización responsables de inculcar las competencias emocionales a sus hijos e hijas. Ellos y ellas ayudan a su/s hijo/s e hija/s a identificar y etiquetar sus emociones, a respetar sus sentimientos, y a comenzar a conectarlos con las situaciones sociales (Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 1999; citado en Sánchez-Nuñez, 2008). Es por esto, que la participación de la familia en la escuela es un aspecto crucial para el desarrollo emocional de los/as niños/as. Además beneficia, no solo al alumnado sino también a las propias familias y a la escuela (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, & Rodrigo López, 2016).

Es evidente el papel que juega la familia en la educación emocional de sus hijos e hijas, así como el de la escuela. Es por ello que, esta comunicación tiene como finalidad indagar en la opinión de los padres y madres sobre la importancia de las emociones; conocer los motivos por los que se eligió el CEIP Aguamansa para educar a sus hijos e hijas y si estos tienen relación con el Proyecto Educación Emocional del centro; y examinar la opinión de los padres y madres sobre la actividad del Círculo de Corazones.

La importancia que tienen las emociones

Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel esencial en la construcción de nuestra personalidad y en nuestra interacción social (López Cassà, 2005). Sin embargo, no es hasta el mundialmente conocido Best Seller, *Inteligencia emocional* de Goleman (1997), cuando se empezó a registrar un creciente reconocimiento de las emociones en la educación. El término de Inteligencia Emocional fue introducido por Salovey and Mayer (1990). Estos autores definieron la inteligencia emocional como la capacidad de supervisar los sentimientos y emociones propias y de los demás, discernir entre los mismos, y usar esta información para así dirigir los pensamientos y las acciones. Según su teoría, el concepto de inteligencia emocional implica valorar y expresar las emociones, regularlas y utilizarlas.

Por otra parte en 1983 Howard Gardner desarrolló la Teoría de las Inteligencias múltiples. En esta teoría Gardner propuso siete inteligencias, entre las que se encuentra la interpersonal e intrapersonal. En el 2001 añadió otras dos inteligencias. Otro termino de gran relevancia es la educación emocional acuñado por Bisquerra Alzina (2005, p. 96). Según este autor, la educación emocional es una herramienta “que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial para el desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”.

Como afirma Bisquerra Alzina and Pérez Escoda (2007, pp. 66-67): «todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación». De ahí la importancia de aprender a gestionar nuestras propias emociones, ya sea como padres y madres (Adam, 2003), como docentes (Cruz Cruz, 2014) u otros agentes educativos.

Esta gestión de las propias emociones comienza con conocerse a uno mismo. Con ser capaces de observar y analizar la relación que tienen las emociones con nuestros

pensamientos y forma de actuar. Es ahí, donde la escuela y la familia tienen un papel fundamental.

El papel de las familias en la socialización emocional de sus hijos e hijas

Los continuos cambios que se producen en nuestra sociedad propiciados, entre otras cosas, por la incorporación de la mujer al mercado laboral, los flujos migratorios, la sociedad de la información y la comunicación, los avances tecnológicos, etc., dan lugar a diferentes formas de actuar, de vivir y de educar.

Los estilos educativos representan la forma de actuar de los adultos respecto a los/as niños/as ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos. Por tanto, se ponen en juego unas expectativas y modelos, se pretende regular las conductas y marcar unos parámetros que serán el referente tanto para comportamientos como actitudes (Torío López, Peña Calvo, & Rodríguez Menéndez, 2008).

El modelo de Maccoby y Martin (1983), clasifica las diferentes actitudes y conductas de los padres y madres a la hora de interactuar con sus hijos e hijas en cuatro estilos educativos: autoritario, permisivo, democrático y negligente. El primero, tienen poco en cuenta los intereses o necesidades inmediatas de sus hijos e hijas, que no suelen expresar abiertamente su afecto por ellos y donde las normas suelen ser impuestas sin que medie ninguna explicación. El segundo, los intereses y deseos del menor los que parecen dirigir las interacciones padre-hijo, pues los padres apenas establecen normas, plantean exigencias o ejercen control sobre la conducta de sus hijos e hijas. El tercero, los padres mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos e hijas, pero que al mismo tiempo son firmes y exigentes con ellos. Por último, negligente. Los padres tienen una escasa implicación en las tareas de crianza y sus relaciones se caracterizan por la frialdad y el distanciamiento (citado en Carrillo Garcia, Estévez Casellas, & Gómez-Medina, 2018).

De estos cuatros, el democrático se aproxima más a un estilo educativo positivo donde los padres y madres tienen en cuenta las emociones de sus hijos e hijas y les ayudan a gestionar sus emociones. En la investigación realizada por Ramírez-Lucas, Ferrando, and Sainz Gómez (2015), se demostró que los padres y madres con mayor inteligencia emocional tienden a mostrar un estilo parental democrático. A su vez, el estilo democrático de los padres y madres correlaciona en mayor medida con la inteligencia emocional.

Acciones educativas destinadas a enseñar y aprender a gestionar las emociones

Los niños y niñas necesitan experimentar una variedad de emociones con el fin de construir guiones sociales sobre las emociones, porque primero reflexionan y hacen juicios sobre sus propias emociones, y luego generalizan estos juicios a los sentimientos de los demás (Smiley y Huttenlocher, 1998, citado en Ashiabi, 2000). Así, utilizar actividades que fomenten la curiosidad de los niños y niñas activa emociones positivas, y como hemos visto anteriormente, facilita el aprendizaje. En este sentido, algunas técnicas y estrategias que pueden utilizar los docentes para promover el desarrollo

emocional de los niños y niñas son (Ashiabi, 2000): *tiempo de reconocimiento* (expresar sus emociones por los otros); *tiempo de sentimientos* (dejar a los niños y niñas hablar sobre: causas de sus sentimientos; qué es lo que ellos y ellas hacen cuando se sienten así; cómo ellos y ellas creen que pueden hacer para que estos sentimientos desaparezcan; y cómo ellos y ellas creen que otros niños y niñas podrían hacerlo); *actividades cariñosas* (por ejemplo, los docentes pueden proponer a los niños y niñas que cojan una carta con un número. Cada carta indica una acción afectiva como dar abrazos, estrechar las manos, etc.); *técnicas de gestión emocional* (enseñar a los niños y niñas auto-regularse y observarse cuando están agobiados por emociones negativas); y *resolución de problemas* (ayudar a los niños y niñas a resolver problemas interpersonales).

Objetivos

Esta comunicación tiene como finalidad examinar la opinión de los padres y madres sobre la importancia que tienen las emociones a la hora de educar a sus hijos e hijas; conocer los motivos por los que se eligió el CEIP Aguamansa para educar a sus hijos e hijas y si estos tienen relación con el Proyecto Educación Emocional del centro; y examinar la opinión de los padres y madres sobre la actividad del Círculo de Corazones.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 52 madres y padres (76,9% mujeres y 23.1% hombres), de edades entre 36 y 45 años (57,7%), 26-35 (21,2%), 46-55 (13,5%) y >55 (7,7%). La mayoría de los padres y madres del centro han nacido en Tenerife. El 67,3% está trabajando, de los cuales, los puestos de trabajo más repetidos son: administrativos, hostelería y auxiliar de enfermería. El 32,7% de los participantes está en paro.

Escenario

El CEIP Aguamansa es un centro escolar pequeño situado en la zona alta del municipio de la Orotava (Tenerife), a 1.000 metros de altitud, justo en la línea que separa la zona de cultivos y el monte público. Predomina el poblamiento disperso, con una orografía difícil, a lo que se suma una dura climatología especialmente durante otoño e invierno. La población estable del pueblo se ocupa fundamentalmente del sector de servicios en el Puerto de la Cruz y en los restaurantes de la zona; y, trabajo de conservación y cuidado del medio ambiente. En el centro se imparten dos clases de infantil (3/4 años y 4/5 años) y seis cursos de primaria. El CEIP cuenta con un total de 130 alumnos y alumnas. La plantilla del profesorado está formada por 13 docentes, dentro de los cuales 9 tienen plaza definitiva y el resto son sustitutos interinos.

El Proyecto Educativo de Centro define el CEIP Aguamansa como una comunidad de aprendizaje, que combina principios educativos profundamente humanistas y no directivos, con otras metodologías de carácter innovador conectado con, los últimos descubrimientos científicos de la neurociencia y la psicopedagogía. Así, la Teoría de las

Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner; el Aprendizaje Competencial a través del Trabajo por Proyectos; la vivenciación y la manipulación, el trabajo cooperativo y el aprendizaje servicio, la Educación Emocional, y la creatividad, conforman la red que sostiene su práctica.

El Círculo de Corazones

Es un espacio de libertad en que las personas que están en el Círculo de Corazones pueden expresarse como se sienten. Dura una media de veinte minutos. Es un momento donde se resuelve los conflictos con los/as compañeros/as o profesorado.

Además, es un lugar donde se aprende a poner nombre a las emociones, y a utilizar técnicas de atención y gestión de las mismas.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario de 11 ítems para abordar los objetivos (ver tabla 1): 5, datos personales (*género, rango de edad, lugar de nacimiento, ocupación, y puesto de trabajo*); 3, sobre la importancia de las emociones (*¿crees que son importantes las emociones a la hora de educar a tu/s hijo/s e hija/s?, ¿crees que cómo usted gestione sus propias emociones afecta a su/s hijo/s e hija/s?, y ¿crees que es importante trabajar las emociones en la escuela?*); 1, sobre los motivos que por los que se eligió el CEIP Aguamansa (*¿cuáles fueron los motivos por los que elejió el CEIP Aguamansa como colegio para su/s hijo/s e hija/s?*); 2, sobre acciones educativas relacionadas con las emociones que se llevan a cabo en el centro, (*¿conoces la actividad del Círculo de Corazones?, y ¿crees que el círculo de corazones ayuda a tu/s hijo/s e hija/s a gestionar sus emociones?*).

Los ítems 3 y 5 corresponden a preguntas abierta; mientras que el resto son de elección múltiple. El ítem 6 se realizó a través de una escala de tipo Likert de 5 niveles: (1) “nada”; (2) “poco”; (3) “algo”; (4) “bastante”; y (5) “mucho”.

Tabla 1. Relación de ítems y dimensiones

Dimensiones	Ítems	Total
Datos personales	1, 2, 3, 4 y 5	5
Importancia de las emociones	6, 7 y 9	3
Motivos	8	1
Acciones educativas	10 y 11	2

Procedimiento

El contacto se realizó a través de un muestreo incidental, por medio de la red social WhatsApp, describiendo a grandes rasgos los objetivos del estudio, y solicitando la participación. Para ello se incluyó un link donde los docentes podían acceder al cuestionario en Google Form y responderlo desde su propio dispositivo móvil.

Se contactó además con la directora del centro a través de vía telefónica.

Resultados

Importancia de las emociones

De acuerdo con ítem 6, crees que son importantes las emociones a la hora de educar a tu/s hijo/s e hija/s, el 90,4% de los padres y madres consideran que “mucho”, el 7,7% “bastante” y 1,9% “algo”. En cuanto al ítem 7, crees que cómo usted gestione sus propias emociones afecta a su/s hijo/s e hija/s, el 100% opinan que sí. En cuanto al ítem 9, crees que es importante trabajar las emociones en la escuela, el 100% opinan que sí.

Motivos por los que se eligió el CEIP Aguamansa

Al ser el ítem 8 (*¿cuáles fueron los motivos por los que se eligió el CEIP Aguamansa como colegio para su/s hijo/s o hija/s?*) una pregunta en la que se podían coger varias opciones, las respuestas que más se repitieron de mayor a menor orden fueron las siguientes: el Proyecto de Inteligencias múltiples, cómo trabajan las emociones en el centro y cercanía. En menor medida, “por el poco alumnado que había en su momento”, y por “problemas en el colegio anterior y porque dijeron que el colegio era muy bueno”.

Acciones educativas

Por último, en cuanto al ítem 10 (*¿conoces la actividad del Círculo de Corazones?*), el 90,4% de los participantes respondieron que sí, mientras que el 9,6% que no. Por otra parte, al preguntar si la actividad del Círculo de Corazones ayuda a su/s hijo/s e hija/s a gestionar sus emociones, los participantes consideraron que sí (88,5%), no lo sé (9,6%), y otras (1,9%).

Conclusiones

La neurociencia, el estudio del sistema nervioso y del cerebro desde aspectos estructurales y funcionales, ha posibilitado una mayor comprensión acerca del proceso de aprendizaje (Campos, 2010). Concretamente, ha demostrado que las emociones son esenciales para el proceso de toma de decisiones, ya que son el motor del sistema de nuestro cerebro emocional límbico, que está conectado con el aprendizaje y la motivación (Damasio, 1994). Además, las emociones modulan los procesos de memoria y la influencia de un contexto emocional positivo facilita la memoria (Erk et al., 2003). Por otra parte, se ha verificado que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales desde edades tempranas influye en la motivación (Núñez del Río & Fontana Abad, 2009), y en el éxito escolar (Cejudo Prado, López Delgado, & Rubio Martín, 2015; Costa & Faria, 2015; Denham, 2007; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Elias et al., 1997; Garner, 2010; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007). Asimismo, se ha confirmado que muchos de los problemas de comportamiento en la infancia están asociados a déficit de competencias sociales, regulación de las propias emociones, tolerancia a la frustración, y resolución de problemas sociales (McCabe & Altamura, 2011). En consecuencia, tanto la escuela como los padres y madres deben dar la importancia necesaria al mundo emocional de

los niños y niñas, sin olvidar las suyas propias ya que son quienes, desde el ejemplo, pueden ayudar al alumnado a expresar sus emociones; a sentirse escuchados, y a crear un espacio de comunicación en el aula y en casa.

En este sentido, los resultados obtenidos en este estudio piloto muestran que la mayoría de los padres y madres (90,4%) consideran importante las emociones a la hora de educar a su/hijo/s e hija/s, es por ello que, una de las principales razones por la que se eligió el CEIP Aguamansa fue el Proyecto de Educación Emocional. No obstante, el 9,6% de los participantes opinan que las emociones no son tan importantes (7,7%, bastante; y 1,9%, algo). Esto demuestra la necesidad de: 1., incrementar los esfuerzos en crear conciencia sobre los beneficios que ofrece el aprender a gestionar las emociones, ya que la filosofía del centro es promover el desarrollo integral de los niños y niñas, entendida como el desarrollo armónico del ser en sus ámbitos físicos, mental, emocional y espiritual; 2., reforzar y buscar nuevas vías de comunicación con las familias; y 3., crear de manera conjunta, estrategias y acciones educativas destinadas a trabajar las emociones tanto en la escuela como en casa. En cuanto al ítem 7, *crees que cómo usted gestione sus propias emociones afecta a su/s hijo/s e hija/s*, el 100% de los padres y madres opinaron que sí, de los cuales destacar el 23.1% son hombres. El estudio realizado por Carrillo Garcia et al. (2018) subraya la importancia que tiene la implicación paterna en el desarrollo de las habilidades emocionales de los niños y niñas. Los modelos familiares más equilibrados en la distribución de roles y en los que ambos progenitores se implican por igual en la atención y cuidado de su/s hijo/s e hija/s, son los que aportan mayores oportunidades para el desarrollo emocional de éstos/as. Por otra parte, en el ítem 9, *crees que es importante trabajar las emociones en la escuela*, el 100% de los padres y madres opinaron que sí. Estos datos confirman que existe una alta concienciación sobre el papel que juegan las emociones en la escuela. Al responder el 100% de los y las participantes a los anteriores ítems (7 y 9) que sí, muestra que la responsabilidad de trabajar las emociones debe ser compartida entre la escuela y la familia. Estas creencias, son el primer paso para lograr no sólo una mayor participación de las familias en la educación emocional de su/s hijo/s e hija/s en la escuela, sino que exista una continuidad de lo que se enseña en el centro escolar.

Dentro de la amplia gama de actividades que realiza el centro para trabajar la Educación Emocional, el Círculo de Corazones es conocida por la mayoría de los participantes (90,4%), no obstante, existe un 9,6% que no. Esto puede ser debido a que existen padres y madres que se acaban de incorporar y no conocen todavía la dinámica del centro, ya que esta actividad se realiza en toda la etapa educativa; además, puede que también exista un porcentaje de padres y madres cuya implicación y comunicación con el centro sea escasa ya sea debido por su horario de trabajo o por sus propias creencias sobre la educación. Además, al preguntar si la actividad del Círculo de Corazones ayuda a su/s hijo/s e hija/s a gestionar sus emociones, coincidiendo con los resultados de la pregunta anterior, los y las participantes consideraron que sí (88,5%), no lo sé (9,6%), y otras (1,9%). Estos resultados muestran, la importancia de incrementar la comunicación entre la escuela y las familias que acaban de incorporarse al centro; y, conseguir una mayor implicación de los padres y las madres con el centro escolar. No es fácil realizar esta tarea, sobre todo cuando la participación de las familias va disminuyendo a medida

que aumenta los cursos escolares (Consejo Escolar del Estado, 2014). No obstante, es un objetivo por el que vale la pena luchar.

En líneas generales, podemos decir que los y las participantes tienen nociones sobre la educación emocional y buscan otro modelo educativo diferente al tradicional en el que se eduque a su/s hijo/s e hija/s de una forma integral donde no solamente primen los conocimientos adquiridos.

Aunque somos conscientes de que un estudio piloto no es suficiente para generalizar conclusiones, estimamos que estos datos pueden aportar alguna luz para continuar estas investigaciones.

Referencias

Adam, E. (2003). ¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambios? In E. Adam (Ed.), *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.

Carrillo Garcia, A., Estévez Casellas, C., y Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 203-212.

Cejudo Prado, M. J., López Delgado, M. L., y Rubio Martín, M. J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.

Consejo Escolar del Estado. (2014). La participación de las familias en la educación escolar. *Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 1-228.

Costa, A., y Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.

Cruz-Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19, 107-118.

Damasio, A. R. (1994). El error de Descartes: la razón de las emociones: Andrés Bello.

- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., y Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Cumberland, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological inquiry*, 9(4), 317-333.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & et. al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*: Ascd.
- Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A. P., Spitzer, M., & Walter, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*, 18(2), 439-447.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós SA.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.002
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 153-168.
- McCabe, P. C., y Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
- Núñez del Río, M. C., y Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3).
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sainz Gómez, M. (2015). ¿Influyen los Estilos Parentales y la Inteligencia Emocional de los Padres en el Desarrollo Emocional de sus Hijos Escolarizados en 2º Ciclo de Educación Infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78.

Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., y Rodrigo López, M. J. (2016). dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Sánchez-Nuñez, M. T. (2008). Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

Torío López, S., Peña Calvo, J. V., y Rodríguez Menéndez, M. d. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.

Deseos y realidades socioeducativas entorno a niñas y niños de educación parvularia de la comuna de Curaco de Vélez.

Olga Casanova-Cárdenas, Evelyn Hiller-Garrido,
Francisco Kroff-Trujillo y Nicolás Iglesias-Mills
Universidad de Los Lagos. Sede Chiloé. Chile

Resumen

El objetivo de esta investigación era analizar las expectativas que tiene la triada madres-padres, tutores legales y educadoras de párvulos, sobre niños y niñas del nivel NT2 que asisten a tres escuelas de la comuna de Curaco de Vélez. La metodología ha sido mixta con un enfoque constructivista, utilizando entrevista y encuesta. Los principales resultados muestran que los adultos esperan que los niños y niñas continúen estudios de nivel superior, no obstante, dada la geografía y la situación económica de las familias se hace necesario la ayuda de financiamiento, a través de becas o gratuidad de estudios.

Introducción

La provincia de Chiloé está ubicada en el sur de Chile, en la X región de Los Lagos, y se compone de la isla grande de Chiloé y más de 40 islas menores. La comuna de Curaco de Vélez es una de las diez del archipiélago. En el último Censo realizado en el año 2017, arrojó que, en la región de Los Lagos, existe una población de 828.708 habitantes, lo que equivale al 4,72% de la población total del país. Este total regional está dividido en un 26,39% rural y un 73,61% urbano. En la provincia de Chiloé se registró una población de 168.185 habitantes, siendo el 20,29% de la población total de la región y se disgregó en un 60,79% en urbano y un 39,24% rural. Finalmente, en la comuna de Curaco de Vélez, zona de estudio, según este instrumento, existe una población de 3.829 habitantes, lo que corresponde al 2,28% de la población total de la provincia de Chiloé y, siendo el 71,12% rural y 28,88% urbana (INE 2018).

El Ministerio de Educación cataloga a los establecimientos con un indicador denominado índice de vulnerabilidad escolar (IVE), entendido como una metodología de la condición de vulnerabilidad que se construye con insumos de diferentes fuentes de información de cada estudiante. La comuna de Curaco de Vélez, posee un IVE de 87,46% sobre el provincial que es un 85,36%. Particularmente las escuelas en estudio poseen un IVE: Escuela Rural Eduardo Frei 86,49%; Escuela Rural Huyar Alto 94,64% y Escuela Rural San Javier 87,30% (Mineduc, 2018). Bajo este concepto de vulnerabilidad, se instalan subjetividades y expectativas que se transmiten de generación en generación, y que se abarca desde un proceso de subjetivización, en forma ecosistémica (Bronfenbrenner, 1987), y que comprenden el desarrollo del niño desde el macro hasta el microsistema. La expectativa atraviesa todos los estadios del desarrollo ecosistémico hasta llegar a la subjetividad del niño, desde el relato que se hace sobre la vulnerabilidad (Infante, Matus,

et. Al, 2013), relato que no existe desde el nacimiento del niño, sino que se naturaliza en todos los estadios (Thompson, 2002).

Este mismo año, existió en la comuna una matrícula de 347 estudiantes en enseñanza básica, ocupando el 1,62% de matrícula provincial, lo que significó ser la comuna con menor matrícula en la provincia de Chiloé. En cuanto a la educación rural, la comuna registró 180 estudiantes matriculados, siendo el 2,94% del total de la provincia y un 51.87% de la comuna (Mineduc, Junaeb 2018).

Fundamentación teórica

El Ministerio de Educación cataloga a los establecimientos con un indicador denominado índice de vulnerabilidad escolar (IVE), entendido como una metodología de la condición de vulnerabilidad que se construye con insumos de diferentes fuentes de información de cada estudiante. La comuna de Curaco de Vélez, posee un IVE de 87,46% sobre el provincial que es un 85,36%. Particularmente las escuelas en estudio poseen un IVE: Escuela Rural Eduardo Frei 86,49%; Escuela Rural Huyar Alto 94,64% y Escuela Rural San Javier 87,30% (Mineduc, 2018). Bajo este concepto de vulnerabilidad, se instalan subjetividades y expectativas que se transmiten de generación en generación, y que se abarca desde un proceso de subjetivización, en forma ecosistémica (Bronfenbrenner, 1987), y que comprenden el desarrollo del niño desde el macro hasta el microsistema. La expectativa atraviesa todos los estadios del desarrollo ecosistémico hasta llegar a la subjetividad del niño, desde el relato que se hace sobre la vulnerabilidad (Infante, Matus, et. Al, 2013), relato que no existe desde el nacimiento del niño, sino que se naturaliza en todos los estadios (Thompson, 2002).

Durante las últimas dos décadas, los sectores rurales de Chile se han cambiado a través de la modernización, mejora en la comunicación e impactos en el mercado global. Como resultado, arrojó un nuevo fenómeno que se refiere como “la nueva ruralidad”, qué se entiende como los cambios en las vidas y perspectivas de personas que viven en estos sectores. Por lo tanto, “es claro el mayor capital en educación de los jóvenes en relación a sus padres y se observa una mayor demanda por educación” (Corvalan y Durhart, 2001).

Estudios realizados muestran que “el 75% de los padres de las familias urbanas ha completado la educación básica, en comparación con el 40% de las familias rurales...se observa que el 25% de los padres de las familias rurales no ha completado el primer ciclo básico, a diferencia de los [padres urbanos] en donde todos lo han superado” (Alarcón, 2007).

Mientras la familia forma los estudiantes en la primera etapa de sus vidas, la escuela tiene la responsabilidad de continuar siendo otro socializador para ellos. La escuela actúa como un referente importante y aporta a la concepción que tiene la familia de la escuela y sus expectativas con respecto a la educación (Villarroel y Sánchez, 2002). Sin embargo, esto no significa que la participación de los padres se detiene, por el contrario. Investigaciones de la participación familiar en la educación muestran beneficios para alumnos en cada nivel académico, incluyendo más altos logros, mayor asistencia, y mejores actitudes y conducta (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). En un sentido inverso,

otros estudios muestran que la “desatención de los padres” a sus hijos escolares es responsable por una declinación de los aprendizajes (Villaruel y Sánchez, 2002). Por lo tanto, es claro que la relación entre la comunidad de padres y el colegio sea importante en los estudios actuales y en el futuro de los alumnos.

Esta interacción entre los padres significa un papel muy importante en lo que concierne a la cultura de la escuela: las ideas, valores, y creencias que le dan a una escuela su identidad y estándares. La otra parte de esta cultura está hecha por los actores dentro de una escuela, donde se encuentra la importancia de los profesores (as). La cultura de una escuela, y también el clima de la escuela que muestra esta cultura, tiene un impacto en la construcción de un lugar educativo que sostiene el aprendizaje. Por ejemplo, los edificios educativos contienen a los estudiantes y sus logros, las decisiones son compartidas entre alumnos, profesores, administradores, y padres, y las creencias que todos los alumnos pueden aprender y lograr (Tableman, 1993).

Para los fines de este estudio, se entiende por aspiraciones educativas el máximo grado académico que se espera obtener. De acuerdo con García-Castro y Bartolucci (2007), estas aspiraciones son el «resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y a su situación» (p. 1269).

Las variables relacionadas con la familia también han mostrado estar relacionadas con las aspiraciones de los jóvenes. Havighurst (1964), como se citó en Wahl y Blackhurst (2000), señala que los niños y niñas se identifican con los adultos que trabajan dentro de su contexto; por esta razón, sus aspiraciones ocupacionales están fuertemente relacionadas con las de sus padres y madres, especialmente con las de estas últimas, quienes están en mayor contacto con ellos. De esta manera, cobran relevancias variables como la escolaridad y la ocupación de los padres y madres, la interacción entre padres y madres e hijos e hijas y las expectativas y aspiraciones de los padres y madres hacia la educación, por mencionar algunas (Altamirano, Hernández y Soloaga, 2012; Ochoa y Diez-Martínez, 2009; Portes, Aparicio, Haller y Vickstrom, 2011; Silas, 2011). En particular, Jiménez (2004) ofrece una descripción de las variables que intervienen en la formación de los itinerarios asociados a las aspiraciones: a) las condiciones sociales: contexto social o territorio económico, clase social, origen familiar y sexo; b) la oferta pública y privada de formación; y c) las aptitudes, actitudes y estrategias: microclima familiar, grupo de iguales, entre otros, en cuanto constructores de autoimagen, sistema de valores y actitudes.

La familia a lo largo de la historia siempre ha sufrido transformaciones paralelas a los cambios de la sociedad. Las funciones de proteger, socializar y educar a sus miembros las comparte cada vez más con otras instituciones sociales como respuesta a necesidades de la cultura. De aquí que las funciones de las familias se cumplen en dos sentidos: uno propio de esta institución, como es la protección psicosocial e impulso al desarrollo humano de sus miembros, y en un segundo sentido externo a ella, como es la adaptación a la cultura y las transformaciones de la sociedad (González, 2008).

El objetivo principal de este estudio es analizar la influencia de la familia y su entorno educativo directo (educadora/es de párvulos) en relación con la educación como

posibilidad de formación y desarrollo de los menores escolarizados. De ahí la importancia describir culturalmente las familias respecto a su organización en la comunidad, estilos de vida y actividades recreativas; identificar las principales prácticas de la familia relacionadas con el aprendizaje de los hijos e hijas; describir las visiones, significados y expectativas que tienen los padres y madres de familia con respecto a la educación de sus hijos e hijas.

Revisado el estado del arte sobre este tema, la investigación se basará en teóricos desde la perspectiva de la sociología educativa que han permitido comprender el proceso educativo desde diferentes aspectos: socioeconómicos, culturales, familiares, ambientales, educativos, entre otros, dentro de los que se destacan: James Coleman (1964), Max Weber (1971), Stevenson y Baker (1987), Alvaro Marchesi (2000), Néstor López (2004), Ruiz y Zorrilla (2007). Los estudios más pertinentes dentro del contexto chileno son de Infante y Matus (2013), y Roblero (2009).

Las teorías que sustentan la investigación se apoyan en el marco sociológico y sistémico. Las primeras dan explicación al proceso educativo desde diferentes miradas, tales como: ambientalistas, constructivistas, socioculturales, y las segundas conciben al núcleo familiar como un sistema compuesto por subsistemas. (Espitia y Montes, 2009)

El nexo entre los miembros de la familia es tan estrecho que la modificación de uno de sus integrantes provoca modificaciones en los otros y, en consecuencia, en toda la familia. Así, “al alterarse uno de los elementos del sistema, se altera indefectiblemente a todo el conjunto sistémico en sí” (Sauceda y Maldonado, 2003), situación que no es ajena al proceso educativo.

Para Ruiz y Zorrilla (2007), el capital cultural de las familias es uno de los factores favorecedores de los procesos de mejoramiento escolar, ya que el núcleo familiar es considerado por muchos autores como el ámbito de la cultura primaria del niño y niña, donde se imprime el valor que se le otorga a la educación y a la escuela, así como el grado de involucramiento para la resolución de las tareas y dificultades escolares.

Los comportamientos y actitudes que las familias asumen frente a ciertos procesos como, por ejemplo, la educación, están determinados por las visiones, las concepciones, las creencias, entre otras, que tengan al respecto. De acuerdo con éstas, así serán las aspiraciones, que no necesariamente coinciden con las que pudieran tener sobre el mismo aspecto otros segmentos de la población.

Educación y Equidad en Chile

A partir de esto aún está en discusión su real significado en términos educativos, debido a que no existe consenso que sea universal para estos conceptos. La RAE (2018), por una parte, define calidad como “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permite juzgar su valor” y, por otra parte, señala para equidad “Disposición del ánimo que mueva a dar a cada uno lo que merece”.

Podemos sugerir que la actual distribución de recursos en la educación nacional perjudica a los estudiantes más pobres y la necesidad por tanto de buscar mecanismos

que corrijan dicha inequidad. La naturaleza de dichos mecanismos, así como la magnitud y uso de los recursos adicionales es un debate abierto. Complementariamente, la asignación de mayores recursos para la educación de los más pobres tendrá una eficacia menor a la esperada de no mejorarse la calidad de la gestión institucional y pedagógica de sus escuelas.

Los conceptos Calidad y Equidad en el ámbito de la educación hoy se encuentran en un estado de análisis permanente y su entendimiento se ha relativizado respecto a las concepciones que tiene cada individuo respecto al significado de dichos términos.

Mario Weissbluth, uno de los fundadores de Educación 2020, en uno de sus libros señala que: “Puesto en simple, es un país en que los niños más ricos estudian con los más ricos, los de clase media con los de clase media, los pobres con los pobres, iniciando así un ciclo de reproducción del clasismo y el elitismo que se prolonga luego en la universidad y así sucesivamente hasta la vida adulta. Los profesores más precarios se concentran en las escuelas más precarias. Los colegios particulares parecen clubes de campo, y los padres en realidad pagan 300 ó 400 mil pesos mensuales para comprarles una red social a sus hijos, más que una educación de calidad. En nuestro clasista y racista país, los pobres también viven y estudian lejos de los ricos” (Weissbluth, Segregación educacional en Chile, 2011. En web Fundación 2020, Santiago. En: San Martín Ramírez, V., Paukner Nogués, F., & Sanhueza Henríquez, S. (2015). ¿Cuál cable primero?: El desarme del sistema educativo en Chile. Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos, (60), 159-185.)

Educación y Ruralidad:

Complementando la mirada desde otro ámbito de la realidad de la población rural, podemos decir que lo rural no es sólo habitar en los campos o trabajar la tierra, en caletas o pirquenes, sino, más bien, es una cuestión antropológica-cultural. Se trata de una cosmovisión diferente a la urbana que constituye un mundo propio, el cual se expresa en estructuras de representación, expresivas, normativas y prácticas que le son propias:

- Modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones del saber diferentes;
- Formas de expresión propias que se revelan en el léxico y en las formas la conversación, con predominio de lo hablado sobre lo escrito;
- Normas de convivencia y de organización social con jerarquías que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas.

La diversidad de rasgos culturales que distinguen a cada población rural expresa particulares modos de ser que se caracterizan por su relación a un molde tradicional local, reproducido fundamentalmente en la vida familiar.

Metodología

La metodología que se utilizó fue de corte mixto con un enfoque constructivista y las técnicas de investigación que se utilizaron fueron entrevista y encuesta. Esta

investigación fue un Estudio de Casos Múltiples porque se trabajó en tres de los nueve establecimientos educacionales de enseñanza básica rural del municipio de la comuna de Curaco de Vélez. El criterio para la selección de nuestro público objetivo está dado por contar con matrícula en el nivel de kínder o NT2, y esto sólo se cumplió en la Escuela Rural Huyar Alto, Escuela Rural Eduardo Frei y Escuela Rural San Javier.

Para el desarrollo de esta investigación se empleó un diseño metodológico descriptivo y de corte transversal, desarrollando dos instrumentos (cuestionario y entrevista) que serán aplicados a tres grupos diferentes de personas; tutores legales aplicando entrevista; educadoras (es) de párvulos aplicando entrevista; y finalmente a las familias de los niños y niñas se aplicará encuesta.

El procesamiento de la información se realizará en tres etapas. La primera, incluirá la revisión de la literatura especializada. La segunda, contempla la aplicación de encuesta y su tabulación y el levantamiento de las entrevistas y su posterior transcripción. Finalmente, para la tercera etapa de análisis de contenido o categorización se utilizará la triangulación de Denzing (1970).

Resultados

Esta investigación busca responder las interrogantes ¿Cuáles son las expectativas y aspiraciones socioeducativas que tienen los padres, madres, tutores legales y educadoras de párvulos sobre los niños y niñas a su cuidado, en edad preescolar de la comuna de Curaco de Vélez? ¿Cómo interviene el habitus de las familias y educadoras de párvulos en las expectativas y aspiraciones socioeducativas de los niños y niñas? ¿Las familias y educadoras de párvulos pueden potenciar y/o interferir las expectativas y aspiraciones socioeducativas de los niños y niñas?

Resultados del cuestionario para padres, madres, tutores legales y educadoras de párvulos

Uno de los elementos de análisis fue si los participantes habían tomado decisiones académicas sobre su propia vida, esto en el supuesto de que haber tomado decisiones por sí mismo influya en las decisiones por sobre otra persona y viceversa.

Tabla 1 Decidió por su futuro (N=15)

ROL	SÍ	NO	Total general
Apoderados	5	4	9
Educadoras	4	2	6
TOTAL	9	6	15

Se observa que, si se separan las muestras según apoderados y educadores, el 55% de los apoderados han tomado decisiones sobre su propio trayecto académico, y el 66% de los educadores también lo hicieron.

Tabla 2 Proyecciones y expectativas de los padres y madres (N = 5)

ASPIRACIONES	EXPECTATIVA
Me cuesta pensar en eso.	Termine su cuarto medio y si pudiera estudiar alguna carrera profesional que ella le guste.
Profesional ligado al deporte, docente de educación física.	Él logrará ser un docente de educación física
Que continúe estudiando y que sea profesor.	Trabajar en el campo
Educación integral, potenciando la personalidad	Aspectos múltiples, fortalecimiento emocional, disciplina con capacidades
Educación integral con entrega en herramientas integradoras.	Una muy buena persona, persona integral, aspectos multidisciplinarios.

En lo que respecta a las aspiraciones y expectativas, se observan similitudes y diferencias existentes entre las aspiraciones para con el niño y las expectativas reales que tienen para con estos. En general aspiraciones y expectativas no coinciden, siendo las expectativas distintas en cuanto a la trayectoria académica del niño, pero también hay deseos y expectativas que pueden reforzarse el uno al otro.

Tabla 3 Proyecciones y expectativas de las Educadoras de Párvulos (N = 37)

ASPIRACIONES	EXPECTATIVA
Profesor (13)	Periodista
Doctora (7)	Podría llegar a tener una carrera profesional, pero con dificultades socioculturales.
Informática (2)	Llega sólo a la Educación Básica.
Obrero de pesquera (2)	Formará familia.
Acuicultura (2)	Trabajo de subsistencia diaria.
Que tenga un título profesional (2)	Podría llegar a Técnico Nivel Superior por temas económicos.

En el caso de las educadoras, sus aspiraciones y expectativas las opciones son mucho más variadas y coinciden y se diferencian en un 50%. La gran mayoría de las proyecciones están orientadas a carreras profesionales, pero solo la mitad de ellas coinciden en las expectativas.

Entrevistas

Factor territorial

“dar un salto al liceo de Curaco ya es algo grande”

“Yo estudié cinco años en la universidad, y de los 5 todos los años me iba llorando”

“todos los fines de semana viajaba a estudiar a Temuco (...) aunque pasara mucho en el bus”

“somos muy cercanos a nuestras tradiciones, y eso puede ser lo que también aferra a los niños”

Costo económico

“Todo lo económico que también significa cambiarse de carrera en Chile (...) con un poco de tristeza, porque era empezar de nuevo en el tema económico”

Factor que impide acceder a la universidad

“no, no hay, sí es necesario endeudarse porque la gratuidad es para algunos”

Oportunidad laboral

“una vez fui a una oficina pública (...) una persona me dijo: sabe no hay más cupo para técnico lo que te recomiendo es que te sigas especializando que saques una carrera superior”

“A veces esos profesores te aconsejan que no sigas por ese camino (...) porque ellos han pasado situaciones difíciles (...) no puedes a veces hacer muchos actos de generosidad porque quizás otro te lo va a malinterpretar (...) pero también hay otras que te enriquecen mucho con sus ejemplos, con sus años de trayectoria”.

Historia personal – historia académica

“Yo primero decidí estudiar derecho (...) empecé a indagar otras áreas de mí (...) y encontré el camino de la pedagogía de educación de párvulos, y eso me enriqueció (...) fui la mejor alumna de la carrera y me sentía cada vez más encantada y hasta los días de hoy mi trabajo me gusta”

“de los fracasos a veces uno encuentra una nueva oportunidad”.

Conclusiones

- Los sueños y las expectativas que tienen los referentes adultos por sobre los niños se enmarcan en que estos continúen una carrera en educación superior formal.
- Aun así, el ámbito educativo es más propenso, sobre todo desde el discurso cualitativo, a generar espacios de gratuidad.
- Las expectativas reales que se tiene sobre los niños/as van por el trabajo asalariado, después de concluir la educación formal media, hasta la educación universitaria. No se reconoce otro tipo de formación que no sea la formal.
- Los factores más determinantes sobre las decisiones académicas son: políticos, económicos, familiares y territoriales, rescatando desde el ámbito cuantitativo una predominancia de lo familiar, aunque desde lo cualitativo, el énfasis se hace en lo político y económico.
- Generar una cultura académica en Chiloé donde, por una parte, existe el deseo de la continuidad de estudios, pero generando espacios de gratuidad o ayuda económica.
- Independiente del género o el tramo etario, en gran medida sueños y expectativas no coinciden. Las expectativas apuntan a un cumplimiento menor de la trayectoria académica por las necesidades familiares y la visión sobre las potencialidades de los niños y niñas.

- Mientras más poder hayan tenido los participantes por sobre sus propias vidas, mayores expectativas tienen por sobre los niños y niñas.

Referencias

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Lohlé-Lumen.
- Bazán, J. E. (1997). Trabajo infantil, tendencias en el debate y en la acción. En *Niños Trabajadores y Protagonismo de la Infancia*. Lima, Perú: IFEJANT.
- Bazán, J. E. (1998). Críticas al Prefacio: Mejores Escuelas, Menos Trabajo Infantil. En *Niños Trabajadores: Protagonismo y Actoría Social*. Lima, Perú: IFEJANT.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona, España: Paidós.
- Briggs, J. y Peat F. (1999). *Las siete leyes del caos: las ventajas de una vida caótica*. Barcelona, España: Grijalbo
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado, en Temas de Desarrollo Humano Sustentable*. Santiago, Chile: PNUD.
- Castells, M. (2001). *La era de la información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cullen, C. (1992). *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cussianovich A. (1996). *Jóvenes y Niños Trabajadores: Sujetos Sociales*. Lima, Perú: IFEJANT.
- Cussianovich A., Alfagene E., Arenas F., y Oviedo J. R. (2001). *La Infancia en los Escenarios Futuros*. Lima, Perú: Fondo Editorial de La Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Marcos.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía*. Madrid, España: Santillana.
- González, ML (2001). *Pedagogía familiar. Apuntes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Habermas, J. (1992). Citizenship and national Identity: some reflections on the future of Europe. *Revista Praxis Internacional*, 12.
- Habermas, J. (1995). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Infante, M., y Matus, C. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281–308.
- Israel, R. (1998). *Educación, Ciencia y Tecnología: reflexiones de fin de milenio*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Kymlicka W. y Norman W. (1997). El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía. *Revista La Política*.

- Liebel, M. (2002). *La otra infancia, niñez trabajadora y acción social*. Lima, Perú: IFEJANT.
- Max-Neef, M. Elizalde A. y Openhayn M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo, Uruguay: Nordam-Comunidad.
- Mc Carthy, T. H. (1987). *La Teoría Crítica de Jünger Habermas*. Madrid, España: Tecnos.
- Montenegro, H. (1995). *Familia Sociedad una relación en crisis, en Seminario "Tiempo de Familia"*. Santiago, Chile: Instituto Chileno de Estudios Humanísticos.
- Neuser H. y Chacón G. (ed.) (2003). *Pedagogía social en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: *Red Latinoamericana-alemana de Pedagogía Social*, LAPSO - Servicio académico alemán para extranjeros, DAAD.
- Núñez, V. (coord) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid, España: La Muralla.
- Rodríguez Rojo, M. (1999). *Necesidad de un enfoque crítico de la educación en una época postmoderna o el camello de la globalidad*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación.
- Rojas, J. (1996). *Hacia un diagnóstico del trabajo infantil en Chile*. Santiago, Chile: DNI, IWGCL, Vicaría de Pastoral Social.
- Sabatini, F. (1994). Espiral histórica de los conflictos ambientales: el caso de Chile. *Ambiente y Desarrollo*, 10(4).
- Sen, G. (1998). *Los desafíos de la globalización*. Montevideo, Uruguay: DAWN.
- Thompson, J.B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.

SESIÓN 4. ÉTICA, VALORES Y TIC

Protección del menor en Internet.

Raquel Granizo-Garrido

Doctoranda UNED. Docente en Universidad de Alcalá de Henares. España

Resumen

El ordenador se ha impuesto en todos los ámbitos de la sociedad y también en la educación. El uso de ordenadores, tablets y móviles en las aulas, bien guiado, puede ayudar al aprendizaje, pero también tiene sus riesgos. Internet puede ser una fenomenal herramienta educativa y como tal se utiliza en todos los niveles educativos. El uso de internet por parte de los menores motiva el que se incremente la necesidad de formación sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Cualquier utilización de la Internet por parte de los alumnos, precisa que aprendan a manejar las herramientas más comunes y la seguridad. Internet es una fuente inagotable de información y datos de primera mano, pero tienen que saber discernir que todo lo que hay en la red no es válido.

Introducción

Los menores utilizan redes, que operan con un sistema de información abierta y pública. Algunos menores comparten fotografías, vídeos, mensajes o actualizaciones de estado en redes sociales, sin una formación de cómo usarlo, relacionarse en un mundo que desconocen y sin saber los peligros que entraña la red. La Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, nos habla sobre la protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. En el mundo digital los menores caen en la tentación de proporcionar más información de la deseada, a personas conocidas y desconocidas, que pueden usar esta información con malos fines. Por eso, padres, educadores e instituciones deben educar en el uso saludable de internet y dispositivos para evitar problemas de inseguridad. Las prestaciones que las redes sociales ofrecen la información y la comunicación de los menores pero entrañan riesgos. En el 1er Congreso de Educación e Internet: educnet 99 en el Palacio de Congresos de Madrid, ya se trataba el tema del derecho a la intimidad y los códigos de ética en informática e internet. En el VIII Congreso Internacional De Informática Educativa, en 2003 en la UNED, hablábamos de Informática y Praxis Educativa. Actualmente, en 2019 el carácter público y abierto de esos sistemas comunicativos entrañan muchos más peligros de la imagen y la propia integridad o dignidad de los menores sean objeto de distintas modalidades de agresión y estos precisan una concienciación y formación. Los datos que el menor trasfiere o imágenes constituye hoy el principal motivo de inquietud sobre la seguridad de esas plataformas tecnológicas, la falta de educación del menor para usar estos medios y la edad temprana de uso. Los acosos de la intimidad y de la imagen

ofrecen, en estos momentos, una casuística amplia y de profundo calado para la garantía de las libertades del menor.

El “aula virtual” es un entorno de enseñanza- aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por ordenador.

La navegación online o internet es la mayor fuente de información consultada por menores. La usan para buscar datos en sus trabajos, pero también para resolver inquietudes personales. Muchos de los menores no han recibido una educación en el uso adecuado de internet y puede ser una víctima de todo tipo de engaños. Existen sitios peligrosos que pueden poner en riesgo la seguridad de un menor o incluso mostrar contenidos poco para su edad. El contenido inadecuado puede hacer que el menor esté expuesto a opiniones nocivas o imágenes que alteren su percepción de la realidad y afectar negativamente en su crecimiento personal. Es necesaria la educación de forma responsable y los referentes de confianza en caso de dudas en la nueva ventana en la que perciben el mundo muchas veces sin ningún conocimiento previo del uso del dispositivo o control parental.

La tecnología mal utilizada puede molestar o amenazar a menores, ya sea por parte de otro igual o incluso un adulto. Pueden estar siendo víctimas de un ciberacoso y es necesario evitar serios problemas. Para eso los profesores y padres han de saber reconocer estos síntomas. Muchas veces vienen dados por un aislamiento social, miedos a la hora de asistir a clase, pérdida de apetito o actitudes violentas.

Vamos a tratar internet desde el punto de vista educativo sabiendo que la protección del menor en internet es necesaria. También usándola con fines educativos, podemos ver involucrados a los menores en herramientas de socialización que conlleva determinados problemas, e incluso pueden ser delitos en los que pueden involucrarse. Comentamos los más actuales: cyberbullying, grooming, sexting, sextorsión, videos virales.

El cyberbullying y/o acoso escolar. La víctima del acoso suele recibir mensajes ofensivos con un lenguaje agresivo o amenazas. Sería el uso de medios de comunicación digitales para atacar, divulgación de información confidencial o falsa. El agresor no respeta a la persona ni los límites éticos básicos necesarios para la convivencia. Deben de saber que esto es un delito penal. En muchas ocasiones puede empezar o no, en las aulas y puede continuar en las redes sociales o ser directamente cyberbullying. Los medios más habituales con los que realizan ciberacoso son: smartphones, chats, SMS, foros, redes sociales, juegos online, blog o a través de email. La persona que se sienta acosada: se muestra especialmente inquieto/a, nervioso/a cuando recibe un mensaje de texto o un email; tienen temores; se sienten frustrados.

Grooming es acoso cometido por un adulto sobre menores de edad. Él se oculta tras una identidad falsa y procede chantajeando y amenazando al menor con la divulgación del material obtenido. Su finalidad es obtener imágenes del menor con contenido erótico y/o pornográfico.

Sexting. En algún caso se da el tema de menores que intercambian fotografías de carácter sexual o erótico a través de dispositivos móviles o de la red. Estos intercambios

son objeto de chantaje y pueden terminar filtradas en la red o dentro de los círculos más cercanos del menor.

El sextorsion trata de la realización de un chantaje sexual por Internet: amenazas, abuso sexual de menores, corrupción de menores, revelación de secretos, daños al honor, ...

Fundamentación

Padres y educadores deben de concienciar y guiar en el uso de internet con fin educativo. El primer paso es concienciarnos y aprender cómo funciona la tecnología que utilizan los menores para poder guiarlos en su manejo de forma responsable. Una vez sabemos a lo que nos enfrentamos, es hora de adoptar una serie de prácticas saludables:

Hablar con nuestros hijos y educandos para propiciar un espacio de diálogo en el que ellos puedan expresar sus inquietudes y nosotros podamos estar cercanos a resolverlas. Así, se pueden llegar a detectar indicios de un problema antes de que se convierta en algo más grave o complicado.

Hay que enseñar al menor que es responsable de sus actos e igualmente pasa si sube algo a internet. Deben saber que una vez publicado algo en las redes pierden el control de privacidad y que es prácticamente imposible hacer desaparecer algo por completo. Una fotografía o un comentario publicado puede no favorecerles en un futuro inmediato. O esa foto compartida con quien hoy es su amigo/a, mañana puede no serlo. Las imágenes de personas son consideradas como dato de carácter personal. Luego están protegidas por la normativa aplicable de protección de datos. La Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD) establece que, para la obtención y tratamiento de datos personales, es necesario obtener el consentimiento informado del afectado, en éste caso de los responsables del menor. Las empresas, centros,.. que pretendan obtener la imagen de los menores, deberán cumplir con el deber de información establecido en el artículo 5 de la LOPD, informando a los responsables de los menores, sobre la identidad de la empresa o centro que será la responsable de sus datos, la finalidad para la que se recaban sus datos y sobre los derechos de que se dispone de rectificación, oposición y cancelación de sus datos, entre otros.

Cuidar la privacidad en la red es esencial. Hay que saber que publican los menores, ya que sus datos como la dirección de nuestra casa número de teléfono pueden ser usados en contra. Nunca deben compartir información de carácter personal con personas que no sea de total confianza, y esto debemos inculcarlo a nuestros menores de la misma forma que se les enseña a mirar a ambos lados antes de cruzar la calle.

No podemos saber quién está al otro lado de la red. Por eso deben de reducir sus mensajes que utilicen en programas educativos escolares o no, con desconocidos. Concienciar de no contactar con desconocidos ni en redes sociales, servicios de mensajería ni correos electrónicos.

El menor debe de percibir que el educador y los padres son una ayuda adicional. Hay soluciones de seguridad de control parental que ayudan a evitar que los menores accedan a contenido malicioso en Internet o se descarguen aplicaciones no apropiadas.

PODEMOS AYUDAR AL MENOR a través de medidas de seguridad:

La mejor autoprotección que puedes enseñar a tu hijo es: proteger su privacidad, no compartir información personal en la red y crearse contraseñas fuertes.

Ante una amenaza en la red enseñar a: no responder nunca, guardar las pruebas, poner en conocimiento del centro educativo y padres para solicitar su intervención.

Historial. Revisar de manera periódica el "historial" y los "archivos temporales" del navegador, para conocer las páginas que los menores están visitando.

Los antivirus. Deben de estar siempre activo y actualizados. Vigilar acciones sospechosas de que sean originadas por un virus. Hacer copias de seguridad de los programas y los archivos importantes por peligros de virus.

Spam, aplicaciones y ficheros. Enseñarles a no fiarse de los enlaces o archivos que pidan descargarse sin conocer qué es y la procedencia. Cualquier aplicación que les llame la atención y tampoco de la publicidad que promete regalos o aquella que es muy llamativa e incita a pinchar puede ser un riesgo.

Programas de encriptación. Permiten la conversión de mensajes en lenguaje natural en textos que utilizan un lenguaje clave. Aseguran que excepto quien posea la transcripción de esas claves podrá descifrarlas. Estos programas de seguridad, para garantizar la confidencialidad de la transmisión de informaciones. Pero determinadas redes de pornografía infantil han recurrido a la encriptación para dificultar la vigilancia de los servicios policiales. Este mecanismo de seguridad para los menores se enfrenta a algunas dificultades de complejidad o necesidad de una cierta preparación tecnológica que requiere la utilización de estos sistemas.

Los filtros. Son programas informáticos que bloquean el acceso a determinados documentos pero no a otros. Ajustar los filtros de contenidos del navegador, restringiendo el acceso a contenidos como son la violencia, sexo... Pueden programarse en triple sentido:

- a) "Lista blanca" – deja pasar solo las informaciones que previamente han sido registrados.
- b) "Lista negra" bloquea los servicios o programas a los que no se desea tener acceso. Los docentes y los padres pueden bloquear el acceso a aquellos servicios que han seleccionado, que consideran nocivos o peligrosos para los niños.
- c) "Etiquetado neutro" _ permite elaborar un menú de servicios personalizados para cada usuario. Ofrece un alto grado de flexibilidad y seguridad. Facilita que cada usuario realice personalmente la selección de aquellos contenidos de Internet que juzgue apropiados a su sensibilidad, cultura y sistema de valores.

Estos sistemas tienen una dificultad de ser adaptados a las redes sociales. Dificulta el bloqueo de la navegación por sus múltiples y cambiantes programas.

Cortafuegos. Operan regulando el tráfico de entrada y salida del ordenador con Internet, impidiendo la transferencia de imágenes o datos desde Internet a un ordenador o viceversa. Permiten el acceso a aquellos servicios previamente establecidos, cerrando la entrada o salida a los demás. Son dispositivos configurados para permitir, limitar, cifrar, descifrar, el tráfico entre los diferentes ámbitos sobre la base de un conjunto de normas y otros criterios. Afectan también a la eficacia de estos sistemas.

Los Certificados digitales. Permiten identificar o relacionar las partes que intervienen en transacciones comerciales realizadas a través de Internet. Son rápidas y seguras. Para acceder a las redes sociales no se exige la identificación a través de la firma digital, a veces se exige una declaración sobre la edad del usuario.

Ciberpolicías. Tienen equipos de expertos en la localización de piratas informáticos. Suministran programas de defensa frente a sabotajes. Proporcionan ayuda en caso de siniestros informáticos. Se han hecho también imprescindibles, unidades de la policía dirigidos a detectar, investigar y detener a los autores de actividades delictivas en el ciberespacio.

Metodología

Se va a proceder a la realización del estudio sobre la formación e información que tienen los alumnos del uso seguro con fines educativos de las redes, los padres y los profesores en Guadalajara.

Encuesta de alumnos

Centro: Curso:

Edad:

Lee la pregunta y puntúa del 1 al 5. 1 es la puntuación más baja a la pregunta y 5 la más alta.	1	2	3	4	5
¿Tienes móvil propio?					
¿Accedes a internet?					
¿Pondrías tus datos personales en internet (dirección, móvil...)?					
¿Compartirías una foto tuya personal por grupos wassat, o en alguna red social?					
¿Compartirías una foto que te han enviado por grupos wassat, o en alguna red social?					
¿Sabes que una vez que compartes una foto pierdes el control sobre ella?					
¿Sabes que una foto compartida puede llegar a todo el mundo?					
¿Conoces algo sobre la ley de protección de datos?					
¿Sabes que al compartir una foto de alguien estás infringiendo en sus derechos de propiedad privada?					
¿Has usado Facebook?					
¿Conoces los riesgos de la red?					
¿Crees necesaria la formación e información sobre los peligros que entraña un dispositivo conectado a una red?					
¿Te gustaría recibir información y formación sobre el uso seguro de la red?					
¿Tus padres saben que páginas web usas y tus aplicaciones?					
¿Usas internet diariamente?					
¿Has visitado páginas con contenido no apropiado a tu edad?					

¿Qué webs utilizas habitualmente?

.....

¿Qué redes sociales utilizas de forma habitual?

.....

Encuesta De Padres

Edad padres:

Edad hijos:

Lee la pregunta y puntúa del 1 al 5. 1 es el más bajo y 5 el más alto.	1	2	3	4	5
¿Tienes móvil?					
¿Accedes a internet?					
¿Compartirías una foto tuya personal por grupos wassat, o en alguna red social?					
¿Compartirías una foto que te han enviado por grupos wassat, o en alguna red social?					
¿Sabes que una vez que compartes una foto pierdes el control sobre ella?					
¿Sabes que una foto compartida puede llegar a todo el mundo?					
¿Conoces algo sobre la ley de protección de datos?					
¿Sabes que al compartir una foto de alguien estás infringiendo en sus derechos de propiedad privada?					
¿Has usado Facebook?					
¿Conoces los riesgos de la red?					
¿Crees necesaria la formación e información de tus hijos sobre los peligros que entraña un dispositivo conectado a una red?					
¿Te gustaría que recibieran información y formación sobre el uso seguro de la red?					
¿Sabes que páginas web usan sus hijos?					
¿Tenéis control parental sobre los dispositivos electrónicos de vuestros hijos?					
¿Tu/s hijo/s usan los dispositivos delante de vosotros?					

Encuesta De Profesores

Centro: Curso en el que imparte clase:..... Edad:

Lee la pregunta y puntúa del 1 al 5. 1 es el más bajo y 5 el más alto.	1	2	3	4	5
¿Usas internet en el aula con fines educativos?					
¿Conoces aplicaciones educativas?					
¿Usas aplicaciones educativas?					
¿Tus alumnos usan internet en el aula para fines educativos?					
¿Los alumnos tienen limitado el acceso a webs?					
¿Hay alumnos que usan en el aula los dispositivos sin finalidad educativa?					
¿Crees que los alumnos tienen algún conocimiento sobre la ley de protección de datos?					
¿Saben que al compartir una foto de alguien estás infringiendo en sus derechos de propiedad privada?					
¿Los alumnos usan redes sociales?					
¿Crees que conocen los riesgos de la red?					
¿Crees necesaria la formación e información de los alumnos sobre los peligros que entraña un dispositivo conectado a una red?					
¿Te gustaría que recibieran información y formación sobre el uso seguro de la red?					
¿Sabes que páginas web usan tus alumnos?					

¿Qué programas educativos utilizas de forma habitual en el aula y con qué cursos?

Programa/web.....	curso.....
Programa/web.....	curso.....
Programa/web.....	curso.....

Resultados

Ante los nuevos retos educativos, nuevas formas de educar y actuar, respetando siempre la intimidad y la protección del menor en la red. Cuando se pasen las encuestas se estudiará la demanda de formación e información si la hubiera para actuar en colaboración escuela familia.

Referencias

Gallego, D. y Alonso, C. (2003). *VIII Congreso Internacional de Informática Educativa: Informática y praxis educativa*. Madrid: UNED

Gallego, D. y Alonso, C. (2003). *CD Informática y praxis educativa*. Madrid: UNED.

García Llamas, J.L. (2001). *Análisis y valoración de la formación del profesorado en la enseñanza a distancia*. Madrid: IUED-UNED.

Marina, J. A; Joyenes, L.; Toharia, M.; Bartolomé, A.R.; Martín, E. (1999). *Documentos del 1er Congreso de Educación e Internet: educnet 99*. Madrid: Santillana.

La Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD)

Ley Orgánica 1/1982, artículo 7, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (Ley Orgánica 1/82)

Importancia de la Plataforma Electrónica de Ética y Desarrollo Profesional. Estudio de caso: Una experiencia educativa.

José Ramón Gándara-Valenzuela y Agustín Donald-Iturbide
Estudiantes Universidad de Sonora. México

Resumen

Se analiza la plataforma electrónica del espacio educativo de ética y desarrollo profesional con el objetivo de conocer las actividades que realizan los alumnos, basándose en su propia experiencia de interacción con los demás y su nivel de uso desde su práctica pedagógica en este espacio educativo hospedado en la plataforma de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), de la universidad de Sonora México.

Introducción

Hoy en día las Instituciones de educación superior resaltan la importancia de trabajar con una formación pedagógica de vanguardia, desarrollando el uso de plataformas educativas para el sistema de enseñanza superior. La aplicación de las tecnologías en la educación se puede considerar una demanda de nuestra sociedad, que evoluciona rápidamente exigiendo a los ciudadanos el conocimiento del uso de estas herramientas, tanto en la vida cotidiana, en la formación a lo largo de la vida. No obstante, además de darse la necesidad de alfabetización digital, estas herramientas tienen un potencial para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje a través de prácticas activas, interactivas, fomentando la autonomía, la práctica pedagógica de las TIC y su relación con los enfoques constructivistas

En este contexto, presentamos la experiencia de trabajar con la plataforma electrónica del espacio educativo ética y desarrollo profesional. Al tenor de los expertos que señalan que el “El uso pedagógico de las TIC está influenciado por multitud de factores, con un papel del maestro que se considera una figura esencial”, como aseguran Web and Cox (2004). El rol del maestro debe posibilitar un uso de las tecnologías, estimular a los alumnos para que las utilicen. Necesitamos un mayor desarrollo profesional, porque las TIC están haciendo que el rol del maestro sea cada vez más complejo. SÁEZ, J. (2012).

Desde la perspectiva del alumno posibilita la apertura al conocimiento y aplicación de las tecnologías aportando grandes elementos para impulsar el Aprendizaje constructivista y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. La práctica pedagógica centrada en el docente se desarrolla a partir de un enfoque metodológico, que puede mostrar una tendencia a prácticas y enfoques tradicionales o enfoques activos de la enseñanza orientados al constructivismo. Según Pritchard (2007) el constructivismo, en contraste con las teorías anteriores, sitúa al entendimiento en un nivel alto de prioridad, Como el propio nombre sugiere, ve el aprendizaje como una actividad constructiva en la que los sujetos construyen y entienden los eventos, conceptos y procesos, basándose en su

propia experiencia y con actividad e interacción con los demás. Así mismo Pritchard A. (2002) asegura que las teorías del aprendizaje constructivista consideran que el aprendizaje lo construye el individuo que aprende, a partir de los que ya conoce y entiende. En otros modelos considerados de transmisión los alumnos son vistos como sujetos vacíos que tienen que ser llenados de conocimientos. Es decir, al aprendizaje como un proceso activo.

Desarrollo

Antes de abordar los contextos que precisa el desarrollo del trabajo consideramos importante revisar el contexto institucional, principalmente para orientar la presente temática dentro del marco normativo de nuestra universidad.

Para elaborar este programa se tomó en cuenta el nuevo modelo curricular de la Universidad de Sonora, desde el Eje de Formación Común, que permite que los estudiantes se involucren en procesos educativos integradores; es decir, espacios que articulan tanto conocimientos, habilidades y actitudes propias de las disciplinas, que les proporcione la posibilidad de conocer otras formas de expresión del saber.

Este programa de asignatura se encuentra en El Eje de Formación Común que contiene actividades educativas comunes a todos los planes de estudio de licenciatura de la Institución, e implica el compromiso de promover actitudes y habilidades que el alumno aplicará en su trayectoria escolar y en su ejercicio profesional. Se parte de considerar que no es posible que en estos espacios, por sí solos, el alumno alcance en su formación los valores, las actitudes, los conocimientos y las habilidades planteados; sin embargo, es indispensable que quede claro desde el inicio del plan de estudios la importancia que para la Universidad de Sonora tienen estas características en el perfil académico de sus egresados.

El curso de Ética y desarrollo profesional, se concibe "como un espacio no tradicional" basado en nuevos enfoques sobre la formación ética, donde se ofrezca al estudiante la oportunidad de la reflexión crítica y colectiva sobre las implicaciones que tienen los valores en todo lo que se estudia, encaminada al desarrollo de la conciencia, es decir, ser capaces de asumir una postura comprometida frente a la realidad que nos rodea". Por ello, este espacio educativo se elaboró con sustento en una perspectiva constructivista sobre el desarrollo moral, es decir, como un espacio que brinde a los estudiantes universitarios la oportunidad y las condiciones para que desarrollen sus habilidades cognitivas, sociales y valorales en su esfuerzo por constituirse en individuos autónomos, capaces de pensar por sí mismos, de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad ética de sus acciones tanto en el ámbito individual como en el profesional y en el ciudadano.

Pertinencia Disciplinar: La ética como ciencia se encuentra implícita en la rama de la filosofía, que tiene como propósito la reflexión en torno al fenómeno de la moralidad, tal y como éste se manifiesta histórica y socialmente. Esta define como su objeto de estudio a la moral. La moral está constituida por un conjunto de prácticas individuales y sociales en las cuales se ponen en juego las emociones, las razones, las costumbres y las convicciones.

Pertinencia Curricular: De acuerdo con lo establecido en los Lineamientos Generales para un Modelo Curricular de la Universidad de Sonora, el propósito del presente espacio formativo, correspondiente al Eje de Formación Común, es el desarrollo de habilidades intelectuales para el estudio mediante el aprendizaje de estrategias cognitivas para la búsqueda, adquisición, organización, análisis y uso de la información y del conocimiento, el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico. Enfatizando en la pertinencia de los contenidos para su adecuada caracterización.

Pertinencia Social: La sociedad actual requiere impulsar la preparación científica y humanística de sus profesionales, capaces de identificar, diagnosticar, evaluar e intervenir en lo que su dimensión analítica corresponde como disciplina del profesional en su formación.

Su principal objetivo es desarrollar la capacidad de reflexión crítica en torno a sus propios conocimientos, acciones y compromisos como ser social, reconociendo la dimensión ética del desarrollo profesional. A fin de potenciar un pensamiento crítico basado en el hábito de la lectura y manejo de recursos o herramientas tecnológicas asistidas en la plataforma educativa diseñada para el curso.

Estrategias didácticas

La orientación didáctica para este espacio educativo es diseñar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes obtengan los elementos para la reflexión ética y la construcción de principios morales propios, que les permita el análisis crítico y propositivo de los problemas éticos de la profesión. Esta forma de trabajar corresponde a un enfoque constructivista que implica que el individuo desarrolle la capacidad de decidir de manera autónoma sobre lo moral. Toma de decisiones y propuestas de solución a problemáticas de su entorno profesional, con base a sus propias convicciones, que reconocen su individualidad, así como en la responsabilidad ética y moral como reflexión de las consecuencias de sus actos.

Metodología

La metodología se conformó con la activación de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes sobre las ideas y situaciones que se abordan en el programa educativo, manejo y despliegue de la plataforma electrónica, manejo de recursos tecnológicos, lluvia de ideas y activación de conocimientos. Además de lecturas de los materiales en línea, visita de páginas web, mensajería instantánea, manejo de recursos electrónicos. Sin embargo, la relación entre el enfoque metodológico y la integración de las TIC en la práctica pedagógica, están orientadas a enfoques activos que presentan dificultades en su aplicación práctica. Su aplicación y desarrollo se basó siguiendo la metodología constructivista, que posibilita una intensa actividad por parte del alumno partir de sus conocimientos previos, lo que posibilita un aprendizaje significativo que contribuye que el alumno comprenda lo que está estudiando y lo relacione con su experiencia personal.

Conclusiones

La Presentación de la experiencia, nos permitió reconocer algunas debilidades y fortalezas de la plataforma de ética y desarrollo profesional, recomendamos utilizar otros instrumentos de recopilación de información como observación, entrevistas o grupos focales para proporcionar una mirada más detallada de la práctica pedagógica mediante el uso de la plataforma electrónica en este espacio educativo. Sin embargo, desde el punto de vista práctico se mantienen posturas escépticas y críticas relativas al uso de las TIC en el aula, sustentadas a partir de las dificultades, barreras y obstáculos que se presentan a la hora de hacer efectiva la práctica pedagógica. La actitud y opinión del maestro y de los alumnos es un referente importante para lograr la eficacia de las TIC, pues conlleva a una propuesta de mejora constante. Según la percepción de los alumnos indican que la utilización de la Plataforma institucional ha facilitado la Utilidad del espacio, mayor contacto con ellos, mayor dedicación en clase genera mayor actitud positiva en el desarrollo de las actividades escolares. En cuanto a los docentes refieren como una herramienta importante en el uso o la distribución de material, encargar actividades individuales, mandar y recibir mensajes, encargar actividades en equipos, responder dudas, participar en foros, generar conocimiento, y retroalimentación.

Anexo 1. Ejemplo de Planeación Didáctica unidad uno

Programa de Asignatura: Ética y Desarrollo Profesional

Objetivos a lograr/Competencias a desarrollar: Identificar los elementos necesarios para hacer una reflexión crítica de la cultura, comprendiendo los valores como una expresión cultural en su tiempo y espacio.

Plataforma Electrónica. Recursos, estrategias, saberes y aprendizaje

Actividades de aprendizaje relacionadas para el desarrollo de la estrategia:

A) La planeación del curso debe incluir:

- El programa de su curso.
- En un cuadro de doble entrada (el que se encuentra en este archivo) deberán estar los siguientes elementos:
 - (conocimientos, habilidades y actitudes y valores) que corresponden a la u Unidad didáctica
 - Objetivo específico de la unidad / Competencia
 - Tipo de saber (conocimientos, habilidades y/o actitudes y valores). Se pueden incluir uno o más.
 - Indicadores de desempeño.
 - Saberes nidad y sobre la que se presenta la planeación.
 - Estrategias de enseñanza – aprendizaje.
 - Ambientes de aprendizaje.

- Recursos didácticos de apoyo.
- Recursos bibliográficos.
- Evidencias a evaluar.
- Criterios de desempeño de la evidencia a evaluar.
- Técnicas e instrumentos de evaluación.
- Ponderación (dentro de la unidad y con respecto al resto de las unidades).

B) Definición de los elementos de la planeación:

- Unidad didáctica.
 - Conjunto de contenidos disciplinares de la asignatura que se abordarán desde la didáctica y que están compuestos por los saberes (ver abajo que son los saberes).
- Objetivo específico de la unidad / Competencia.
 - Es la implementación a la acción específica que buscamos en el estudiante referente a la temática a tratar
- Tipo de saber (conocimientos, habilidades y/o actitudes y valores). Se pueden incluir uno o más.
 - Conocimientos
 - Habilidades
 - Actitudes
 - Valores
- Indicadores de desempeño.
 - El indicador de desempeño es un parámetro de medición que permite dar seguimiento y evaluar el cumplimiento de los objetivos/competencias.
- Saberes (conocimientos, habilidades y actitudes y valores).
 - Los saberes que corresponden a la unidad didáctica y sobre la que se presenta la planeación.
- Estrategias de enseñanza – aprendizaje.
 - son las actividades estructuradas y controladas por el docente mediante la propia ejecución de los estudiantes, éstas deben ser orientadas en función del cumplimiento del objetivo o adquisición de competencia que pretende el curso.
- Ambientes de aprendizaje.
 - El ambiente de aprendizaje es el escenario controlado que el docente genera a través del diseño de situaciones didácticas ya sean en aula, en

práctica de campo o virtuales donde se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Recursos didácticos de apoyo.
 - Los recursos didácticos son todos aquellos apoyos que el docente requiere para llevar a cabo las situaciones didácticas.
- Recursos bibliográficos.
 - Son los recursos de los cuales el docente se vale para la generación de las situaciones didácticas.
- Evidencias a evaluar.
 - Una evidencia se entiende como la prueba fehaciente que demuestra el alcance de un aprendizaje, responde a la pregunta ¿Cómo puedo saber si los alumnos han alcanzado el objetivo o han adquirido la competencia?
- Criterios de desempeño de la evidencia a evaluar.
 - Los criterios de desempeño de la evidencia son los requisitos que debe tener la evidencia, se pueden representar por rúbricas.
- Técnicas e instrumentos de evaluación.
 - Las técnicas son los procedimientos mediante los cuales el docente obtiene la información relacionada con todas las evidencias de aprendizaje que los estudiantes muestran durante el proceso.
 - Recursos didácticos utilizados por el profesor para recoger información que le permita valorar el proceso E- A.
- Ponderación (dentro de la unidad y con respecto al resto de las unidades).
 - La ponderación de la evidencia es el porcentaje que corresponde a cada evidencia de aprendizaje que entrega el estudiante.

Unidad didáctica	Tipo C, H, A	Indicadores de desempeño (Atributos de competencia)	Saberes (conocimientos, habilidades y actitudes y valores)	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Ambientes de aprendizaje	Recursos didácticos de apoyo	Recursos Bibliográficos
I	CH A *	Identificar los conceptos más importantes que se manifiestan en las diversas expresiones	Reflexionar sobre las teorías o enfoques que se han dado para explicar la problemática y asumir una	Lluvia de ideas para identificar los elementos importantes a partir de preguntas detonantes sobre la propia práctica del	Escenario aula y un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) cuando el curso es	Presentación Power Point con las preguntas detonantes Apoyo de	-Maya, Ángel Augusto. (1999). La cultura como sistema de Adaptación :

	de la cultura; que el alumno sea capaz de identificar y explicar las diversas teorías o enfoques de lo que se estudia, a fin de que les permita asumir la responsabilidad ética de sus acciones en los ámbitos individual, profesional y civil.	postura comprometida ante su realidad. Toma de decisiones, y propuestas de solución, ejercitando los valores, de cooperación, tolerancia, respeto y compromiso.	profesor. Aprendizaje basado en proyectos, Exposición magistral del tema, trabajo individual, Tareas en equipos, aprendizaje colaborativo Ejercicios, o Presentación de Casos, Dilemas Morales, y autovaloración, etc. Asimismo de manera Transversal la RSU en el curriculum oculto se manifiesta cuando el profesor trabaja con el material de las Herramienta como Foros, visible en la Plataforma SIVEA de la asignatura de Ética y Desarrollo Profesional. Además de elaborar videos con los contenidos temáticos del curso en el que se difunde a través de las redes sociales.	en línea.	plataforma Moodle. Apoyo de Plataforma SIVEA Apoyo de Plataforma NTIC Correo electrónico Tableros de Pinterest Foros de Discusión Equipo de cómputo Lap top Tutorial de la clase	Recuperado de http://eticaydesarrolloprofesional.blogspot.mx/2006/08/la-cultura-como-sistema-de-adaptacion.html -Olmos, Miguel (2001) La noción de cultura y la construcción del otro en el Noroeste de México. Recuperado de http://ntic.uson.mx/plataforma/fotosntic/etica_doc/unidad1/unidad%201%20noción%20de%20la%20cultura.pdf -Encilla, Martha, Batista, Nuria y Ramos Álvaro (2003). Los valores en el desarrollo de las competencias
--	---	---	---	-----------	---	--

							https://canal.uned.es/video/5a6f509bb1111f24408b4ae7
Evaluación de competencia							
	Evidencias a evaluar	Criterios de desempeño	Técnicas e Instrumentos de Evaluación	Ponderación %			
	-Foro de discusión y plataforma -Resúmenes o síntesis de lectura. -Respuestas correctas a ejercicios escritos * -productos formales individuales (documentos generados en cada unidad, bajo la especificación previa de los requisitos)*	El estudiante desarrollará la capacidad de reflexión crítica (Desempeño), con efectividad en torno a sus propios conocimientos.(logros)	Técnica: Prueba Instrumento: Prueba escrita (Examen) Lista de Asistencia Exposiciones del contenido temático del curso Participación clase Tareas y participación en Plataforma	45 % 10 % 15% 5% 25%			

Lo que está incluido en el cuadro es un ejemplo sobre un curso de planeación didáctica.

Referencias

Cuevas, S., García, L. y Cruz, M. (2008). Evaluación del impacto de una plataforma para la gestión del aprendizaje utilizada en cursos presenciales en el ITSON. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1085-1107.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.

Lozano, F. et al. (2003). La enseñanza de valores Éticos en las carreras científico-técnicas.

Marco Normativo de la Universidad de Sonora. Eje de Formación Común. Espacio Educativo Ética y Desarrollo Profesional.

Marqués, P. (2006). Catálogo de modelos de uso didáctico de las TIC: Propuestas de Uso. <http://www.pangea.org/dim/aulatic/catalogomodelos.htm>.

Maya, Á. A. (1999). La cultura como sistema de Adaptación. Recuperado de <http://eticaydesarrolloprofesional.blogspot.mx/2006/08/la-cultura-como-sistema-de-adaptacin.html>

Pritchard, A. (2007). *Effective Teaching with Internet Technologies Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Sáez López, J. (2012). La práctica pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los enfoques constructivistas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 58-73.

Sáez, J. (2012). La práctica pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los enfoques constructivistas. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(1).

Somekh, B. (2007). *Pedagogy and learning with ICT. Researching the art of innovation*. London: Routledge. Taylor and Francis Group.

Valenzuela, M. G. A. (2014). Valores, ética y deontología en la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Recuperado de <https://canal.uned.es/video/5a6f509bb1111f24408b4ae7>

Webb, M. y Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 235–86.

Agencia Española para la protección de datos: proyectos europeos.

Euclides J. Cova-Fernández
Egresado EUROMIME. Venezuela

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación documental sobre la Unión Europea y una actualización de la legislación de protección de datos. El estado miembro de la UE estudiado es España describiéndose las autoridades y los órganos relacionados con la protección de datos.

Introduction

The importance of the Information and Communication Technologies requires the creation of many strategies, entities and mechanisms to lead and manage the Information, Data and Security in an proper way.

The European Union with some entities have planned several initiatives at several levels to supervise and to guarantee the data protection rights for all the citizens in the European Union.

As it might be seen, the European Union and the Spanish Agency for Data Protection acknowledge the relevance and priority of this issue and have outlined some European projects in order to better manage the legal regulations and institutions into the member states.

A general view of some European Union projects is showed in this communication to offer a vision of their role and relevance.

Objectives

- To seek data sources to undertake a literature review in regard to the data. Protection projects within the European Union and the Spanish Agency for Data Protection.
- To look for data sources to do a documentary research on the subject of the data protection projects in the European Union.
- To examine the information compiled by the research

Methodology

Regarding the methodology, a documentary research was undertaken to find out about the EU data protection projects, legal regulations, entities and authorities within the EU and member states. Data sources were looked for, including government publications, European Union and European Commission reports, research studies, official organisation's websites, books, articles, among others.

Results

Having found out and analysed many sources and documents, here is the result concerning the Data Protection Law, the European Union, the Spanish Agency for Data Protection and other organisations.

It is important to highlight that there is a wide range of EU projects supporting by European Union and here we are going to mention the one organised with the Spanish Agency for Data Protection.

The changes in the regulation that affects research and innovation in the field of Information Technologies of Communications (in English, ICT) are opening a new legal scenario. Directive (EU) 2016/1148 of the European Parliament and of the Council of 6 July 2016 on measures to ensure a high common level of security of networks and information systems in the Union (NIS Directive) and The General Data Protection Regulation (GDPR) is already a reality. It is hoped that all stakeholders, including policy makers and end users will adapt as soon as possible, however, this process can be especially tedious in the case of SMEs.

Spanish Agency of Data Protection¹³ (AEPD, Spanish initials)

The AEPD is the independent control authority that ensures compliance with the data protection regulations and guarantees and protects the fundamental right to the protection of personal data.

This agency informs and helps citizens to exercise their rights and public and private entities to fulfill the obligations established by Law.

The AEPD also guard the citizen in the exercise of the rights of access, rectification, cancellation and opposition when they have not been properly served, and guarantees the right to data protection by investigating and punishing those actions that may be contrary to law.

Data Protection Officer (DPO)

- According to the official information of the EU¹⁴, “The primary role of the data protection officer (DPO¹⁵) is to ensure that her organisation processes the personal data of its staff, customers, providers or any other individuals (also referred to as data subjects) in compliance with the applicable data protection rules.

In the EU institutions and bodies, the applicable Data Protection Regulation (Regulation (EC) 45/2001) obliges them each to appoint a DPO. Regulation (EU) 2016/679, which obliges some organisations in EU countries to appoint a DPO, will be applicable as of 25 May 2018.

¹³ <http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/estatal/index-ides-idphp.php>

¹⁴ http://ec.europa.eu/justice/data-protection/bodies/index_en.htm

¹⁵ https://edps.europa.eu/data-protection/data-protection/reference-library/data-protection-officer-dpo_en

PANELFIT

The project "Participatory Approaches to a New Ethical and Legal Framework for ICT" (hereinafter, PANELFIT) aims to facilitate the adaptation of the Data Protection regulations through the generation of editable and freely accessible guidelines and references, validated by two data protection agencies.

It is a project financed by the European Union within the framework of the Horizon 2020 programme (H2020).

Once published, these guidelines will serve as operational standards capable of mitigating the ethical and legal problems posed by the development of technological solutions, while allowing innovation and economic growth through the creation of highly qualified jobs. ensuring an adequate level of privacy and cybersecurity.

In addition, PANELFIT has among its objectives to suggest possible improvements in the regulatory framework, the creation of support tools and learning materials that allow collaboration among stakeholders and increase the quantity and quality of information available to policy makers, professionals, journalists, research and jurists.

The Agency participates in the project by forming part of a consortium made up of 13 entities from different European Union states. The project is led by the University of the Basque Country, with the Spanish Agency for Data Protection and its German namesake Unabhängiges Landeszentrum für Datenschutz as data protection authorities.

The consortium also includes:

- the Higher Council for Scientific Research
- Everis Spain
- Fonden Teknologiradet
- Vrije Universiteit Brussel
- Österreichische Akademie der Wissenschaften
- Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Texelia
- Verein der Europäischen Burgewissenschaften
- European Network of Research Ethics Committees and
- the Opera Campana dei Caduti Foundation

SMOOTH

Microenterprises have a very important percentage of participation in the economic development of the European Union, however, they are especially vulnerable due to the lack of experience and resources to undertake their adaptation to compliance with the GDPR.

The development of tools that facilitate this adaptation is urgent since they will provide great benefits for European society. This development must safeguard the interests of

citizens regarding data protection and its security, avoiding the possible negative socioeconomic consequences derived from security breaches for both companies and those affected.

The project "GDPR Compliance Cloud Platform for Micro Enterprises" (hereinafter, SMOOTH) aims to facilitate the compliance of the General Data Protection Regulation (GDPR) to European microenterprises. It is a project financed by the European Union within the framework of the Horizon 2020 program (H2020).

The SMOOTH project has two complementary objectives:

- Create awareness about the importance of compliance with the GDPR, given that many micro-enterprises are not aware of their obligations in this regard. To address this objective, an interactive manual on the GDPR (website and mobile application) specifically aimed at micro-enterprises will be created.
- Help micro-enterprises to adopt and comply with the GDPR. The project will include tools in the cloud, based on machine learning, data mining and audit methods, which will automatically generate a compliance report for the GDPR specific to this type of companies.

The Agency participates in the project by forming part of a consortium made up of 12 entities from 6 European Union states. Led by the Eurecat Foundation, it will have the participation of:

- two data protection authorities: Spanish Data Protection Agency and its homonym in Latvia Datu valsts inspekcija
- two representatives of micro-enterprises: European Small Business Alliance and Funding Box Accelerator
- two research institutions: the Madrid Institute for Advanced Studies and the Carlos III University of Madrid
- two large companies: Naver Lab Europe and NEC • a standardization entity: Spanish Association for Standardization and
- an SME: LSTech Ltd.

T4DATA

The project "Training Data Protection Authorities and Data Protection Officers" (T4DATA) is an EU project through the Directorate General of Justice and Consumers (reference: 769100-T4DATA).

Tjis project is carried out by a consortium led by the Italian Basso Foundation and of which the national data protection supervisory authorities of Italy, Spain, Croatia, Bulgaria and Poland are part.

The objective of the project is to provide support for the training of data protection supervisory authorities and Data Protection Delegates (DPDs) of public agencies on the practical implications and possible interpretations of the RGPD.

For this purpose, the joint preparation of training materials is envisaged among the five data protection supervisory authorities coordinated by two international experts, so that

from each of these materials, each supervisory authority provides training to protection delegates within its national scope. of data through on-line training platforms.

The duration of the project is 24 months, starting on 8/1/2018

Local Seminars for DPD'S

The AEPD will carry out the organization of local seminars in several provinces for the formation of DPD's of local administrations, in collaboration with town halls, county councils and CCAA.

Conclusions

The study has permitted to discover and to show the projects linked to the Data Protection Law and implemented with EU member states, bodies, authorities and other entities within the European Union.

The complexity of the Information and Communication Technologies and the goal to integrate them into all the countries members of the European have required to settle several projects.

Recognising the relevance of both Privacy and Data protection regulation due to the idea to protect them as one of the EU Fundamental Rights it has been necessary to propose, develop EU projects in order to warrant this crucial and key right.

The European Union, the Spanish Agency for Data Protection and many other institutions are working together in order to facilitate the dissemination of the new and updated Data Protection Law in different levels.

There is an imperative objective which is to ensure the compliance from all the actors involved in the effective implementation of the EU Data Protection Law.

Future study lines

The outcomes of the research provides meaningful research lines for future projects related to Personal Data Protection, for example:

- Examination of new data protection strategies
- Effectiveness EU projects concerning the Data Protection Law
- Impact of projects implementation in the EU
- Comparative studies on this issue
- Analysis of impact of the EU Data Protection projects

References

Agencia Española de Protección de Datos. Retrieved from <http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/estatal/index-ides-idphp.php>

Agencia Española de Protección de Datos. Retrieved from <https://www.aepd.es/internacional/ue/index.html>

European Parliament and Council Directive 95/46/EC of 24 October 1995. Retrieved from http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/data_protection/l14012_en.htm

European Parliament and Council Directive 95/46/EC of 24 October 1995. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=URISERV:l14012>

European Union. European Commission, Justice, Data protection, Bodies. Retrieved from http://ec.europa.eu/justice/data-protection/bodies/index_en.htm and

European Union. European Commission, Justice, Data protection, Bodies. Retrieved from https://edps.europa.eu/data-protection/data-protection/referencelibrary/data-protection-officer-dpo_en

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Retrieved from <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-23750>

Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Retrieved from <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-979>

Proyecto colaborativo música para tod@s: Una propuesta formativa para el profesorado de los conservatorios de música.

María Jesús Astorga Redondo
Concepción de Castro de la Puente
Miembro del Equipo de Investigación Educativa EDUCYL2018_05

Resumen

En las siguientes líneas presentamos el proyecto *Música para tod@s* llevado a cabo en el Conservatorio Profesional de Música de León desde el curso 2007/08 hasta la actualidad. Este proyecto cuya finalidad es la organización y puesta en escena de conciertos didácticos a cargo del profesorado de este centro, se ha desarrollado anualmente prácticamente de forma ininterrumpida adoptando diversos modos de trabajo, bajo el soporte del Centro de Formación e Innovación Educativa de León. Se trata por tanto, de una actividad de formación del profesorado que responde a varios de los retos que la educación musical de hoy plantea, tales como la creación de entornos colaborativos de trabajo, el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado y la generación de actividades socio-culturales que todo centro de enseñanzas artísticas debe aportar al enclave en el que se ubica, y en el que el profesorado se sitúa como eje activo del cambio metodológico y educativo que requieren las aulas. Esta comunicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Educativa *Prácticas educativas de calidad en los conservatorios de música a través de las TIC EDUCYL2018_05* y es financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa

Introducción

Han pasado décadas desde que el gran compositor y director de orquesta Leonard Bernstein al frente de la Orquesta Filarmónica de Nueva York, impresionara al público explicando de una forma desenfadada y directa el contenido de un concierto. Lo que ofreció este intuitivo y genial músico era una puerta nueva para encontrarse con la música clásica. Esta fórmula fue difundida por televisión y el título avanzaba lo que pretendía *Conciertos para jóvenes*. Por fin, un músico entendió la necesidad de despojar a los clásicos de ese lenguaje misterioso que lo alejaba de un público joven y desentrañó en varios conciertos los entresijos que hacen de la música un arte total capaz de emocionar a los más escépticos. Sus conciertos explicados fueron el inicio de un camino que no termina y en el que este proyecto transita. Un concierto es un prodigio artístico que aúna capacidades y estímulos, es un momento mágico que nos acerca a lo creado. No se puede permitir que una mayoría de personas, de cualquier edad se queden fuera de esta ceremonia, que se considera equivocadamente, para iniciados o amantes del aburrimiento.

El proyecto *Música para tod@s* se inició al percibir que el alumnado de conservatorios, preparados para tocar un instrumento, no estaban tan preparados para disfrutar como

público de un concierto. Resultaba paradójico que no se hubiera logrado retener a estos titulados como público. Por tal razón, este proyecto comenzó con la intención de favorecer en el alumnado el disfrute de la música y de forma adicional diseñar una actividad que además de contar con el componente pedagógico propio, fomentase la creación de un espacio de intercambio de experiencias y aprendizaje entre el profesorado. A partir de esta propuesta y desde entonces este grupo de profesores ha desarrollado dieciséis producciones que se han difundido además de en la propia comunidad educativa, entre alumnado y profesorado de centros educativos de primaria y secundaria de nuestra provincia. La publicación en el curso 2010/11 del Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado a través de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de Castilla y León ha supuesto, entre otros aspectos, un instrumento cuya aplicación es especialmente motivadora para el desarrollo y continuidad de este proyecto.

Fundamentación teórica

Son muchas los proyectos pedagógicos que desde diversos sectores e instituciones (orquestas, fundaciones, auditorios, teatros incluso proyectos empresariales) se realizan en torno a la organización de conciertos didácticos con la finalidad de abrir y divulgar la música, especialmente, la música clásica. En España, la aportación de profesionales como Fernando Palacios o proyectos como los *Recitales para Jóvenes* de la Fundación Juan March¹⁶, por citar algunos, han generado algunas de las propuestas musicales y culturales más innovadoras y creativas en este campo. El indudable valor de iniciativas de este tipo no solo sirve a sus propios fines, sino que además posee la cualidad de inspirar proyectos similares que deberían llevarse a cabo en todos los centros educativos, como una parte esencial de su vida académica y musical siempre dentro de lo que permita su estructura curricular y organizativa.

El envejecimiento del público que asiste a conciertos de música clásica o la crisis constante que parece que cuestiona una determinada manera de vivirla, son problemas cuya resolución requiere el análisis de varias dimensiones, pero en donde no cabe la menor duda, la educación musical tiene una responsabilidad fundamental que abarca diversos ámbitos (formativo, cultural, emocional, etc.) y que debería, quizá entre otros objetivos prioritarios, desarrollar el sentido crítico a través de la experiencia estética, pero también favorecer una formación musical que ayude a los futuros profesionales a desenvolverse en los escenarios de continuo cambio que nos esperan.

El trabajo de preparación de este tipo de actividades dentro de un contexto educativo contexto, como puede ser un conservatorio, tiene su propia problemática específica. A la hora de abordar didácticamente una actividad como un concierto resulta inevitable

¹⁶ El monográfico Educación musical en las orquestas de la Revista Eufonía nº 64 (2015) muestra a través de dos artículos, La gran explosión de los conciertos didácticos a cargo de Fernando Palacios y Aprender por objetivos: Un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March, a cargo de Miguel Ángel Martín e Isabel, ofrecen una retrospectiva de dos de los proyectos didácticos más interesantes relacionados con los conciertos didácticos.

replantearse el formato tradicional, algo que no siempre encaja de la misma forma con la sensibilidad e ideas de los músicos/profesores participantes. López-Cano (2018) apunta que con frecuencia cuando se defiende la música clásica en realidad se defiende un modo específico de interpretarla, un modo concreto de presentarla y un modo singular de escucharla. Como en cualquier labor de equipo requiere aplicar cuando menos ciertas dosis de flexibilidad y creatividad y estar dispuestos a experimentar con otros modelos y formatos. En este sentido, autores como Hentschke (2009) advierte que además se corre el riesgo de realizar proyectos solamente bajo la óptica de los músicos, cuando se debe concebir como una relación tripartita en el que intervienen músicos, público y educadores, con papeles distintos, pero de igual valor. De la misma forma, la autora apela entre otros aspectos, a que se diseñen dentro de un proyecto educativo común y que “se planifiquen actuaciones de evaluación que reflejen lo que permanece de nuestra intención educativa y el impacto que tienen dentro de la comunidad educativa.” (Hentschke, 2009, p. 44)

“Las acciones educativas organizadas desde las instituciones musicales, entre ellas el concierto didáctico en sus diferentes formatos, se constituyen como experiencia clave en los procesos educativos ligados a la interpretación musical” (Cañas 2015, p. 24). Se trata entonces de una de las actividades musicales más versátiles y que ofrece una mayor gama de objetivos didácticos para abordar, aunque quizá no esté de más mantener un objetivo básico como es escuchar. “En todos los terrenos de la educación abunda alarmantemente la carencia de una educación de la escucha, sin la cual es imposible que hablemos de música, pues ésta solo existe cuando alguien está detrás de ella atendiendo” (Palacios, 1997, p. 43); aspecto clave en una sociedad que cada vez tiene más problemas para “atender” a sus verdaderas necesidades.

Metodología: experiencia didáctica

Características y finalidad del proyecto

Desde su inicio este proyecto ha definido su finalidad a través de los siguientes objetivos:

- Desarrollar un entorno colaborativo de trabajo e intercambio de experiencias.
- Realizar una labor de divulgación de repertorios poco conocidos, en especial las obras musicales de mujeres compositoras.
- Favorecer el desarrollo de la transdisciplinariedad, no solo entre las distintas especialidades del profesorado participante sino también con otras manifestaciones artísticas, en especial la poesía.
- Poner en valor la práctica docente y musical del profesorado.

El epicentro de la actividad del proyecto es la organización de uno o varios conciertos didácticos, a partir del cual/es se desarrollan diversas tareas que generan a su vez distintas actividades de variable aplicabilidad en diferentes áreas y procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la organización de cada concierto el profesorado participante, que es quien decide los aspectos creativos del mismo, realiza a través de reuniones de equipo las siguientes tareas:

- Diseño de las líneas temáticas y estructurales del concierto.
- Elaboración de un guion en torno a una idea o tema.
- Búsqueda de materiales y repertorio para el concierto.
- Diseño de actividades didácticas, carteles, programas.
- Diseño y aplicación de recursos TIC aplicados en la ejecución del concierto.
- Valoración de recursos humanos y materiales disponibles para llevar a la práctica las ideas.
- Difusión de las actividades entre distintos colectivos (alumnado de otros centros educativos, asociaciones, instituciones culturales, etc.)

A partir de la definición de estos aspectos, se buscan colaboradores dentro y fuera de nuestra comunidad educativa que puedan dar forma, aportar ideas y viabilidad al concierto. En el proceso de preparación surgen ideas y actividades que, aunque no tengan una materialización directa en el concierto tienen una repercusión directa en otras prácticas educativas y de aula. Por ejemplo, se recopila repertorio nuevo que luego tiene diferentes aplicaciones didácticas, incluso que genera nuevos contenidos para otros conciertos o actividades musicales.

Para recoger de manera sistemática todas las actividades que surgen, desde el curso 2008/09 se ha habilitado un blog educativo: <http://pfcmusicaparatodos.blogspot.com>. La utilización de este recurso TIC permite aglutinar información específica sobre cada producción (ensayos, dossiers, guías didácticas) y sobre otras actividades que se encuentren relacionadas con los objetivos pedagógicos del grupo, como artículos y enlaces de interés educativo y cultural. Las líneas temáticas que se han trabajado hasta el momento han sido la producción musical y artística femenina y las relaciones entre la música y la poesía.

Participantes

A lo largo de los diez cursos académicos en los que se ha desarrollado el proyecto, han participado más de treinta profesores, además de profesionales del área de formación, actores, miembros de la comunidad educativa y otras instituciones educativas o sociales, así como personas afines al proyecto que de un modo u otro han contribuido en distintos momentos a la ejecución de cada uno de los conciertos.

El proyecto cuenta con un grupo nuclear de profesores que desde el inicio del proyecto han participado de manera constante en las todas las actividades y conciertos, junto con otros profesores que por diversas razones (movilidad hacia otros centros, intereses u otros proyectos) participan o han participado de forma más puntual. Al inicio de cada curso académico y en reunión de claustro se invita a todo el profesorado a formar parte de este grupo. Además de las tareas de preparación y ejecución del repertorio, el profesorado también se encarga de la coordinación de actividades, la logística y la difusión. Todas las tareas se realizan de manera consensuada y es el profesorado participante en cada proyecto quien decide la temática y estructura de cada concierto, el repertorio y las actividades didácticas y/o divulgativas que se van a llevar a cabo. Para

ello, se organizan varias reuniones donde se discuten propuestas, se valoran opciones, recursos disponibles y se deciden las líneas que van a conformar la estructura del concierto (guion, repertorio, duración, etc.). Como puede observarse, este proyecto implica mayormente en su definición y desarrollo al profesorado, quien se responsabiliza de la parte creativa, asume la orientación y la organización de los aspectos más relevantes de cada una de las producciones.

Para lograr la puesta en práctica real del concierto, el equipo de profesores siempre cuenta con la colaboración de diversos agentes, formadores, personas pertenecientes a la comunidad educativa (padres/madres, alumnado y personal de administración y servicios), con instituciones educativas como el área de teatro de la Escuela Municipal de Música o culturales como la Fundación Gloria Fuertes; e incluso personas del mundo cultural de la ciudad de León, que han conocido el proyecto y que desde sus distintos perfiles han contribuido a la materialización de cada producción. Contar con un dinamizador, actor/actriz, recitador, en definitiva, un conductor del concierto resulta fundamental para estimular la actividad artístico-didáctica. Como bien plantea Pérez (2003), su trabajo consiste, no en dar una clase con un micrófono, sino en dinamizar el concierto para que sea una experiencia educativa. En este ámbito, han participado figuras como el Premio Nacional de Poesía Juan Carlos Mestre, quien participó en uno de los conciertos en el curso 2009/10. La participación de todas estas personas en cada una de sus facetas artísticas (interpretación teatral, recital poético, danza o pintura), ha aportado a los conciertos una dimensión artística de fuerte cohesión que ha favorecido el objetivo divulgativo de estos conciertos y que difícilmente se consigue en un concierto de música clásica a la manera tradicional, en el que gran parte de la experiencia estética se encuentra condicionada por el conocimiento de la música en sí.

Evolución del proyecto

El inicio del proyecto entre el curso 2007/08 y el 2011/12 supuso una etapa especialmente intensa en la que se definió en gran medida la forma de trabajo. Durante el primer curso esta actividad se articuló como seminario formativo y supuso la creación del primer equipo de trabajo. En los cursos siguientes el proyecto adoptó la forma de Proyecto de Formación de Centros y Proyecto de Innovación Educativa. Fue un período muy productivo, con la organización de dos y tres conciertos por cada curso académico, en el que en algún momento estuvo implicado más del cincuenta por ciento del claustro y en el que tuvieron mucho peso las actividades formativas. Se destaca este período la labor de Uxue Uriz, profesora vinculada al departamento de Pedagogía del Conservatorio Superior de Navarra y una de las artífices del proyecto Música en Acción del Gobierno de Navarra, quien se encargó de impartir varias sesiones formativas, lo que permitió conocer la forma en que se organizan estas actividades en otras instituciones culturales, musicales y educativas, además de dotar al profesorado de herramientas para sistematizar las diferentes tareas dentro del propio contexto del proyecto. En esta etapa se inició la actividad del blog del grupo, en el que a lo largo de ediciones posteriores se han ido exponiendo todas nuestras actividades y producciones y que ha constituido el espacio virtual a partir del cual difundir la actividad.

La intensidad de estos años provocó en cierta medida en parte del profesorado cierto cansancio, ya que supuso muchas horas de trabajo más allá de lo reconocido en las certificaciones oficiales, además de plantear la posibilidad de que la actividad generada se transformase en una actividad profesional independiente, aspecto este que no ha llegado prosperar. No obstante, gracias a la intensidad de esta primera etapa se han creado los condicionantes necesarios para que la actividad no se agote y se mantenga casi de manera ininterrumpida un concierto anual; de forma que el profesorado pueda participar sin comprometer otras de sus actividades e intereses.

En los últimos cursos el desarrollo cada vez más activo de las redes sociales ha favorecido que la actividad del blog educativo se haya visto especialmente reforzada, al margen de constituir casi sin haberlo pretendido en un histórico de todas las actividades que ayuda a su vez a retomar contenidos y tareas que generan a su vez nuevas ideas y materiales.

La trayectoria de estos años ha permitido implementar en nuestro centro un proyecto a través del cual, crear un nuevo espacio en la forma de trabajar del profesorado en la que se comparte formación y experiencias, se fomenta el trabajo en equipo y se pone a prueba la creatividad de todos los participantes, propiciando un desarrollo global de las competencias profesionales del profesorado.

Evaluación

El proceso de evaluación de este proyecto se ha ejecutado en dos ámbitos, uno de ellos interno, realizado por los equipos de profesores de cada proyecto y curso académico; y otro realizado por los profesionales del área del CFIE de León que han dado soporte a este proyecto como actividad formativa.

En el primero, realizado por el profesorado implicado, se han analizado aspectos como la adecuación a las necesidades de los alumnos, el repertorio, los contenidos de las actividades propuestas, la duración del concierto, la organización y desarrollo, la asistencia e implicación de profesores y alumnos, las dificultades detectadas a lo largo de la preparación del concierto, las valoraciones de los alumnos y los recursos utilizados. Esta labor de evaluación, que ha quedado recogida en las memorias de cada curso académico, ha sido muy exhaustiva durante la primera etapa; lo que ha permitido que la actividad de cursos posteriores fuese mucho más efectiva, fluida y concentrada en lo que se refiere a la materialización de propuestas viables de proyectos posteriores.

En momentos concretos del proyecto se han realizado diversas tareas de evaluación del impacto de nuestras actividades en los alumnos, pero, aunque se han recogido resultados que revelan cierto interés, los datos recopilados son escasos y se circunscriben al trabajo realizado por el profesorado implicado en el equipo. Una de las dificultades registradas ha sido la obtención de materiales, valoraciones y producciones del profesorado y alumnado no implicado directamente en el proyecto, algo que, sin ningún género de duda, podría dilucidar aspectos que se escapan al control y conocimiento del grupo de profesores participante.

En lo que se refiere a la evaluación de este proyecto como actividad formativa, externa, pues es el responsable del área del CFIE quien la emite, en la finalización de cada curso académico, se aplica un cuestionario anónimo de tipo Likert a todo el profesorado implicado en cada proyecto, dirigido a valorar la percepción individual de los participantes con respecto al desarrollo de cada proyecto. En dicho cuestionario, los implicados deben realizar una valoración, puntuada entre 1 y 10, de quince ítems en los que se analizan los siguientes aspectos: nota global de la actividad, adecuación de instalaciones y espacios, adecuación de equipamiento y materiales, interés de los contenidos, utilidad para su aplicación al aula/trabajo, adecuación metodológica-innovación, distribución de tiempos, organización - gestión de la actividad, clima y ambiente de realización, valoración global de los formadores, grado de cumplimiento de las expectativas, grado de aprovechamiento individual, desarrollo de competencias profesionales, compromiso de aplicación al aula/trabajo y satisfacción con la formación realizada. Además del tratamiento de estos datos, el/la asesora se encuentra cercano a la actividad, participa de ella en su estructuración formativa, conoce en profundidad los procesos que se dan, difunde las convocatorias y propuestas de actividades que se realizan y hace llegar sus valoraciones y asesoramiento para futuros proyectos. Indudablemente, gran parte de los retos conseguidos en este proyecto han tenido su base en el apoyo y soporte continuo de los asesores de formación, quienes tienen una perspectiva privilegiada para analizar aspectos clave como la motivación del profesorado o la calidad de los materiales generados.

Para concluir este apartado se adjunta una de las valoraciones, quizá más representativas, del sentir del profesorado en relación a la participación en este proyecto: <http://pfcmusicaparatodos.blogspot.com/2010/12/musica-para-todos-razones-para-crear.html>

Resultados

Desde el curso 2007/08 al 2018/19 el grupo de profesores *Música para tod@s* ha llevado a escena los siguientes conciertos:

Tabla 1. Conciertos realizados y relación de competencias definidas en los proyectos formativos de cada curso académico.

	Conciertos	Competencias profesionales
Curso 2007/08	Recital de música y poesía	Competencia científica Competencia didáctica y atención a la diversidad Competencia digital (TIC) Competencia en innovación y mejora Competencia de trabajo en equipo Competencia intrapersonal e interpersonal
	Policromía	
Curso 2008/09	La forma sonata	
	Mujeres creadoras. Día Internacional de la Mujer 2009	
	El maleficio de la mariposa	
Curso 2009/10	Las visiones de Hildegarda	
	Latidos desde la casa roja	
Curso 2010/11	Mujeres creadoras, + creadoras que nunca 100 aniversario Día Internacional de la Mujer	
Curso 2011/12	Lavinia Fontana y otras mujeres afortunadas	
	Tibiamente anochece	
Curso 2012/13	Música que sabe a Gloria	
Curso 2013/14	Mujeres que nos hacen soñar	
Curso 2014/15	Música al caer la tarde	
Curso 2016/17	Cien años con Gloria	
Curso 2017/18	Lavinia Fontana y otras mujeres afortunadas	
Curso 2018/19	Las visiones de Hildegarda	

En un proceso que ha tenido lugar a lo largo de más de una década, resulta cuando menos complejo destacar aquellas actividades que más efectividad y repercusión hayan podido suscitar. Por ello en las siguientes líneas se tratará de inferir y describir aquellos aspectos de esta experiencia que se consideran de mayor relevancia e interés.

Los materiales diseñados, guías didácticas¹⁷, guiones, dossiers¹⁸, notas a programa¹⁹, propuestas de actividades para alumnos son recursos elaborados por los equipos de profesores de cada producción que pueden consultarse en el blog del proyecto y que en cada momento han sido valorados desde la perspectiva de su eficacia didáctica como

¹⁷ Se muestra la página del blog que muestra una selección de materiales elaborados <http://pfcmusicaparatodos.blogspot.com/p/materiales-pedagogicos-de-nuestros.html>

¹⁸ A modo de ejemplo dossier creado para el concierto Música que sabe a Gloria http://conservatorioleon.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/MUJERESCREADORAS13DOSSIER_300113.pdf

¹⁹ Muestra de dos ejemplos de notas a programa elaboradas para el concierto Las visiones de Hildegarda <http://pfcmusicaparatodos.blogspot.com/2010/03/no.html> y <http://pfcmusicaparatodos.blogspot.com/2010/03/notas-al-programa-para-los-peques.html>

analizados en la medida del impacto educativo que hayan podido generar, con resultados a veces satisfactorios y otras veces más irregulares, tal y como ha quedado reflejado en las memorias de cada proyecto. No obstante, es necesario resaltar que, determinadas actividades y materiales que en su momento no tuvieron una especial relevancia o trascendencia, al estar publicadas en el blog de manera abierta, han podido ser utilizadas en otros momentos para otras prácticas docentes y educativas con más éxito.

Otro de los aspectos más destacados a la hora de analizar el impacto de estas actividades en las prácticas de aula, ha sido precisamente la incorporación progresiva en las programaciones didácticas de las especialidades instrumentales de repertorio compuesto por mujeres que se ha puesto en común en numerosos momentos del desarrollo del proyecto.

En este sentido hay que señalar que la actividad del grupo de profesores es especialmente intensa en la búsqueda, selección y preparación del repertorio e incluso en la aportación de composiciones originales propias de algunos integrantes. Toda la labor de rastreo y búsqueda de información o repertorio adecuado para cada concierto supone muchas horas de trabajo que se hace necesario rentabilizar, dando un uso didáctico a muchos de los materiales analizados que pueden no responder al contenido del concierto, pero sí a otros contextos y situaciones de enseñanza aprendizaje.

Como ya se ha señalado la interacción de la propuesta musical con otras manifestaciones artísticas es para este grupo, uno de los canales con los que se pretende estimular el aprendizaje mediante la experiencia estética, utilizando allí donde proceda los recursos tecnológicos disponibles. Por ejemplo, en aquellos conciertos en los que se han tratado las relaciones entre la música y la poesía se ha podido comprobar como el recitado de un poema se ve reforzado si es precedido o seguido por una determinada pieza, de la misma forma que la percepción musical de una pieza se ve amplificada si va precedida o sigue a un determinado poema; y si además se logra prolongar la magia de ese momento con una proyección de ese poema, permitiendo al oyente leer el poema que acaba de recitarse con una determinada pieza, se habrá favorecido la escucha de una manera mucho más activa. Otro ejemplo que se puede añadir es la visualización de las actividades musicales ejercidas por mujeres o la proyección de imágenes de las propias compositoras, a la vez que se interpreta su música, logrando con ello estimular más si cabe la sensibilidad de los oyentes, en especial de los más jóvenes.

La implementación de este proyecto también ha supuesto una oportunidad de abrir la actividad del conservatorio de León a la vida educativa y cultural de la ciudad. En varias ediciones se han presentado estos conciertos a varios colegios e institutos de la provincia por medio de la gestión del área de programas educativos de la delegación educativa de la región, aprovechando esta vía para la captación de alumnado nuevo y para el refuerzo de contenidos y promoción de actitudes que puedan darse en otros niveles educativos. Entre otros objetivos, este programa ha conseguido abrirse un hueco en la agenda cultural de la ciudad de León, logrando que el proyecto sea tenido en cuenta por varias instituciones culturales y entidades de acción social con las que se ha

favorecido la colaboración de esta y otras actividades, facilitando al profesorado y en menor medida al alumnado, nuevos espacios donde expresarse musicalmente.

Conclusiones

La puesta en marcha de un proyecto como este tiene un fuerte componente formativo, ya que crea una plataforma para el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado en el ámbito del conservatorio, cuyas implicaciones educativas afectan de manera muy directa a la vida educativa y musical de este tipo de centros. Palacios (1997) en su artículo *Las puertas de la música*, propone la combinación de cuatro habilidades básicas que todo el profesor de música debería desarrollar: “conocer, fruto de la inquebrantable afición; comunicar, solo posible si se conocen las metodologías adecuadas; apasionar, por medio de eso, la pasión; comprender, cuando se conoce el lenguaje y sus relaciones con todo” (Palacios, 1997 p.68). Todas ellas habilidades cuyo desarrollo se estimula en la formación entre iguales y siempre con la meta de llevar a término una actividad creativa, que siempre pone a prueba todas las capacidades del profesorado implicado.

Conseguir que un equipo de profesores de un centro educativo con perfiles, trayectorias e inquietudes profesionales muy diversos, sean capaces de reunirse para realizar una actividad en común, es ya de por sí un logro y una manera de “hacer centro”. Son de hecho, muchas las dificultades que hay que superar para lograrlo: elaborar un buen guion, equilibrar intervenciones, seleccionar un repertorio que aborde la transversalidad de las distintas especialidades y materias (como es la igualdad), diseñar unas actividades didácticas; todo ello al servicio de entender el lenguaje artístico como una forma de expresión compleja que utiliza medios diferentes de expresión: sonidos, palabras, colores, drama; y lograr con ello, que las expectativas que se crean puedan cumplirse, son situaciones que exigen un esfuerzo personal y plantean un reto constante a la propia convivencia y al desarrollo de las propias habilidades interpersonales. Este tipo de actividad ofrece al profesorado la oportunidad de calibrar sus competencias, medirse en sus posibilidades, enfrentarse a nuevas maneras de actuar y en gran medida, a superar la excesiva autocrítica del sistema en el que especialmente los músicos han sido educados; y que en no pocas ocasiones impide la realización de actividades, que, por no ser brillantes, no dejan de ser necesarias.

Quedan por superar no pocos desafíos como lograr una mayor implicación del profesorado, propiciar una participación más activa del alumnado y/o del público o conseguir una aplicación más optimizada de los recursos TIC, pero mientras exista un grupo de profesores, por pequeño que sea, con sensibilidad, actitud de apertura y responsabilidad hacia los retos educativos que toca afrontar, se puede mantener abierta la posibilidad de mejorar esta experiencia educativa, en una especie de *piensa global actúa local* que propicie al menos en parte, el cambio metodológico que la educación musical necesita.

Agradecimientos

Manifestamos nuestro agradecimiento al Centro de Formación e Innovación del Profesorado de León en especial a M^a Tránsito Domínguez Astorga, asesora del área de Artística por su apoyo constante a este proyecto, a Mercedes López Aguado por la supervisión de este trabajo, a Juan Luis García Díez por la aportación de imágenes al blog de este grupo colaborativo y al Centro Superior del Profesorado de Castilla y León por el soporte facilitado en la elaboración de esta comunicación.

Referencias

- Bernstein, L., & Pascual, M. (2003). *El maestro invita a un concierto*. Siruela.
- Cañas, M. (2015). Porque los tiempos están cambiando. Instituciones musicales, educación y comunidad. *Eufonía*, 64, 19-28. *Monografía educación musical en las orquestas*,
- Hentschke, L. (2009). ¿Qué es un concierto didáctico? *Papeles del Festival de Música Española de Cádiz*, 4, 42-44. Recuperado de <http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/export/sites/default/publicaciones/pdfs/conciertos-didacticos-2.pdf>.
- López-Cano, R. (2018). ¿Qué defendemos cuando defendemos la música clásica? *ESMUC digital*, 7 Recuperado de <http://www.esmuc.cat/Esmuc-digital/Revistes/Numero-70-juliol-setembre-2018/La-musica-te-la-paraula>.
- Marín, M. Á. & Domínguez, I. (2015). Aprender por objetivos: un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March. *Eufonía*, 64, 29-38. *Monografía Educación musical en las orquestas*.
- Palacios, F. (1997). *Escuchar*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Palacios, F. (1997). Las puertas de la música. *Quodlibet*, 8, 60-72. Monográfico Conciertos pedagógicos,
- Pérez, J. (2003). Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico. *Revista de la Lista Europea de Música en la Educación*, 11. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9741/9176>

Conocimiento de los profesores de Educación Infantil y primaria sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura (DEA-LyE) o dislexia y su afrontamiento.

Mercedes Pérez-Calleja
Estudiante UNED. España

Antonio Medina-Rivilla
UNED. Madrid. España

Resumen

El objetivo general del presente estudio es evaluar el conocimiento del profesional docente acerca de la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, la relación de dicho conocimiento con la formación recibida (continua/formación permanente) y los años de experiencia docente. Se crea un cuestionario de 55 ítems, con escala tipo Likert de 6 puntos estructurado en cuatro dimensiones y cuatro preguntas sobre experiencia, formación, conocimiento y utilización de protocolo de detección de la dislexia, y capacitación del profesional docente para enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. La muestra está constituida por 65 profesores de Educación Infantil y Primaria. Entre los principales resultados destacamos el conocimiento del profesional docente acerca de la dislexia y de las dificultades específicas de aprendizaje parece estar relacionado con la experiencia con niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, y parece estar relacionado también con la formación recibida sugiriendo que la formación continua en dificultades específicas de aprendizaje es uno de los campos necesarios de formación en el desarrollo profesional.

Introducción

El éxito en la educación inclusiva depende de numerosos factores como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijil y Minnaert, 2011).

De todas ellas, la formación del docente es considerada como una dimensión de capital importancia por su incidencia determinante en la calidad de la inclusión educativa (López Torrijo, 2005; León, 2011), una formación significativa en educación inclusiva podrá ayudar al docente a cambiar sus concepciones acerca de no sentirse capacitados para llevarla a cabo, comprendiendo su papel en la intervención con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Llorent y López, 2012). Es en este contexto que se debe entender el desarrollo profesional del docente como cualquier intento de mejorar la práctica educativa y laboral, sus creencias y conocimientos profesionales y personales, con el propósito de aumentar la calidad docente,

investigadora y de gestión, individualmente y junto con los compañeros del centro, para poder así mejorar el aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2013)

La formación del docente en el ámbito de la educación para todos se ha de entender como un recurso para desarrollar estrategias de intervención con el alumnado que presenta unas características especiales en su aprendizaje (Delgado 2011). Desde el actual proceso de convergencia europea en la Educación superior, se ha mermado la formación inicial del docente para atender a la diversidad (Vela, 2010) y conseguir una enseñanza individualizada dentro del aula (Birta-Szkey,2006), y se potencia una formación desarrollada desde una perspectiva más curricular y colaborativa, más cercana a la práctica. Siguiendo a Sykes, Bird y Kennedy (2010) la capacitación del docente debe ser continua y estar en relación con la práctica profesional, de esta manera, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos los alumnos si cuenta con elementos teóricos y prácticos que le permitan favorecer el aprendizaje (Conklin, 2012).

El presente estudio sugiere que la formación continua en dificultades específicas de aprendizaje es uno de los campos necesarios de formación en el desarrollo profesional. También se sugiere con este estudio un nuevo escenario que apunta hacia un cambio metodológico para afrontar las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos, priorizando la necesidad de *trabajo en equipo* por parte de los profesionales y el *agrupamiento flexible*, lo que supone por un lado, romper con el grupo-clase y pasar a una organización de niveles o de ciclo, como una estrategia de intervención más actualizada de atención a la diversidad y por otro lado, surge la necesidad de potenciar la formación del docente en diferentes ámbitos (Llorent y López,2012): orientaciones sobre las necesidades específicas de apoyo educativo, estrategias didácticas para desarrollar el aprendizaje cooperativo, recursos didácticos para la atención a la diversidad, sistemas para favorecer la accesibilidad del alumnado al currículum, técnicas de diagnóstico y evaluación a nivel inclusivo.

Fundamentación teórica

La dislexia, tal y como se expresa en la definición consensuada la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002; Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003), se considera una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo. Estas dificultades son consecuencia de un déficit en el componente fonológico del lenguaje y se presentan de manera inesperada ya que otras habilidades cognitivas se desarrollan con normalidad y la instrucción lectora es adecuada.

Según el DSM-5 (APA, 2014) la dislexia viene enmarcada dentro de los Trastornos Específicos del Aprendizaje, concretamente con en los que presentan dificultades en la lectura. Este trastorno “se diagnostica cuando hay déficits específicos en la capacidad del individuo para percibir o procesar información eficientemente y con precisión. Este trastorno del neurodesarrollo se manifiesta primero durante los años escolares y se caracteriza por dificultades persistentes que impiden el aprendizaje de las aptitudes

académicas básicas de lectura, escritura y matemáticas. El rendimiento del individuo en las habilidades académicas afectadas está por debajo de la media de su edad o se alcanzan los niveles aceptables de rendimiento solamente con un esfuerzo extraordinario.

El trastorno específico del aprendizaje puede afectar a individuos con una inteligencia dotada y manifestarse solamente cuando las exigencias del aprendizaje o los procedimientos de evaluación (p.ej. las pruebas cronometradas) ponen barreras que no pueden superar con su inteligencia innata y sus estrategias compensatorias. En todos los individuos, el trastorno específico del aprendizaje puede producir deficiencias durante toda la vida en las actividades que dependen de habilidades y conocimientos, incluidos el rendimiento ocupacional.” (APA, 2014).

La prevalencia de la dislexia en edad escolar a nivel mundial se estima entre el 5-15%. Sin embargo, en países de habla hispana, como España, en primaria oscila entre 3,2-5.9% (Jiménez, Guzmán, Rodríguez, y Artilles, 2009) y en secundaria entre 3,2 - 5,1% (González, et al., 2010).

Por otro lado, en la prevalencia según el sexo, se ha encontrado que hay mayor incidencia en hombres que en mujeres, cuya proporción es de 2 o 3 varones por una mujer (Miles et al., 1998; Katusic, Colligan, Barbaresi, Schaid, y Jacobsen, 2001). En síntesis, la tendencia apunta a una mayor prevalencia en varones que en mujeres sustentada por un amplio cuerpo de investigación, no obstante no es una evidencia definitiva.

Según lo anterior, la dislexia es un trastorno que afecta sobre todo al rendimiento escolar del niño, por lo que los profesores juegan un papel muy importante en la identificación de un alumno con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo), y para ello es esencial que estos gocen de una serie de conocimientos específicos.

Un profesor experto será capaz de identificar a un niño con dislexia que a diferencia del TDAH puede pasar desapercibido, sobre todo en los primeros años. No obstante, según Washburn (2011) lo que los profesores parecen saber sobre el tema de la dislexia es insuficiente.

Varios estudios señalan que el conocimiento de la lectura y la estructura del lenguaje por sí solos no son suficientes para dar lugar a la instrucción de lectura efectiva (Kennedy, Driver, Puller, Ely, y Cole, 2013), es decir, cuando el profesorado de apoyo a las NEAE finaliza su formación universitaria, no puede relacionar de forma óptima la teoría y la práctica en sus primeros años de ejercicio profesional, siendo esta transición docente poco favorable para un estudiante con dislexia (Kennedy, 2013).

Con esto se concluye que la formación y experiencia del profesorado es un factor significativo en el desarrollo de la intervención con alumnos con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo). Asimismo, los estudios realizados en relación a los conocimientos que tienen los profesores acerca de la dislexia coinciden en que los profesores parecen tener la idea errónea de que la dislexia es una deficiencia en el procesamiento visual en lugar de deficiencias en el procesamiento fonológico (Carlisle, Kelcy, Rowan, y Phelps, 2011). Hay varios estudios que también defienden la creencia

errónea de que la característica de la dislexia es la inversión de las letras y las palabras (Washburn, 2011), cuando esto no es así, pues se ha llegado a la conclusión de que la dislexia es el resultado de déficits fonológicos (Saygin, 2013). Además cabe destacar que esta falta de conocimiento adecuado sobre la dislexia parece tener una gran influencia sobre la eficacia del profesor (Zundans-Fraser y Lancaster, 2012).

Así pues, la buena y continua formación del profesorado en el diagnóstico e intervención con alumnos con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) y tener experiencia en este campo, son los dos factores principales para que los docentes puedan desarrollar una educación óptima y de mayor calidad para este grupo de alumnos. Sin embargo, aunque la ciencia avance y se aporten nuevos conocimientos y metodologías innovadores, la mayoría de las veces esta información no pasa del mundo de la investigación al mundo profesional. Por esto podemos señalar, además, que los docentes son conscientes de esta falta de formación y de la necesidad de un trabajo cooperativo entre los distintos especialistas del centro, así como serían necesarios importantes cambios en la metodología y en el currículo (Alemany y Villuendas, 2004).

En el presente estudio se pretende conocer si el profesional docente tiene formación y se siente preparado para trabajar con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), concretamente con alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en lectura o Dislexia.

Se espera inicialmente encontrar diferencias significativas entre los participantes en cuanto a la experiencia profesional (años impartiendo docencia) y a la formación recibida (formación continua/permanente).

Método

Participantes

La muestra se constituye de 65 profesores, 35 profesores de la provincia de Granada, 17 de Ciudad Real, 7 de la provincia de Jaén y 6 de la provincia de Barcelona. Todos ellos imparten o han impartido docencia en centros educativos de Educación Infantil y Primaria.

Se junta la muestra en dos grupos diferentes, un primer grupo de profesores de Educación Infantil y Primaria con 10 o más años de experiencia y un segundo grupo de profesores de Educación Infantil y Primaria con menos de 10 años de experiencia.

Materiales

Se crea un cuestionario de 55 ítems, con escala tipo Likert de 6 puntos que indica el nivel de apoyo recibido para abordar las necesidades específicas de atención educativa de sus alumnos, las medidas de atención a la diversidad adoptadas y los recursos o ayudas tecnológicas a las que ha tenido acceso para poder mejorar su práctica educativa. Se utiliza el mismo tipo de Escala Lickert de 6 puntos para indicar el nivel de acuerdo en relación a conceptos relacionados con la dislexia, en relación a las dificultades que pueden presentar los alumnos con dislexia y en relación a los métodos y

estrategias de intervención para trabajar con alumnos con dislexia. Y finalmente se utiliza la escala tipo likert de 6 puntos para indicar cuán preparado se siente el docente para enseñar de forma efectiva a un niño con DEA-LyE o dislexia.

El objetivo general del estudio es evaluar el conocimiento general del profesional docente acerca de la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura y la relación de dicho conocimiento con la formación recibida (continua/formación permanente) y los años de experiencia docente.

El cuestionario se divide en cuatro partes.

- Una primera parte centrada en la recopilación de datos generales y aspectos relacionados con la formación de base y la formación recibida o formación continua y con la experiencia docente.
- Una segunda parte que corresponde a la dimensión 1 en la que se recogen los ítems del 1 al 12 y que muestran: apoyo recibido para abordar las necesidades específicas de atención educativa de sus alumnos, las medidas de atención a la diversidad adoptadas y los recursos o ayudas tecnológicas a las que ha tenido acceso para poder mejorar su práctica educativa. Qué experiencia ha tenido con niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura y durante cuánto tiempo. (pregunta A)
- Una tercera parte que corresponde a la dimensión 2 y dimensión 3, en la que se recogen los ítems del 13 al 23 y del 24 al 38. Conceptos que tiene sobre la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura en general, y los problemas que pueden presentar los alumnos con dislexia o que están asociados a la dislexia. Formación que ha recibido sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura (pregunta B) y conocimiento que tiene sobre algún protocolo de detección de la dislexia y utilización del protocolo. (pregunta C)
- Una cuarta parte que corresponde a la dimensión 4, en la que se recogen los ítems del 39 al 55. Conocimiento que tiene sobre los métodos y estrategias de intervención para trabajar con alumnos con dislexia o que presentan dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. Y capacitación del profesorado para enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y escritura. (pregunta D)

Procedimiento de recogida de datos

Para la recogida de la información se ha diseñado el cuestionario en Google Docs, una aplicación que permite su elaboración, complementación y recogida de datos, vía online. Posteriormente fue enviado por correo explicativo al director de las escuelas junto con las instrucciones de cómo completar el cuestionario. El director en algunos casos lo ha presentado al claustro de profesores, y enviado el enlace del cuestionario a aquellos profesores que voluntariamente han aceptado colaborar. En otros casos el director no lo ha presentado al claustro de profesores y ha hecho llegar el enlace del cuestionario a los profesores del ciclo de Educación Infantil y primaria, para que aquellos que voluntariamente quieran puedan responder online.

Procedimiento de análisis y sistematización de los datos

Se recogen los datos en una hoja Excel y se ordenan, generando una base de datos. Los datos seguidamente fueron analizados a través del programa Microsoft Excel.

Resultados

Los datos seguidamente se analizan para comprobar las diferencias significativas.

Trabajamos con el total de 65 participantes divididos en dos grupos:

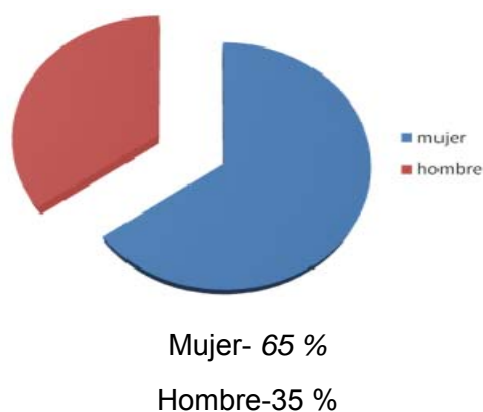
Grupo 1. Maestros y maestras con 10 o más años de experiencia docente. Este grupo lo forman 41 docentes.

Grupo 2. Maestros y maestras con menos de 10 años de experiencia docente. Este grupo lo forman 24 docentes.

Primera parte del cuestionario

Aspectos para destacar de la primera parte del cuestionario: género, experiencia docente, formación recibida o formación continua/permanente, experiencia educativa específica con niños con DEA-LyE (pregunta A del cuestionario) y formación específica sobre DEA-LyE (pregunta B del cuestionario)

Grupo 1 Maestros y maestras con 10 o más años de experiencia



Grupo 2 Maestros y maestras con menos de 10 años de experiencia docente

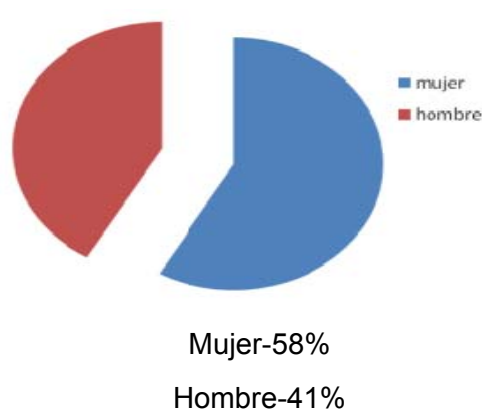


Gráfico 1. Género

Grupo 1- De los 41 docentes con 10 o más años de experiencia 65% corresponden a mujeres y 35% corresponden a hombres.

Grupo 2- De los 24 docentes con menos de 10 años de experiencia 58% corresponden a mujeres y 41% corresponden a hombres.

Grupo 1 Experiencia docente- etapa educativa

Grupo 2 Experiencia docente- etapa educativa

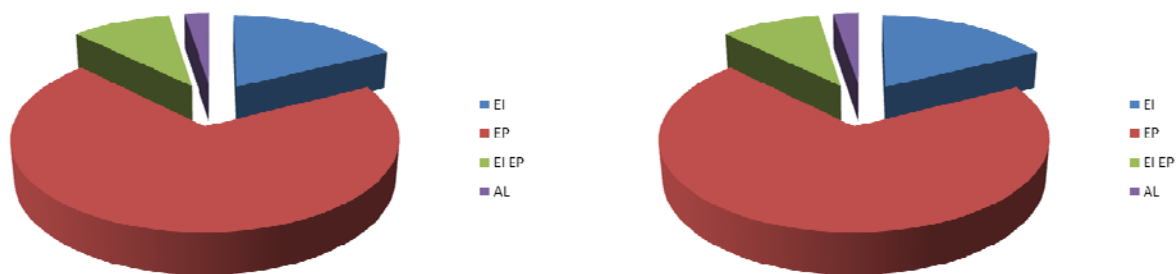


Gráfico 2. Experiencia docente

Grupo 1. De los 41 docentes con 10 o más años de experiencia han impartido docencia en la etapa de Educación Infantil (segundo ciclo) el 17,5 %, en la etapa de Educación Primaria el 70%, en ambas etapas de Educación Infantil y primaria han impartido docencia el 10%. A señalar también que el 2,5% trabaja o ha estado trabajando como maestro de audición y lenguaje.

Grupo 2. De los 24 docentes con menos de 10 años de experiencia han impartido docencia en la etapa de Educación Primaria el 91,6% y en ambas etapas de Educación Infantil y primaria el 8,3%. A señalar también que de los participantes de este grupo no hay ningún docente trabajando como maestro de audición y lenguaje. Tampoco hay ningún docente con experiencia en la etapa de educación infantil.

Grupo 1- Formación recibida o formación continua/permanente

Grupo 2- Formación recibida o formación continua/permanente

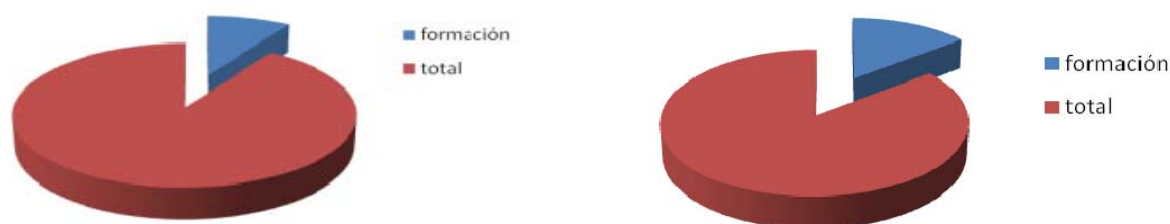


Gráfico 3. Formación recibida o formación continua/permanente

Grupo 1. De los 41 docentes con 10 o más años de experiencia, el 10% indica que ha hecho formación continua o permanente a lo largo de su trayectoria profesional. No especifican cuál, indican que variada.

Grupo 2. De los 24 docentes con menos de 10 años de experiencia, el 16% indica que ha hecho formación continua o permanente a lo largo de su trayectoria profesional. No especifican cuál, indican que diversa formación o variada.

Grupo 1- Experiencia educativa específica con niños con DEA-LyE-



Grupo 2- Experiencia educativa específica con niños con DEA-LyE-



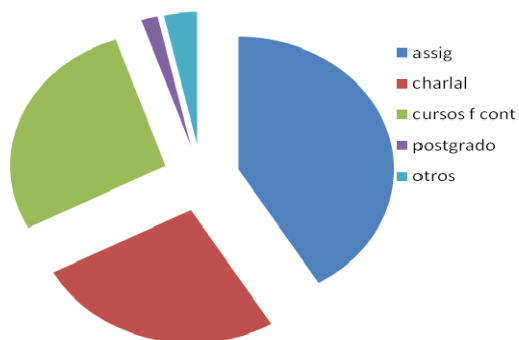
Gráfico 4. Experiencia educativa específica con niños con DEA-LyE (pregunta A del cuestionario)

Grupo 1. De los 41 docentes con 10 o más años de experiencia, el 75% indica que han tenido experiencia con niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, y que esta experiencia ha sido a lo largo de su trayectoria profesional.

Grupo 2. De los 24 docentes con menos de 10 años de experiencia, el 20,8% indica que han tenido experiencia con niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, y que esta experiencia es a lo largo del tiempo que llevan trabajando.

De ambos grupos son los docentes con 10 o más años de experiencia los que han tenido mayor experiencia con niños con DEA (LyE).

Grupo 1. Modalidades de formación sobre DEA-LyE



Grupo 2. Modalidades de formación sobre DEA-LyE

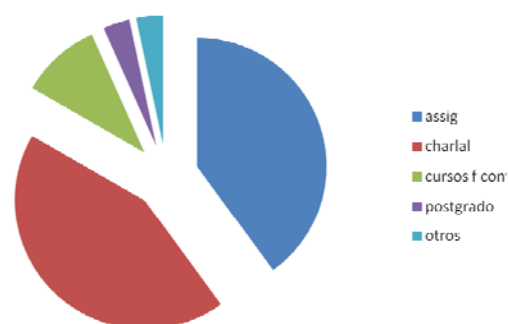


Gráfico 5. Modalidades de formación específica sobre DEA-LyE (pregunta B del cuestionario)

De las diferentes modalidades de formación específica sobre DEA-LyE se puede destacar el siguiente aspecto:

El 66,6% de los participantes del grupo 1 (docentes con 10 o más años de experiencia) ha recibido la formación a través de asignaturas de la carrera y el 44,4% señala que ha realizado cursos de formación continua sobre dificultades específicas de aprendizaje.

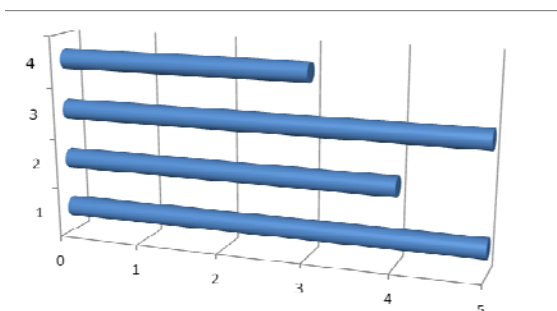
El 76,5% de los participantes del grupo 2 (docentes con menos de 10 años de experiencia) ha recibido la formación a través de charlas, conferencias sobre el ámbito de dificultades de aprendizaje y el 17,6 % señala que ha realizado cursos de formación continua sobre dificultades específicas de aprendizaje.

Segunda parte del cuestionario - Análisis de la Dimensión 1 del cuestionario.

Análisis de la Dimensión 1 del cuestionario- Apoyo recibido para abordar las necesidades específicas de atención educativa de sus alumnos, medidas de atención a la diversidad adoptadas y recursos o ayudas tecnológicas a las que ha tenido acceso para poder mejorar su práctica educativa.

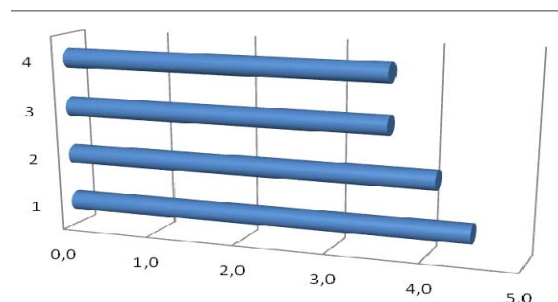
1ª dimensión: de los siguientes apoyos educativos señala el nivel que consideras que has recibido para afrontar las NEE de los alumnos

Grupo 1:



1ª dimensión: de los siguientes apoyos educativos señala el nivel que consideras que has recibido para afrontar las NEE de los alumnos

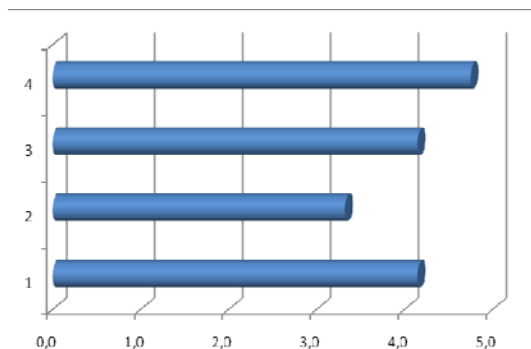
Grupo 2:



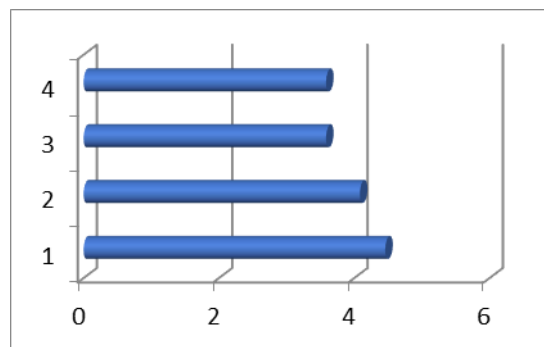
1 maestro tutor, 2 equipo de ciclo, 3 maestro de apoyo, 4 maestro AL o especialista

Sobre el apoyo recibido para abordar las necesidades específicas de apoyo educativo de sus alumnos la tendencia de los nuevos docentes se dirige más al trabajo de equipo, frente a los docentes con más de 10 años de experiencia cuya tendencia está más dirigida hacia un trabajo de soporte de carácter individual.

1ª dimensión: de las siguientes medidas de atención a la diversidad señala la que has adoptado como maestro de aula para que el alumno con dificultades en el aprendizaje de la lectura mejore Grupo 1:



1ª dimensión: de las siguientes medidas de atención a la diversidad señala la que has adoptado como maestro de aula para que el alumno con dificultades en el aprendizaje de la lectura mejore Grupo 2:



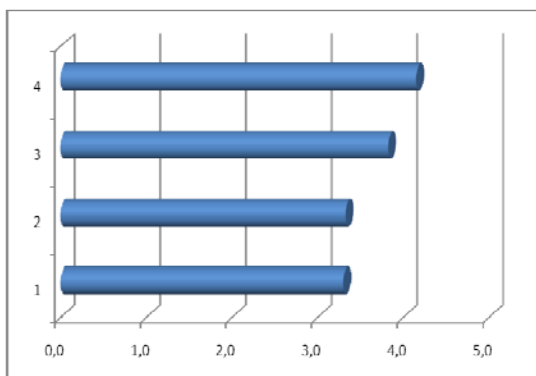
1 agrupamiento flexible, 2 desdoblamiento, 3 apoyo en grupo ordinario, 4 programa refuerzo

Entre las medidas de atención a la diversidad la tendencia de los nuevos docentes se dirige más hacia el agrupamiento flexible y desdoblamiento de grupo, frente al apoyo

individual o programa de refuerzo en las áreas instrumentales hacia el que se dirigen más los docentes con 10 o más años de experiencia.

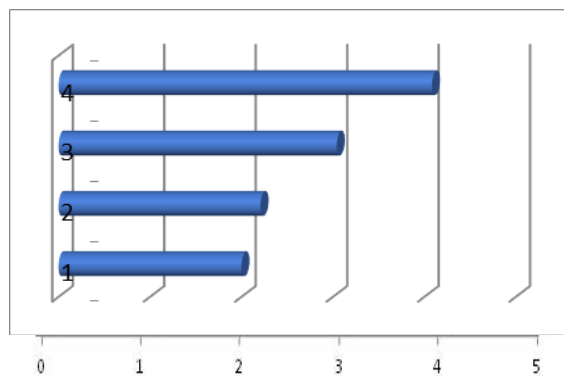
1ª dimensión: de los siguientes medios o recursos señala en qué medida has accedido a las ayudas tecnológicas que se mencionan

Grupo 1:



1ª dimensión: de los siguientes medios o recursos señala en qué medida has accedido a las ayudas tecnológicas que se mencionan

Grupo 2:



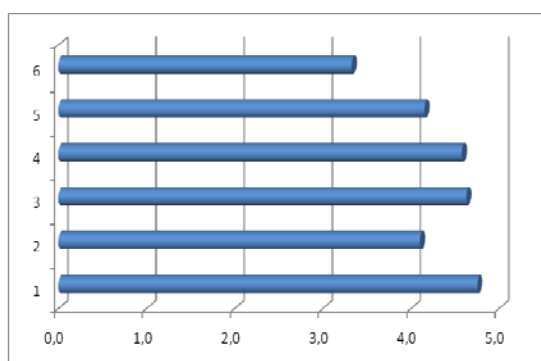
1. programa aprendiz LyE 2 aplicación móvil 3 blog materiales 4 web ejercicios y materiales de trabajo LyE

Sobre las ayudas tecnológicas a las que ha podido acceder para afrontar las necesidades específicas de apoyo educativo de sus alumnos y más concretamente el acceso a material de páginas web con recopilación de ejercicios para trabajar con dificultades de aprendizaje (LyE) y dislexia, tanto por parte de los docentes con 10 o más años de experiencia como con menos de 10 años de experiencia es poco.

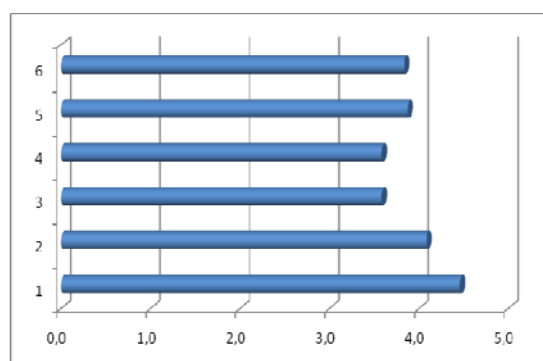
Tercera parte del cuestionario- Análisis de la segunda dimensión y de la tercera dimensión

Análisis de la segunda dimensión: afirmaciones acerca de la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y escritura en general.

2ª dimensión: grado de acuerdo con estas afirmaciones acerca de la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y escritura en general Grupo 1:

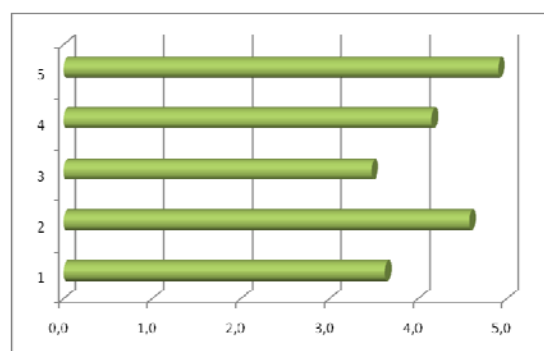
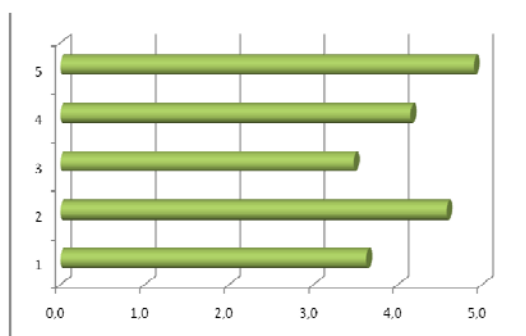


2ª dimensión: grado de acuerdo con estas afirmaciones acerca de la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y escritura en general Grupo 2:



1 Prevalencia 5-17%, 2 Procesos fonológicos, 3 Persistente con la edad, 4 Presencia con otros

trastornos, 5 Dislexia dificultad específica DEA-LyE, 6 Esperar que madure



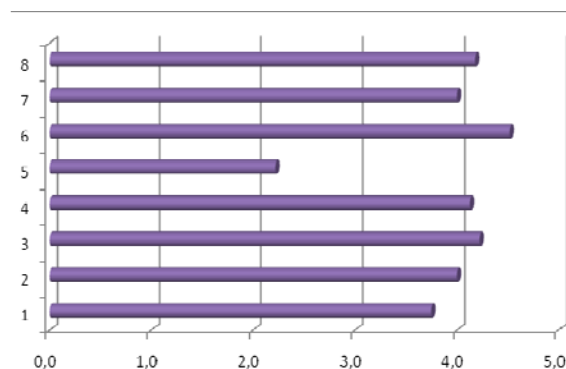
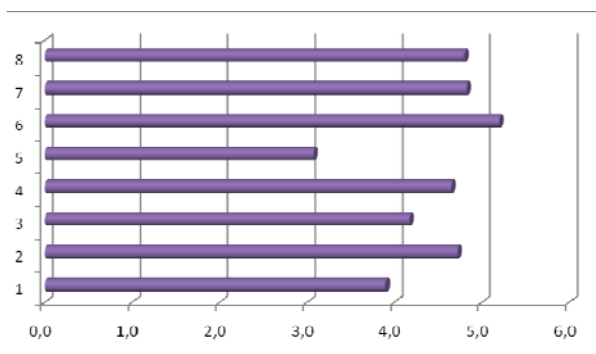
1 Dislexia + cuadros de problemas de conducta, 2 Familias apoyo emocional, 3 DEA-LyE origen genético o neurobiológico, 4 Deficiencia procesamiento fonológico, 5 Mayor participación familia mejor rendimiento

Sobre el conocimiento general acerca de la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, tanto el grupo de docentes con 10 o más años de experiencia como el grupo de docentes con menos de 10 años de experiencia, manifiestan estar bastante de acuerdo con que la participación de las familias en las actividades de lectura y escritura de sus hijos e hijas, está relacionada positivamente con el rendimiento lector. Hay cierta discrepancia con respecto al papel que han de cumplir las familias, ya que mientras que el grupo de docentes con 10 o más años de experiencia docente manifiesta estar bastante de acuerdo con que el papel que ha de cumplir las familias del alumnado con dislexia es el de apoyo emocional y social, aunque también puede brindar apoyo escolar, el grupo con menos de 10 años de experiencia manifiesta estar entre poco y bastante de acuerdo.

Análisis de la tercera dimensión: afirmaciones acerca de las dificultades que pueden presentar los alumnos con DEA o de los problemas asociados a la dislexia.

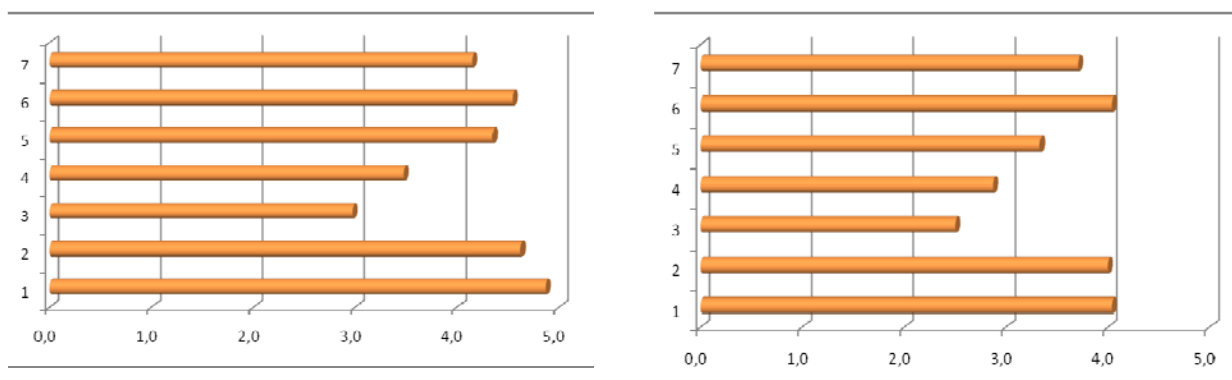
3ª dimensión: grado de acuerdo con estas afirmaciones acerca de las dificultades que pueden presentar los alumnos con DEA o de los problemas asociados a la dislexia. Grupo 1:

3ª dimensión: grado de acuerdo con estas afirmaciones acerca de las dificultades que pueden presentar los alumnos con DEA o de los problemas asociados a la dislexia. Grupo 2:



1 Alumnos con DEA-LyE bajo rendimiento en todo, 2 Errores de decodificación síntoma de riesgo DEA-LyE, 3 Alumno con DEA-LyE problemas percepción y lateralidad, 4 El sufrimiento asociado a la dificultad llega a sentir incapacidad 5 Todos los alumnos DEA-LyE tienen los

mismos síntomas, 5 Dos años de retraso en LyE remitir a orientación psicopedagógica, a 6 DEA en lectura bajo rendimiento en conciencia fonológica 7 Dislexia: dificultad para decodificar y encadenar sonidos



1 Dislexia: problemas en segmentación fonológica, 2 Evaluación tras desfase de al menos dos cursos escolares, 3 Alumnos DEA-Lye tienen coeficiente intelectual bajo, 4 Alumno con DEA-IYE presenta desfase de al menos dos cursos 5 Omisión, sustitución, riesgo de DEA-LyE, 6 Dislexia puede tener dificultades a nivel oral, 7 Dislexia_ déficit de memoria fonológica y de trabajo

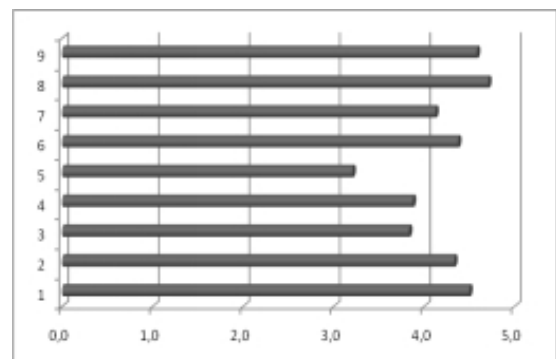
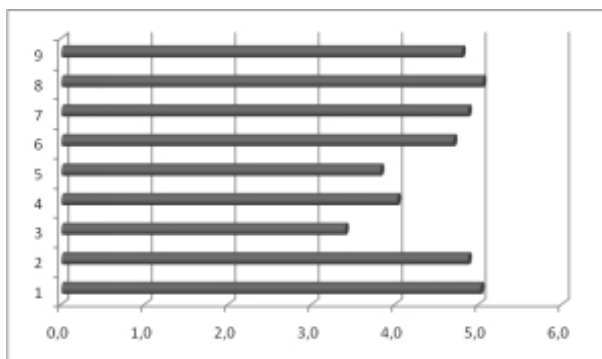
Sobre el conocimiento más concreto acerca de las dificultades que pueden presentar los alumnos con DEA o problemas asociados a la dislexia, podemos indicar que tanto el grupo de docentes con 10 o más años de experiencia como el grupo de docentes con menos de 10 años de experiencia, manifiestan estar entre poco y bastante de acuerdo con respecto a que el alumno con DEA-LyE presenta problemas de percepción y lateralidad. También ambos grupos consideran que cuando un alumno presenta dos años de retraso en lectura, sin que existan causas aparentes, debe ser remitido al orientador, todo y que el grupo con menor experiencia profesional oscila entre poco y bastante de acuerdo.

Parece haber discrepancia con respecto a algunas dificultades asociadas a la dislexia, el grupo con 10 o más años de experiencia manifiesta estar casi bastante de acuerdo con que los niños con dislexia, tienen dificultades para decodificar (hacer la correspondencia entre la grafía y el fonema) y para encadenar los sonidos de las letras, frente al grupo con menos de 10 años de experiencia que manifiesta estar poco de acuerdo con que el niño con dislexia, tienen dificultades para decodificar (hacer la correspondencia entre grafía y fonema) y para encadenar los sonidos de las letras. Parece haber cierta discrepancia con respecto al sufrimiento asociado a las tareas de lectura y escritura, el grupo con 10 o más años de experiencia manifiesta estar entre poco y bastante de acuerdo con que el sufrimiento asociado a las tareas de lectura y escritura junto con las repetidas experiencias negativas, acompaña a los niños que tienen dificultades específicas de aprendizaje, llegando a convertirlas en creencias personales de incapacidad, mientras que el grupo con menos de 10 años de experiencia manifiesta estar poco de acuerdo con respecto a que el sufrimiento asociado a las tareas de lectura y escritura junto con las repetidas experiencias negativas, acompaña a los niños que tienen dificultades específicas de aprendizaje llegando a convertirlas en creencias personales de incapacidad.

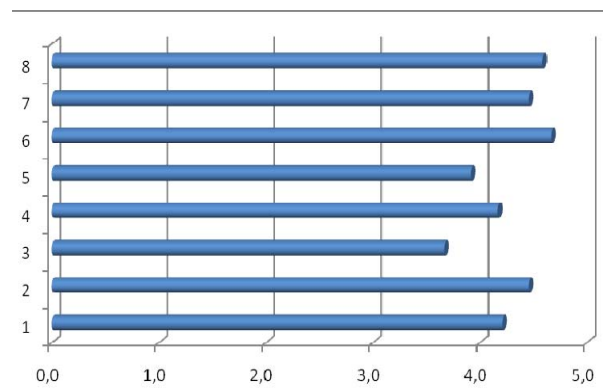
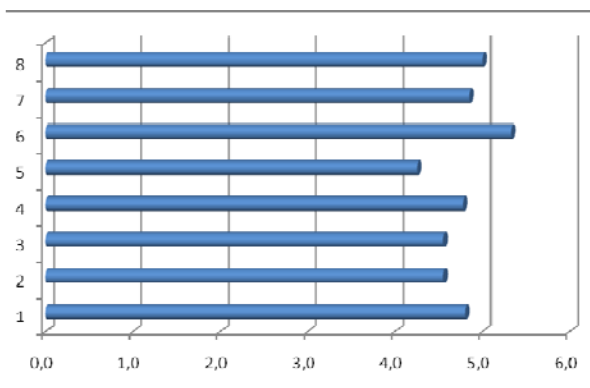
Cuarta parte del cuestionario- Análisis de la cuarta dimensión y análisis de las preguntas C y D

Análisis de la cuarta dimensión: afirmaciones sobre los métodos y estrategias de intervención para trabajar con alumnos con dislexia o que presentan DEA-LyE. 4ª dimensión: grado de acuerdo con estas afirmaciones acerca de los métodos y estrategias de intervención para trabajar con alumnos con dislexia o que presentan DEA-LyE - Grupo 1

4ª dimensión: grado de acuerdo con estas afirmaciones acerca de los métodos y estrategias de intervención para trabajar con alumnos con dislexia o que presentan DEA-LyE - Grupo 2



1 Alumnos con DEA-LyE requieren intervención específica, 2 Entrenamiento en conciencia fonológica y conversión grafema-fonema, 3 Hay que esperar a que sea diagnosticado, 4 El método fonético es el más adecuado con DEA-LyE 5 El método global permite iniciar, pero... puede dar lugar a dislexia 6 Alumno DEA-LyE hay trabajar conciencia fonémica y el y conocimiento letra, 7 Proporcionar a DEA-LyE apoyos visuales, 8 Alumno DEA-LyE trabajar autoestima y motivación, 9 Actuaciones específicas con alumno con dificultades o dislexia podemos adoptar una serie de actuaciones: proximidad en ubicación en aula



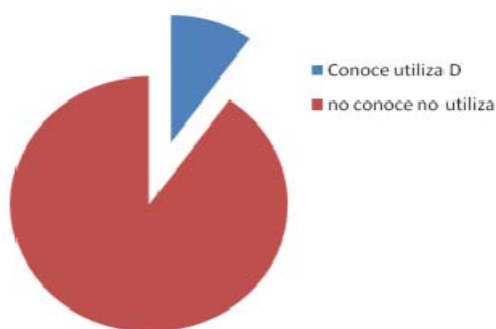
1 No hay que esperar a diagnóstico previo sino anticiparse, 2 La intervención temprana en DAL debe dirigirse a todos de manera preventiva, 3 La intervención específica en DEA-LyE centrarse en estimulación de la conciencia fonológica, 4 El entrenamiento en conciencia fonológica ayuda a superación de dificultades de dislexia, 5 El tratamiento de problemas lectores en dislexia evolutiva ha de recuperar los mecanismos psicoling, 6 El profesor de EI/EP es clave como principal agente de identificación e intervención en niños con riesgo de DEA-LyE, 7 En EI y EP los indicadores de alerta advierten, 8 Para ayudar al alumno con dificultades o dislexia hemos de

comprobar que ha comprendido el material escrito.

Sobre los métodos y estrategias de intervención para trabajar con alumnos con dislexia o que presentan dificultades, parece haber similitud sobre los aspectos a trabajar, ambos grupos manifiestan estar entre poco y bastante de acuerdo con respecto a que con el alumnado con DEA-LyE hay que trabajar la conciencia fonémica (habilidad de escuchar, identificar y manipular fonemas) junto con el conocimiento de las letras. Ambos grupos manifiestan estar entre poco y bastante de acuerdo con respecto a que el entrenamiento en conciencia fonológica y en las reglas de correspondencia grafema-fonema, produce mejoras considerables en niños con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura.

Hay cierta discrepancia respecto a la intervención específica y la necesidad de trabajar la autoestima y la motivación con alumnos con DEA. El grupo de 10 o más años de experiencia manifiesta estar bastante de acuerdo con respecto a que los alumnos con DEA-LyE requieren intervención específica, dentro y fuera del aula, frente al grupo con menos de 10 años de experiencia que manifiesta estar entre poco y bastante de acuerdo. El grupo de 10 o más años de experiencia manifiesta estar bastante de acuerdo con respecto a que hay que trabajar con el alumnado con DEA-LyE su autoestima y motivación, frente al grupo con menos de 10 años de experiencia que manifiesta estar entre poco y bastante de acuerdo.

Grupo 1. Conocimiento y utilización de algún protocolo de detección de la dislexia-pregunta C del cuestionario



Grupo 2. Conocimiento y utilización de algún protocolo de detección de la dislexia - pregunta C del cuestionario

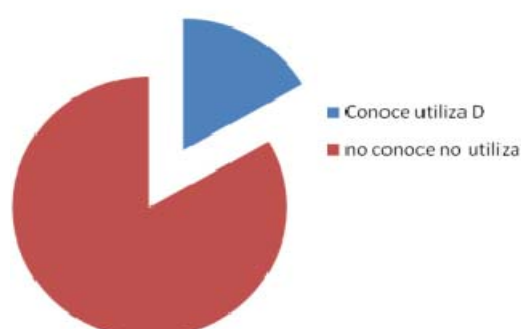


Gráfico 6. En el ámbito educativo, ¿conoces algún protocolo de detección y actuación en la dislexia? Y ¿lo has utilizado en el nivel educativo en el que te encuentras? (pregunta C del cuestionario)

Sobre el **conocimiento y utilización de algún protocolo** de detección y actuación en dislexia, tanto en el grupo de docentes con 10 o más años de experiencia como en el grupo de docentes con menos de 10 años de experiencia, solo un 10% del grupo manifiesta conocer y utilizar o haber utilizado algún protocolo de detección de la dislexia.

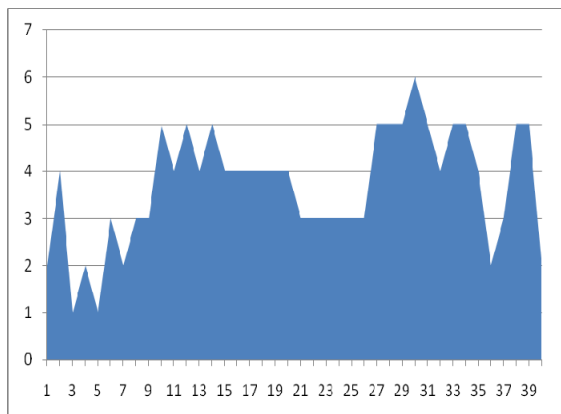
Grupo 1- Cuán preparado me siento para enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades de aprendizaje en lectura y

Grupo 2- Cuán preparado me siento para enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades de aprendizaje en

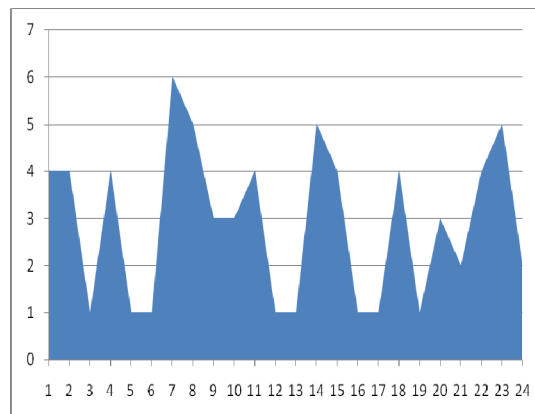
escritura-pregunta D del cuestionario

lectura y escritura-pregunta D del cuestionario

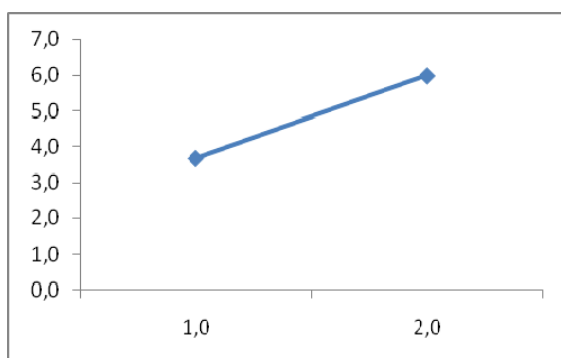
Perfil individual de competencia del grupo 1



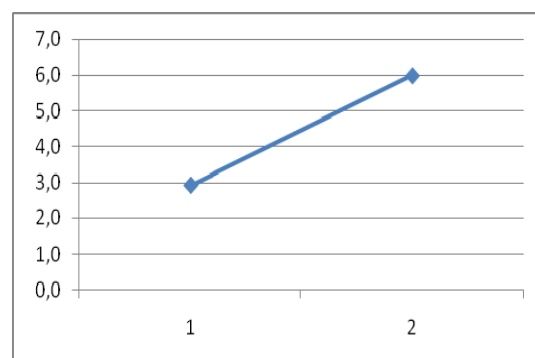
Perfil individual de competencia del grupo 2



Competencia media Grupo 1- 3,7 / 6



Competencia media Grupo 2- 2,9 / 6



1 nivel actual de competencia, 2 nivel posible de competencia

La escala de Likert utilizada tiene en cuenta estos valores

1 No preparado 2 Poco preparado 3 Moderadamente preparado 4 Preparado 5 Muy preparado 6 Totalmente preparado

Gráfico 7. ¿Hasta qué punto consideras que puedes enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y escritura (DEA-LyE)?
(pregunta D del cuestionario)

Sobre la capacitación para enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, la competencia media del grupo con 10 o más años de experiencia resulta de 3,7 sobre 6, lo que supone una valoración entre moderadamente preparado y preparado, frente a la competencia media del grupo con menos de 10 años de experiencia que está en 2,9 sobre 6, lo que supone una valoración entre poco preparado y moderadamente preparado.

Conclusiones

Los resultados sugieren que a mayor incremento de años de experiencia mayor es la experiencia con niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura,

ahora bien, no necesariamente a mayor incremento de años de experiencia docente hay mayor incremento de prácticas inclusivas.

Los resultados indican que la formación continua sobre dificultades de aprendizaje es escasa tanto en el grupo de 10 o más años de experiencia como en el grupo de menos de 10 años de experiencia. Y es relevante la modalidad de formación, el grupo con menos experiencia profesional fundamentalmente ha recibido la formación a través de charlas, conferencias, frente al grupo con mayor tiempo de experiencia profesional que indica que ha recibido la formación fundamentalmente a través de asignaturas en la carrera.

Los resultados indican que tanto el grupo con 10 o más años de experiencia como el grupo con menos de 10 años de experiencia están bastante de acuerdo con que la participación de las familias en las actividades de lectura y escritura de sus hijos e hijas, está relacionada positivamente con el rendimiento lector. No es así el consenso en el papel que ha de cumplir la familia. El grupo con mayor experiencia está bastante de acuerdo con el apoyo emocional, social de la familia además de brindar apoyo escolar, pero el grupo con menor experiencia manifiesta estar entre poco y bastante de acuerdo.

En relación al conocimiento y utilización de algún protocolo para la detección y actuación en dislexia, solo un 10% de ambos grupos manifiesta conocer y utilizar o haber utilizado algún protocolo de detección de la dislexia.

En relación a la capacitación para enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, el grupo con 10 o más años de experiencia se siente entre moderadamente preparado y preparado, frente a la competencia media del grupo con menos de 10 años de experiencia que está se siente entre poco preparado y moderadamente preparado.

Por lo tanto, podemos reforzar con este estudio dos factores clave, el factor de la formación, más concretamente de la formación continua en dificultades específicas de aprendizaje como uno de los campos necesarios de formación en el desarrollo profesional, y la experiencia del profesorado como factores significativos, ahora bien no necesariamente a mayor incremento de años de experiencia docente hay mayor incremento de prácticas inclusivas. Por lo que a la luz de similares estudios (Llorent y López, 2012) surge la necesidad de potenciar con este estudio la formación del docente y dotarle de diferentes estrategias metodológicas que le ayuden a gestionar el aula desde una perspectiva inclusiva y dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

Referencias

- Alemany, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 34
- Araque, N. y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 4, 13.

Arrazola, M. B. V., Bozalongo, J. S., y Moreno, M. C. J. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: Potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (69), 147-166.

Birta-Szkely, N. (2006). Training teachers for inclusive education in Romania. URL: [Http://www.Inclues.Org](http://www.Inclues.Org),

Combs, S., Elliott, S., y Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.

Conklin, H. G. (2012). Company men: Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184.

De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Delgado, M. (2011). La atención a la diversidad: Nuevas propuestas de los centros de profesores. *Cambios Educativos y Formativos Para El Desarrollo Humano y Sostenible*, , 163-173.

Echegaray-Bengoa, J., y Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: Implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69.

Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

Gallego, J.L. y Rodríguez-Fuentes, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 279-294.

García-Pérez Piñeiro, B., y Batista Barroso, S. (2018). Concepciones y creencias del profesorado acerca del TDAH y dislexia.

González, F. Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 11-24.

Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N., y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista De Investigación Educativa*, 33(2)

Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión ¿De qué hablamos? *Aula De Innovación Educativa*, 218, 12-15.

Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artilles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 78-85.

Katusic, S. K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J., y Jacobsen, S. J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976–1982, Rochester, Minn. Paper presented at the *Mayo Clinic Proceedings*, 76(11) 1081-1092.

Llorent García, V. J., y López-Azuaga, R. (2012). Demandas de la formación del profesorado. el desarrollo de la educación inclusiva en la educación secundaria obligatoria.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.

Palomino, M.C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 192-192.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. propuestas de intervención socioeducativas. *Educación y Futuro: Revista De Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 10, 21-30.

Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: Una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(3), 201-217.

Sandholtz, J. H., y Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education*, 39(5), 678-697.

Soriano-Ferrer, M., y Echegaray-Bengoa, J. (2014). A scale of knowledge and beliefs about developmental dyslexia: Scale development and validation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 203-208.

Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?

Sykes, G., Bird, T., y Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476.

Vela, J. (2010). Grados, la futura formación del docente y la atención a la diversidad. La Educación Inclusiva Hoy: Escenarios y Protagonistas. Actas del Congreso Internacional y XXVIII Jornadas Nacionales De Universidades y Educación Especial, 762-779.

Wadlington, E. M., y Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.

Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., y Joshi, R. M. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia*, 20(1), 1-18.

Washburn, E. K., Joshi, R. M., y Cantrell, E. B. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, 61(1), 21-43.

Zundans-Fraser, L., y Lancaster, J. (2012). Enhancing the inclusive self-efficacy of preservice teachers through embedded course design. *Education Research International*. doi:10.1155/2012/581352

Technological and Pedagogical Content Knowledge of the professor of Higher Education at the Algerian University.

Belbrik Mohamed
Université de la Formation Continue. Argelia

Resumen

Technology has become an increasingly important part of students' lives beyond school, and even within the classroom it can also help increase their understanding of complex concepts or encourage collaboration among peers. Because of these benefits, current educational practice suggests that teachers implement some form of technology in their classrooms – but many teachers face difficulties in doing so. Cost, access, and time often form considerable barriers to classroom implementation, but another obstacle is a lack of knowledge regarding how technology can best be used to benefit students across diverse subject matter. Therefore, the expert professor of our time is the one who can combine good knowledge with the scientific material of the school, what is good and necessary for education, and moreover the control of technology. This group is known as the Technical Knowledge of Pedagogical Content (TPACK). It is therefore not just the addition of information and communication technology to traditional approaches, but much more. At first, a thorough knowledge of how to use ICT to get to the subject (TCK) and understanding how to support ICT and enhance learning (TPK) should all be combined with the knowledge of pedagogical content (PCK). Thus, the experience involved in the technological knowledge of the TPAC of the teacher differs from the experience of the world in any subject. Teaching mathematics to learners in the fourth year of elementary requires different pedagogic methods of ICT than those used in the teaching of history or geography in secondary education. It is even more complicated for the university professor, especially in the growing societies, especially in Algeria. The field study shows that the Algerian professor, if he controls the content, finds that he does not control the pedagogy and technology. Content and technology, however, if in control of technology, there are many problems in controlling both the content of school material and pedagogy. The new generation has more control over ICT, but it lacks control over content and pedagogy, while the previous generation controls the content, but it has great difficulty in technology, both of which dominate the pedagogical aspect.

We have long considered that the teacher or the expert professor is the person who can combine his deep knowledge of the subject or the scientific subject he is studying with his deep understanding of what is good for learning. This combination of experts was called PCK. It is not just a blending and integration process, but a complex process that allowed teachers and professors in their 20th century fields to transform content and presentation in ways that facilitated learning by learners in their own contexts.

In the 21st century, information and communication technologies have allowed us to discover new ways of acquiring knowledge in various fields. Information and communication technology has also allowed the change of teaching methods by providing new ways and means to engage learners in the educational process.

Therefore, the expert professor of our time is the one who can combine good knowledge with the scientific material of the school, what is Good and necessary for education, and moreover the control of technology. This group is known as the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). It is not just the addition of information and communication technology to traditional approaches, but much more. At first, a thorough knowledge of how to use ICT to get to the subject (TCK) and understanding how to support ICT and enhance learning (TPK) should all be combined with the knowledge of pedagogical content (PCK).

Thus, the experience involved in the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of the teacher differs from the experience of the world in any subject, an expert in the media or a psychologist. Teaching mathematics to learners in the fourth year of elementary requires different pedagogic methods of ICT than those used in the teaching of history or geography in secondary education.

In each case, the teacher, professor, or expert component needs to create creative links between what is learned (content), how it is taught (pedagogy), and appropriate tools (technology).

Definition of technological knowledge of pedagogical content

TPACK is a base for effective learning using technology, which requires an understanding of the representation of concepts using technologies; pedagogic techniques that use technology in a constructive way to teach content; knowledge of what makes concepts difficult or easy to learn and how technology can help students if they encounter problems in learning; knowledge of past knowledge of students and knowledge theories; knowledge of how technology can be used to build existing and existing knowledge, develop new knowledge theories or strengthen and strengthen existing ones "(Koehler & Mishra, 2009).

In fact, in 1985, in a lecture by American expert Lee Shulman, entitled "Those who understand: Knowledge growth in teaching" at the conference organized by the American Association for Educational Studies (AERA), which was published in the Journal of the Educational Researcher in 1986, presents the subject of pedagogical knowledge of PCK content (Gérard Sensevy et Chantal Amade-Escot 2007). Where the revolution was the technology at the beginning, all his interests on the knowledge of pedagogy and knowledge of the content PCK, he believes in this regard that the research begins questioning and curiosity and ends with teaching and teaching. Twenty years later, in 2006, TPACK was addressed by Punya Mishra and Matthew J. Koehler, who tried to explain their theory, which came after a five-year study of teachers of all levels, So as to try to figure out how they work in class. In their era there was a so-called information revolution and the emergence of new information and communication technologies that

changed the face of the world and swept all fields and fields, including the field of teaching and learning.

The core of the TPACK concept is the complex interaction of three basic forms of knowledge: content (CK), pedagogy (PK), and technology (TK). However, the TPACK approach goes beyond the three knowledge, isolated from one another. This module focuses on intersections between three basic forms: knowledge of educational content (PCK), knowledge of technological content (TCK), technological education knowledge (TPK) and knowledge of technological education content (TPACK).

The uniqueness of this model lies in the dynamic interaction between its various sub-components. It is not possible to develop a single model for all types of teaching and education, nor for all levels of studies or for all branches of science. This is due mainly to several factors, including cultural, demographic and other factors that determine the nature of the model.

The following is an explanation of all the elements of this model:

- Content Knowledge (CK): It is essentially a knowledge of what the teacher must teach, namely knowledge of the content accurately. Content varies in form and content from the primary level than from the intermediate, secondary or university levels. Schulman (Lee Shulman 1986) noted that this knowledge includes knowledge of concepts, theories, organizational frameworks, evidence and evidence, as well as established practices and techniques for the development of such knowledge (Koehler & Mishra 2009).
- Pedagogical Knowledge (PK) Pedagogy aims to achieve cognitive accumulation, ie, to collect facts about educational curricula, techniques, and phenomena. In this regard, it is the deep knowledge of teachers and teachers about processes and practices or methods of teaching and learning. They include general educational values and objectives. Knowledge is also understood to understand how students learn, plan lessons and evaluate students. "(Koehler & Mishra, 2009).
- Technological knowledge: (TK) is a knowledge of certain ways of thinking and working with technology, tools and technological resources. This includes the understanding of information technology on a scale large enough to be applied productively in work and in daily life, and the ability to recognize when IT can help or hinder the achievement of the goal, and the ability to adapt constantly to changes in information technology (Koehler & Mishra, 2009).
- Pedagogical Content Knowledge (PCK), originally the idea of Schulmann, is the knowledge of pedagogy that applies to the teaching of a specific content, ie the idea of transforming the subject of education. According to Schulmann, this transformation takes place while the professor interprets the content of the material, trying to find multiple ways to represent it, adapting the instructional materials and designing them according to alternative concepts and prior knowledge of students and composers, that is, as knowledge of the basic competencies of his students. PCK covers the basic work of teaching, learning, curriculum, assessment, reporting, and all conditions that promote learning and linkages between curriculum, assessment and pedagogy "(Koehler & Mishra, 2009).

- Technological Content Knowledge (TCK) is an understanding of how technology and content affect each other negatively or positively. A professor needs to master and control the material he is studying; he must have a Deep understanding of how the subject (or types of representation that can be constructed) can be changed through the application of certain techniques. The professor needs to understand all the appropriate techniques to deal with the teaching of the subject in his field and how the content can lead to the adaptation of technology according to the subject matter or substance - and viceversa (Koehler & Mishra, 2009). We may often find the content of a certain material that changes the technology used or find new solutions to the problems that may suffer some of the contents of a scientific material, and technological development may also lead to the rework of the content of a particular material, which makes the process very complicated, especially with technological development and discoveries Scientific events that occur every day, leading to better level and technology development. This is what can be seen from the serious educational games that, thanks to the media programs, prompted the designers of the lessons and the contents to reconsider many things related to this subject.
- Technological Pedagogical Knowledge (TPK): Understanding and learning how the teaching and learning process can change when certain technologies are used in certain ways. This includes learning the benefits and pedagogical limitations of a range of technological tools for design and pedagogic strategies with developmental stages of specialization "(Koehler and Mishra, 2009).
- Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) It is based on the principle of purposeful education and the use of technology with high efficiency. The three words - technology, pedagogy and content – are different when they are mixed together (TPACK). Thus, the pedagogical knowledge of content is the basis of effective learning using technology, which requires a thorough understanding of the concepts used in content using technology and pedagogical techniques in constructive ways to teach content. It is then to find out why the concepts are easy or difficult, and how technology can address some of the problems and difficulties that students may encounter in the learning process. It is also the knowledge of prior knowledge and the scientific and cultural accumulation of students, as well as knowledge and control of the epistemology of knowledge, and knowledge of how technology can be used based on existing knowledge to develop new ideologies or strengthen existing ones (Koehler & Mishra, 2009).
- This framework seeks to make the teacher and teacher have the ability to cultivate the knowledge of students and learners, and this combination of knowledge becomes a fruitful way to consider how teachers integrate the technology of education in the classroom. In addition, the possibility of using TPACK as a measure of knowledge of the teacher and teacher, which will undoubtedly reflect the offers of training and training and professional development of teachers and teachers of all phases. Finally, the TPACK framework is useful in a detailed explanation of the kinds of knowledge necessary to successfully integrate technology into the classroom. Therefore, the teacher or teacher does not need to have the full knowledge of this framework to benefit from it. It only needs to understand that best educational practices are influenced by knowledge and content control, logical in the pedagogical aspecto and based on technology (Serhat Kurt 2018).

In this regard, several studies have been conducted to measure the professor's knowledge of the three elements mentioned above. Including the monitoring of the technological education content indicators of science teachers (TPACK) using the research method based on live photography (video). This study was conducted on four natural science teachers in the course of their assignments, studying at a school that offers tablet-based education at the primary and secondary levels. Data sources included videoconferences and interviews with teachers before and after videotaping. In addition to the in-depth contextual information obtained, the results of the qualitative analysis revealed TPACK indicators for teacher cases in lesson design and actual teaching processes. Design indicators included technology selection, curriculum planning, lesson preparation and evaluation. As for the actual indicators of education, it included classroom access behaviors, teaching methods and strategies, technology-driven classroom management, and troubleshooting (Ceren 2018 Ocak & Evrim Baran).

In another study, Koh Chai et Tsai (2010) conducted a survey in the teacher training course prior to their assignment in Singapore to teach and use technology at the beginning and end of the training, in three units. The study showed that the participants (365) achieved a significant gain in the knowledge of the content CK and PK knowledge and knowledge TK technology and from the technological knowledge of the content of the educational TPACK in particular the effects of some medium. By analyzing the interactions between the above elements, the results indicate that PK knowledge has had the greatest impact on the TPACK model (Koh Chai et al (2010)). Thus, it is clear that control of pedagogy for teacher and teacher remains the key to the success of the educational process, but it remains that the professor should control both the technology and the content of . the material he is studying

A study by Hu et Fyfe 2010 in Australia, which focused on a series of problem-solving design tasks inspired by the works of Mishra et Koehler 2006, showed that teachers were confident in their ability to use technology and pedagogy to explain content Has increased significantly.

Study of TPACK about Algerian Teachers

In this study of 100 Algerian university professors on the technological pedagogical content knowledge, we concluded:

- 35% of the study sample does not control the technology, 90% of them from the old generation, that is, their age exceeds 45 years.
- 45% of the study sample does not control the content, 95% of them from the new generation, ie, not more than 35 years old.
- 50% of the study sample does not control the pedagogy. This confirms the need to organize training courses for university professors, so that they can pedagogical aspect to explain the content of the material to students, so as to facilitate the process of absorption.
- As for the Pedagogical Content Knowledge (PCK), 85% of the sample find great problems in this context, especially the older generation, ie, teachers who have 45 years old and above. I mean by PCK A knowledge of the basic competencies of his students. PCK covers the basic work of teaching, learning,

curriculum, assessment, reporting, and all conditions that promote learning and linkages between curriculum, assessment and pedagogy.

- With regard Technological Content Knowledge (TCK) which means that the professor needs to understand all the techniques to deal with the teaching of the subject in his field and how the content can lead to the adaptation of technology according to the subject matter or substance - and vice versa. 65% of the sample, they do not control this aspect. Most of the new generation, although controlling the technological aspect, they find difficult to mix technology and content. The older generation, although it controls the pedagogical aspect more than the new generation, In reconciling the integration of technology with content because they don't control the technological aspect.
- Concerning technological pedagogical knowledge (TPK), this means understanding and learning how the teaching and learning process can change when certain technologies are used in certain ways: 70% of respondents encounter significant problems in reconciling the two components. The older generation, because of their experience in teaching, has become somewhat competent in pedagogy, but it suffers a lot from the technological aspect. He has not been able to cope with the technological development of modern teaching methods. The new generation, under 35, despite its mastery of technology, because it has the ability to quickly adapt to technological developments in the field of education, but it has pedagogical problems, which the prevented from controlling the combination between pedagogy and technology. It should be noted here that the Algerian university professor has no initial training in the pedagogical aspect. After training in his field of specialization, he immediately integrates his job as a teacher at the university after passing the job test.

However, the objective of this study was to evaluate the TPACK of the teachers at the Algerian University, and the difference that can exist between the generations. The study showed that the Algerian teacher suffer hugely in the combination of the three knowledge at a time. and that the various elements of TPACK (such as TPK TPC AND TCK) do not necessarily develop at the same time and in the same way. Teacher preparation programs are generally educational "mosaics" with a variety of courses, student experiences and pedagogical support mechanisms implemented to make the student an effective teacher. In such a patchwork of programs, it is obvious that TPACK needs to be examined in different ways and at different times in a program to be really useful for program refinement. So, each evaluation of TPACK can also have its limits.

Summary:

To sum up, the basis of quality education in technology requires understanding to represent the concepts that use technology; pedagogic techniques that use technology in constructive ways to teach content; knowledge of what makes concepts difficult or easy to learn; and how technology can help address some of the problems students face.

The TPACK model is not just the installation of parts that are all, but the model or combination of knowledge that enables the teacher and professor to determine the compatibility or combination of program objectives, pedagogic strategies, and digital non-digital technologies. To support a historical investigation project using historical

documents, it is not enough for the teacher to understand the historical context, how to organize student research, and how to access historical documents either in print or online. Instead, the teacher should benefit from his knowledge of the content and his pedagogical experience in identifying an appropriate web-based archive of key source documents related to content, understanding how to navigate or navigate the electronic archive, help students do so, and identify the most effective and important. Strategies to enable students to work collaboratively not only to find archived documents, but also to understand them to enhance their understanding of the subject at hand. It is clear that the complexity of this synergistic and interdependent type of knowledge (TPACK) offers significant challenges to teachers of education techniques, researchers and teacher preparation programs.

References:

Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers and Education*, 55(4), 1656–1662. doi:10.1016/j.compedu.2010.07.009.

Cavin, R. (2008). Developing technological pedagogical content knowledge in preservice teachers through microteaching lesson study. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 5214–5220). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://editlib.org/p/28106>.

Ceren Ocak & Evrim Baran (2018). Observing the Indicators of Technological Pedagogical Content Knowledge in Science Classrooms: Video-Based Research. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15391523.2018.1550627?needAccess=true>

Chai, C. S., Hwee, J., Koh, L., & Tsai, C.-C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of Tehcnological, Pedagogycal, and Content Knowledge (TPACK). *Educational Technology and Society*, 13(4), 63-73. Retrieved from http://www.ifets.info/journals/13_4/ets_13_4.pdf.page=68

Cox, S., & Graham, C. (2009). Diagramming TPACK in practice: Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends*, 53(5),70–79. Retrieved from <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=21774242>

Hoffer, M. & Grandgenett, N. (2012). TPACK Development in Teacher Education: A Longitudinal Study of Preservice Teacher in a Secondary M.A. Ed. Program. (2012). Teacher Education Faculty Publications. *Journal of Technology in Education*, 45(1).

Hu, C. & Fyfe, V. (2010). Impact of a new curriculum on pre-service teachers' Technical, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). In *Proceedings of ASCILITE - Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2010* (pp. 184-189). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/45386/>

Koehler, M. J. (2011). *TPACK bibliography*. Retrieved from <http://mkoehler.educ.msu.edu/tpack/tpack-bibliography>.

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2009). What Is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE)*, 9(1), 60-70. Retrieved from http://mattkoehler.educ.msu.edu/protectedreadings/Koehler_Pubs/Koehler_mishra_cite_2009.pdf

Koh, J. H. L., & Divaharan, S. (2011). Developing pre-service teachers' technology integration expertise through the TPACK-developing instructional model. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 35–58. doi:10.2190/EC.44.1.c

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Three metacognitive approaches to training pre-service teachers in different learning phases of technological pedagogical content knowledge. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 465–485. doi:10.1080/13803610903444550.

Kurt, S. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Framework. *Educational Technology*, 12. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/technological-pedagogical-contentknowledge-tpack-framework/>

Mouza, C., & Wong, W. (2009). Studying classroom practice: Case development for professional learning in technology integration. *Journal of Technology & Teacher Education*, 17(2), 175–201.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.

Sensevy, G. & Amade-Escot, Ch. (2007). Une présentation de “Those who understand: Knowledge Growth in Teaching”. Retrieved from <https://journals.openedition.org/educationdidactique/118>

Shulman, L. (2003). *The Wisdom of Practice. The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. 51 Vista Lane. Standford, CA 94305. The Carnegie foundation for the advancement of teaching. Retrieved from <https://www.carnegiefoundation.org/?s=lee+shulman&submit=go>.