

La escritura académica: cuestiones teóricas y prácticas

V Jornada de Doctorandos
Madrid, 10 de Mayo de 2019

Elisa Gavari Starkie
Ana Patricia Fernández Suárez
(Coordinadoras)

La escritura académica: cuestiones teóricas y prácticas
V JORNADA DE DOCTORANDOS, Madrid, 10 de Mayo de 2019

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

DOI: <https://doi.org/10.5944/jornadas.doctorandos.PDE.2019>

Coordinadoras: Elisa Gavari Starkie y Ana Patricia Fernández Suárez

© Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
Madrid, 2019

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

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



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNED
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

V Jornadas de Doctorandos
9 y 10 de mayo de 2019

*La escritura académica:
cuestiones teóricas y prácticas*

Elisa Gavari Starkie
Ana Patricia Fernández Suárez
(*Coordinadoras*)

Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid

Índice

	pág.
Presentación de las Actas V Jornada de Doctorandos. La escritura académica: cuestiones teóricas y prácticas.....	3
Mesa I.....	6
Educación inclusiva en la Educación Superior: Pilotaje del Índex For inclusion adaptado a la educación superior.....	6
Movilidad educativa internacional y superación de desventajas socioeducativas.....	14
La familia agente central en pro de la sostenibilidad a través del apoyo-control parental en adolescentes de Cuenca. Estudio piloto.....	26
La prevención del riesgo social, campo emergente en la formación de los estudiantes de Pedagogía (Licenciatura) en Brasil.....	36
Mesa 2.....	46
Los procesos educativos dirigidos a menores y a familias en riesgo de exclusión en un programa de Servicios Sociales. Una mirada desde el enfoque intercultural.....	46
Análisis de la reducción de accesibilidad en la web 2.0 y su impacto en la educación online.....	56
Comparativa Intercultural entre Madrid y Edimburgo.....	85
Educación intercultural y escuela democrática. Formación permanente del profesorado en educación obligatoria.....	92
Mesa 3.....	97
Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria del alumnado en Guinea Ecuatorial.....	97
La diversidad en política educativa en Educación Infantil en España.....	109
Programas basados en evidencias para promover la parentalidad positiva. Resultados preliminares de una revisión sistemática.....	118
Estudio del estrés y resiliencia de las familias de hijos/as con discapacidad.....	130

Presentación

La Jornada de Doctorandos constituye la actividad que cada curso académico organiza el Programa de Doctorado en Educación (EIDUNED) en la sede de la Facultad de Educación. En el curso académico 2018-2019 se ha celebrado la V Edición el 9 y 10 de mayo de 2019 (Facultad de Educación, UNED). El título de dichas jornadas *La escritura académica: cuestiones teóricas y prácticas* se refiere a los talleres que de forma gratuita se ofrecen a todos los alumnos del programa que deseen asistir.

El objetivo principal de cada edición de las Jornadas es que los doctorandos realicen el ejercicio de defender públicamente de manera oral los avances de la investigación de su Tesis Doctoral que están desarrollando. A través de la presentación del desarrollo de sus tesis se pretende promover la reflexión y el debate académico en torno a cuestiones relevantes para su investigación así como identificar las fortalezas y debilidades de una investigación todavía en curso. Las mesas de trabajo se organizan según las distintas líneas de investigación de manera que cada doctorando pueda conocer otras investigaciones vinculadas a su línea de especialización. Cada mesa de trabajo está moderada por dos profesores de la línea de investigación.

Como en anteriores ediciones, en el primer día se celebró la Pre-Jornada formativa en la que se ofrecieron cuatro talleres y una mesa redonda. En torno a la competencia escrita. Los talleres aspiran a que los doctorandos puedan conocer de manera teórica y práctica las bases para la autogestión de la escritura académica en el proceso de elaboración de su tesis doctoral. Los cuatro ejes fundamentales que orientaron la competencia escrita se desglosaron en cuatro ejes: contenido, estructura, composición y revisión.

Los talleres se imparten por expertos en esta temática. La ponente invitada de la Open University, la profesora Theresa Lillis ofreció una conferencia magistral sobre *Los géneros de investigación y las posibilidades de la revisión*. A continuación la profesora Elisa Gavari Starkie, UNED, ofreció el taller con el título *Control y autogestión de la escritura académica*. Por la tarde el profesor Marcos Román González, UNED, ofreció el taller con el título *Redacción de un trabajo académico*. Por último, Rosa M^a Sánchez Fernández, coordinadora del Área de Apoyo a la Docencia y a la Investigación y de la Biblioteca del Campus Norte de la UNED y Alexis Moreno Pulido, responsable de biblioteca en la Biblioteca del Campus Norte de la UNED ofrecieron el taller con el título *Las publicaciones académicas*. Los cuatro talleres se grabaron para que aquellos alumnos que no pudieron acudir los puedan seguir por streaming en el espacio del curso virtual del Programa de Doctorado en Educación.

El día culminó con la mesa redonda con el título *El proceso de la escritura de la tesis doctoral*, coordinada por el profesor Tiberio Feliz Murias, UNED. En la mesa participaron cuatro egresados del Programa de Doctorado en Educación: Dra. Natalia Díaz Delegado, Dr. Rafael López Azuaga, Dr. Héctor Sánchez Melero y Dra. Margarita Vasco González. Esta sesión en los

que los alumnos conversan con los exalumnos se dedica al debate sobre los obstáculos y dificultades que se deben superar en la etapa de la tesis doctoral.

En el segundo día se desarrolla la presentación de las comunicaciones por parte de los alumnos de Doctorado. Se presentaron 15 comunicaciones, de las cuales 12 son presenciales y 3 virtuales. Esta sesión se organizó por las líneas de investigación en tres mesas:

- **Mesa 1:** Línea de investigación 3.
Línea 3. Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos
- **Mesa 2:** Líneas de investigación 2 y 4.
Línea 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación
Línea 4. Estudios interculturales en educación
- **Mesa 3:** Líneas de investigación 5 y 6.
Línea 5. Sistemas, modelos y políticas de orientación educativa y apoyo a los centros escolares
Línea 6. Desarrollo del talento, orientación y transiciones a lo largo de la vida

Cada una de las 3 Mesas está moderada por profesorado de las líneas de investigación del Programa de Doctorado en Educación.

En la **Mesa 1** se presentan 5 comunicaciones, de las cuales 4 comunicaciones son presenciales y 1 comunicación es virtual. Esta Mesa estuvo moderada por el profesor Ángel de Juanas Oliva (Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social) y el profesor Domínguez Figaredo (Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social).

En la **Mesa 2** se presentan 5 comunicaciones, de las cuales 4 comunicaciones son presenciales y 1 comunicación es virtual. Esta Mesa estuvo moderada por la profesora Belén Ballesteros Velázquez (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I) y la profesora Beatriz Malik Liévano (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II).

En la **Mesa 3** se presentan 5 comunicaciones, de las cuales 4 comunicaciones son presenciales y 1 comunicación es virtual. Esta Mesa estuvo moderada por la profesora Beatriz Álvarez González (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II) y el profesor Miguel Melendro Estefanía (Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social).

Los doctorandos realizaron la exposición y defensa pública de las comunicaciones de su Mesa para a continuación participar en el debate que se generó tras la exposición de las comunicaciones. Las comunicaciones, con previa autorización de sus autores, se publican en este libro de Actas.

La Jornada finaliza con una última sesión de tiempo libre para reuniones de doctorandos y directores. Para llevar a cabo esta sesión de trabajo se solicita previamente a los doctorandos que contacten previamente con sus directores de tesis.

Nuestro agradecimiento a todas las personas que han colaborado y participado en estas Jornadas. En especial a la Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación, la profesora María Ángeles Murga Menoyo.

Elisa Gavari Starkie
Ana Patricia Fernández Suárez
Coordinadoras

Educación inclusiva en la educación superior: Pilotaje del Índice for inclusion adaptado a la educación superior

Inclusive education in higher education: Piloting of the Index for inclusion adapted to higher education

Ruth Clavijo Castillo

rclavijo5@alumno.uned.es

Línea 3. Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos

(*)

Resumen

La atención a la diversidad y la educación inclusiva constituye una meta en todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano. La educación inclusiva tiene que ver con el proceso de reducir las barreras que limitan la presencia y la participación, procurando eliminar todo tipo de procesos que conlleven a la exclusión. En este contexto el cuestionario *Índice for inclusion* adaptado a la educación superior permite evaluar culturas, políticas y prácticas inclusivas en la educación superior. El estudio presenta resultados de la aplicación de la encuesta con el objetivo de pilotear el instrumento que permitirá obtener información relevante de cara a alcanzar los objetivos enunciados en la tesis doctoral. Los resultados permiten indicar que la escala es muy fiable, por lo que puede aplicarse a la población de estudio.

Palabras clave. Educación inclusiva, educación superior, diversidad, política educacional

Abstract

Attention to diversity and inclusive education is a goal in almost all levels of the Ecuadorian educational system. Inclusive education has to do with the process of reducing the barriers that limit presence and participation, trying to eliminate all kinds of processes that lead to exclusion. In this context, the *Índice for inclusion* adapted to higher education allows the evaluation of inclusive cultures, policies, and practices in higher education. The study presents the results of the application of the survey with the objective of piloting the instrument that will be used in the doctoral thesis. The results indicate that the scale is very reliable, so it can be applied to the study population.

Keywords. Inclusive education, Higher education, diversity, Educational policy

Diversidad, inclusión y Universidad

El avance en la consideración de los Derechos Humanos ha facilitado el cuestionamiento al tratamiento general que se viene otorgando a colectivos minoritarios, que han sido tradicionalmente marginados o directamente excluidos en la educación formal. Los cambios en nuestras sociedades han facilitado la visibilidad de estos grupos y de las personas que a ellos

(*) Directora de tesis: Dra. María Josefa Bautista Cerro

pertenecen, evidenciando la enorme inequidad que supone no realizar todos los esfuerzos necesarios para facilitar el acceso efectivo a todos niveles educativos donde puedan realizar un desempeño activo.

En el presente siglo las universidades asumen la responsabilidad social de convertirse en agentes activos en el fortalecimiento de los vínculos con la sociedad. Esto implica reevaluar sus funciones para asegurar el principio de igualdad de oportunidades, eliminar o reducir las barreras que dificultan el aprendizaje, la presencia y la participación de los estudiantes como parte de su compromiso social y espacio de reflexión crítica en la formación de profesionales que respeten la diversidad y la inclusión educativa (González, González, Guerrero y Ríos, 2018). La universidad trasciende sus fronteras impulsando cambios sociales, promoviendo el respeto y la tolerancia para una mejor convivencia (González et al, 2018). Una universidad inclusiva da la bienvenida a la diversidad a partir del respeto de las diferencias de todas las personas, constituyéndose en un lugar donde todos son apoyados y aceptados (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012).

Este desafío cuenta, entre otros, con el respaldo de Naciones Unidas a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). Durante los últimos años, se ha incrementado el número de estudiantes con diversidad, quienes presentan dificultades para llevar a cabo la culminación de sus estudios por lo que, se hace necesario conocer y responder a las diferencias (Moriña, Cortés y Molina, 2015). Docentes, autoridades y administrativos estamos ante un colectivo de personas muy diversas, por ello el estudio sobre inclusión en las Instituciones de Educación Superior (IES) requiere un análisis minucioso de las necesidades de este colectivo.

Acceso y equidad en la educación superior

Este interés no es ajeno en Ecuador. La inclusión educativa en los últimos años se ha convertido en una prioridad estatal. Se encuentra apoyada por normativas constitucionales, leyes, reglamentos y ordenanzas, que pretenden reducir barreras que excluyen al ser humano de una de las necesidades fundamentales como es la educación (Jara, Melero y Guichot, 2015). El logro de la equidad y la justicia social, el reconocimiento de las diferencias individuales y la mejora de las condiciones de participación de cada estudiante son desafíos que deben enfrentar hoy las IES en todo el país.

Podemos afirmar que se han producido cambios importantes en orden de garantizar su acceso como un derecho fundamental para todas las personas. Particularmente importante son los primeros años del presente siglo en los que se han aplicado dos medidas relacionadas con el

acceso a la Educación Superior (ES): por un lado, la gratuidad, aprobada en la Constitución de Montecristi del 2008; y, por otro, la aplicación del examen de admisión a las universidades (ENES, a partir del 2012) (Ponce y Carrasco, 2016).

Estas medidas, aplicadas bajo el modelo de la revolución educativa, trajeron importantes implicaciones en el contexto de la ES. La aplicación de la política de gratuidad de la educación, garantizó el acceso para colectivos con escasos recursos, la implementación de un examen de ingreso (de aptitudes) a las universidades supuso una mejora garantizando el acceso, la permanencia y culminación del proceso educativo (Ponce y Carrasco, 2016). A esto se sumó el cierre de universidades que no alcanzaban unos mínimos criterios de calidad.

Sin embargo, a pesar de los avances legislativos realizados en Ecuador consideramos que la educación inclusiva es una cuestión compleja que debe abordarse desde distintos ámbitos. La promulgación de leyes es una cuestión necesaria, pero no suficiente, debe ir acompañada de la voluntad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y del trabajo coordinado (Corral, Villafuerte y Bravo, 2015). Las medidas coordinadas deben reducir cualquier tipo de desigualdad o exclusión dentro de las IES, pero la finalidad última será generar una verdadera cultura inclusiva, es decir construir una comunidad segura, acogedora, donde cada estudiante se sienta parte, respetado en su diversidad, en su unicidad.

El camino a seguir para la transformación educativa en el Ecuador tiene aún un largo trecho que recorrer. La formación académica en contextos universitarios no ha recibido la atención necesaria, la diversidad y el derecho a una educación equitativa y justa requieren de preparación cultural, tanto individual como colectiva de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Es necesario realizar una toma de conciencia de la situación actual para poder tomar medidas que ayuden a docentes y a estudiantes a tener como ciudadanos/as y como futuros profesionales el convencimiento de la necesidad de diseñar y crear culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Diseño de la investigación

Este trabajo se desarrolla enmarcado en una investigación de mayor calado que pretende, entre otros objetivos, identificar la percepción de docentes y estudiantes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas y con ello mejorar la toma de decisiones en torno a la atención a la diversidad. Con posterioridad nos permitirá proponer líneas de formación que potencien la intervención de los docentes universitarios de forma inclusiva atendiendo a la diversidad en el aula.

Para alcanzar el objetivo señalado, en la primera fase de la investigación se ha decidido utilizar el instrumento *Índex for Inclusion adaptado* al ámbito de la ES, elaborado en base a la propuesta original de Tonny Booth y Mel Aiscown (2000), adaptación realizada por Salceda e Ibáñez (2015). La versión original adaptada y traducida al español en dos versiones ha demostrado ser una herramienta capaz de diagnosticar la situación inclusiva y promover el cambio de los centros educativos hacia la filosofía inclusiva, desarrollando procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todos (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015).

A criterio de sus autoras el *Índex adaptado* es un instrumento preparado para acomodarse a las necesidades del contexto donde se aplica (Salceda e Ibáñez, 2015), a través de sus dimensiones con preguntas e indicadores guían la indagación y concreción de un plan de acción contextualizado a la universidad. Utilizar este instrumento permite evaluar la percepción de la diversidad y posibilita un tratamiento global de la misma, facilitando una mayor vinculación entre el valor académico profesional de la universidad y su responsabilidad social en la formación de una ciudadanía más inclusiva.

Hemos elegido este cuestionario porque su versión adaptada cuenta con validez de contenido, aportaciones cualitativas de juicios de expertos, y conclusiones teóricas que respaldan su pertinencia, a ello se suma la escasez de herramientas para iniciar la autoevaluación de los procesos inclusivos en la ES ecuatoriana. Sin embargo, para comprobar su adaptabilidad al contexto específico de la investigación (Universidad de Cuenca, contexto diferente al utilizado en la validación del instrumento) hemos considerado oportuno realizar un pilotaje previo del instrumento. Cuyos resultados presentamos a continuación.

La investigación que nos ocupa se centra en la Universidad de Cuenca. De los 1158 docentes y 15913 estudiantes que integran las doce facultades de la Universidad, se estableció una muestra intencional de 279 estudiantes y 44 docentes pertenecientes a las tres carreras de la Facultad de Psicología. Todos ellos firmaron el consentimiento informado, cuestión necesaria ya que el estudio se adhirió a los principios éticos sugeridos por el Comité de Bioética de la Universidad de Cuenca que incluye confidencialidad de los participantes, participación voluntaria y anónima, a través del consentimiento informado.

Para la recolección de datos se aplicó una ficha sociodemográfica adjuntada a la escala *Índex for Inclusion* en su versión adaptada al español en el ámbito de la educación superior elaborada por Salceda e Ibáñez (2015). La escala está constituida por 3 dimensiones: **A)** crear culturas inclusivas, dividida en construir comunidad (11 ítems) y establecer valores inclusivos (8 ítems), **B)** elaborar políticas inclusivas, subdividida por desarrollar una universidad para todas las personas (8 ítems) y organizar el apoyo para atender a la diversidad (7 ítems), **C)** desarrollar prácticas inclusivas, dividida en orquestar el proceso educativo (8 ítems) y movilizar recursos (6

ítems). La escala es de tipo Lickert con 4 opciones de respuesta, a) Totalmente de acuerdo, b) Bastante de acuerdo, c) En desacuerdo, d) Necesito más información.

El procesamiento de datos se lo realizó en el programa estadístico SPSS 25 y la edición de tablas en Excel 2016.

Resultados y discusión

Se presentarán, en resumen, los principales resultados obtenidos con la aplicación del instrumento, para enfocarse de manera directa a la validación del *Índex for inclusion* que es el objetivo del presente estudio.

El estudio fue realizado con 44 docentes de entre 27 y 57 años con una media de 36.8 años (DE=8.5) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca durante el periodo septiembre 2018 – febrero 2019. La distribución de participantes por carrera es similar en: clínica, educativa y social. Por lo que respecta al género, el 38.63% de docentes pertenecen al género masculino y 61.36% al femenino. Todos los docentes contaban con maestría y la mitad con algún tipo de formación en educación inclusiva.

El alfa de Cronbach obtenido de la aplicación a los docentes varía entre 0.7 y 0.8.

En cuanto a los estudiantes participaron 279 de los cuales un 66.6% pertenece al género femenino. La mayoría (94.2%) es mestizo, los blancos tienen un 4.1% de presencia, mientras que los indígenas, así como los que han elegido otra opción son el 1.7%. Un 20.7% se encuentran en tercer año, el 34,9% en el cuarto año y el 44,4 % en quinto año. El 52.3% de estudiantes pertenece la carrera de psicología clínica, un 22.4% de psicología educativa y en un 25.3% a psicología social. La edad mínima es de 20 y máximo de 43 años, en promedio la edad es de 23.41 años.

Tabla 1

Alpha de Cronbach para las dimensiones del cuestionario Índex for Inclusion

(Aplicación estudiantes)

Dimensiones del Cuestionario	Alpha obtenido
Dimensión A. Crear culturas inclusivas	0.897
Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas	0,899
Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas	0.9

Identificación de las dimensiones mejor valorada desde la percepción de los estudiantes

La Figura 1 permite determinar la existencia de diferencias significativas desde la percepción de los estudiantes entre las tres dimensiones evaluadas ($p < 0.001$). Resulta que la dimensión mejor puntuada corresponde a *Crear Culturas Inclusivas* (Media de 1.81), seguida con diferencia significativa de la dimensión *Desarrollar prácticas inclusivas* (Media de 1.69), reportándose como más baja la dimensión *Elaborar políticas inclusivas* (Media de 1.62). Se advierte que existe aproximadamente una diferencia de 0,10 puntos entre todas ellas; ubicándose culturas sobre prácticas y esta última sobre políticas.

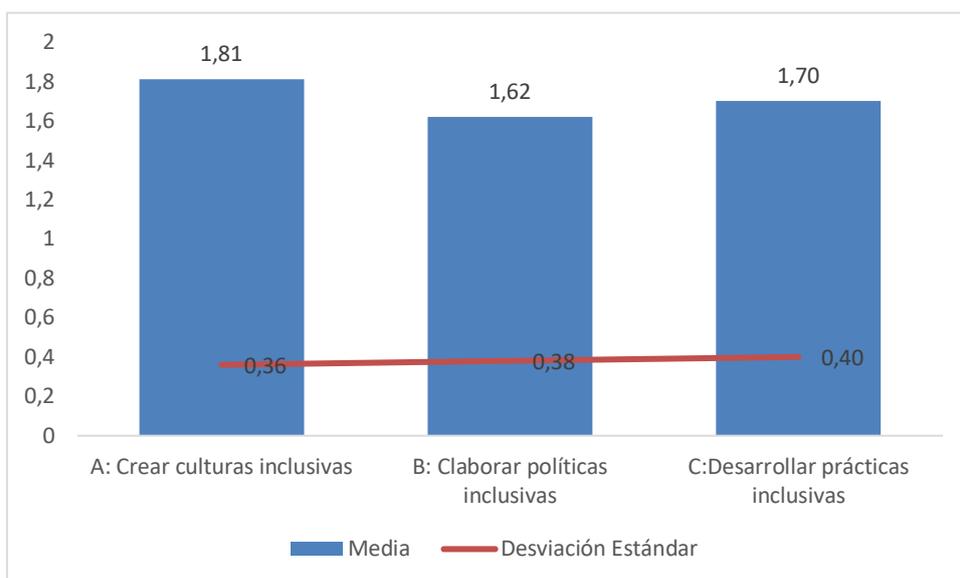


Figura 1. Resumen de las tres dimensiones del Índice.

En relación a los docentes se presenta los resultados de acuerdo a las tres dimensiones.

Culturas inclusivas. - En esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado. Las percepciones de los docentes referente a esta dimensión revelan que hay una tendencia positiva hacia la creación de culturas inclusivas dentro de la facultad, pues lo que se pretende es mejorar la sociedad.

Políticas inclusivas. - Tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la institución educativa, al atravesar todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. La falencia principal en la subescala de *una universidad para todas las personas* resultó ser los nombramientos y las promociones

docentes son justas; seguida por los ítems de recursos que respondan a una realidad cambiante y adaptación a la facultad.

Prácticas inclusivas. - Esta sección reveló medias superiores a la media de la escala lo que muestra una orientación positiva a la percepción de prácticas inclusivas; sin embargo, se detectaron dos falencias principales en *organizar el proceso educativo*, estas correspondieron a los contenidos de las materias de estudio se adecúan a la diversidad del estudiantado.

Tabla 2

Identificación de las dimensiones mejor valorada desde la percepción de los docentes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Std. Deviation
Crear culturas inclusivas	44	.84	3.00	1.9139	.43328
Elaborar Políticas inclusivas	44	.27	2.93	1.5606	.53687
Desarrollar prácticas inclusivas	44	.43	3.00	1.7744	.61347
Valid N (listwise)	44				

Conclusión

El pilotaje del instrumento no ha reportado ningún problema durante su cumplimentación, ni por parte de los estudiantes ni por parte de los docentes. Se ha presentado como un instrumento manejable y adecuado a los colectivos a los que se dirige. Por otro lado, el tratamiento de los datos ofrece ya algunos datos de interés. La dimensión con puntaje más alto obtenida en la aplicación a los docentes en el Índice for inclusion es la subdimensión desarrollo de prácticas inclusivas, con puntuaciones por encima de la media, en comparación con las dos dimensiones restantes.

En relación a la percepción de estudiantes la dimensión mejor puntuada corresponde a Crear culturas inclusivas, seguida con diferencia significativa de la dimensión Desarrollar prácticas inclusivas, reportándose como más baja la dimensión Elaborar políticas inclusivas.

La experiencia del pilotaje ha sido altamente satisfactoria ya que nos ha permitido ganar seguridad de cara al lanzamiento del cuestionario a la muestra completa. Así lo demuestra la fiabilidad del instrumento con la prueba Alfa de Cronbach estandarizada, la escala reporto ser muy fiable. [α (n 48) =0,963].

Referencias

- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Índice for inclusion. Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Corral, K., Villafuerte, J y Bravo, S. (2015). Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador. Percepciones de los Actores Directos al 2014. *Investigación Cualitativa en Educación*, (2), 583-587.
- Espinosa, C., Gómez, V., & Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Revista Ciencia y Sociedad*, 37 (3), 1-19.
- Ganga, F. A. y Maluk, S. A. (2017). Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 22-37. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.866>
- González, R., González, B., Guerrero, V., Ríos, G. (2018). Principales retos a la inclusión en la educación superior ecuatoriana. *Enfermería Investiga*, 3, 84-90.
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educación Social Campiñas*, 32(115), 373-391.
- Jara, R., Melero, N y Guichot, E. (2015). Inclusión socioeducativa, perspectivas y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla España. *Alteridad. Revista de Educación*, 164-179. DOI:10.17163/alt. v10n2.2015.03.
- Moriña, A., Cortés, M y Molina, V. (2016). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 161-175. ISSN 0718-5480.
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General. 1- 40.
- Ponce, J y Carrasco, F. (2016) Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública FLACSO Sede Ecuador*. ISSN 1390-9193 • 3 (2), 9-22.
- Salceda, M., & Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Índice for Inclusion al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *OmniaScience*, 508-545.
- Santelices, M y Granda, E. (2016). La educación superior en Ecuador: análisis crítico. Trabajo de Titulación especial. *Universidad de los hemisferios*.

Movilidad educativa internacional y superación de desventajas socioeducativas

International learning mobility and tackling disadvantaged backgrounds

Laura González Carrasco

lgonzalez82@alumno.uned.es

Línea 3. Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos

(*)

Resumen

La movilidad educativa internacional puede ser un espacio de superación de desventajas a juzgar por los estudios realizados por las instituciones encargadas de la gestión del principal programa europeo: Erasmus+. La equidad y la inclusión, son señas de identidad del programa y constituyen una de sus características principales (Comisión Europea, 2019). Sin embargo la participación de personas con menos oportunidades no llega al 2% del total de participantes en algunos sectores. El estudio que se presenta es la parte preliminar de la tesis con el mismo nombre, que trata de analizar los niveles de participación en el programa en España en el sector de la Formación Profesional, y los obstáculos y oportunidades que ofrece la participación de personas y grupos con trayectorias de menos oportunidad.

La metodología combina técnicas cualitativas y cuantitativas. Comienza con un análisis de datos obtenidos de datos obtenidos mediante de herramientas existentes en la Comisión Europea para el seguimiento y la evaluación del programa Erasmus+, y posteriormente se introducen los datos obtenidos mediante un cuestionario mixto que recoge datos cuantitativos y cualitativos, y mediante entrevistas¹. La muestra es de toda la población en el caso de los datos extraídos de las herramientas existentes, y en el caso de las entrevistas y cuestionarios, se envían a una selección por muestreo intencionado de personas e instituciones de todo el territorio nacional, con representación de todas las Comunidades Autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Los niveles de participación registrados en las herramientas de la Comisión Europea no alcanzan el 1% en España, y en Europa no llegan al 3% en las categorías de Necesidades Especiales y en la de Menos Oportunidades, ambas en el sector educativo de Formación Profesional desde el inicio del Programa en 2014 y hasta mayo de 2017. Sin embargo, al contrastar esta información con la obtenida a través de los datos de los cuestionarios, el resultado es entre un 2 y un 30% superior en España según la tipología.

Respecto a los obstáculos para la participación de personas con necesidades especiales o con menos oportunidades, en la información obtenida a través de cuestionarios y entrevistas, se destaca la falta de apoyo al profesorado implicado, la falta de familias de acogida y empresas de confianza donde el alumnado haga prácticas formativas, y el desconocimiento del alumnado en el momento de solicitar la subvención y diseñar el proyecto.

Como oportunidades que ofrece la participación de personas con menos oportunidades o con necesidades especiales, se destacan el impacto que tiene en el estudiante en el nivel personal y profesional, los valores que se

(*) Directores de tesis: Dr. Miguel Melendro Estefanía y Dr. Ángel de Juanas Oliva

¹ http://sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2018/4_diciembre/FP/14_Inclusion.pdf

desarrollan y el impacto en la organización y en el entorno.

Como principales resultados señalamos la amplia diferencia entre los datos registrados oficialmente y los identificados en el estudio. Igualmente los cuestionarios destacan el alto impacto de la movilidad educativa internacional en personas en situación de desventaja, sus familias, los centros y su entorno, en la misma línea que apuntaban estudios previos.

Palabras clave: dimensión internacional; educación inclusiva; movilidad educativa internacional; participación, desventaja social, necesidades especiales en educación.

Abstract

International educational mobility can be a space for overcoming disadvantages, judging by the studies carried out by the institutions responsible for managing the main European program: Erasmus +. Equity and inclusion are the hallmarks of the program and the main feature (Comisión Europea, 2019). However, the participation of people with fewer opportunities does not reach 2% of the total number of participants in some sectors. The study presented tries to analyze the levels of participation in the program in Spain in the Vocational Training sector, and the obstacles and opportunities offered by the participation of people and groups with less opportunity trajectories.

The methodology combines qualitative and quantitative techniques. The information is based on the results of existing IT tools, and subsequently we obtain new data through a mixed questionnaire that collects quantitative and qualitative information, and through face to face interviews. The sample represents the whole target population in the case of data extracted from existing tools, and in the case of interviews and questionnaires, there have been sent to a purposive selection of individuals and institutions throughout the national territory, with representation from all the Autonomous Communities and the Autonomous Cities of Ceuta and Melilla. The levels of participation registered in the European Commission's tools do not reach 1% in Spain, and in Europe, they do not reach 3% in the Special Needs and Less Opportunities categories, both in the Vocational Education sector. However, when we analyze the information with the questionnaires, the result is between 2 and 30% higher in Spain, depending on the typology.

Regarding the most notable obstacles for the participation, the results highlight the lack of support for the teachers involved in the work, the lack of host families and trustworthy companies where the students do training practices, and unaware of the students needs at the time of requesting the grant and designing the project.

As opportunities, they highlight the impact on the student at a personal and professional level, the values that are developed and the impact on the organization and the environment.

As the main results, and in relation with other relevant sources of information, we underline the wide difference between officially registered data and those identified in the study. The questionnaires also highlight the high impact of international educational mobility on disadvantaged people, their families, centers and their environment, in line with some other previous studies.

Keywords: international dimension, inclusive education, international learning mobility; participation, social disadvantage, special needs education.

Introducción

Las movilidades internacionales con motivo de aprendizaje potencian el bienestar, impulsan el desarrollo personal, mejoran la empleabilidad y favorecen la innovación en los procesos productivos (ECORYS, 2017).

Erasmus+ es un programa educativo de la Comisión Europea que incluye la movilidad internacional entre sus principales acciones (Comisión Europea, 2019). Una de las principales características del programa es la inclusión y la equidad que se concreta en el fomento de la participación de personas que se encuentran en situación de desventaja por alguna de las siguientes razones: discapacidad, dificultades educativas, problemas de salud, obstáculos económicos y sociales, dificultades culturales y obstáculos geográficos (Comisión Europea, 2019).

La experiencia de movilidad internacional, puede ser un espacio de superación de desventajas y una herramienta pedagógica para aquellos con menos oportunidades (Devlin, Kristensen, Krzaklewska, & Nico, 2013). Sin embargo, el estudio de la movilidad internacional vinculado a la inclusión social, parece poco desarrollado a juzgar por la evidencia en revistas y monografías. Los estudios parecen centrarse principalmente, en niveles de enseñanzas superiores, dejando fuera a colectivos con menor nivel formativo (Cairns, 2015).

De este desconocimiento surge la necesidad de profundizar en el valor que posee. Además, Erasmus+ en su versión futura a partir del año 2020, triplicará sus fondos y situará la inclusión en un lugar de mayor peso estratégico (Parlamento Europeo, 2019). Es fundamental por tanto, conocer por un lado el nivel real de participación de estos colectivos, los obstáculos y oportunidades de esta participación, y el impacto que produce en las personas, las instituciones que promueven su movilidad y su entorno.

Otro de los motivos que justifica el estudio es que si realmente el impacto es tan positivo en el nivel de competencias socio laborales, quizá estemos frente a un recurso disponible y en aumento, para lograr reducir las cifras de desempleo entre el sector de la población más castigado por el mismo². Igualmente podría suponer un freno al gran estancamiento en la movilidad social que sufre nuestro país (OECD, 2018), dotando de la oportunidad de formarse en contextos diversos, en igualdad de condiciones en relación con otras personas sin desventaja.

La consideración de la movilidad internacional para el aprendizaje como un recurso educativo para aquellos con menos oportunidades puede servir también para incorporar una visión global en instituciones que generalmente trabajan con un enfoque local, que muy

² La tasa de desempleo en el año 2017 para personas con discapacidad era del 26% siendo del 17% para la población en general (INE, 2018).

adecuadamente, responde a las necesidades más inmediatas de las personas, los grupos y las comunidades (UNESCO, 2016). Sin embargo, este enfoque local, puede complementarse y beneficiarse del mundo global del que todos formamos parte. Desde nuestro punto de vista, pequeñas instituciones que trabajan en contextos muy deprimidos y con poblaciones con muchas dificultades, podrían incorporar un recurso más, que podría enriquecer mucho las organizaciones en el sentido de generar redes con una amplitud mayor.

Dentro de las enseñanzas postobligatorias, los sectores que más población con desventaja concentran, son los de la Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). Por este motivo, el estudio se va a centrar en el sector de la Formación Profesional, que en la Agencia Nacional Española que gestiona el Programa Erasmus+ para la Educación y la Formación (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación – SEPIE-) incluye la Formación Profesional Básica, la Formación Profesional de Grado Medio, y los Certificados de Profesionalidad (Comisión Europea, 2019).

Objetivos

El objetivo general de investigación en la tesis, se formula del siguiente modo: generar evidencias del impacto que tienen las movilidades internacionales en la inclusión social de personas en situación de desventaja para fundamentar medidas políticas para el fomento de su participación, y para promover el conocimiento de la movilidad educativa internacional como recurso pedagógico para impulsar procesos personales y sociales de superación de desventajas.

Los objetivos específicos, a los que se refiere esta presentación, que son parte de los objetivos específicos de la tesis, son los siguientes:

Objetivo 1 (en adelante O1): definir los obstáculos y oportunidades para la participación en movilidades internacionales de Formación Profesional Erasmus+ de personas en situación de desventaja.

Objetivo 2 (en adelante O2): analizar el impacto de la participación en movilidades internacionales de personas en situación de desventaja, en su inclusión social.

En la tesis, además se definen otros dos objetivos específicos a los que no se referirá este trabajo, y que están relacionados con el impacto sobre los niveles de participación de personas en desventaja, de las medidas políticas implementadas para la promoción de esta participación.

Metodología

Se ha empleado una metodología que permite realizar un acercamiento global al complejo

fenómeno objeto de estudio, a partir de un estudio mixto cuantitativo-cualitativo.

De forma previa, para realizar un acercamiento al contexto, se ha realizado una extracción de datos de la aplicación informática de la Comisión Europea (EplusLink). Con ello, se han obtenido los datos de participación de personas en situación de desventaja en el programa desde el año 2014 hasta mayo de 2017. A partir de esa extracción, se ha enviado un cuestionario de elaboración propia a todas las instituciones coordinadoras de proyectos de movilidad en España en 2014, 2015 y 2016. Se ha obtenido respuesta de 316 instituciones de un total de 919. Con esa información se ha obtenido una estimación de la participación de estos colectivos. La información se ha complementado con diez entrevistas a participantes en situación de desventaja, en movilidades internacionales para el aprendizaje (mayoritariamente alumnado que ha realizado estancias en el extranjero para realizar una parte de su módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo). Por último, se ha realizado una reunión con el personal técnico de las Comunidades Autónomas responsables de la internacionalización de la Formación Profesional, para obtener su visión al respecto, y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Avance de resultados

Según los datos obtenidos mediante las herramientas de la Comisión Europea, en la primera extracción de datos correspondiente a mayo de 2017, se puede observar la ausencia de detalle en los registros. Las dos únicas categorías recogidas son Menos Oportunidades y Necesidades Especiales. En la categoría menos oportunidades, en España se observa una participación del 0,8% del total de participantes, y en la categoría de necesidades especiales se observa una participación del 0,3%. Los porcentajes de participación en Europa en ambas categorías son superiores tal como se muestra en la tabla a continuación.

Tabla 1

Porcentaje de participación en movilidad Erasmus+ en Formación Profesional en España. Datos extraídos de las herramientas de la Comisión Europea (EPlusLink)

CATEGORÍA	España	Europa
Menos oportunidades	0,8%	2,9%
Necesidades Especiales NE	0,3%	0,8%

A continuación en la Tabla 2 se muestran los datos absolutos obtenidos mediante el cuestionario de elaboración propia que recoge todas las categorías que definen la desventaja según

la propia guía del programa. Y en la Tabla 3 se pueden observar los datos absolutos a los que se refieren los porcentajes de la Tabla 1 sobre datos de participación obtenidos mediante las herramientas de la Comisión Europea:

Tabla 2

Datos absolutos de participación en categorías de desventaja identificadas en el Programa Erasmus+, recogidos mediante cuestionario de elaboración propia.

ESTUDIO: 1938 total de desventaja		
Discapacidad	Dificultades Educativas	Problemas de salud
118	64	30
Obstáculos económicos/sociales	Diferencias culturales	Obstáculos geográficos
936	283	507

Tabla 3

Datos absolutos obtenidos de la herramienta EPlusLink de la Comisión Europea a partir de los datos registrados por todas las instituciones participantes (919) en la herramienta Mobility Tool.

Registro herramienta Comisión Europea 141 total de desventaja	
Fewer Opport	Special Needs
106	35

Esta diferencia, según los responsables de Internacionalización de la Formación Profesional en las Comunidades Autónomas, puede deberse a la falta de detalle en el registro de la Comisión Europea, y a la ausencia de obligatoriedad de cumplimentar el apartado correspondiente.

A continuación se reflejan algunos datos obtenidos en los cuestionarios. En la tabla 4 se muestran los datos de necesidades especiales (NE) por tipología: cognitivas, físicas, sensoriales y otras.

Tabla 4

Datos de Necesidades Especiales por tipología (atendiendo a la clasificación de la Guía del Programa Erasmus+ 2019) obtenidos mediante cuestionario.

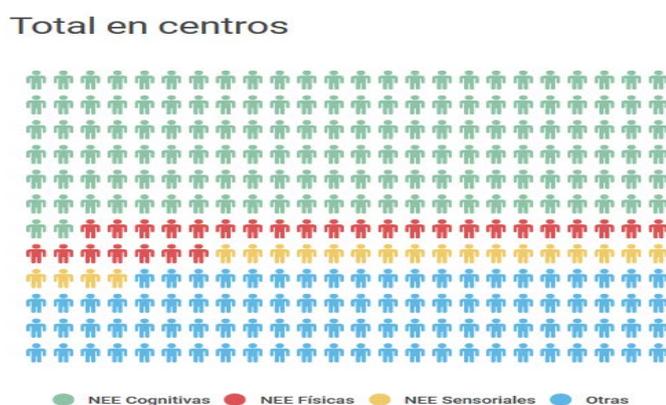
TIPOLOGÍA DE NE	TOTAL EN CENTRO	PARTICIPANTES ERASMUS+	PORCENTAJE
Cognitivas	1121	34	3,03%
Físicas	218	20	9,17%
Sensoriales	160	18	11,25%
Otras	706	46	6,51%
TOTAL	2205	118	5,35%

Se destaca que del total de personas (estudiantes y profesores) identificadas con Necesidades Especiales (NE) en los centros, participan en movilidades internacionales un 5,35%. Del total de participantes 5.632, están identificados con NE 118, que supone un 2,09%.

El cuestionario identifica también el total de potenciales participantes 92.585, y dentro de ellos, 2.205 están identificados con NE, lo que supone un 2,38% del total.

Tabla 5

Representación de los porcentajes de participación de cada una de las tipologías de discapacidad según datos del cuestionario.



Respecto a las dificultades de aprendizaje, los resultados son los que se muestran en la tabla 7.

Tabla 6

Datos de dificultades educativas obtenidos mediante cuestionario.

CATEGORÍA	TOTAL EN CENTRO	PARTICIPANTES ERASMUS+	PORCENTAJE
Dificultades educativas	1.609	64	3,97% %

Respecto a las dificultades culturales, se analizan aquí cuatro categorías: inmigrantes-refugiados, minorías étnicas y dificultades lingüísticas.

Tal como se observa en la tabla 7, de las cuatro categorías, se da mayor porcentaje de participación en la de dificultades lingüísticas por desconocimiento de la lengua vehicular.

Tabla 7

Datos sobre dificultades culturales obtenidos mediante cuestionario.

TIPOLOGÍA	TOTAL EN CENTROS	PARTICIPANTES ERASMUS+	PORCENTAJE
Inmigrantes/Refugiados	4731	188	3,97%
Minorías étnicas	320	22	6,8%
Dificultades lingüísticas	684	73	10,67%
TOTAL	5735	283	4,93%

En cuanto a los obstáculos sociales y económicos, los resultados son los que se recogen en las tablas 8 y 9. Observamos la elevada presencia de personas identificadas en estas categorías. Dentro de estas categorías, los que más participan son los de baja cualificación, desempleo y obstáculos económicos. Los que menos participan son los de fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Tabla 8

Datos sobre obstáculos sociales obtenidos mediante cuestionario.

TIPOLOGÍA	TOTAL EN CENTROS	PARTICIPANTES ERASMUS+	PORCENTAJE
Baja cualificación	2.355	263	11,16%
Fracaso escolar	6.836	299	0,43%
Abandono temprano	2.693	70	2,59%
Habilidades Sociales	4.253	272	6,39%
Riesgo Social	952	32	3,36%
TOTAL	17.089	936	5,47%

Tabla 9

Datos sobre obstáculos económicos obtenidos mediante cuestionario.

TIPOLOGÍA	TOTAL CENTROS	PERASMUS+	PORCENTAJE
Obstáculos económicos	6.309	508	8,05
Servicios Sociales	894	36	4,02
Desempleo	3.236	334	10,32
TOTAL	10.439	878	8,41

Los principales obstáculos para la participación de personas con menos oportunidades, identificados por los coordinadores de proyectos de las instituciones, son la falta de empresas y familias de acogida en los países de destino, el desconocimiento del alumnado en el momento de solicitar la subvención (ya que se solicita antes de que comience el curso escolar), la falta de apoyo transversal, y la falta de incentivos al profesorado.

En referencia a las oportunidades, se han agrupado las respuestas en cuatro bloques. En el nivel axiológico, los coordinadores destacan la igualdad, la inclusión social, la correspondencia con los valores europeos, convivencia, respeto e interculturalidad.

En un nivel social, destacan el logro de mayor cohesión social, la mejora de la situación familiar, la participación y el fomento de una ciudadanía activa, y mayor sensibilidad de empresas para la contratación.

En un nivel personal se destaca la activación de sensación de futuro e ilusión, apertura, satisfacción y autoestima.

Como competencias socio laborales se destacan la mejora en la capacidad para tomar decisiones, trabajar en equipo, motivación, integración escolar y continuidad en los estudios, comunicación e idiomas, convivencia, apertura, capacidad de adaptación, iniciativa y emprendimiento, y acción solidaria.

Discusión y conclusiones

Los resultados marcan una fuerte discrepancia entre los datos recogidos mediante las herramientas disponibles para todas las instituciones participantes en Erasmus+ en Europa, y los datos reflejados en los cuestionarios cumplimentados por los coordinadores de los proyectos. Con los datos recogidos en el cuestionario de elaboración propia, incluyendo en la categoría de NE,

aquellos identificados con discapacidad y/o problemas de salud, encontramos que el total en datos absolutos es de 148, que supone un 2,62% del total. Esta cifra, dista mucho del 0,3% de participación de personas con necesidades especiales, según los datos registrados por las instituciones a través de la herramienta de la Comisión Europea.

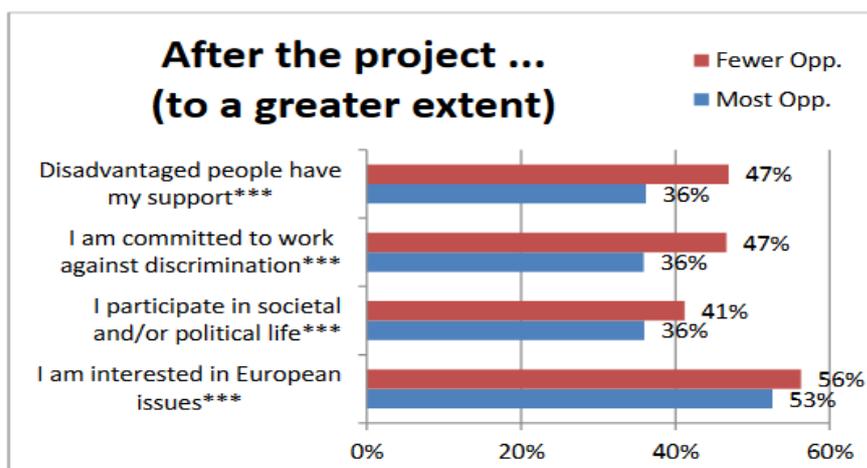
Lo mismo ocurre con los datos para menos oportunidades. En datos absolutos se identifican 1.790, que suponen un 31,78% del total de participantes. Sin embargo, en los datos registrados por las instituciones con la herramienta de la Comisión Europea, se identifican solo un 0,8% del total de participantes.

Respecto al impacto de las movilidades de personas en situación de desventaja, se muestran resultados similares a los obtenidos por estudios realizados en el Programa Erasmus+, pero en el ámbito de la juventud. (SALTO RAY Network, 2017).

Por ejemplo, podemos observar las tablas que se presentan a continuación, que destacan aspectos similares. La tabla 11 (SALTO RAY Network, 2017), por ejemplo, hace referencia al interés por asuntos europeos y la participación en la vida social y política, así como mayor compromiso contra la discriminación. Estas respuestas se corresponden con las obtenidas y agrupadas en el nivel axiológico. En la tabla 12 (SALTO RAY Network, 2017), se observan resultados similares respecto a las competencias socio laborales y personales. En el caso del estudio del ámbito de la juventud, además añaden la comparativa con los participantes de más oportunidades.

Tabla 10

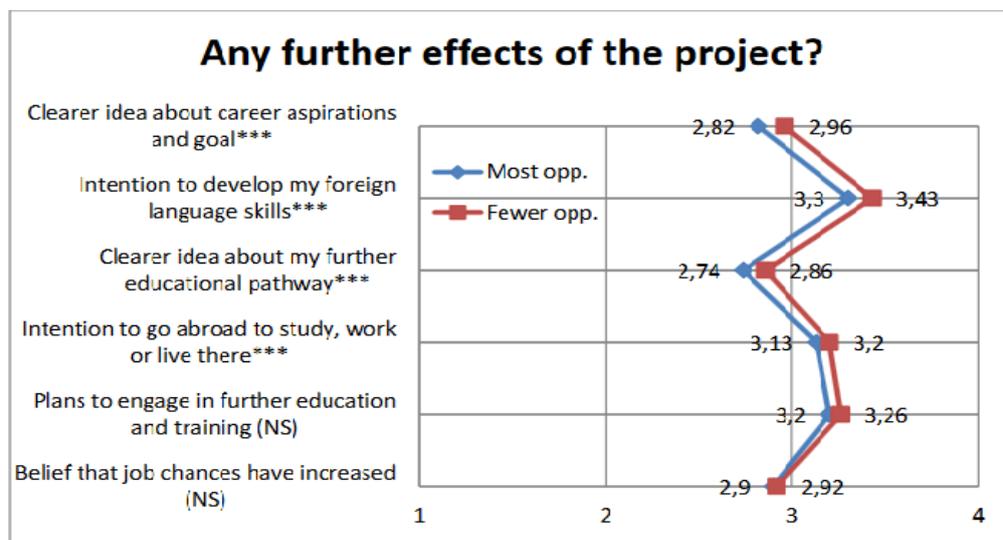
Datos del ámbito de Juventud en Erasmus+ que muestran similitudes con los obtenidos mediante cuestionario para el ámbito de Educación y Formación en Erasmus+.



Graph 3: *** highly significant ($p \leq .001$)

Tabla 11

Datos del ámbito de Juventud en Erasmus+ que muestran similitudes con los obtenidos mediante cuestionario para el ámbito de Educación y Formación en Erasmus+.



Graph 2: 1=absolutely disagree, 4=absolutely agree, *** highly significant ($p < .001$), NS = not significant

Concluyendo, encontramos similitudes importantes con los resultados obtenidos en las investigaciones desde el ámbito de la juventud en cuanto al impacto de las movilidades internacionales con motivo del aprendizaje en personas con menos oportunidades, y divergencias entre los datos obtenidos por las herramientas de la Comisión Europea en el ámbito de la Educación en el análisis de los niveles de participación de personas en situación de desventaja y con necesidades especiales.

Referencias

- Cairns, D. (2015). Analytical Paper: Learning Mobility and Social Inclusion.
- Comisión Europea. (2019). *Guía del Programa Erasmus+*.
- Devlin, M., Kristensen, S., Krzaklewska, E., & Nico, M. (2013). *Learning Mobility, social inclusion and non-formal education. Access, processes and outcomes* (Vol. 22). (Y. Knowledge, Ed.) Council of Europe.
- ECORYS. (2017). *Midterm Evaluation Erasmus+. National Report Spain*. Commissioned by the Ministries of Education, Culture and SportHealth, Social Services and Equity.
- INE. (2018). *El empleo de las personas con discapacidad. Serie 2014-2017*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2016-2017*.

OECD. (2018). *A broken social elevator. How to promote social mobility*. Paris: OECD Publishing.

Parlamento Europeo. (Marzo de 2019). Erasmus+ 2021-2027: oportunidades de movilidad para más jóvenes europeos. *Nota de prensa del Parlamento Europeo*.

SALTO RAY Network. (2017). *International youth projects benefit most those with fewer opportunities*.

UNESCO, I. (2016). *Reaching Out to all learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*.

La familia agente central en pro de la sostenibilidad a través del apoyo-control parental en adolescentes de Cuenca. Estudio piloto

Family as the central agent in favor of sustainability through support-parental control in Cuenca adolescents. A pilot study

María Dolores Palacios Madero

mpalacios285@alumno.uned.es

Línea 3. Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos

(*)

Resumen

La familia es un agente educativo de primer orden que puede contribuir en la formación de ciudadanos con principios y valores de la sostenibilidad. El objetivo de la investigación de tesis doctoral es comprender la relación entre el modelo parental y dos tipos de metas formativas a las que ha de contribuir la familia en el marco de la educación por la sostenibilidad: por una parte, la adquisición por los adolescentes de valores de autonomía y autoconcepto positivo, ambos componentes esenciales de las competencias en sostenibilidad, y, por otra, la autorregulación del aprendizaje del adolescente. El enfoque metodológico es de corte cuantitativo, con un diseño correlacional que permitirá relacionar las variables de control -apoyo parental y expectativas de logro asociadas al ajuste psicológico social de los adolescentes y sus conductas de cuidado del medio ambiente. Para ello, se empleará el análisis bivariado y multivariante. Los resultados del pilotaje muestran que los adolescentes perciben apoyo a la autonomía, altos niveles de autoajuste y autorregulación del aprendizaje autónomo seguido de la percepción de control psicológico parental. En el estudio piloto que se presenta en esta comunicación, se encontró que la familia tiene mayor influencia en el adolescente para el cuidado del medio ambiente, respecto a otros agentes de socialización como la escuela, los medios de comunicación y los pares. Se concluye que es necesario profundizar en el conocimiento de las prácticas de control y apoyo parental para la promoción de una autonomía responsable que consolide en los adolescentes valores éticos. Desde esta perspectiva, el enfoque del desarrollo humano sostenible se perfila como un marco teórico sugerente para dinamizar una propuesta de cambio.

Palabras clave: educación para la sostenibilidad; control-apoyo parental; familia; autoajuste psicosocial; adolescente.

Abstract

The family is a leading educational agent that can contribute to the formation of citizens with principles and values of sustainability. The aim of doctoral thesis research is to understand the relationship between the parental model

(*) Directoras de tesis: Dra. María Ángeles Murga Menoyo y Dra. Susana Torío López

and two types of educational goals to which the family must contribute to the context of education for sustainability: on the one hand, the acquisition by adolescents of values of autonomy and positive self-concept, both essential components of competencies in sustainability, and, on the other, the self-regulation of adolescent learning. The methodological approach is of a quantitative nature, with a correlational design that will allow relating the control variables-parental support and achievement expectations associated with the psychological social adjustment of adolescents and their behaviors of caring for the environment.

For this, the bivariate and multivariate analysis will be used. The results of the pilot show that adolescents perceive support for autonomy, high levels of self-adjustment and self-regulation of autonomous learning followed by the perception of parental psychological control. In the pilot study presented in this communication, it was found that the family has a greater influence on the adolescent for the care of the environment, with respect to other socialization agents such as the school, the media, and peers. It is concluded that it is necessary to deepen in the knowledge of the control practices and parental support for the promotion of a responsible autonomy that consolidates in the adolescent's ethical values. From this perspective, the approach of sustainable human development is emerging as a suggestive theoretical framework to stimulate a proposal for change.

Keywords: education for sustainable development (ESD); control-parental support; psycho-social adjustment; adolescents.

Introducción

La Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) aportan una hoja de ruta para construir un futuro sostenible, inclusivo y resiliente para las personas, las comunidades y el planeta. En este marco, en Ecuador las políticas familiares, por sus específicas finalidades, pueden contribuir significativamente en la consecución de aquellos ODS relacionados con: la pobreza y el hambre; garantizar una vida saludable y la promoción del bienestar para todas las edades; asegurar oportunidades de educación durante toda su vida y el logro de la igualdad de género (ONU- FAMILIA, 2016). Para ello las familias han de permanecer en el centro de la vida social de manera que se garantice tanto el bienestar y cuidado de sus miembros, como su función educadora para el desarrollo sostenible.

En este sentido, cabe preguntarse si la crianza familiar responde a las exigencias que este enfoque plantea y si las limitaciones de esa crianza para facilitar una educación para la sostenibilidad, en el caso de que las hubiera, se ven subsanadas por modelos parentales innovadores en el marco de los enfoques bioecológicos.

Entre estos enfoques, esta investigación de tesis doctoral adopta el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) que señala cinco niveles de influencia ambiental: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. En el primero de ellos, el microsistema, se sitúa el foco de atención.

Se pretende comprender cómo aspectos vinculados a la parentalidad influyen en el desarrollo de la autonomía, el autoconcepto positivo y el autoaprendizaje regulado en los

adolescentes. Estos tres elementos resultan básicos en la adquisición de las competencias necesarias para la sostenibilidad como son: el análisis crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisiones colaborativa y el sentido de responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras (Murga-Menoyo, 2015a).

Una vez delimitado el microsistema familiar como marco espacial del estudio, nos apoyaremos en la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985). Esta teoría indica que la relación entre las variables ‘apoyo a la autonomía’ *versus* ‘control parental’ influye en la configuración de un ser humano autónomo, crítico y autorregulado. De forma que los entornos familiares controladores frustrarían el desarrollo de estos valores, mientras que éstos serían impulsados en un entorno familiar que apoye la autonomía de los adolescentes (Soenens & Vansteenkiste 2010).

La teoría de la autodeterminación es importante para los objetivos de la investigación en tanto que pone el acento en aquellas variables del entorno familiar que pueden impulsar o frustrar el desarrollo de una personalidad autónoma, crítica y responsable, competencias todas ellas necesarias para el logro de un futuro sostenible.

La investigación está planteada en diferentes fases, una de las cuales es el estudio empírico y, en su seno, el estudio piloto que presentamos en esta comunicación.

Objetivos

El estudio piloto se ha llevado a cabo con adolescentes con el objetivo de testar los instrumentos de recogida de datos relacionados con las siguientes variables: ‘apoyo parental’, ‘control psicológico’, ‘autoconcepto’, ‘autorregulación del aprendizaje’ ‘ajuste psicosocial’ y ‘cuidado del medio ambiente’.

Metodología

Se han realizado un análisis de carácter descriptivo. Tras la aplicación definitiva de los instrumentos está previsto abordar un estudio cuantitativo de carácter descriptivo; que responde a un diseño de investigación correlacional, no experimental. El tratamiento de los datos consistirá en: un análisis bivariado (prueba de independencia, comparación de medias, correlación) y un análisis multivariante (modelos de regresión).

Población y Muestra

La población objeto de estudio está conformada por estudiantes cuencanos entre 14 y 19 años de Bachillerato General Unificado (BGU) de la ciudad de Cuenca. A partir de la base de datos obtenidos del archivo maestro de Instituciones educativas (AMIE), se estableció un número de 118 instituciones de sostenibilidad: pública, privada, fiscomisional, en modalidad presencial en las que están matriculados 28.698 estudiantes. El tamaño de la muestra se calculó con nivel de confianza del 95%, y 3% de margen de error, resultando un total ideal de 1.029 estudiantes. Para la selección muestral, se utilizó el método polietápico; fijando 15 instituciones para una operatividad de recolección de información eficiente.

La selección de las instituciones fue aleatoria con un total de: 8 instituciones de sostenimiento fiscal; 7 de sostenimiento particular y 1 fisco misional. La siguiente etapa se realizó por conglomerados por paralelo de cada nivel de BGU con todos los estudiantes que acepten voluntariamente participar en la investigación y tengan el consentimiento de sus padres.

En el estudio piloto que se presenta han participado 92 estudiantes de primero, segundo y tercero de BGU de dos instituciones educativas, una particular y otra fiscomisional. Se distribuyen en: 46,7% mujeres y 53,3% hombres, con edades entre los 14 y 19 años ($M=15,96$; $DT=1,2$). El 40,2% pertenecían al primer nivel de bachillerato (14-15 años), el 25,0% al segundo (16-17 años) y el 48,9% restante al tercero (18-19 años).

Instrumentos

Se ha utilizado un cuestionario con las 6 escalas que se describen a continuación *Perception Parental of Autonomy Support Scale*, P-PASS (Bureau & Mageau, 2014), formada por 24 ítems con 7 alternativas de respuesta en escala tipo Likert. Aborda dos dimensiones: a) apoyo, con cuatro subdimensiones: elección de oferta en ciertos límites, explicar razones detrás de las demandas, reglas y límites y ser consciente de aceptar y reconocer los sentimientos del niño; y b) control psicológico, con tres subdimensiones: amenazar con castigar al niño; inducir la culpa y fomentar objetivos de rendimiento. La escala tiene una consistencia interna alta: Apoyo ($\alpha_{madre} = 0,88$ $\alpha_{padre}=0,86$) y para el Control ($\alpha_{madre} = 0,85$; $\alpha_{padre} = 0,82$).

Dependency-Oriented and Achievement-Oriented Psychological Control Scale (DAPCS) (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Esta escala tiene 17 ítems evalúa dos tipos de control psicológico: orientado a la dependencia, con 8 ítems, y orientado al logro, con 9 ítems. Los ítems se califican en una escala Likert de 5 puntos, 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Los

valores alfa en la versión original fueron de: $\alpha_{\text{madre}} = 0,93$ y $\alpha_{\text{padre}} = 0,91$ (Soenens & Vansteenkiste, 2010). En la versión en español los valores alfa fueron de $\alpha_{\text{padre}} = 0,92$, y $\alpha_{\text{madre}} = 0,89$.

Psychological Control Scale (PCS-YSR) (Barber, Xia, Olsen, McNeely, & Bose, 2012). Esta escala consta de 8 ítems que evalúan el control psicológico de la crianza de los hijos; se manifiesta en conductas de manipulación: invalidar los sentimientos, restringir las expresiones verbales, las críticas personales y el retiro del amor. Los ítems se califican en una escala de Likert de 3 puntos, 1 (no es así), 2 (se parece algo) 3 (es muy parecido). El valor alfa en la versión original era: $\alpha_{\text{madre}} = 0,83$ y $\alpha_{\text{padre}} = 0,82$.

AF5: Autoconcepto Forma 5- (García & Musitu, 1999) que evalúa el autoconcepto en 5 aspectos: académico, social, familiar, emocional y físico, con una consistencia interna de $\alpha = 0,815$.

SRQ_L. Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (Chávez & Merino, 2015). Consta de 14 ítems y evalúa dos formas de autorregulación del aprendizaje: la regulación interna y la regulación externa del aprendizaje. La respuesta es ordinal de 5 puntos, desde “nada verdadero para mí” (1) hasta “totalmente verdadero para mí” (5) -igual al diseño del estudio original-. En estudios anteriores, la consistencia interna de este cuestionario para las dos escalas ha sido de 0,75 (Williams & Deci, 1996) y de 0,70 y 0,74 para la escala de autonomía y control, respectivamente (Chávez & Merino, 2015).

Escala de percepción del cuidado medio ambiental: se trata de un instrumento elaborado *ad hoc* para la investigación. Está conformado por 27 ítems que permiten evaluar tres dimensiones relacionadas con la conducta sostenible: a) la percepción que tiene el estudiante sobre la importancia concedida por ambos progenitores a los valores que fundamentan una conducta sostenible (10 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta). b) la percepción de los estudiantes sobre cómo la escuela, la familia, los compañeros y los medios de comunicación abordan las tres “R” básicas del consumo sostenible (reducción, reutilización y reciclado) (12 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta). c) 5 ítems que valoran la conducta de cuidado del medio ambiente del estudiante.

La traducción y adaptación de los instrumentos han sido elaborados por el GRUPO ASOCED (Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) de la Universidad de Oviedo (España).

Avance de resultados

P-PASS (Percepción de apoyo a la autonomía): El apoyo parental percibido por los adolescentes reveló una tendencia positiva, principalmente en el subdimensión “*explicar razones detrás de la demanda, reglas y límites*”; el control psicológico se direccionó hacia los bajos niveles, con predominio en la subdimensión “*fomentar objetivos de rendimiento*”- ver Tabla 1-

Tabla 1.

Descriptivos de apoyo y control parental

Apoyo y control parental	Madre		Padre	
	M	DT	M	DT
Apoyo	61,1	14,7	59,0	14,1
Elección de ofertas en ciertos límites	19,6	4,9	19,4	4,8
Explicar razones detrás de la demanda, reglas y límites	21,1	5,5	20,4	5,2
Ser consciente de, aceptar y reconocer lo sentimientos del hijo	20,4	6,8	19,1	6,3
Control	43,2	14,5	41,6	12,6
Amenazar con castigar al hijo	16,0	6,5	15,1	6,0
Inducir a la culpa	10,4	6,1	10,2	5,5
Fomentar objetivos de rendimiento	16,8	5,9	16,3	5,2

DAPCS (Control Orientado a la dependencia y al logro de la tarea): Los resultados revelaron bajos niveles de control psicológico; el control orientado a la dependencia era la dimensión predominante tanto en padres como en madres; los resultados además muestran altas desviaciones estándar lo que implica un comportamiento heterogéneo de datos - ver tabla 2-

Tabla 2.

DAPCS

	Control orientado al logro		Control orientado a la dependencia	
	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
Media	1.81	1.94	2.10	2.27
DE	0.74	0.808	0.75	0.935

PCS-YSR (Escala de control psicológico). Se muestra una tendencia del control psicológico ligeramente superior en las madres en la manipulación (invalidar los sentimientos, restringir las expresiones verbales, las críticas personales y el retiro del amor) sobre las conductas que faltan el respeto (ridiculizar, violar privacidad, comparación con otros, e ignorarlo); sin embargo, en ambos casos se registraron tendencias hacia los bajos valores de la escala; lo que implica bajos niveles de este tipo de control, ver figura 1

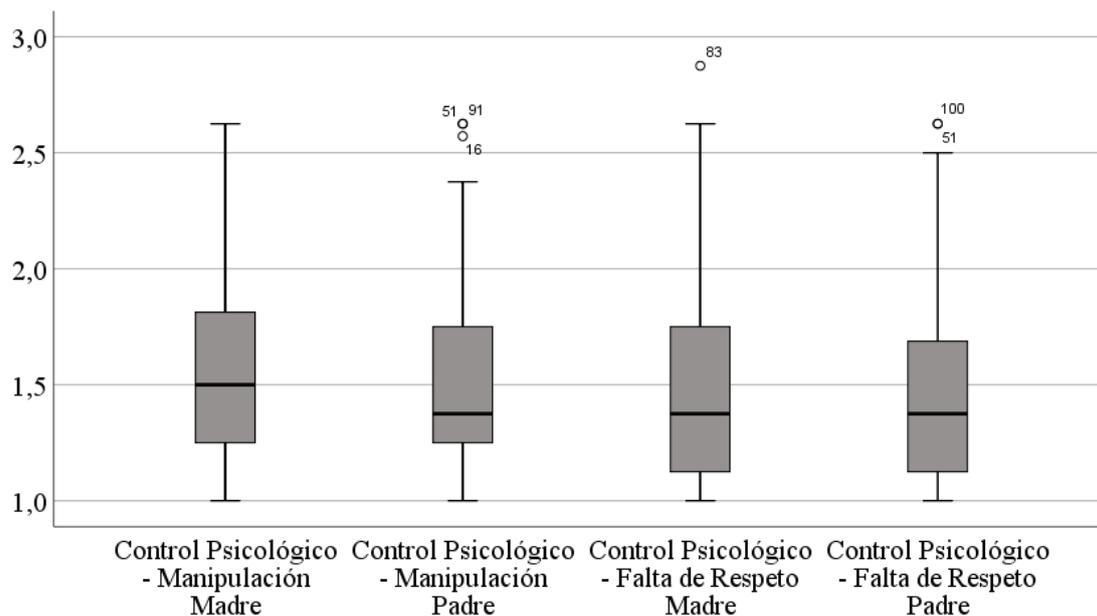


Figura 1. Control psicológico de Madre y Padre. Los diagramas de cajas y bigotes muestran el comportamiento de datos, las líneas horizontales representan los cuartiles y la amplitud la dispersión de datos

AF5 (Autoconcepto forma 5). El ajuste psicosocial, medido a través del AF5, mostró que los aspectos mejor valorados eran el físico y académico mientras que, el autoconcepto social y emocional, eran los más débiles.

SRQ_L (Autorregulación del aprendizaje) Los resultados revelaron que 76 personas (83.5%) se consideraban autónomos para su aprendizaje en una alta intensidad ($\bar{x}=5.2$; $DE=1.1$); mientras que 34 adolescentes (37%) muestran un alto control hacia un aprendizaje regulado por factores externos, se aprecia una tendencia establecida de control ($\bar{x}=3.6$; $DE=1.2$).

Escala de percepción del cuidado medio ambiental. La subdimensiones a) y c) no se reportan porque se identificaron inconsistencias en las escalas de respuestas y se invalidaron las dos subdimensiones, situación que será corregida en la recolección de la información. La escala de percepción del cuidado del medio ambiente muestra que el factor familia es el más influyente en la adquisición de los hábitos del cuidado del medio ambiente, seguido por la experiencia escolar –ver tabla 3-.

Tabla 3.

Factores de influencia de sostenibilidad

Factores influyentes de cuidado de medio ambiente	M	DT
Experiencia escolar	4,37	0,68
Familia	4,56	0,66
Medios de comunicación	3,72	0,94
Amigos	3,64	0,93

Discusión y conclusiones

Los resultados más relevantes del pilotaje muestran que los adolescentes perciben a sus padres y madres con una alta tendencia de apoyo con predominio de: la explicación de razones detrás de la demanda, reglas y límites; y, un control parental que se manifiesta en fomentar objetivos de rendimiento y la inducción a la culpa. Respecto a las puntuaciones generales de control psicológico se encontró que la falta de respeto en padre y madre tuvieron un nivel similar, en tanto que las tácticas de manipulación es un tanto mayor en las madres que los padres. Estudios recientes consideran que el control psicológico es contraproducente para el ajuste social y psicológico de los menores (Soenens & Vanteenkiste, 2010).

En oposición a los progenitores que emplean el control psicológico, están aquellos que promueven el desarrollo psicosocial. Los datos reportan que el apoyo percibido por la madre y el padre estuvo moderadamente relacionado de forma positiva con el autoconcepto familiar y académico de los adolescentes. Para Griffith & Grolnick, (2014); Grolnick, Price, Beiswenger, & Sauck, (2007); Oliva, 2006; Raftery-Helmer & Grolnick, (2015), Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, (2009) el apoyo permite el desarrollo de la volición y ésta ayuda a los niños a sentir que son dueños de sus decisiones, acciones.

Por otra parte, los estudiantes consideran que los factores más influyentes en el cuidado del medio ambiente son: la familia y la experiencia escolar, otros estudios en España (Pérez & Rodríguez, 2016) señalan la importancia que conceden los padres a los valores en su educación.

De este breve avance de resultados, cabe deducir que la hipótesis de partida de la investigación de tesis doctoral sale reforzada. La familia se muestra como un contexto privilegiado para una educación que contribuya en la formación de ciudadanos que, asumiendo como propios los principios y valores de la sostenibilidad, contribuyan al logro de los ODS. Este planteamiento es respaldado por organismos internacionales que reconocen que “la familia es una red natural de solidaridad intergeneracional, responsable primordial de la educación y socialización de los niños y vehículo de los valores ciudadanos” (ONU, 2017, p.1).

Referencias

- Barber, B., Xia, M., Olsen, J., McNeely, C., Bose, K. (2012). Feeling disrespected by parents: refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35, pp. 273-287. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.10.010

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge (EEUU): Harvard University Press. (Trad. Cast: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987).
- Bureau, J., Mageau, G. A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence*, 37, pp. 225-236.
- Chávez, G., Merino, C. (2015). Validez estructural de la Escala de Autorregulación del Aprendizaje para estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(2), pp. 65-76.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- García, F., Musitu, G. (1999). *AF5:Autoconcepto. Forma 5*. Madrid: TEA.
- Griffith, S., Grolnick, W. (2014). Parenting in Caribbean families: a look at parental control, structure and autonomy support. *Journal of Black Psychology*, 40(2), pp. 166-190. doi: 10.1177/0095798412475085
- Grolnick, W., Price, C., Beiswenger, K., Sauck, C. (2007). Evaluative pressure in mothers: effects of situation, maternal and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43(4), pp. 991-1002. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.991
- Murga-Menoyo, M^a A (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13 (19), pp. 55-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=447544537005>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), pp. 209-223.
- ONU-FAMILIA. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Informe del grupo de expertos de las Naciones Unidas (2016). Las políticas familiares y agenda del Desarrollo Sostenible 2030. pp. 1-49. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/family/meetings-events.html>.
- ONU (2017). *El futuro que queremos: Resolución 72/145, aprobada el 19 de diciembre de 2017 por la Asamblea General de las Naciones Unidas*, artículo 246. Recuperado de [CIVIL%20SOCIETY%20PARTICIPATION/0727%20Rio+20%20Documento%20El%20futuro%20que%20queremos.pdf](https://www.un.org/development/desa/family/meetings-events.html).
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. (2016). *Ecobarómetro. Cultura ecológica y educación*. Madrid: Fundación Endesa.
- Raftery-Helmer, J., Grolnick, W. (2015). Children's coping with academic failure: relations with contextual and motivational resources supporting competence. *Journal of Early Adolescence*, pp. 1-25. doi: 10.1177/0272431615594459

- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., Ryan, R., Deci, E. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45(4), pp. 1119-1142. doi: 10.1037/a0015272
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, pp. 74-99. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001
- Williams, G. C., Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), pp. 767-779. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.767.

La prevención del riesgo social, campo emergente en la formación de los estudiantes de Pedagogía (Licenciatura) en Brasil

The prevention of social risk, an emerging field in the education of Pedagogy students (Degree) en Brazil

Magda Maria Ventura Gomes da Silva

mventura81@alumno.uned.es

Línea 3. Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos

(*)

Resumen

El problema de investigación lo constituyen las carencias en la formación inicial de los profesores de Río de Janeiro en materia de prevención del riesgo social. El objetivo general de la tesis será constatar esa falta de formación en prevención del riesgo social en la formación inicial de los profesores en Brasil. Sus objetivos específicos serán: conceptualizar riesgo social en el contexto brasileño; conocer las manifestaciones visibles de riesgo social en el contexto sociocomunitario de Río de Janeiro; analizar la legislación que rige la formación de los profesores en Brasil; recopilar las demandas que realiza la sociedad a la escuela para rebajar las manifestaciones visibles de riesgo social y emitir un juicio razonado sobre la realidad formativa del profesorado y la necesidad formativa que precisa para afrontar la prevención del riesgo social desde su labor profesional. La metodología desplegada es de carácter cualitativo. Las fuentes documentales utilizadas han sido: bibliografía científica (175 libros y artículos científicos y 40 documentos legales), prensa escrita (959 noticias de periódicos), ocho planes de estudio de la carrera docente y dos leyes de educación brasileñas. Los análisis realizados a estas bases documentales han consistido en análisis de contenido a través del software Atlas.ti. Los resultados obtenidos se han complementado con los resultados de seis grupos de discusión (A y B), de 15 entrevistas semiestructuradas a los grupos de discusión B y tres entrevistas semiestructuradas a informantes clave. Los principales hallazgos y conclusiones mostraron la carencia real en formación para la prevención del riesgo social de los profesores y la demanda urgente que la sociedad brasileña realiza a la educación para que forme a los profesores a través de formación permanente o continua en la prevención de esta lacra social.

Palabras clave: Riesgo social; Prevención; Formación; Profesores; Pedagogía.

Abstract

The research problem is the shortcomings in the initial training of teachers in Rio de Janeiro in terms of prevention of social risk. The general objective of the thesis will be to verify that lack of training in social risk prevention in the initial training of teachers in Brazil. Your specific objectives will be: conceptualize social risk in the Brazilian context; know the visible manifestations of social risk in the socio-community context of Rio de Janeiro; analyze the legislation that governs the training of teachers in Brazil; collect the demands made by society to the school to

(*) Directora de tesis: Dra. M^a del Pilar Quicios García

reduce the visible manifestations of social risk and issue a reasoned opinion about the training reality of the teachers and the training that they need to tackle the prevention of social risk from their professional work. The methodology deployed is of a qualitative nature. The documentary sources used were: scientific bibliography (175 books and scientific articles and 40 legal documents), written press (959 news from newspapers), eight curricula of the teaching career and two Brazilian education laws. The analyzes performed on these documentary bases have consisted of content analysis through the Atlas.ti software. The results obtained have been complemented with the results of six discussion groups (A and B), 15 semi-structured interviews with discussion groups B and three semi-structured interviews with key informants. The main findings and conclusions showed the real lack in training for the prevention of social risk of teachers and the urgent demand that Brazilian society makes to education to train teachers through permanent or continuous training in the prevention of this social scourge.

Keywords: Social risk; Prevention; Training; Teachers; Pedagogy.

Introducción

Río de Janeiro es la segunda ciudad más poblada de Brasil (IBGE, 2018). Río también es una ciudad conocida por sus crímenes, delincuencia, asaltos, agresiones, violencia sexual, tráfico de drogas y uso de armas a pesar de haberse puesto en práctica las indicaciones dadas por los programas de pacificación de las unidades de la policía de mantenimiento de paz (ONU-Habitat, 2012).

Las manifestaciones visibles de riesgo social producidas en Río de Janeiro unidas a la abundancia de territorios socialmente segregados justifican que tomemos esta ciudad como escenario de estudio de nuestra tesis doctoral. Río de Janeiro es también una de las ciudades más inseguras de América Latina, en la que, únicamente, las fuerzas de orden público pueden controlar el ambiente social, exclusivamente, a través de acciones punitivas. La labor social de la educación es inexistente.

La hipótesis de trabajo que lanzo es que si los profesores estuvieran capacitados podrían prevenir el riesgo social que se vive en esta ciudad a través de acciones educativas de prevención primaria o universal. Para conseguir esta finalidad es preciso capacitar al profesorado de la ciudad en prevención del riesgo social puesto que, éste, durante su formación inicial sólo adquiere conocimientos teóricos.

En Brasil, los profesores cursan la carrera de licenciatura. En ella, al igual que en España, pueden encontrarse, pedagogos y licenciados. Los pedagogos van a ejercer su docencia en la educación básica, es decir, en los niveles de educación infantil y primer tramo de la enseñanza fundamental. Los licenciados, estudiantes de diferentes licenciaturas, van a ejercer su docencia tanto en el segundo tramo de la enseñanza fundamental como en la secundaria.

El objetivo del Ministerio de Educación brasileño se centra en formar a docentes en competencias que les capaciten en la adquisición de conocimientos pedagógicos y desarrollo profesional. Para la formación en Pedagogía, la estructura de los cursos se compone de tres núcleos y los planes de estudio se elaboran a partir de ellos. Para las otras licenciaturas el Ministerio de Educación no establece un plan concreto. No obstante, da una serie de indicaciones señalando las competencias importantes que a partir de las nuevas directrices para estas licenciaturas, cambió la estructura de estos cursos para una estructura similar a de los cursos de Pedagogía.

El Ministerio de Educación brasileño no considera competencia docente la prevención del riesgo social y sin embargo las fuerzas de orden público reclaman esta labor universal a la escuela. Abordar la formación en prevención del riesgo social en la formación inicial del profesorado es algo todavía escaso en la práctica e incipiente en el ámbito de la investigación. En este sentido, “es importante fortalecer ese debate, de manera que cuando comienzan la carrera docente, los futuros docentes se sienten preparados para afrontar los desafíos que pueden manifestarse en la profesión” (Badia, Poli & Souza, 2014, p. 172).

Objetivos

Se propone como objetivo general de esta investigación constatar la falta de formación en prevención del riesgo social en la formación inicial de los profesores en Brasil. Como objetivos específicos se proponen: conceptualizar riesgo social en el contexto brasileño; conocer las manifestaciones visibles de riesgo social en el contexto sociocomunitario de Río de Janeiro; analizar la legislación que rige la formación de los profesores en Brasil; recopilar las demandas que realiza la sociedad a la escuela para rebajar las manifestaciones visibles de riesgo social, y emitir un juicio razonado sobre la realidad formativa del profesorado y la necesidad formativa que precisa para afrontar la prevención del riesgo social desde su labor profesional.

Metodología

Esta tesis se inscribe en la investigación de tipo cualitativo puesto que persigue conocer directamente la realidad social desde la que inicia la investigación. Para conseguir este objetivo se ha recogido información de tres fuentes documentales: la bibliografía científica de la realidad estudiada; la prensa escrita y los planes de estudio de la carrera docente de las dos últimas leyes brasileñas de educación.

En cada una de estas bases documentales se realizó un análisis de contenido, utilizando

el *software* Atlas.ti. A partir de este análisis se amplió la información con la realización de tres grupos de discusión compuestos por los agentes implicados en la gestión del riesgo social (abogados, médicos, asistentes sociales, policías y representantes de ONGs) y por tres grupos de discusión compuestos por los agentes que en estos momentos no intervienen en la prevención del riesgo social (directores de centros educativos, coordinadores de curso de Pedagogía, estudiantes, padres o madres y habitantes de favelas). A estos datos, se añadieron los resultados procedentes de las 15 entrevistas semiestructuradas realizadas sólo a los agentes que, en estos momentos, no intervienen en la prevención del riesgo social y los resultados de las tres entrevistas semiestructuradas a los informantes clave.

El diseño de la investigación muestra el proceso de la recogida de datos, análisis e interpretación (Gráfico 1).

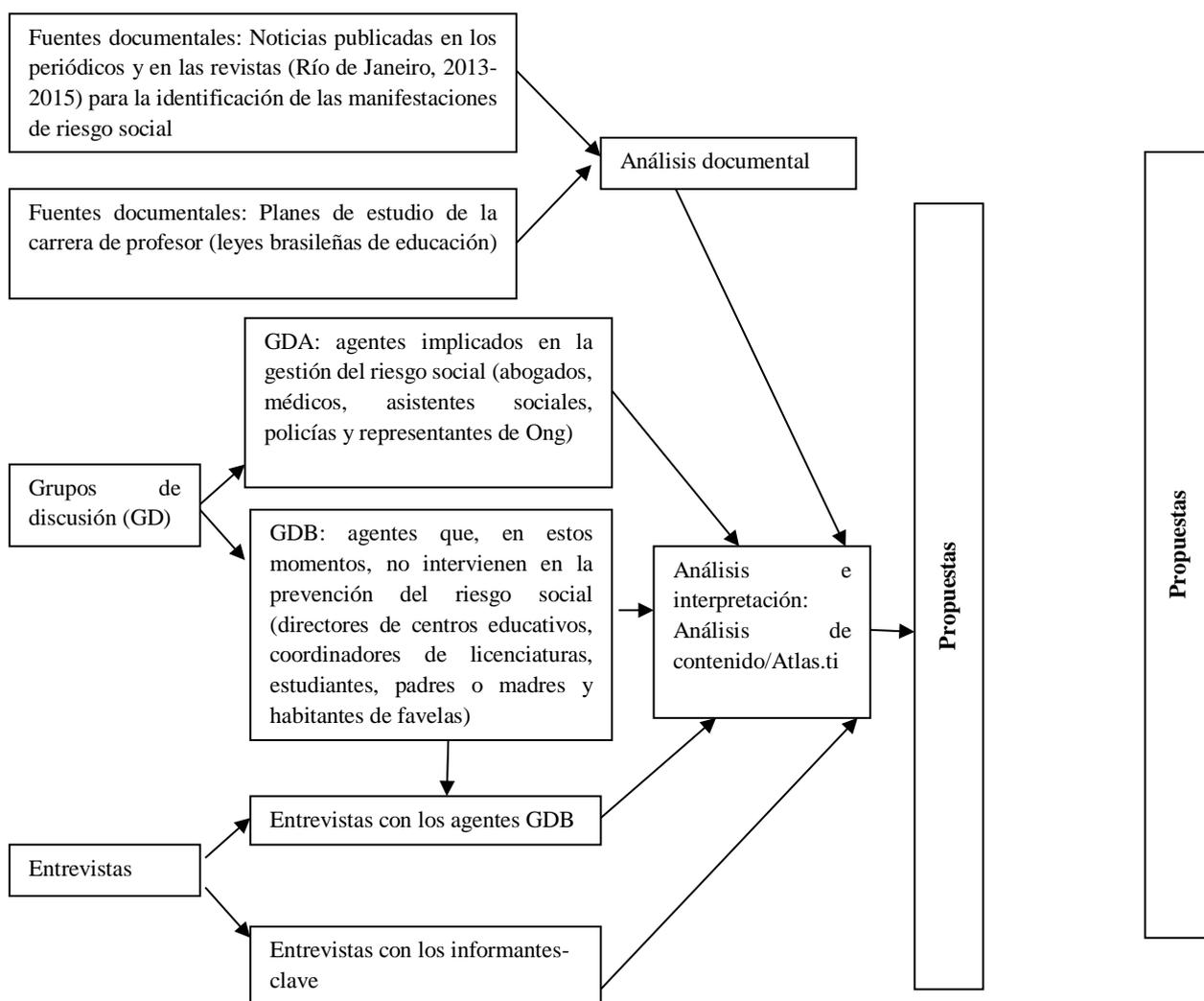


Gráfico 1

La prevención del riesgo social en la formación inicial de los profesores en Brasil - Diseño de la investigación

La muestra de la investigación la constituyó:

- ocho periódicos de la ciudad de Río de Janeiro que se encuentran en todos los puntos de venta o disponibles en formato digital, permitiendo el acceso de toda la población. Esa fuente generó 959 noticias.
- tres abogados, tres médicos, tres asistentes sociales, tres policías y tres representantes de ONGs tomaron parte en los grupos de discusión.
- tres directores de centros educativos, tres coordinadores de curso de pedagogía, tres estudiantes, tres padres o madres y tres habitantes de favelas tomaron parte en los grupos de discusión y en las entrevistas semiestructuradas.
- tres informantes clave (diputada, médica y socióloga) tomaron parte en las entrevistas semiestructuradas.

Avance de resultados

Los principales hallazgos obtenidos se muestran en la definición de riesgo social en Río de Janeiro, apoyada en la realidad sociológica que vive la ciudad y en las aportaciones que realizan las leyes que la rigen. Para eso fueron analizados 100 obras y 22 documentos legales. También se ha investigado la situación de prevención de riesgo social en la formación del profesorado en las dos últimas leyes de educación en Brasil y en los documentos específicos. Se realizó una revisión actualizada en las obras relacionadas a la formación docente en Brasil (75 obras y 18 documentos legales).

Los análisis y resultados de la investigación cualitativa se mostraron en tres etapas. La primera fue concretar, tras los análisis de los ocho periódicos, las manifestaciones de riesgo social en las noticias publicadas desde julio de 2013 hasta diciembre de 2015, en la ciudad de Río de Janeiro. La segunda, concretar, tras los análisis de las leyes de enseñanza, las competencias perseguidas en los planes de estudio. Estas dos acciones fueron completadas con las aportaciones de los grupos de discusión y de las entrevistas, para profundizar los resultados.

En los análisis de los periódicos, las manifestaciones del riesgo social mostraron un volumen total de 9 categorías emergentes y 43 códigos asociados. El procedimiento de segmentación en unidades de análisis ha conducido a un total de 3018 citas textuales y 32 memos. La tabla 1 muestra la distribución de las noticias de la prensa por los cinco tipos de categorías emergentes más frecuentes y sus códigos.

Tabla 1

Manifestaciones del riesgo social en Rio de Janeiro

Categorías emergentes	Códigos asociados
1ª- Violencia en las cercanías de la escuela y en la propia escuela	-Tiroteos -Balas perdidas -Escuelas sin clases -Miedo e inseguridad -Asaltos y robos -Estudiantes que usan el arma
2ª- Agresión	-En la familia -En la escuela -En la calle - <i>Bullying</i> - Acoso docente-alumno -Factores desencadenantes -Justicia con las manos -Autoflagelación/suicidio
3ª- Manifestaciones emergentes de riesgo social	-Grupos de manifestantes -Conflictos entre grupos y la policía -Protestas de los profesores - <i>Cibermanifestaciones</i> -Demandas sociales -Informantes clave
4ª- Violencia sexual	-Abuso sexual/la violación -Pedofilia/pornografía infantil -Explotación sexual/prostitución infantil -Acoso sexual -Embarazo precoz - <i>Sexting</i>
5ª- Drogas	-Tráfico de drogas -Tipos de drogas -Niños en las drogas -Niños líderes del tráfico -Actuación de la policía

Las demás categorías también mostraron un contenido importante de manifestaciones de riesgo social: violación de derechos humanos, cristalización del riesgo social, delincuencia infanto-juvenil y discriminación. Pero su significatividad en la globalidad de la investigación fue más reducida.

La documentación legal estuvo constituida por

las leyes de enseñanza. Estas están formadas por diez documentos primarios. Se ha mostrado un volumen total de 6 categorías emergentes, 18 códigos, 516 citas textuales y 10 memos. Las categorías fueron: Formación y desarrollo profesional; Planes de estudio Licenciaturas/Pedagogía; Atención a los principios; Manifestaciones de riesgo social; Escolarización activa; Riesgo social y conceptos relacionados.

En cuanto a los Grupos de Discusión, se ha encontrado un volumen total de 14 categorías emergentes, 51 códigos, 963 citas textuales y 15 memos. Para los dos tipos (A y B) de Grupos de Discusión, se mostraron 13 categorías. De esas, las dos categorías más frecuentes y sus códigos, se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Riesgo Social en los Grupos de Discusión y Entrevistas

Categorías emergentes	Códigos asociados
Prevención del riesgo social	-Asignaturas de las licenciaturas y la prevención -Profesores de las escuelas y los estudios que realizan para la prevención -Profesionales de la educación sin formación y lo que tendrían que estudiar para la prevención -Legislación brasileña y la formación docente para la prevención -Competencias docentes para prevenir el riesgo social
Riesgo social	-Entendimiento de los agentes profesionales sobre el riesgo social -Contactos de los agentes con las manifestaciones -Manifestaciones de riesgo social relacionadas con los niños y adolescentes

Además de estas categorías, nueve presentaron similitudes con las obtenidas en los análisis de los periódicos: Violación de Derechos Humanos; Agresión; Drogas; Violencia sexual; Violencia en las cercanías de la escuela y en la propia escuela; Discriminación; Cristalización del riesgo social; Delincuencia infanto-juvenil; Manifestaciones emergentes de riesgo social. También surgieron dos nuevas categorías: Factores de riesgo comunitarios y del medio; Factores de riesgo en el aprendizaje.

La 14ª categoría “Planes de Estudio y la Prevención en las escuelas” fue obtenida exclusivamente a partir de las 15 entrevistas con los agentes de los grupos de discusión B comprendiendo: “Prioridades sociales para prevenir el riesgo social en las escuelas brasileñas”; “Aspectos de los planes de estudio para capacitar en la prevención”; “Profesiones de los agentes implicados en el diseño de los planes de estudio” y “Profesionales brasileños capacitados para la prevención del riesgo social en la escuela”.

En cuanto a las tres entrevistas realizadas con los informantes clave los profesionales seleccionados cooperaron con sus conocimientos y experiencias en las áreas de la salud, seguridad y social.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones concretas a las que ha llegado esta tesis relacionadas con las manifestaciones de riesgo social en Río de Janeiro identificaron, por ejemplo, en su categoría

más significativa “Violencia en las cercanías de la escuela y en la propia escuela” una relación directa de las balas perdidas con la criminalidad y el agravamiento de los conflictos armados entre traficantes y policías. Los tiroteos representan el *modus operandi* de los bandidos y de la policía, por eso es necesario proteger a los estudiantes. Relacionado a ellos, hay un proceso de gestión del cierre de clases en las decisiones de la Secretaría de Educación, los directores de colegios, la policía. Se identificó una obsesión de las autoridades de educación por la reposición de contenidos. Esa acción no tiene ningún valor, teniendo en cuenta la situación de inseguridad, riesgo y marginación en la que conviven los estudiantes. El miedo e inseguridad de las personas mostraron que la policía no está preparada para actuar. Debería haber una actuación más consciente de la policía y una política de seguridad pública eficaz para utilizar estrategias integradas a nivel municipal, estatal y federal y evitar muchas consecuencias, de entre ellas, la baja frecuencia a la escuela y el abandono escolar (Véase el Diagrama 1 que muestra la relación entre los componentes de la categoría).

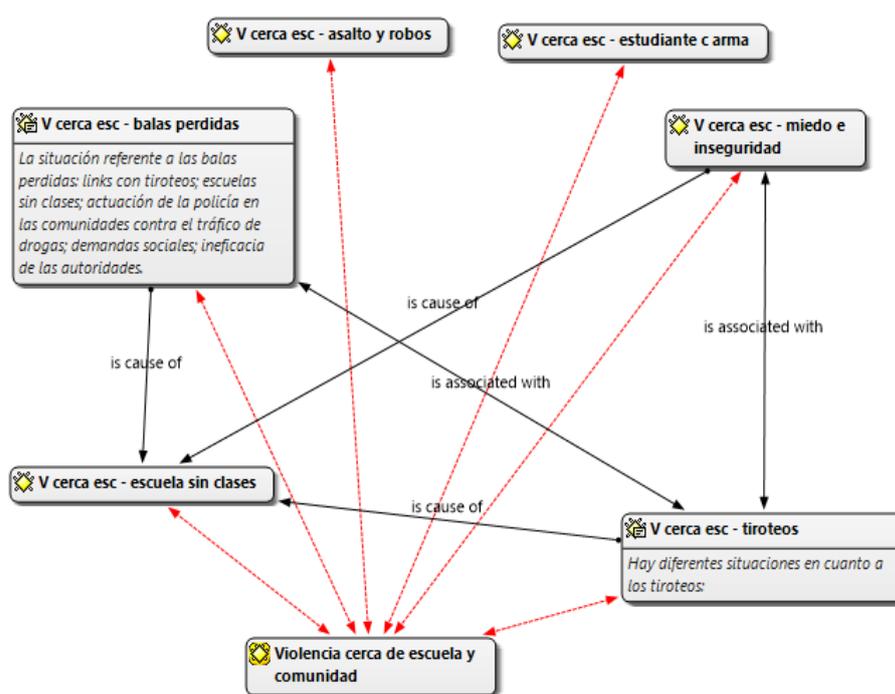


Diagrama 1 - Violencia en las cercanías de la escuela y en la propia escuela

Las conclusiones concretas también se presentaron en las leyes de enseñanza y la prevención del riesgo social en la formación de los profesores brasileños. Aunque no presentar el vocablo “riesgo social” en sus textos, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Lei N° 9.394, 1996) y la Ley que aprueba el Plan Nacional de Educación (Lei N° 13.005, 2014) muestran las intenciones de prevención, sin identificar una relación directa con la formación del profesorado. Son leyes criticadas por la distancia que hay entre el texto teórico y la práctica. Para

las directrices curriculares de Pedagogía (Resolução CNE/CP Nº 1/2006) y Licenciaturas (Resolução CNE/CP Nº 2/2015), la prevención del riesgo social no es considerada competencia docente; no es utilizada la expresión “prevención de riesgo social” en sus textos.

En cuanto a los Grupos de Discusión, el entendimiento conjunto de los agentes sobre el riesgo social se presentó en línea con la definición genérica elaborada en esta tesis. Las contestaciones sobre las manifestaciones de riesgo social en niños y adolescentes también se mostraron en línea con la definición de riesgo social en Río de Janeiro y con los resultados de los análisis de los periódicos.

Sobre las asignaturas de las Licenciaturas y la prevención del riesgo social se concluyó que no hay preparación de los profesores. En lo que se refiere a los profesores de las escuelas y los estudios para la prevención del riesgo social, los agentes contestaron lo que ellos deberían estudiar y no lo que estudiaron, explicando que no hay preparación. Sobre la legislación brasileña, una frase ha identificado la posición de los agentes: la legislación no habla de riesgo social o no es aplicada. La conclusión es que el problema no es la falta de leyes, sino de cumplimiento de la legislación vigente. A la vista de las respuestas obtenidas en los grupos de discusión no hay preocupación para formar a los profesores para la prevención del riesgo social.

En cuanto a las entrevistas con los Grupos de Discusión B sobre los aspectos de los planes de estudio para capacitar en la prevención y las prioridades sociales para la prevención en las escuelas brasileñas, los agentes contestaron con la presentación de varias manifestaciones de riesgo social ya identificadas en la respuesta a la pregunta sobre cuáles son las manifestaciones de riesgo social y explicaron la necesidad de hacer frente a ellas, presentando una extensa lista de manifestaciones, respectivamente. Las prioridades sociales directamente relacionadas con el profesorado fueron: valorar la carrera docente, la salud mental de los profesores y ayudar al profesor a permanecer en la escuela, con más seguridad. Comparando las respuestas de los agentes sobre los profesionales brasileños actualmente capacitados para la prevención del riesgo social en la escuela con las relacionadas a las profesiones que deberían tener los agentes implicados en el diseño de los planes de estudio para preparar profesores en la prevención del riesgo social se concluyó: mientras los profesores representan la profesión más escogida que debería ser implicada en el diseño de los planes, ellos no forman parte de los profesionales brasileños actualmente capacitados para la prevención. Tampoco el pedagogo forma parte de estos profesionales brasileños capacitados a pesar de haber ocupado el cuarto lugar en la elección de las profesiones que deberían ser implicadas en el diseño de los planes de estudio.

Sobre las entrevistas realizadas con los informantes clave el entendimiento sobre el riesgo social se mostró similar al presentado por los grupos de discusión. También fueron puntos

comunes: la constatación de que los profesores no son preparados para la prevención y no se encuentran motivados; las leyes de enseñanza no hablan de riesgo social o no son aplicadas.

En esta tesis se puede concluir que la prevención del riesgo social es una demanda urgente de la sociedad brasileña a la educación y representa una competencia emergente de los profesores que debe ser desarrollada a través de procesos de formación permanente o continua. Las leyes de enseñanza muestran las competencias en los planes de estudio pero no son aplicadas; faltan las políticas públicas. Los grupos de discusión y los profesionales entrevistados confirmaron que la capacitación de los profesores para la prevención es una necesidad. Para eso, los cursos de formación de profesores son muy importantes para proporcionar la correcta percepción social de los problemas, produciendo estrategias educativas de prevención e intervención de los riesgos sociales.

Referencias

- Badia, D. D., Poli, A. P. y Souza, N. C. A. T. (2014). A temática da violência escolar na formação docente inicial: das lacunas existentes às discussões necessárias. *Conjectura: filos. educ.*, 19(3), 171-184.
- Lei Nº 9.394 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, de 23 de dezembro de 1996, Brasília, Brasil, 20 de dezembro de 1996.
- Lei Nº 13.005. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE dá outras providências. *Diário Oficial da União*, de 26 de junho de 2014, p.1, Edição Extra, Brasília, D.F. Brasil, 25 de junho de 2014.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). Estimativas populacionais para os municípios brasileiros em 01.07.2018. Recuperado de: <http://www.ibge.gov.br>.
- ONU-Habitat. (2012). Estado de las ciudades: rumbo a una nueva transición urbana. programa de las naciones unidas para los asentamientos humanos, ONU-Habitat. Recuperado de habitat.publications@unhabitat.org.
- Resolução CNE/CP Nº 1. (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, Brasília, Brasil, 15 de maio de 2006.
- Resolução CNE/CP Nº 2. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. 01 de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, de 02 de julho de 2015, Seção 1, p.8-12, Brasília, Brasil, 01 de julho de 2015.

Los procesos educativos dirigidos a menores y a familias en riesgo de exclusión en un programa de Servicios Sociales. Una mirada desde el enfoque intercultural.

The educational processes aimed at minors and families at risk of exclusion in a Social Services program. A look from the intercultural approach.

M.^a Teresa Ferrero Mata

mferrero18@alumno.uned.es

Línea 4. Estudios interculturales en educación

(*)

Resumen

Introducción: El estudio que se está realizando tiene como finalidad analizar un programa socioeducativo dirigido a menores y familias desarrollado en el marco de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid con objeto de comprender los procesos educativos que se generan y los resultados que se alcanzan. Las conclusiones del estudio nos permitirán plantear recomendaciones de mejora dirigidas a los profesionales, voluntarios y responsables políticos. Este análisis se realiza desde la asunción de una perspectiva intercultural y el compromiso por la equidad y la justicia social como condiciones ineludibles en sociedades democráticas. El estudio expone el marco sociopolítico e institucional en el que se desarrolla el programa, estudios previos en relación con estas iniciativas educativas y el contexto específico, tanto de barrio como de comunidad (familias y menores). **Metodología:** Se recurre a una metodología que nos permita comprender e interpretar la compleja realidad objeto de estudio. Se utilizan herramientas etnográficas y narrativas que permitan comprender los procesos educativos del contexto elegido contando con las miradas de todos los participantes. El papel de la doctoranda como trabajadora en este programa hace viable la realización de “observación participante”, que facilita poder interactuar en la vida cotidiana de las personas para conocer, escuchar y analizar este espacio a la vez que se participa. Desde esta perspectiva, es imprescindible conocer las experiencias y vivencias de los participantes; se realizarán entrevistas en profundidad y se recogerá material fotográfico, escrito y grabaciones. Es evidente que el papel como profesional en el programa puede interferir en el de investigadora y esto será objeto de reflexión permanente en cada etapa del estudio. **Avance de resultados:** Se ha avanzado en la descripción del marco teórico y del contexto en el que se desarrolla el estudio. En este momento se está actualizando la revisión de estudios previos. En cuanto al trabajo de campo, se cuenta con registro de observaciones realizadas a lo largo de seis meses. Es relevante destacar una gran apertura a colaborar tanto por parte de las familias, menores como del resto de recursos y profesionales que rodean al programa, lo que está permitiendo que la observación sea posible y útil. A partir de las entrevistas realizadas y la observación es evidente que los y las menores aprenden, evolucionan y encuentran un espacio distinto al resto de los contextos en los que se desenvuelven, especialmente el escolar o el barrio, que perciben como "bueno", de forma muy especial por el vínculo afectivo existente entre los menores, las familias y los educadores. **Discusión y/ Conclusiones:**

(*) Directora de tesis: Dra. Teresa Aguado Odina

Reconocer la utilidad y bondad de los procesos generados y lo positivo de los vínculos afectivos que se establecen es un buen punto de partida. Se trata ahora de utilizar los resultados de estudios previos y la evidencia aportada por el estudio de campo para describir en profundidad cuáles son los procesos educativos desarrollados y cuáles los logros o aprendizajes generados en los niños/as y familias. Del mismo modo se pone en evidencia la distancia entre estos espacios educativos y los escolares u otros no formales, ya sean del barrio o del ámbito comunitario; lo cual implica la necesidad de verlos como espacios no aislados unos de otros y generar propuestas que los vinculen y hagan posible la complementariedad.

Palabras clave: Procesos educativos, menores, familias, riesgo de exclusión social, educadores/as sociales, práctica educativa, enfoque intercultural.

Summary

Introduction: The purpose of the study is to analyse a socio-educational program aimed at minors and families developed within the framework of the Social Services of the Madrid City Council in order to understand the educational processes that are generated and the results that are achieved. The conclusions of the study will allow us to propose recommendations for improvement aimed at professionals, volunteers and policy makers. This analysis is made from the assumption of an intercultural perspective and the commitment to equity and social justice as unavoidable conditions in democratic societies. The study exposes the sociopolitical and institutional framework in which the program is developed, previous studies in relation to these educational initiatives and the specific context, both of neighborhood and community (families and minors). **Methodology:** We resort to a methodology that allows us to understand and interpret the complex reality under study. Ethnographic and narrative tools are used to understand the educational processes of the chosen context, with the eyes of all participants. The role of the doctoral student as a worker in this program makes feasible the realization of "participant observation", which facilitates interaction in the daily life of people to know, listen and analyse this space while participating. From this perspective, it is essential to know the experiences and experiences of the participants; In-depth interviews will be conducted and photographic material, writing and recordings will be collected. It is evident that the role as a professional in the program can interfere in that of the researcher and this will be an object of permanent reflection in each stage of the study. **Advance of results:** Progress has been made in the description of the theoretical framework and the context in which the study is developed. At this time, the revision of previous studies is being updated. Regarding field work, there is a record of observations made over six months. It is important to highlight a great openness to collaborate both on the part of families, minors and the rest of the resources and professionals that surround the program, which is allowing observation to be possible and useful. From the interviews conducted and the observation it is evident that the children learn, evolve and find a space different from the rest of the contexts in which they develop, especially the school or the neighbourhood, which they perceive as "good", very special way because of the affective link between minors, families and educators. **Discussion and Conclusions:** Recognize the usefulness and goodness of the processes generated and the positive of the emotional ties that are established is a good starting point. It is now a matter of using the results of previous studies and the evidence provided by the field study to describe in depth what are the educational processes developed and what the achievements or learning generated in children and families. In the same way, the distance between these educational spaces and the school or other non-formal spaces, be it from the neighborhood or from the community level, becomes evident; which implies the need to see them as spaces not isolated from each other and generate proposals that link them and make possible the complementarity.

Keywords: Educational processes, minors, families, risk of social exclusion, social educators, educational practice, intercultural approach.

Introducción

La Educación Social es una rama utilizada para realizar la intervención social, dice Senent (1994:10): *“El desarrollo del estado de bienestar y su involución en los últimos años, hace pensar que cada vez es más importante la necesidad e influencia de la Educación Social en el desarrollo de un sistema educativo “no formal” por aquello que no se realiza en el interior de ninguna clase escolar, pero posiblemente tanto o más efecto como el propio sistema formal”*. Se utiliza dentro de los Servicios Sociales como base el Trabajo Social, a pesar de que se va reconociendo la importancia de la Educación Social dentro de esta institución, debe señalarse que la bibliografía sobre Servicios Sociales ha sido elaborada *“hasta hace poco, siempre desde la perspectiva del trabajo social, sin la debida consideración de la vertiente educacional”* (Fermoso, 1994, p. 323). Por todo ello, se considera que la investigación que se está realizando es importante para aportar un enfoque educativo que enriquezca esta perspectiva de la Educación Social, que visibilice las prácticas, acciones y procesos educativos que son vividos dentro de los Centros de Servicios Sociales y las transformaciones que se producen en los distintos contextos para justificar su valor pedagógico.

Centrándonos en la intervención con menores y en familias, consideramos que la acción socio-educativa llevada a cabo desde la Educación Social es un instrumento fundamental para la prevención y el tratamiento de la *“desestructuración familiar, el maltrato infantil, la reproducción de esquemas de conductas marginales o delincuenciales”* (Cordero, N. 2016).

Es imprescindible hablar de prevención, dado que es una clave para desarrollar aquellas habilidades o elementos que sean necesarios para evitar problemas en el futuro, conseguir reforzar aquellos aspectos en los distintos ámbitos (familiar, personal, social...) de manera que se mejore el bienestar y se consiga tener suficientes herramientas para llegar a resolver los obstáculos que vayan surgiendo en la vida, aumentando la capacidad de análisis, a la vez que se trabaja la resiliencia, la capacidad de decisión y la autonomía, las relaciones sociales, el empoderamiento y abordar así, la intervención de manera integral en todas las personas.

Debemos reseñar que la intervención y en concreto el concepto de *“apoyo social”* es muy necesario, ya que supone *“una ayuda a personas a superar situaciones conflictivas o estresantes con las que se enfrentan a lo largo de su vida* (Fuentes-Peláez et al., 2016), por ello las administraciones públicas proponen generar programas e intervenciones a través de la Educación

Social que generen la relación entre las personas y las estructuras necesarias para que se fomente la inclusión social de las personas, previniendo y actuando en las situaciones de riesgo y de exclusión social.

Los educadores/as sociales tienen un rol de “acompañamiento educativo y social” dentro de los programas de Servicios Sociales desde donde deben encontrar todos los caminos posibles para interactuar y conseguir la transformación del menor y de la familia.

El objetivo básico del acompañamiento social «es ayudar a las personas en situación de dificultad a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión y establecer con ellas una relación de escucha, soporte, consejo y ayuda mutua». En este proceso, el educador o educadora trabaja desde la cercanía y con flexibilidad, implicándose en las realidades en las que viven los sujetos y facilitando que la acción socioeducativa pueda discurrir por cauces o caminos no previstos (Varela, L. 2011).

Esto supone que el educador/a social se implica en la realidad de cada menor, para conocer, observar, detectar y preguntar a los propios individuos las necesidades que existen conociendo su historia de vida y sus ambientes actuales. Se trabaja desde la creación de un vínculo afectivo, que permite construir una relación de confianza y de apoyo que consiga generar procesos educativos beneficiosos para los/as menores y las familias. Sin esta relación la intervención resultaría menos profunda, dado que la base se halla en este vínculo.

Uno de los grandes logros de los investigadores de lo humano ha sido demostrar la importancia de las relaciones afectivas. La constitución biológica y las experiencias relacionales son fundamentales para las personas, pues se influyen, se complementan y se perturban mutuamente. (Barudy y Dantagnan, 2005, p.23).

Descripción básica del programa

Este estudio se centra en un programa socioeducativo, de atención continuada ubicado en el Distrito de Villaverde (Madrid) desde hace más de veinte años, donde solo trabajan Educadores/as Sociales y que surge directamente de las necesidades detectadas por los Servicios Sociales del Distrito hacia los/as menores y las familias en riesgo de exclusión.

El programa tiene varios objetivos dirigidos a conseguir el bienestar de los/as menores y la familia previniendo y tratando las situaciones de riesgo y desprotección a través de distintos niveles de intervención individual, grupal, familiar y a nivel comunitario.

Se realiza un seguimiento individual de cada familia y de cada menor que participa. Se derivan al programa directamente de la atención primaria que realizan los/as trabajadores/as

sociales en Servicios Sociales o bien por detección de los centros educativos de referencia, por los espacios de intervención de calle u otros recursos.

El programa incluye a los/as menores desde los cinco años a los diecisiete, y se dividen en distintos grupos por edad , por nivel madurativo o por otros criterios educativos que tengan los/as educadores/as . En el estudio nos centramos en la investigación de los grupos de adolescentes que van desde los trece años a los diecisiete años situados en el barrio de Villaverde Alto. Los/as adolescentes participan de manera directa durante dos sesiones a la semana en la intervención grupal. Se trata de un grupo de menores que se reúnen en un espacio cedido por los Servicios Sociales y que guiado por dos educadoras sociales realizan distintas actividades. La metodología que se utiliza en el grupo es “participativa” y se realiza a través de un calendario que los/as menores en grupo crean con sus decisiones, así se generan espacios de debate, lluvias de ideas y un proceso de participación donde intentan llegar a acuerdos, potenciando un proceso de aprendizaje grupal, donde se ponen en práctica distintas herramientas de participación que las dos educadoras van incorporando para avanzar en este proceso con los/as menores. En cada mes hay dos o tres sesiones que preparan las educadoras para tratar temas importantes relacionados con las necesidades de los/as menores como la educación afectivo-sexual, educación en drogas, violencia u otros temas que hagan que el grupo se convierta en una herramienta de intervención muy importante dentro del programa. Y dentro de la propia investigación, debido a los numerosos procesos educativos planificados y no planificados que surgen dentro de este espacio.

Se incluye además para cada menor una educadora de referencia que será quién realice la intervención individual y con sus familias durante su participación por el programa.

Se realizan coordinaciones entre los/as educadores/as y los centros educativos donde están escolarizados/as los/as menores, para poder enriquecer los procesos educativos y la intervención de cada menor, además de distintas coordinaciones con los/as trabajadores/as sociales asignados a las familias y con el resto de recursos que conozcan a los/as menores. Así, esta comunicación continua entre recursos crea una intervención más integral, ya que se conocen muchos contextos de la vida de los/as menores y de las familias.

Metodología

La metodología que se está utilizando en esta investigación es cualitativa, en concreto se va a servir de herramientas etnográficas que permitan comprender e intervenir en los comportamientos humanos que se darán en esta realidad a investigar. Se elige la etnografía porque es rigurosa y flexible, se nutre de herramientas que nos ayudan a descubrir y aprender a

través de la observación sistemática en el trabajo de campo y permite la participación del investigador/a en la realidad de forma activa para conocer el contexto.

Se toma la posición de que el comportamiento humano y las formas en que las personas construyen e interpretan sus realidades y sus vidas son muy variables y específicamente locales. Utilizar etnografía supone que se debe descubrir lo que las personas hacen y las razones que aportan por sus acciones antes de que podamos asignar interpretaciones extraídas de nuestra experiencia personal o desde nuestra formación académica.

Este tipo de investigaciones, según Woods (1987) requieren una extraordinaria habilidad en la agudeza de las observaciones, capacidad de empatizar, sensibilidad emocional, habilidad de recrear escenas, darles vida y capacidad de contar una historia con estructura subyacente.

Se está recolectando la información en un diario de campo, lo percibido, lo vivido y lo sentido por la investigadora con distintas anotaciones, reflexiones y experiencias que van surgiendo durante esta etapa de investigación. También se realizarán entrevistas dirigidas, es decir conversaciones con interlocutores/as, en las que lo que se busquen son preguntas para encontrar significados (Margarita del Olmo, 2003) Por tanto, encontrar los significados que tiene el contexto social a partir de la información revelada de las observaciones y el análisis de la realidad que a través de las personas entrevistadas podemos obtener.

Son recogidas las experiencias, a nivel individual, de intervención familiar que supone un conocimiento muy profundo de las personas participantes y los cambios que se van produciendo con el tiempo en sus vidas a través de la intervención realizada por objetivos en cada menor y cada familia.

La observación participante se realiza a diario por lo que la investigadora está totalmente integrada en esta realidad y la participación de los/as menores y las familias se realiza con mucha confianza en la mayoría de los casos y hay por tanto una gran facilidad para realizar la investigación.

Se ejerce al mismo tiempo un papel de investigadora y de educadora social en el mismo programa. Siendo consciente la investigadora de que esta situación genera numerosas dificultades por la cercanía al objeto de investigación. “Anguera Argilaga” al analizar los niveles de participación en la investigación etnográfica, escribe refiriéndose al observador que pertenece al grupo objeto de estudio “(...) tiene mayor libertad de movimientos, pudiéndose relacionar con todas las personas de su grupo en sus propios niveles. El significado de ciertos comportamientos escapa siempre, al menos en parte, a los que observan desde fuera, mientras la observación en el propio grupo ofrece, además de la mayor posibilidad de acceso, garantía de logro de mayor volumen de información” (1995: 77). Para esta autora, la investigación en el propio grupo

“aunque implica un posible sesgo de expectativa, disminuye el de reactividad y aumenta la accesibilidad del sujeto, y por consiguiente la viabilidad del estudio”.

Enfoque intercultural

Se parte de la idea de crear ese lazo o camino entre el espacio de “dentro y de fuera”, donde ese espacio aunque difuso y sin límite visible forma parte de los lugares donde los/as menores y las familias pueden encontrarse, excluidos, en riesgo, en vulnerabilidad... Así, a través del enfoque intercultural desde el que se va a observar y a comprender la realidad a investigar, “como mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas”, más allá por tanto de encasillar a las personas dentro y fuera de la exclusión social, es importante partir de que “la mirada que nos permite clasificar, organizar, nombrar las cosas, las experiencias y a las personas no es única ni la misma para todos/as. La diversidad tiene que ver con el reconocimiento del otro/a y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo; lo relativo de cualquier clasificación y las consecuencias de la misma” (Aguado, 2009).

Se propone cuestionar por tanto: ¿cómo se conoce y piensa a las personas en riesgo de exclusión social? ¿Cómo se interviene en la práctica educativa con los menores y las familias?

“El enfoque intercultural, que con frecuencia se confunde con un enfoque cultural o multicultural, pone en cambio el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. No se trata de detenerse sobre las características que se atribuyen a los otros o que los otros se atribuyen a si mismos, sino de llevar a cabo, al mismo tiempo, un retorno sobre uno mismo” (Abdallah-Preteille).

Por tanto, la investigación se va a centrar en los procesos que surgen dentro del programa considerados educativos, en las interacciones entre los/as menores que brotan en el día a día al mismo tiempo que se observan las interacciones con los/as educadores/as y con las familias, para poder aplicar el enfoque intercultural en el análisis descubriendo otra mirada nueva en esta realidad educativa.

Se propone partir de que los procesos son educativos, tanto los que se planifican y son conscientes como aquellas situaciones naturales, espontáneas que surgen de forma cotidiana en los espacios que se comparten. Se añaden las prácticas, actividades informales y aquellas donde la intencionalidad educativa no se vea claramente y donde pueden entenderse como parte del desarrollo de las capacidades de los/as menores y de las familias.

A este compendio de participaciones e interacción en distintos sistemas, prácticas y actividades de carácter informal, que lo llamaremos “vida cotidiana”, se le atribuye ser el lugar donde buena parte del aprendizaje, el desarrollo y la socialización ocurre. Sin embargo, Erickson (1992) señala que “esos procesos consisten en acciones rutinarias y acciones [...], las cuales, porque son habituales y locales, pueden pasar desapercibidas por los profesionales y los investigadores”.

En esta forma de comprender la práctica educativa, cabe preguntarse ¿cómo aprenden los y las menores en este espacio? ¿qué aportaciones surgen de forma cotidiana para los/as menores que no están recogidas ni preparadas?

Dentro de la práctica educativa que se está investigando también está la intervención social que necesita llevar a cabo distintas técnicas, acciones y métodos pedagógicos, sociales, psicológicos a través de la figura del educador/a social y dirigidas a diferentes personas, jóvenes, familias o colectivos según sus necesidades.

Avances de los resultados

Se prioriza la investigación sobre el espacio de grupo donde participan los y las menores todos los días de la semana, lo que genera un espacio de actividad y de interacción entre ellos/as muy importante para observar procesos educativos, las relaciones entre los/as menores, los conflictos, el avance y la evolución que tiene el grupo de forma cotidiana, todo ello proporciona mucha información para analizar la práctica educativa del programa.

Los educadores acompañan, facilitan y supervisan la práctica educativa de los menores. Se incorpora de manera transversal el aprendizaje de valores, actitudes, competencias, emociones, autocontrol... etc, de manera cotidiana, se trata de un espacio integral en las necesidades que se detectan y expresan los menores.

Se observa que potencia la reflexión de los menores a través de distintas actividades de manera que converge la reflexión personal y la reflexión como grupo.

Las tutorías individuales con los y las menores son continuadas, es un espacio para conocerles mejor, profundizar en sus intereses y necesidades y en el vínculo afectivo con la educadora de referencia. Existe una actitud receptiva hacia estos espacios, en ocasiones son las y los propios menores los que demandan tener estas tutorías como un espacio de desahogo, apoyo y orientación.

Discusión y/o conclusiones

Existe la necesidad de expresar el conflicto que surge en la investigadora debido al rol como profesional que también posee dentro del programa donde investiga, elemento que confluye como contradicción hacia la búsqueda de la máxima objetividad mientras a la vez sirve para comprender de manera más integral la realidad estudiada.

Se muestra la importancia de la complementariedad de procesos educativos entre aquellos que se programan a través de actividades concretas y aquellos que surgen en muchas ocasiones dentro de la sesión de forma natural y espontánea que no estaban previstos y que hacen del espacio un lugar y un tiempo de convivencia y aprendizaje continuo.

Al interactuar con los menores y las familias desde la posición de educador, hay una unión entre quienes somos como personas y el rol profesional, así cuando se realizan intervenciones donde se puede observar a la persona que “somos” y el profesional a la vez, se eliminan muchas barreras en la comunicación que permiten interactuar y vincular más fuerte de forma afectiva, lo que mejora considerablemente el resultado del proceso educativo buscado.

Referencias

- Abdallah-Preteille, Martine. (2006). El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad. Congreso INTER. www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- Aguado, T. (2009). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid, España: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Anguera M. T. (1995). La observación participante. En A. Aguirre Baztán *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 73-83). Marcombo: Barcelona
- Barudy Labrin, J. y Dantagnan Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Cordero, N. (2016). *La Intervención Social con Menores. Promocionando la práctica profesional*. Dykinson.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. *The handbook of qualitative research in education*, 201-225
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

- Fuentes-Peláez, N., Balsells, M. À., Fernández, J., Vaquero, E., & Amorós, P. (2016). The social support in kinship foster care: a way to enhance resilience. *Child & Family Social Work*. <http://doi.org/10.1111/cfs.12182>
- Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca. *Educación Intercultural. Miradas Interdisciplinarias*. La Catarata.
- Senent, J.M. (1994). *Los Educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Varela, L. (2015). Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de casos. *Estudios sobre Educación*. Volumen 29. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/3451>
- Woods, P. (1987). *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona-España: Ediciones Paidós.

Análisis de la reducción de accesibilidad en la web 2.0 y su impacto en la educación online

Analysis of the reduction of accessibility in web 2.0 and its impact on online education

Juan A. Jiménez López

jjimenez295@alumno.uned.es

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

(*)

Resumen

Partimos de una hipotética reducción de la accesibilidad en las comunicaciones y en el aprendizaje por Internet mediante un análisis de las comunicaciones en la web 2.0 y las redes sociales en la primera y segunda década del siglo XXI, donde se han generado una gran cantidad de archivos multimedia para facilitar la comunicación en este medio, pero que podrían generar conflictos en el acceso a contenidos, sobre todo, de personas con discapacidad visual.

Palabras clave: Accesibilidad, Discapacidades, Educación en línea, Tecnologías Web 2.0, Multimedia

Abstract

We start with a hypothetical reduction of accessibility in communications and learning through the Internet through the analysis of communications in Web 2.0 and social networks in the first and second decade of the 21st century, where a large amount has been generated of multimedia files to facilitate communication through this channel, but that could generate conflicts in the access to contents, especially of people with visual disability.

Keywords: Accessibility, Disabilities, eLearning, Web 2.0 Technologies, Multimedia

Introducción

En las dos primeras décadas del siglo XXI la comunicación por Internet ha experimentado una transformación que ha ido desde el uso de los navegadores Web en ordenadores portátiles o de escritorio, a la utilización de gran cantidad de dispositivos (smartphones, tablets, smart TV, por ejemplo). Se ha pasado de páginas webs con gran cantidad de texto y algunas imágenes, a aplicaciones complejas con muchos archivos multimedia.

(*) Director de tesis: Dr. Tiberio Feliz Murias

Estas transformaciones que se han producido en las comunicaciones se han extendido al ámbito de la enseñanza en línea (E-learning) y actualmente muchas universidades usan el vídeo como herramienta.

La expansión y consolidación de la Web 2.0 permitió además a cualquier usuario generar contenido para el WWW. Muchos usuarios de NNTT se convirtieron en improvisados reporteros que retransmitían en directo información generando un contenido a la web que podría tener dudosa accesibilidad para personas con discapacidad, sobre todo visual.

Se han realizado investigaciones relacionadas con la accesibilidad de las Redes Sociales, portales de universidades y de plataformas de enseñanza online que se mencionarán en este artículo.

No obstante, mi trabajo consiste en investigar la posible pérdida de accesibilidad en la WWW debido a centrar la importancia de la comunicación actual en internet en archivos multimedia, y en ceder la responsabilidad de la accesibilidad de las webs a las aplicaciones de la Web 2.0 que permiten, a todo tipo de usuarios, generar contenido.

Estado de la cuestión

Este artículo plantea una cuestión específica sobre la que no existe literatura académica que se ajuste por completo a la cuestión que se trata, esa ha sido una poderosa razón para escribirlo.

Sin embargo, existe literatura, estudios y estadísticas oficiales relacionadas con algunos de los elementos implicados en la cuestión, a saber:

- Accesibilidad en la Web 2.0
- Uso del video en la educación y en la Web 2.0
- Etnografía Virtual y Netnografía como herramientas de investigación social en la red.

Concretamente, en el campo de la accesibilidad nos encontramos con los brillantes trabajos del Doctor Yusef Hassan Montero en torno a la accesibilidad y la usabilidad web.

En un trabajo en el que el doctor Hassan Montero con Fernandez Diaz (2003) define la accesibilidad, advierte de los peligros de la “infoexclusión” o brecha digital en el acceso de las personas discapacitadas a la información en el WWW, presentando unos datos a principios del Siglo XXI que ya eran alarmantes.

A modo de resumen, Hassan Montero, enumeraba estos datos:

- “el porcentaje de ciudadanos en España con algún tipo de discapacidad se estima en el 9% ;

- aunque estudios llevados a cabo sobre la población de Estados Unidos (US Census; 1997) duplican este porcentaje (20%).
- Estos porcentajes se mantienen entre los usuarios de la Web (9.2%).
- No debemos olvidar que los usuarios discapacitados pueden tener motivaciones adicionales para usar Internet, ya que la Web puede servir de medio facilitador para tareas que les resultarían más costosas de llevar a cabo en el mundo real.
- hay que sumar que es predecible que el porcentaje de la población con discapacidades se incremente a lo largo de los próximos años, debido al progresivo aumento de la longevidad entre la población.
- En contraposición, como demuestran numerosos estudios sobre evaluación de accesibilidad de sitios web, la mayoría de los sitios presentan numerosas barreras de accesibilidad, por lo que resulta de inmediata necesidad la puesta en marcha de medidas que terminen con esta situación, para lo que es necesaria la participación tanto de usuarios, administraciones, desarrolladores, organizaciones e investigadores.” (Hassan Montero & Martín Fernández, 2003)

A principios de este siglo eso eran los resultados pese a los esfuerzos continuados de muchos por intentar salvar esa brecha digital, como veremos más adelante.

En cuanto a educación se refiere, y más recientemente, en 2013 se publicó un estudio que nos mostraba, a su vez, una lista de evaluaciones de accesibilidad en determinados sitios web públicos y privados.

Tabla 1.

Trabajos recientes sobre casos de evaluación de la accesibilidad de los sitios Web

Caso de evaluación	Referencia
Accessibility audit of Australian University websites	(Alexander y Rippon, 2007)
Evaluación comparativa de la accesibilidad de los espacios web de las bibliotecas universitarias españolas y norteamericanas	(Caballero-Cortés y otros, 2009)
Accesibilidad de las Páginas de Internet de las principales empresas españolas	(CERMI, 2010)
Assessment of the Status of eAccessibility in Europe (Comisión Europea, 2008) Accessibility of	(Comisión Europea, 2009a)

European Commission Websites - Analysis of current status and recommendations for improvement	
Estudio comparativo de accesibilidad web en portales informativos de universidades peruanas de educación a distancia	(Córdova, 2012)
Accesibilidad web en los portales de los Ministerios de España	(Discapnet, 2009a)
Accesibilidad en los portales web de Servicios y Plataformas de eLearning	(Discapnet, 2009b)
Accesibilidad de Portales web Universitarios de España (Discapnet, 2010)	(Discapnet, 2010)
Accesibilidad de Plataformas de Redes Sociales	(Discapnet, 2011)
Evaluación de la accesibilidad de portales web en instituciones educativas en el área de Centroamérica	(Hernández y Amado Salvatierra, 2012)
Access to Information for Students with Disabilities; An Evaluation of the 2010 U.S. News and World Report's Ranking of the Nation's Best Colleges and Universities	(Hill, 2010)
Estudio Diagnóstico de Accesibilidad y Calidad web de la PYME Española	(INTECO, 2008)
Informe sobre la accesibilidad de los sistemas de mensajería instantánea	(INTECO, 2009)
A Web Accessibility Report Card for Top International University Web Sites	(Kane y otros, 2007)
Accessibility and readability of university websites in Finland	(Karhu y otros, 2012)
Accesibilidad de plataformas web comerciales en España	(Serrano y otros, 2010)
La accesibilidad de las webs de las universidades españolas. Balance 2001-2006	(Ribera y otros, 2009)

Web accessibility: A longitudinal study of college (Thompson y otros, 2010) and university home pages in the northwestern United States

(Hilera & otros, 2013)

Centrándonos en el trabajo sobre plataformas de E-learning, DISCAPNET (2011) concluye inicialmente: “Los portales Web de servicios y plataforma de eLearning obtienen un porcentaje bajo (el promedio es de 20,76%) de éxito en el cumplimiento de los criterios técnicos analizados por el Observatorio de Infoaccesibilidad, pero no de los peores encontrados en todos los estudios publicados hasta la fecha”.

En el estudio relacionado con portales Web de varias universidades (Hilera & otros, 2013) los porcentajes de éxito en las evaluaciones de accesibilidad en la página principal (home page) solo aprueba en España con un 58 %, la Universidad Autónoma de Madrid, encabezando la lista internacional de universidades, la Universidad de Cambridge, con un cumplimiento de criterios de Accesibilidad de un 70,83 %.

Se ve claramente que, en 2013, la accesibilidad de portales de universidades y plataformas de E-learning era una asignatura pendiente. No obstante, es menester añadir que universidades como la Universidad de Barcelona y la Autónoma de Madrid tienen dos estudios comparativos, donde se refleja un aumento del cumplimiento de los criterios de accesibilidad en sus portales Web entre 2006 y 2013. (Hilera & otros, 2013. p. 13)

En plena consolidación de la Web 2.0 y con las plataformas educativas de los MOOC, DISCAPNET repite en 2016 sus análisis, viendo que existe la mejora en algunos aspectos, pero sigue siendo la accesibilidad, en general, una asignatura pendiente.

Estas son sus conclusiones en 2016 sobre un estudio realizada en las Plataformas de E-learning:

- **“El análisis técnico arroja unos resultados negativos.** Únicamente una de las plataformas, OpenEdX, alcanza un nivel de accesibilidad moderado (tres estrellas). Sakai obtiene dos estrellas, y el resto se caracterizan por tener una accesibilidad muy deficiente (una estrella).
- **Los resultados de la experiencia de usuario aportan una visión más positiva.** Solo el sitio web de MiriadaX tiene un nivel de accesibilidad moderado (con tres estrellas). El resto obtienen un nivel de accesibilidad bueno (cuatro estrellas para Coursera, Mooc.es, Moodle, Blackboard, OpenEdX y Sakai).
- Por criterios, en el **análisis técnico destacan Formularios y Compatibilidad con productos de apoyo con penalizaciones muy graves** en el conjunto de

plataformas educativas, mientras que el Acceso, multinavegador, Multimedia y el Lenguaje son los únicos criterios que destacan por un alto grado de cumplimiento.

- **Los resultados por criterios en la experiencia de usuario ofrecen una perspectiva bastante más positiva:** el criterio de Estructura es el único que ha obtenido una puntuación moderada, mientras que el resto han obtenido las valoraciones más positivas.”

(DISCAPNET, 2016)

En el aspecto del uso del video en la comunicación en Internet y por ende en las plataformas de E-learning, el uso del video no se relaciona con instrumentos accesorios a la práctica educativa, “sino como herramientas que se integran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobrepasando una función meramente motivadora o expositiva, planteando una nueva posibilidad de relación con el conocimiento más cercana y compleja (Martínez & otros, 2015).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el video puede “cumplir una intencionalidad motivadora, reflexiva, analítica y de producción textual, entre otras” (Peláez & otros, 2013)

Con los recursos audiovisuales, tanto profesorado como alumnado pueden observar fenómenos naturales, aproximarse a trabajos científicos actuales, clarificar conceptos, emplear y reforzar conocimientos, y descubrir opiniones de profesionales y expertos. Asimismo, es un recurso que, además de generar la discusión y la reflexión en el alumnado ante una cuestión específica, incorpora sonidos, colores e imágenes que provocan resultados atractivos y motivadores. (Hernández, 1998)

En cuanto a la accesibilidad de estos videos nos encontramos con un estudio que concluía del siguiente modo: “Atendiendo a los requisitos que deben considerarse para la incorporación de subtítulos y transcripciones en vídeos, será necesario acogerse a la pauta «medios tempodependientes» perteneciente al principio «perceptible», que establece la necesidad de incluir alternativa textual en el vídeo en streaming a través de subtítulos y transcripción. Si bien es importante reseñar que en todo momento deberá perseguirse que la operatividad de la aplicación sea de extrema sencillez para garantizar la usabilidad de esta, tanto a nivel de uso interno y gestión de contenidos como de interfaz de usuario”. (Barreda & otros, 2015, p.10)

Con tales afirmaciones ya se puede inferir que el aspecto sincrónico y asincrónico de los vídeos utilizados en el E-learning, empiezan a tener una relación con la accesibilidad de estos como herramientas comunicativas.

Diseño de investigación

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar si los avances que se producen en la Web 2.0 y que influyen en el E-learning, tienen repercusión sobre la accesibilidad para personas con discapacidades, especialmente visuales.

Como objetivo más específico buscamos datos que prueben que la internet de esta década es una “Internet Visual” donde lo visual tiene un valor comunicativo predominante.

Esta característica se extrapolaría al mundo del E-learning. Sin embargo, dicha particularidad hipotética podría aumentar la brecha digital de las personas con discapacidades visuales, que es donde nos encontramos con otro objetivo específico: encontrar dificultades de accesibilidad en los contenidos de la Web 2.0 y E-learning.

Para ello nos centraremos en las dos primeras décadas del siglo XXI, que han supuesto una implantación, a nivel general, de la conocida como Web 2.0.

Las variables para considerar dentro de la investigación pueden ser:

- Numero de contenidos accesibles para personas con discapacidad, con especial referencia a personas con discapacidad visual.
- Accesibilidad de estos contenidos, con especial referencia a personas con discapacidad visual.
- Recursos que se utilizan para implementar esta accesibilidad.

Los creadores de contenido para la Web 2.0 y E-learning, pueden ser:

- Desarrolladores, diseñadores Web, Web Máster, creadores multimedia.
- Profesores, creadores de contenidos de e-learning, tutores e-learning.

Las personas destinatarias de estos contenidos serían:

- Estudiantes de E-learning, en general
- Estudiantes de E-learning, con discapacidades.

La diferenciación de estos dos últimos colectivos tiene su justificación en tomar como referencia un grupo de control de estudiantes en general para comprobar si los contenidos son accesibles para personas sin discapacidades.

Herramientas de investigación

Este trabajo, como inicio de otro más extenso, utiliza como herramienta de estudio la etnografía virtual o netnografía.

Las ciencias sociales utilizan métodos de investigación cuantitativos y cualitativos. Dentro de los métodos de investigación social cualitativos nos encontramos con la Etnografía., que puede considerarse como “una referencia que alude principalmente a un método concreto o conjunto de métodos” (Hammersley y Atkinsons, 1994, p.15)

“En un sentido restringido, la etnografía centra su interés en el estudio de las culturas individuales **de manera descriptiva** y no interpretativa. En un sentido más amplio es el resultado mismo de la investigación de campo y su proceso realizado por el investigador para obtener un profundo conocimiento de un contexto social y cultural.” (Del Fresno, 2011)

Para la realización de una etnografía se necesita de una cultura, por lo que debemos en primer lugar preguntarnos si la llamada “cibercultura” es una cultura en el sentido antropológico del término.

El estudio de un grupo de personas que comparten lengua, ideas, costumbres y creencias, no es un proceso que pueda trasladarse a un laboratorio científico. Es, por lo tanto, la observación de los individuos de la cultura en su hábitat natural, el mejor método de investigación en Antropología. La llamada observación participante involucra al investigador en las interacciones en el grupo, pues este se convierte en una persona más que interactúa con el grupo. Las anotaciones en el cuaderno de campo, entrevistas, fotografías, grabaciones de audio y de vídeo, se convertirán en las herramientas que utilizará el investigador social.

Este tipo de método de investigación social parece muy acertado en el estudio de culturas indígenas, por ejemplo, ¿pero será un método adecuado para la investigación de una hipotética “cibercultura”?

Según Tylor (1871) “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos o capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.

En Internet no parece haber una sola cultura, pues apreciamos muchas supuestas culturas como los ya mencionados “gamers”, los “tuiteros”, los “influencers”, los “youtubers” jugadores de póker online, foreros, hackers, etc. ¿Son sólo diferentes grupos dentro de la misma cultura?

Esta última pregunta reflexiva me lleva a plantear que no existe unas características definidas de “cibercultura” que sea común a todos estos grupos mencionados. Por ejemplo, los jugadores del juego World of Warcraft tienen una jerga distinta a la de otros jugadores, mientras otros llaman “clan” a su grupo de amigos, ellos lo llaman “guild”. Lógicamente esta jerga puede ser un ejemplo del interaccionismo simbólico, una interpretación que los actores

sociales dan a los símbolos que se producen en las interacciones sociales. (Blumer, 1937). La jerga se convierte, bajo esta teoría, en una serie de símbolos cuyos significados comparten sólo los miembros del grupo.

Hine (2000) considera Internet “como una cultura en sí misma, y en segundo lugar como un artefacto cultural, cuyos significados se construyen en los entornos de los que proviene y a partir de las expectativas de sus propios usuarios”.

“La etnografía, en este orden de cosas, puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella. Así, nuestro trabajo se inicia dialogando con las proyecciones teóricas acerca del significado de Internet, utilizándolas para resolver los problemas que plantearía una etnografía del uso de Internet.” (Hine, 2000)

Para ello cuento con más de 15 años de experiencia sumergido en el mundo del diseño y desarrollo de Web y creación de contenidos para Elearning.

Se puede considerar como un trabajo autoetnográfico, salvo que lo que se realiza es una descripción de procesos de creación de contenidos en la Web 2.0 y **se acompaña con una entrevista con otro desarrollador web actual como control a la observación realizada.**

La entrevista a estos desarrolladores de contenidos de la Web 2.0 actuales tiene estas preguntas abiertas:

- 1. ¿Valora incorporar la accesibilidad en las páginas que realiza?**
- 2. ¿Por qué razón?**
- 3. ¿Considera que se gasta mucho dinero y tiempo en hacerlas 100 % accesibles?**
- 4. ¿Crees que el WWW se ha convertido en una “Internet visual”?**

En cierto sentido orientamos el debate hacia un punto sobre el que pocos están reflexionando.

Al mismo tiempo pueden ser consultados mensajes de foros de participación de creadores de contenido web.

Se dispone de datos estadísticos oficiales sobre discapacidades, además de estudios procedentes de otros organismos sobre accesibilidad de contenidos de E-learning y generales de la Web 2.0 que ya he mencionado. Dichos datos estadísticos se usarán para apoyar las observaciones y poder triangular entre datos cuantitativos y cualitativos.

La tesis, mucho más extensa que este trabajo, contará con cuestionarios realizados por alumnos universitarios con discapacidades. Estos cuestionarios serán validados por doctores universitarios para comprobar su pertinencia y proponer mejoras.

Trabajo de campo

Como ya se ha explicado este trabajo es el primero de otro más extenso en el que se está realizando otra observación participante, además de más entrevistas y cuestionarios, además del uso de herramientas de software de análisis de contenidos CAQDAS.

Se ha realizado una inmersión en foros de desarrolladores, buscando preguntas que realizan los desarrolladores sobre accesibilidad, además de participar en dichos foros como usuario.

Mi inmersión como creador de contenidos ha producido un relato descriptivo que se analizará en el análisis de los datos

Al mismo tiempo se cuenta con alguien cercano con discapacidad visual para comprobar la accesibilidad de los contenidos.

Análisis de los datos

El diseño web y el esfuerzo por la accesibilidad de personas discapacitadas

Es necesario conocer los pasos dados en el diseño web a través de su historia para compararlo con la situación actual. Centremos nuestra atención en cómo se cambia de usar texto y pocas imágenes, a una complejidad en la que lo interactivo y la multimedia son sumamente importantes.

Para comprender como era un principio el WWW podríamos usar el navegador Lynx y acceder a cualquier web. Lynx es un navegador que sólo muestra texto. Es probable que no podamos acceder a muchas webs y esa es una prueba más de la necesidad de este trabajo.

En la década de los 90, cuando un programador creaba un código HTML¹ en la web 1.0, tenía que hacer frente al hecho de que cada navegador interpretaba de un modo distinto su código. Además, cada uno por su lado, tanto Microsoft y Netscape, creaban código HTML con etiquetas propias que solo funcionaban en sus navegadores.

Por esta, y otras razones, la comunidad internauta, los desarrolladores y los líderes del WWW, coincidieron en la necesidad de crear estándares a cumplir en la programación HTML y esto fue tarea del W3C. Mediante la creación de estándares, se evitaba que cualquier empresa creara modificaciones en el lenguaje de las páginas web y así se garantizaba

¹ HTML. Hypertext Markup Language. Lenguaje con el que se hacen las páginas web.

también que cualquier contenido del WWW pudiera verse independientemente del navegador web que se usará.

La creación de este organismo, el Consorcio de las 3W, fue un adelanto para las llamadas tecnologías asistivas, pues desde ahí se impulsó un marco de referencia estándar y fiable para crear nuevas tecnologías asistivas, mejorar las existentes y hacer que los creadores de contenidos pudieran preocuparse un poco más por crear contenidos al que todos, sin excepción, pudieran acceder.

La creación de estándares en el HTML iba asociada a la creación de las tecnologías asistivas, puesto que estas funcionaban como los navegadores interpretando el código. Si este código no seguía un estándar, las tecnologías asistivas no funcionarían. De ahí, que una de las primeras pautas para hacer una web accesible, es que no tenga errores en el código HTML.

Las tecnologías asistivas, siglas AT del inglés “Assistive Technology”, se pueden definir tal y como lo estableció el gobierno de los Estados Unidos en el año 1998, concretamente en su “Section 508”, a saber: “Cualquier elemento, pieza de equipo, o sistema de producto, ya sea adquirido comercialmente, modificado, o personalizado, que es usado para incrementar, mantener, o mejorar capacidades funcionales de personas con discapacidades”². (USA Government, 1998)

A simple vista, como ejemplo de tecnologías asistivas en Internet, nos lleva a pensar en los lectores de pantalla como el software JAWS. No sólo los lectores de pantallas son “tecnologías asistivas”, pues estos están destinados a la discapacidad visual³. Existen otro tipo de discapacidades que también requieren de asistencia para la navegación web.

Las personas con discapacidad auditiva empezaron a tener problemas desde el momento que archivos multimedia con audio se utilizaron también en las páginas web. Estos archivos de audio solían usarse para crear efectos de sonido y músicas de fondo en páginas o aplicaciones web. El uso de este tipo de archivos multimedia fue potenciado con la aparición de la tecnología Macromedia Flash (hoy Adobe Flash) a finales de los 90.

Pero para la discapacidad auditiva se pensó siempre en la posibilidad de crear los llamados “captions”, conocidos en castellano como subtítulos, que permitían a las personas

² Traducción del autor del Apéndice A, de la parte 1194, Section 508, Rehabilitation Act: Application and Scoping Requirements

³ La discapacidad visual no solo está asociada a la ceguera total o parcial, pues existen otro tipo de discapacidades como por ejemplo la discromatopsia o daltonismo, en las que las personas que lo padecen tienen problemas para diferenciar colores.

con discapacidad auditiva leer las narraciones y conversaciones incluidas en archivos de audio.

La discapacidad física, por otro lado, encontraba otro tipo de problemas que eran, por ejemplo, el poder usar la interfaz de usuario y acceder a vínculos, entre otras interacciones. A nivel interno, el HTML incorporó atributos como el llamado “tabindex” y “accesskey” que permitieron a las personas con discapacidad física desplazarse entre los vínculos con el tabulador del teclado u otro dispositivo como un “trackball” o “sip/Puff Switch”.

Tabla 2

Relación de tecnologías asistivas para personas con discapacidad física

Tecnología asistiva	Descripción
Trackball	El Trackball es un ratón de tamaño gigante: posee una bola que rastrea el movimiento y dos botones separados para evitar clics erróneos. El TrackBall ayuda a reducir movimientos erróneos que tienen personas con afectación neurológica. Existe incluso la posibilidad de que pueda usarse con el
Varita de cabeza (Head Wand)	Es una varita que se coloca en la cabeza para teclear en un teclado normal o adaptado.
Sip/ Puff Switch	Para que las personas con discapacidad motora puedan tener el control de diferentes dispositivos a través de un tubo conectado a la boca, reconociendo las respiraciones y movimientos de la lengua como señales de encendido y apagado.
Teclado adaptado Maltron ⁴ Head y stick de boca.	Es un teclado adaptado para poder ser accionado por una varita de cabeza o un

⁴ La empresa Maltron crea otros teclados que permiten a personas con discapacidad utilizar ordenadores personales, por ejemplo.

Software de reconocimiento de Voz	Es un software que permite el reconocimiento de órdenes de voz enviadas al ordenador.
Software de reconocimiento del movimiento de los ojos (eye tracking)	Es un software que permite el reconocimiento del movimiento de los ojos y los usa para mover el cursor del ratón sobre la pantalla.

Por otro lado, mientras el WWW de los 90 crecía, había un público objetivo que no estaba siendo explotado como consumidores de la información; un sector de la población demandaba acceso a la información pues no podía acceder a ella, ya que la mayor parte de los contenidos se encontraban en modo texto y se utilizaban monitores para mostrarla, por otro lado, estaban las imágenes.

A principios de siglo XXI se empezó a tomar conciencia de la importancia de la accesibilidad a los contenidos web. Uno de los atractivos principales usado para llamar la atención de los empresarios y del capital privado fue que así se producía un aumento de público objetivo, al llegar a un mayor número de consumidores. Por otro lado, al sector oficial y administración pública se la convenció fácilmente puesto que **ya existían argumentos sobrados para la accesibilidad en el mundo real que sólo había que extrapolarlos al mundo virtual**. Mientras tanto los internautas eran convencidos con ambos argumentos, pero sobre todo siguieron unos principios ideológicos de búsqueda de la igualdad, justicia social y solidaridad entre los seres humanos, que ha imperado en Internet desde sus comienzos, como puede comprobarse en un texto como el “Manifiesto de Davos por la independencia del ciberespacio”.

El W3C⁵ fue la institución que publicó directrices para crear un contenido accesible en el [WWW](http://www.w3.org). Las llamadas *líneas guía de accesibilidad de contenido web de la iniciativa de accesibilidad web (WAI-WCAG)*⁶ van dirigidas sobre todo a los creadores de contenido, a saber: web master, diseñadores web, desarrolladores de aplicaciones web, etc....

⁵ El W3C es el llamado consorcio de las tres W. Una organización dedicada a crear estándares para el diseño de contenido y aplicaciones web.

⁶ WAI-WCAG son las siglas de Web Accessibility Initiative – Web Content Accessibility Guidelines, traducido como líneas guías de accesibilidad en los contenidos web de la iniciativa de accesibilidad de la web

De esta manera, los profesionales que creaban contenidos tenían en sus manos una guía que les permitía crear contenido web accesible. Sin embargo, casi todo ese sobreesfuerzo, se convertiría en tiempo y, por ende, en dinero. Algunas empresas no estaban dispuestas a asumir ese derroche de tiempo y dinero para llegar a un mayor número de personas, por lo que la accesibilidad casi siempre se ha dejado en un segundo plano, salvo, es menester subrayar, en la administración pública.

Un ejemplo de estas situaciones se puede ver en la denuncia realizada por el CERMI en 2010 ante el Ministerio de Sanidad y Política Social a la Corporación RTVE, Grupo Santander, Iberia, Alcampo, Grupo Avanza, Jazztel, Orange, Endesa y Gas Natural⁷.

Macromedia Inc. (actual Adobe), propietaria de la tecnología Flash, incorporó mejoras en la accesibilidad de las animaciones y desarrollos creados con esta tecnología, haciendo los botones de las aplicaciones Flash accesibles, por ejemplo. Esta empresa fue la creadora de un nuevo concepto que se empezaría a usar más tarde en las redes sociales, a saber: Rich Internet Applications (Aplicaciones Ricas de Internet) o conocida por sus siglas RIA, que vienen a ser aplicaciones de internet que tienen todas las características de cualquier aplicación de escritorio.

Este nuevo concepto de aplicaciones en la web surge paralelamente con el desarrollo de la web 2.0. Los aspectos de esta nueva versión del WWW serán (González Vallés, 2012):

- El auge de los blogs.
- El auge de las redes sociales.
- Las webs creadas por los usuarios, usando plataformas de autoedición.
- El contenido agregado por los usuarios como valor clave de la Web.
- El etiquetado colectivo (folksonomía, marcadores sociales...).
- La importancia del Long tail.
- El beta perpetuo: la Web 2.0 se inventa permanentemente.
- Aplicaciones web dinámicas.
- La World Wide Web como plataforma.

Conforme hemos avanzado en la www, nos encontramos actualmente en un punto en el que las llamadas redes sociales se usan más que los navegadores convencionales. Las aplicaciones Facebook, Twitter, Linkedn, Instagram y Pinterest, entre otras, son las que están trasladando a los navegadores web a un segundo plano.

⁷ Fuentes <https://tantacom.com/denunciadas-9-grandes-empresas-por-falta-de-accesibilidad/> (Consultada el 20/06/2017) y <https://olgacarreras.blogspot.com/2010/10/el-cermi-denuncia-9-grandes-empresas.html> (Consultada el 20/06/2017)

En una antigua encuesta realizada por Iab Spain Research (2009) entre usuarios de redes sociales, se detectó que ya cerca de la mitad de los encuestados utiliza las plataformas de redes sociales en internet como principal medio para obtener información, por encima de otros servicios de internet, como periódicos digitales, blogs o foros, y también de otros medios convencionales, como la televisión, la radio o la prensa. El 61% de la muestra encuestada utiliza alguna plataforma de redes sociales en internet diariamente, y un 84% más de una vez a la semana. (DISCAPNET, 2010). Si bien esta encuesta es antigua, muestra una corriente que actualmente puede ser todavía más acentuada.

Por eso, ese mismo estudio, más reciente (2018), eleva al 85 % los usuarios de estas redes sociales frente a los de otros recursos de internet. Detectamos, como ya hemos dicho, una tendencia al alza.

Es difícil creer que las redes sociales sean competidores del WWW y por eso muchos autores consideran a estas como otra parte de la web 2.0 (González Vallés, 2012).

La mayoría de las redes sociales son RIA. De hecho, las más conocidas han abandonado el concepto clásico de la aplicación de internet para convertirse en una aplicación que funciona en todos los dispositivos tecnológicos (tablets y smartphones, por ejemplo) como lo haría cualquier otra aplicación informática de escritorio de ordenador personal y con total independencia del navegador y sistema operativo que utilice el dispositivo.

¿Y en qué lugar ha quedado la accesibilidad? Sobre este respecto se produce un hecho curioso, puesto que hoy en día sabemos mucho sobre la materia; se ha escrito mucho; se ha protegido mucho la accesibilidad, pero por el contrario hemos mirado para otro lado al ver que los “prosumers” de la web 2.0 empezaban a despreocuparse de la accesibilidad, en especial en las redes sociales.

Los llamados prosumers, o consumidores/productores de información de la web 2.0, publican vía redes sociales todo tipo de información, dejando en manos de las compañías de desarrollo de las aplicaciones de redes sociales, esta accesibilidad. Por lo tanto, la gran cantidad de archivos gráficos, videos, audios que acompañan las publicaciones en las redes sociales, contienen información que no llega a ciertas personas con discapacidad.

Esto no es una afirmación gratuita, puesto que existen estudios que lo avalan. En concreto el Observatorio de la Discapacidad, DISCAPNET, menciona lo siguiente en un estudio realizado sobre diversas redes sociales: *“Las plataformas de redes sociales analizadas presentan un nivel de accesibilidad bajo: éstas han obtenido una media de una estrella de accesibilidad procedente del análisis técnico (nivel de accesibilidad muy deficiente) y dos*

procedentes de la experiencia de los usuarios con diferentes perfiles de discapacidad (nivel de accesibilidad deficiente).” (DISCAPNET 2010)

Los llamados “prosumers” son ahora los responsables de hacer contenido multimedia accesible mediante los formularios de subida de archivo de vídeo en la red social YouTube, por ejemplo. Pero, sin embargo, el usuario de redes sociales que sube un “meme”⁸ a Twitter no suele describir el contenido de su imagen; se tiende a hacerlo todo usando el mínimo tiempo posible.

Uno de los grupos de trabajo del W3C ha creado la iniciativa WAI-ARIA que permitirá implementar características en las Rich Internet Applications. Gracias a esta iniciativa las redes sociales podrán ser mucho más accesibles.

Si nos detenemos en el caso del vídeo el problema es mucho más complejo. La accesibilidad en el contenido audiovisual es más costosa si cabe, y como veremos, no siempre suele ser eficaz.

Tenemos que diferenciar aquí dos tipos de video:

- Video pregrabado
- Video en directo

En el **video pregrabado** incluimos la publicación en la web 2.0 de todo tipo de video que ha sido previamente grabado. Suele ser incluido mediante HTML 5 o con la ayuda de otras aplicaciones como Adobe Flash.

El **video en directo** puede aparecer con muchas variantes:

- Retransmisión de eventos (Periscope, Streaming...)
- Videoconferencias (Facetime, Hangout,...)
- Inmersión en mundos virtuales (Second Life)
- Juegos online (War of Warcraft, Fortnite)

Los dos últimos no suelen ser considerados como video en directo en el sentido estricto, pero ambos se reducen a eso: más video.

El video pregrabado nos puede permitir la opción de incluir características de accesibilidad, puesto que podemos actuar en su publicación previamente; podemos editarlo y añadir elementos. Tenemos varias formas de actuar para hacer accesible el **video pregrabado** que publicamos:

Transcripción textual. En este caso ofrecemos una alternativa textual al contenido del video que puede ser leída fácilmente por el lector de pantalla. Dicha transcripción puede estar: dentro del mismo código HTML que contiene el video; o en otra página web, ofreciendo la posibilidad de acceder a esta mediante un enlace. Está destinado a personas

⁸ Es una imagen que contiene texto.

con discapacidad visual y auditiva, para que puedan acceder a la información que muestra el video.

Subtítulos (Closed Captions). Podemos ofrecer unos textos en la parte inferior del recurso de video mostrando los diálogos o narraciones e indicando si hay otros sonidos, efectos o bandas sonoras. Está destinado principalmente para hacer el vídeo accesible para las personas con discapacidad auditiva. Al igual que en la transcripción textual, el subtítulo puede estar incrustado en el vídeo o bien estar almacenado en un archivo externo que, usando tecnologías como Adobe Flash, SMIL y SAMI van apareciendo de forma sincrónica con el vídeo.

La tecnología Flash era muy efectiva para la incorporación de subtítulos en vídeos pregrabados. Esta tecnología es la que usó YouTube en sus comienzos y la que permitió el auge del portal de video. Permite incorporar características de accesibilidad e incluso audiodescripción.

Audiodescripción. Una persona describe con su voz lo que se puede ver en el video que publicamos, indicando todos los detalles y acontecimientos posibles y parando en los diálogos. Está destinada principalmente para personas con discapacidad visual. Un video con audiodescripción resulta un poco tedioso e incluso a veces es necesario incorporar la opción de silenciar la audiodescripción. Pero la experiencia de las personas con discapacidad es distinta a las personas sin ella, y algunos detalles se pueden perder.

A la hora de proponer estrategias de accesibilidad para la creación y publicación de **video en directo** solo nos encontramos con **una opción:**

Subtítulos. Es difícil crear subtítulos sobre contenidos que se generan en vivo. Para poder conseguirlo lo primero que se nos viene a la mente es alguien escribiendo muy rápido los subtítulos. Puede ser realizado así, pero supone un esfuerzo considerable y existen otras alternativas. Existen programas que pueden reconocer la voz y transcribir a texto los diálogos y narraciones de los vídeos, creando subtítulos de forma automática. YouTube tiene una característica que crea subtítulos de forma automática que es el YouTube Auto Captioning. Esta característica está creada para personas con discapacidad sensorial-auditiva principalmente.

Lógicamente **para las personas con discapacidad visual, con una pérdida considerable de visión, el video en directo está fuera de su alcance.** Nada se puede hacer de forma automática para audiodescribir todo lo que nos rodea y ocurre en un instante preciso. A simple vista, estas personas, solo tienen como recurso a otra persona que les describa lo que está sucediendo en el video a cada instante.

Sin embargo, en la segunda década de este siglo XXI, la IA o inteligencia artificial, ha obtenido buenos resultados en el tratamiento de imágenes de vídeo en tiempo real, que ha quedado demostrada en los llamados “Deep fakes”. Puede darnos esperanzas en este sentido para el futuro.

Otra posibilidad sería contratar a un audiodescriptor, en persona, no software, que fuera describiendo todas las imágenes y/o vídeos en tiempo real para las personas invidentes.

Pero en el presente, para las personas invidentes, obtener información y participar en la red social Periscope, por ejemplo, es prácticamente imposible. Lo mismo sucede con Second Life y juegos online como War of Warcraft o Fortnite.

En el caso de Second Life, la interfaz de navegación puede ser accesible para las personas con discapacidad física y sensorial-auditiva, pero las personas invidentes no pueden participar debido a que genera información audiovisual en directo. En el hipotético caso, aunque no improbable, del desarrollo o transformación del WWW en una web 3D, las personas invidentes no tendrían acceso a la información mientras no se mejore la interfaz de conexión hombre-máquina.

Esto no sucede con la discapacidad física, puesto que las tecnologías asistivas y la investigación han llegado hasta el punto de poder manejar un avatar de Second Life con el pensamiento⁹.

Se abre un campo de aplicación que permitiría a personas con una discapacidad física importante realizar, por ejemplo, tareas domésticas controlando un robot sin necesidad de utilizar ninguna interfaz.

Finalmente, debemos recordar el proceso degenerativo que lleva implícito el envejecimiento y consultando cualquier estadística sobre discapacidad, encontraremos que son el colectivo de los mayores de 65 años los que padecen más discapacidades. Es obvio el deterioro de órganos sensoriales y cognitivos asociados con la vejez. Los mayores de 65 años lideran las estadísticas de personas discapacitadas. Si a todo ello le añadimos la brecha digital y generacional ya existente, la accesibilidad se convierte en una necesidad para este sector de la población, un sector con un gran poder de contribución en la *inteligencia colectiva* que se trata de construir con la web 2.0. Un ejemplo de la contribución de los mayores a la inteligencia colectiva pueden ser los llamados “bancos de memoria” o “bancos de recuerdos”¹⁰, en los que un mayor se sienta ante una cámara y relata cómo se realizaba una

⁹ Revista Web. New Scientist. “Virtual Worlds sharpens mind control” <https://www.newscientist.com/article/dn12136-virtual-world-sharpens-mind-control/> (Consultado el 26 de junio de 2016)

¹⁰ Bancos de Recuerdos. Fundación Reina Sofía. <https://www.youtube.com/watch?v=uNWsjti-Wv4>

profesión que puede olvidarse o cuenta historias de su pueblo que pueden también perderse por siempre, sobre todo teniendo en cuenta que existe una enfermedad que afecta a este sector de la población como es el Alzheimer.

Personas con discapacidad por edad y sexo

Tasas por mil habitantes

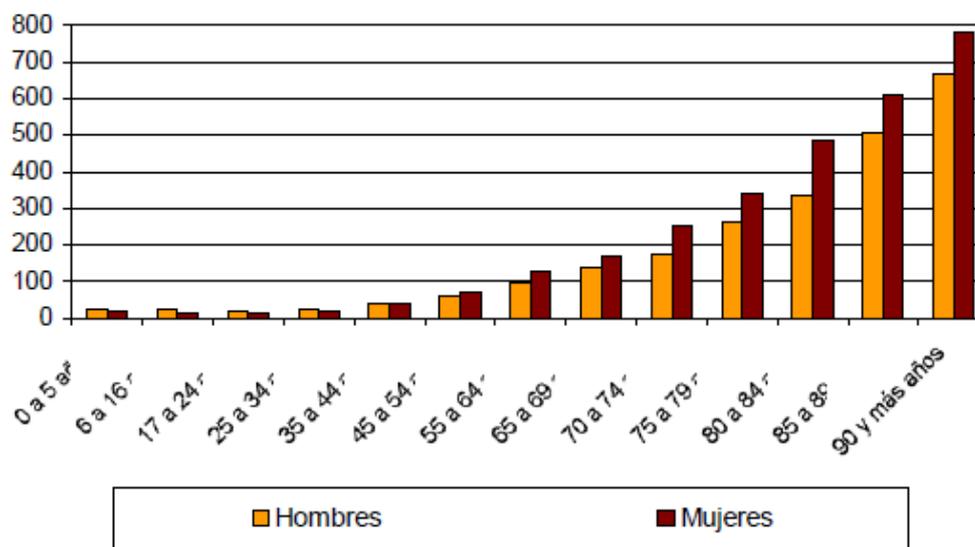


Figura 1. Distribución de la discapacidad por edades y sexo. Extraído de EDAD. (INE 2008)

La educación online. E-learning

El E-learning experimentó su renovación junto a la web 2.0. Se habló mucho de los beneficios de esta renovación, sin reparar que bajo ese avance de la educación online existía una influencia directa de aspectos económicos que influyen también en la web.

La educación online ha estado copiando los avances en la comunicación en Internet. Pasamos de la web 1.0 a la web 2.0 y pasamos de que los alumnos leyeran y contestaran en foros a que crearan conocimiento en wikis incorporadas en los LMS¹¹ o participando en otras externas como la conocida Wikipedia. Con la irrupción de las redes sociales ha sucedido lo mismo que con la web 2.0, pues ya muchos profesores incorporamos las redes sociales en nuestras clases. El E-learning ha avanzado conjuntamente [con la WWW](#). (Jiménez López, 2009)

(Consultado 20 de junio de 2018)

¹¹ LMS. Learning Management System. Traducido como Sistema de Gestión del aprendizaje, son aplicaciones para realizar cursos de Elearning, por ejemplo. En español EVA (Entorono Virtual de Aprendizaje)

La web 2.0 se concentra mucho en la multimedia incorporada a las páginas web y redes sociales, de modo que las *tecnologías asistivas* que utilizaban anteriormente las personas discapacitadas, empiezan a quedar obsoletas con el imperio de la multimedia en Internet y esto significa varios pasos atrás en el acceso la universalidad del acceso al conocimiento que existe en la red.

Pronostiqué en 2009 que la web 3D¹² llegaría pronto. Existen actualmente los llamados mundos virtuales como Second Life, vemos los adelantos de realidad aumentada en los smartphones y realidad virtual con gafas como Oculus Rift y PlayStation VR. Dentro de Second Life ya se imparten clases usando aplicaciones como Sloodle, que permite conectar el mundo virtual con el conocido LMS Moodle. Nadie puede negar que la Web 3D ya está aquí y pedirá paso en el E-learning tarde o temprano.

Hablando de multimedia y, en el campo del E-learning, existen ya muchos escritos académicos que hablan de la importancia del uso del video en clase y las videoconferencias, pero nadie advierte de que el uso de herramientas como esta en las clases presenciales, sobre todo las que se realizan de forma sincrónica, puede ser por otro lado una herramienta excluyente de un pequeño sector de alumnos que poseen, por ejemplo, discapacidad visual.

La irrupción del video en la educación online.

Ya se conocía la importancia y efectividad del video en la enseñanza. Durante el siglo pasado las cintas de video fueron usadas con bastante frecuencia en la enseñanza oficial, por ejemplo, para la enseñanza de inglés. Desde YouTube vemos el poder que posee lo visual frente al texto a la hora de enseñar las matemáticas, por citar algunos ejemplos, tenemos en YouTube el Canal “Las matemáticas” de Juan Medina Molina o “Julioprofe”.

Con la llegada de Internet, los videos podían ser incrustados en las páginas webs y cada navegador lo hacía de un modo distinto. A finales de los noventa y comienzo del siglo XXI, los navegadores Web necesitaban usar un reproductor externo como Real Player, Quick Time, WinAmp o el Reproductor Multimedia de Microsoft.

Las versiones Macromedia Flash MX, Flash MX 2004 y Flash 8, que fueron lanzadas entre 2002 y 2005, permitían la compresión de video usando el propio reproductor de Flash (Flash Player) que ya tenían instalado los usuarios en la mayoría de los navegadores. Esto permitía que pudieran reproducirse fácil y rápidamente video con una estupenda calidad.

¹² Web 3D. Es la web en 3 dimensiones. Es una web a la que accedemos por medio de un personaje llamado avatar o mediante el uso de gafas y equipos de realidad virtual

Podríamos situar en el año 2005 con Flash 8 el momento en el que ya prácticamente se tenía bien conseguida y era fiable la integración de la tecnología Flash con el video.

Eso fue en el año 2005, el mismo año en que nace uno de los sitios webs para compartir videos más conocido: YouTube. Inicialmente este sitio web alcanzó su fama gracias al uso de la tecnología de Flash Video. A finales de 2006, el sitio web YouTube fue comprado por el gigante de internet Google y desde entonces es el líder indiscutible en su sector.

La segunda década del siglo XXI trajo la llegada del HTML 5. Esta tecnología permitiría el uso de video, audio y gráficos vectoriales como ya hacía Flash, con la diferencia de que no se usaba una tecnología propietaria.

Realicemos una experiencia en Internet:

1. Vaya a sitio web del conocido profesor “Youtubero” Julio Profe y concretamente a <https://youtu.be/eB1N5uHqnEE> (visitado 21 abril de 2019)
2. No reproduzca el video. Párelo pulsando la barra espaciadora
3. Póngase una venda en los ojos o cierre los ojos si usted confía en que no los abrirá durante este experimento.
4. Pulse la barra espaciadora para reproducir el video
5. Intente reconocer las llamadas a lo visual que realiza el profesor (Miren este, Observen este, Este de aquí, aquel de allí, presten atención y fíjense...).
6. ¿Han aprendido algo de lo que quiere enseñar Julio Profe?
7. Repitan el video sin la venda y con los ojos abiertos
8. ¿Han aprendido algo ahora?

Los prosumers realizan una actividad de suma importancia compartiendo la experiencia personal con los demás. Han aumentado exponencialmente aquello que decíamos al comienzo en el e-learning de que el WWW educaba de un modo informal. Sin embargo, en su trabajo actualmente la accesibilidad no forma parte de sus prioridades. Lo

Hoy día, con el uso de los smartphones; aplicaciones como Whatsapp, Line, Telegraph o Viber; con la banda ancha; y con las redes sociales, los usuarios de internet ADSL, cable o móvil comparten infinidad de archivos gráficos como fotografías y videos.

El poder de comunicación del video, un gráfico o una fotografía, es infinitamente mayor al de un simple texto, por lo que la forma de comunicación por texto simple irá en retroceso por la **simple aplicación de la economía del esfuerzo**.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje actuales permiten la inclusión de video, la creación de charlas de videoconferencias y como siempre tenemos el socorrido recurso del hipervínculo a otros medios exteriores.

Podemos también asomarnos a las nuevas MOOC donde ya se usa el vídeo de forma constante. En la educación online el video se usa también pregrabado o en directo. Los usos del video en la educación online van desde los antiguos documentales que ya educaban desde la televisión, hasta la realidad aumentada, que hace aparecer información sobre lo que vemos en un momento concreto, usando para ello unas gafas especiales o con el mismo Smartphone.

Tabla 3.

Uso del video en la educación online

TIPO DE VIDEO	USOS
VIDEO PREGRABADO	<ul style="list-style-type: none"> • Documentales • Presentaciones (CV visual) • Tutoriales • Grabación de clases presenciales • Películas • Narraciones • Redes Sociales
VIDEO EN DIRECTO	<ul style="list-style-type: none"> • Videoconferencias • Entrevistas • Retransmisión de eventos • Tutoriales en directo • Clases online • Juegos MMOG • Mundos virtuales (metaversos) • Realidad aumentada • Redes Sociales

La tabla 3 muestra cómo se usa el vídeo en la educación online actualmente. Quizás nos llame la atención la existencia de juegos online y los Metaversos. o mundos virtuales en la tabla. En estos casos se producen interacciones con el medio virtual y con otros usuarios, por lo tanto, sus resultados son impredecibles y casi siempre producen una información de tipo visual.

Las redes sociales se están usando también en la educación online, por ejemplo, para la construcción de PLE (Personal Learning Environment). Los PLE son entornos de

aprendizaje personales donde no solo somos consumidores de conocimiento, también somos productores. Con ellos tomamos el control y gestión de nuestro aprendizaje. Se materializa en todas las herramientas educativas pasadas y presentes, comunicaciones, actividades y conexiones que podemos usar para nuestro proceso personal de enseñanza-aprendizaje.

Los llamados PLE también pueden incorporar recursos visuales. Se traduce como un espacio de aprendizaje personal en el que se agrupan y organizan diversos recursos pedagógicos por una persona. Si hacemos una búsqueda en el portal de video YouTube usando Google (escribiendo en el campo de búsqueda “Tutorial site:www.youtube.com”) nos arrojará más de 600 millones de videos que presuntamente enseñan a hacer alguna tarea. ¿Podría una persona con discapacidad visual incorporarlo en su PLE?: Dejemos esta pregunta en el aire.

¿Una “internet visual”?

Internet es muy amplia y no solo abarca el www. La comunicación vía email, las videoconferencias y las aplicaciones de los móviles forman parte también de internet. No vamos a referirnos a la “Deep Web” de la que tanto se habla hoy en día, pues me refiero a algo más sencillo. Internet engloba otros muchos servicios como Telnet. Existen otros servicios para el envío de información y esta puede ser incluso audiovisual en su mayoría. Podemos encontrar por tanto servicios de internet que nos permitan enviar Voz sobre IP (VOIP) o Streaming de video (RTMP)¹³.

A día de hoy gran parte de la población se ha hecho con cámaras de video y/o fotografías digitales, además de smartphones con estas mismas herramientas. Se convierten en auténticos reporteros gráficos informando desde el lugar de los acontecimientos de un modo más rápido y barato que lo haría un reportero profesional.

Ver los vídeos e imágenes es condición imprescindible para entender los mensajes y contenido que se comparte. Si esto no fuera imprescindible en el proceso comunicativo, entonces no tendría sentido este artículo, pero es la elevada importancia que se le da a lo visual en el proceso comunicativo en Internet, otra poderosa razón que me sugiere el término “Internet visual”.

A mediados de la primera década de este siglo XXI, las páginas webs estaban principalmente compuestas por textos y algunas imágenes. Las personas que tenían discapacidad visual usaban los “lectores de pantalla” como JAWS y las imágenes tenían etiquetas alternativas que eran también leídas. Sin embargo, si usamos vídeo y su visionado

¹³ RTMP Real Time Messaging Protocol

resulta indispensable para comprender el mensaje a transmitir, estos “lectores de pantalla” no nos sirve y la persona que los usa no puede acceder a la información.

Comprobamos así que hay personas que pueden verse afectadas ante la falta de tecnologías asistivas para acceder al video, sobre todo en directo, por lo que se abre de nuevo una brecha y se vuelve a crear una necesidad de volver a implementar acciones para mejorar la accesibilidad en los sitios web y en Internet.

Podríamos concluir en que no es posible, de ningún modo, que las personas invidentes puedan acceder a recursos que generan video en directo. No obstante, tenemos ya herramientas que parece salir de la ciencia ficción como por ejemplo el “eye tracking” y “Auto-Captioning de YouTube”.

Como hemos visto, las personas con discapacidades auditivas han visto mejorado el acceso a la información del contenido en video gracias a la implementación de los CC (Closed Captions) generados por YouTube de forma automática en algunos de sus vídeos.

La única alternativa ofrecida a los discapacitados visuales para el disfrute del video pregrabado es la llamada narración o audio descripción. El resultado obtenido, para aquellos que nunca lo hayan experimentado es similar a las antiguas representaciones o radionovelas que se hacían por la radio, como la mítica “Guerra de los mundos” que realizó Orson Welles en 1938.

Evidentemente con la audio-descripción o narración se pierden muchos detalles de la información, puesto que la capacidad de comunicación de la imagen –insisto- es muy superior incluso a la de la palabra.

Podríamos, reitero, incluso aventurarnos a pronosticar que el avance de la IA (Inteligencia Artificial), podría resolver el problema de describir con audio los videos en directo, pero actualmente la IA solo se está probando, por ejemplo, para cambiar paisajes de video en directo o de las caras de personajes famosos con cuerpos de otro. Es la tecnología con la que se realizan los llamados “Deep Fakes”.

Pero la comunicación hombre-máquina puede dar en los próximos años un salto de gigante con otros descubrimientos que parecen proceder del mundo de la ciencia ficción.

La comunicación hombre-máquina ha llegado mucho más allá y ya podríamos llamarla “*hombre-máquina-hombre*”, puesto que ya se está enviando el pensamiento de un hombre a otro hombre usando Internet¹⁴ para controlar su brazo en la Universidad de Washington. Internet puede transmitir todo tipo de información que puede enviarse

¹⁴ University of Washington. Researcher controls colleague’s motions in 1st human brain-to-brain interface. URL: <http://www.washington.edu/news/2013/08/27/researcher-controls-colleague-motions-in-1st-human-brain-to-brain-interface/> (Consultado el 26/06/2016)

información neuronal codificada en origen a información transmisible por Internet y descodificada en destino en impulsos neurales (WARWICK y otros, 2003).

Por otro lado, existe otro campo de investigación llamado “Visión por Computadora” que incluye métodos para adquirir, procesar, analizar y comprender las imágenes del mundo real con el fin de producir información numérica o simbólica para que puedan ser tratada por un computador.

Es posible que podamos encontrar que en el futuro podremos realizar inmersiones en el mundo virtual sin necesidad de gafas como Oculus Rift y podamos interaccionar con nuestros dispositivos digitales sólo con el pensamiento¹⁵.

Conclusiones

En la Web 2.0 se usa predominantemente lo visual para compartir la información y generar contenido. Es lo que llamo la “internet visual”.

Esta situación provoca que las personas con discapacidades visuales no puedan participar en igualdad de condiciones en la sociedad del conocimiento y la creación de la inteligencia colectiva que propugna la web 2.0.

El E-learning actual usa tecnologías de la web 2.0, por lo que está bastante influenciado por esta.

En el caso de información audiovisual **transmitida en directo**, las personas invidentes no tienen ninguna tecnología asistiva efectiva que les permita acceder a dicha información. Esto también se aplica a juegos masivos online, realidad aumentada y mundos virtuales.

Es de esperar que exista el riesgo de que la brecha digital entre personas con discapacidad visual se haga cada vez más amplia debido a este proceso de proliferación del video en Internet.

Gran parte de la formación online que se realiza es vía web. Por lo tanto, todo aquello que afecte positiva o negativamente al www lo hará también sobre el E-learning. Así comprobamos como en la educación online se está utilizando más video en directo y este tipo de información audiovisual es poco accesible.

¹⁵ Crean un videojuego que se controla con el pensamiento. Diario “El Mundo”. Navegante. Agencia EFE. <http://www.elmundo.es/navegante/2004/06/15/juegos/1087259267.html> (Consultado el 26/06/2016) Video de discapacitado físico japonés que controla Second Life con el pensamiento: <https://www.youtube.com/watch?v=d55CJYtHKAI> (Consultado el 26/06/2016)

Es posible, en un futuro, que las personas invidentes puedan acceder a video en directo en Internet gracias a los nuevos descubrimientos, por ejemplo:

- La IA o Inteligencia Artificial, que puede realizar análisis de video e imágenes y realizar audio-descripciones, todo ello en tiempo real.

- Mejoras en la comunicación hombre-máquina, pues podrían conectar nuestro pensamiento con los ordenadores y podríamos recibir la información directamente desde nuestro ordenador sin gafas ni monitores.

- Otra opción para personas invidentes, en transmisión de video e imágenes en directo, sería la contratación de personas audio descriptoras que podrían trabajar en tiempo real.

Referencias

- Barredo Hernández, E., Martínez Martín, H., Barbero Aparicio, V., Rilova García, T., & Segura Marrero, A. (2017). El vídeo como recurso accesible en la educación superior e-learning. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*.
- Chacón-Medina, A., Chacón-López, H., López-Justicia, M. D., & Fernández-Jiménez, C. (2013). Dificultades en la Accesibilidad Web de las Universidades Españolas de acuerdo a la Norma WCAG 2.0. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(4), 025.
- Córdova, M. A. (2015). MOODLE LTS 2.7 y estándares de accesibilidad web. Formación virtual inclusiva y de calidad para el siglo XXI.
- Del Fresno, M. D. (2011). *Netnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- DISCAPNET (2011). Estudio "Accesibilidad de Plataformas de Redes Sociales", una iniciativa de la Fundación ONCE para mejorar la alfabetización digital y el acceso a la Sociedad de la Información de las personas con discapacidad. Disponible en <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/tecnologia-inclusiva/observatorio-de-accesibilidad-tic/informes-discapnet/AccesibilidaddePlataformasdeRedesSociales> .(Consultado el 21 abril de 2019)
- DISCAPNET (2016) .Accesibilidad de Plataformas Educativas. Disponible en <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/tecnologia-inclusiva/observatorio-de-accesibilidad-tic/informes-discapnet/accesibilidad-de-plataformas-educativas> .(Consultado el 21 abril de 2019)
- Fernández Rivera, J. (2009). WAI-ARIA, una aproximación. No Solo Usabilidad, (8).
- Gay, J. (2001). "The History of Flash". Adobe Systems Inc. Retrieved October 18, 2009 http://www.adobe.com/macromedia/events/john_gay/page02.html

- González Valles, J. (2011). *La Web 2.0 y 3.0 en su relación con el EEES*. Visión Libros. ISBN 978-84-9008-117-4
- Hammersley, M. y Atkinsons, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación Social*. Barcelona: Paidós.
- Hashimoto, Y., Ushiba, J., Kimura, A., Liu, M., & Tomita, Y. (2010). Change in brain activity through virtual reality-based brain-machine communication in a chronic tetraplegic subject with muscular dystrophy. *BMC neuroscience*, 11(1), 117.
- Hassan Montero, Y. Martín Fernández, F. J. (2003) *¿Qué es accesibilidad?* <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/accesibilidad.htm?iframe=true&width=90%&height=90%#sthash.3jHt130v.dpuf>
- Hilera, J. R., Fernández, L., Suárez, E., & Vilar, E. T. (2013). Evaluación de la accesibilidad de páginas web de universidades españolas y extranjeras incluidas en rankings universitarios internacionales. *Revista española de documentación científica*, 36(1), 004.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. Sage
- Henry, Shawn Lawton. (2003). Another –ability: Accessibility Primer for Usability Specialists. UPA (Usability Professionals’ Association) 2003 Conference. <http://www.upassoc.org/conf2003/call/downloads/01-Another-Ability.pdf>
- IAB Spain. (2009). *Estudio anual de redes sociales 2009*. Madrid. IAB. Accesible en <https://iabspain.es/wp-content/uploads/Informe Redes Sociales IAB nov 09.pdf>
- IAB Spain. (2018). *Estudio anual de redes sociales 2018*. Madrid. IAB. Accesible en https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf
- INE. (2008). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD)*. Madrid. INE.
- Jiménez López, J. A.. (2014). Discapacidad, accesibilidad y uso de video en la educación online. Comunicación aceptada en el *III Congreso Internacional Multidisciplinar sobre Investigación Educativa (CIMIE)*. AMIE .Segovia. Julio 2014.
- Jimenez López, J. A. (2010). Elearning y nuevas tecnologías aplicados al envejecimiento activo. *I congreso internacional del envejecimiento activo*. Sevilla ISBN:978-84-616-8716-9 <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/envejecimientoactivo-jimenez-01.pdf>
- Jiménez López, J. A. (2012). Educación en Nuevas Tecnologías y envejecimiento activo. *I Congreso de Educación Mediática*. Segovia. 2012. ISBN: 978- 84-95532-29-9
- Jiménez López, J. A. (2009). *Perspectivas de uso de los mundos virtuales y MMOG como herramientas educativas online (Trabajo Fin de Master)*. Facultad de Educación. UNED. Madrid.

- Le, T. (2010). A headset that reads your brainwaves. Technology Entertainment Design, TED Talks.
- LLoret Romero, N. y Canet Centella, F.. (2008). Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: La Web 2.0 y el lenguaje audiovisual [en línea]. *Hipertext.net*, 6, http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/88755/hipertext_a2003n1a9/lenguaje-audiovisual.html
- Macarulla Mercadé, I. (2016) Derechos sociales en el ámbito de la discapacidad. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, abril 207, 112-118. ISSN 0212-7210.
- Martínez, A., Graieb, A., Fantini, V. y Joselevich, M. (2015). *Los medios audiovisuales en el aula. Una propuesta para su inclusión pedagógica*. La Plata. Recuperado (17.01.2017) de https://www.researchgate.net/publication/295918560_Los_medios_audiovisuales_en_el_aula_una_propuesta_para_su_inclusion_pedagogica
- Merayo, R. V. (2011). Rich internet applications (ria) y accesibilidad web. *Hipertext.net*, 9(2), 3-4.
- Miesenberger, K., Ossmann, R., Archambault, D., Searle, G., & Holzinger, A. (2008). More than just a game: accessibility in computer games (pp. 247-260). Springer Berlin Heidelberg.
- Nielsen, J. (2001). Beyond Accessibility: Treating People with Disabilities as People. *Alertbox*, 11 de Noviembre de 2001. <http://www.useit.com/alertbox/20011111.html> -
- Peláez, A. F., Ballesteros, B., Ricardo, C., Manotas, E. M., Choles, H., Aarón, M. ... Villa, V. (2013). Construcción de vídeos educativos, una experiencia para aprender entre todos: acercándonos a la realidad sobre el uso de medios audiovisuales para el desarrollo pedagógico. *Revista Q. Tecnología, Comunicación y Educación*, 7(14), 1-17.
- Nijholt, A., & Tan, D. F. (2008). Brain-computer interfacing for intelligent systems. *Intelligent Systems, IEEE*, 23(3), 72-79.
- Observatorio de la Accesibilidad (2011). *Guía de accesibilidad en contenidos multimedia*. Ministerio de Política Territorial y Administración Pública. Gobierno de España. Madrid. Mayo 2011.
- Observatorio de la Discapacidad Discapnet (2010). *Accesibilidad de Plataformas de redes sociales*. Madrid. Diciembre.

- Shawn Lawton, H.. (2002). Understanding Web Accessibility. En Constructing Accessible Web Sites. Glasshaus: April 2002. ISBN: 1904151000.
http://www.macromedia.com/macromedia/accessibility/pub/acc_sites_chap01.pdf
- Torres, S. de J.; Mejía, L. M. (2010). Metodología de evaluación de accesibilidad web para personas con limitaciones visuales. *Sociedad y Utopía: Revista de Ciencias Sociales*, NOV, (36).
- Valdeavellano, P. (1989). *El video en la educación popular*. Biblioteca de comunicación.
- Warwick, K.; Kyberd, P.; Gasson, M.; Hutt, B.; Goodhew, I. (2003). A bi-directional interface between the human nervous system and the internet. Department of Cybernetics, University of Reading, UK.
- W3C. WWW Consortium (2014) Accessible Rich Internet Applications (WAI-ARIA) 1.0
<http://www.w3.org/2008/06/video-notes>
- W3C. WWW Consortium. Multimedia Accessibility FAQ
<http://www.w3.org/2008/06/video-notes>
- Zubek, R.; Khoo, A. (2002). *Making the Human Care: On Building Engaging Bots*. AAAI Technical Report. Evanston, IL: Northeastern University Computer Science: 1–5.

Comparativa Intercultural entre Madrid y Edimburgo

Intercultural Comparison Between Madrid and Edimburgo

José María Ruiz Rodríguez

jruiz1530@alumno.uned.es

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

(*)

Resumen

En la sociedad actual en general y en las ciudades de Edimburgo y Madrid en particular, están haciendo aparición una serie de problemas de orden familiar social y de integración cultural. Este fenómeno sociológico está motivado entre otras razones por la aparición de nuevas estructuras familiares procedentes de diversas culturales y etnias sociales. Trabajar la interculturalidad en el aula se ha convertido en una necesidad para el desarrollo de competencias para la inclusión. Europa está recibiendo personas de distintos países y distintas culturas que se ven obligadas a dejar sus lugares de origen porque la supervivencia en ellos resulta muy difícil o imposible. Vienen de países que llamamos del tercer mundo donde hay conflictos o pobreza extrema. La interculturalidad ha provocado que debemos de ser más cuidadoso y tener más información acerca de la religión, ya que esta supone fomenta un crecimiento doctrinal heterogénea entre la comunidad educativa.

Palabras clave: Interculturalidad; Diversidad; Inclusión; Educación, Cultura.

Abstract

The current society in general particularly within the cities of Edinburgh and Madrid in particular, a series of social family order problems and cultural integration are appearing. This sociological phenomenon is motivated among other reasons by the appearance of new family structures from different cultural and ethnic groups. Working interculturality in the classroom has become a necessity for the development of competencies for inclusion. Europe is receiving people from different countries and different cultures who are forced to leave their places of origin because survival is very difficult or impossible. They come from countries that we call from the third world where there are conflicts or extreme poverty. Interculturality has caused us to be more careful and have more information about religion, since this supposedly fosters a heterogeneous doctrinal growth among the educational community.

Keywords: Interculturality; Diversity; Inclusion; Education, Culture

(*) Director de tesis: José Quintanal Díaz

Introducción

La Interculturalidad Educativa

La Investigación se centrará en la ciudad de Edimburgo (Escocia) y en la ciudad de Madrid (España) las cuales son ciudades cosmopolitas porque hay gente y costumbres de muchos países, culturas, religiones, orígenes y razas muy diversas. Es en estas dos ciudades donde analizaremos la respuesta o propuesta de atención educativa intercultural en el aula entre todos los alumnos procedentes de grupos en procesos de marginación lo que implica realizar un análisis sobre los procesos de integración y normalización en el desarrollo de competencias en la educación. La aparición y consolidación de estructuras familiares nuevas y diversas, nos lanza a investigar los factores marginales que los alumnos procedentes de culturas y etnias minoritarias pueden sufrir en determinados grupos sociales. En los últimos años la creciente aparición de diferentes grupos marginales de familias como las familias jóvenes con bajo nivel socio-económico o las familias de no habla inglesa, han provocado nuevas necesidades y requerimientos en la sociedad educativa. Este nuevo contexto familiar que sufren las escuelas en los centros tanto de la capital escocesa como la española han provocado la aparición de barreras educativas dentro del ámbito educativo, influidas principalmente por las relaciones psicosociales que se producen en el aula entre ellos. Esta realidad educativa, nos lleva a analizar el diseño intercultural en el colegio, que permitirá conocer los progresos cognitivos y afectivos en las relaciones psicosociales.

Aunque en los últimos años se ha podido observar una notable mejoraría en cuanto a la interpretación y adquisición de valores culturales que permiten obtener un clima social favorecedor entre personas de diferentes culturas, todavía existen brotes sociales donde los prejuicios y las discriminaciones socio-culturales están a la orden del día, originando de ese modo un brote de tensión y conflictos socio-culturales.

Es por ello que uno de los aspectos que más debemos de trabajar y analizar es la inclusión cultural en los centros educativos, ya que debida a la desapacible situación actual donde los emigrantes siguen siendo objeto de múltiples formas de discriminación y rechazo, lo que a la larga puede afectar no solo en los estados anímicos de los alumnos, sino también en la formación de una identidad segura.

Este aumento de la diversidad ha agudizado la necesidad de modelos de multiculturalismo como la instauración de enfoques cooperativos, afectivos o comunicativos que permitan a la sociedad ser más consciente de la realidad actual y de ese modo evitar conflictos culturales y sociales, es por ello, que el entendimiento y desarrollos de modelos educativos culturales supondrá una mejora en el asentamiento de valores culturales y conciencialización de la sociedad. Además, esta situación se puede ir eliminando paulatinamente si potenciamos un conocimiento intercultural completo, el cual se caracteriza por un conjunto de habilidades y características cognitivas,

afectivas y de comportamiento que apoyan la interacción efectiva y apropiada en una variedad de contextos culturales como lo menciona Bennett (2008) y habilidades interculturales como como escuchar, analizar y relacionar piezas de información y procesarlas (Bok, 2006) estimulan la competencia intercultural en la sociedad. Por otro lado, es inevitable recalcar que para que la adaptación y aclimatación de individuos de culturas minoritarias sea llevado a cabo adecuadamente, deben de ser el núcleo central formado por la cultura mayoritaria quien favorezca dicha aclimatación a través del esclarecimiento de valores culturales y fomentando la socialización y adaptación.

Objetivos

Podemos definir a la escuela como aquel espacio multicultural donde los niños vivencian experiencias complejas, pero al mismo tiempo satisfactorias. Este entramado de relaciones entre los alumnos nos permite conocer a través de un trabajo de campo el conocimiento tanto cultural, religioso y étnico que está establecido entre el alumnado en el colegio. Es cierto que no debemos entender la escuela como el remedio para alcanzar una convivencia pacífica sin conflictos culturales, pero si como un espacio social donde se trabaja en la construcción de la convivencia intercultural. Es por ello, que podemos afirmar con certeza que la escuela puede promover adecuadamente los procesos sociales a través del fomento de habilidades comunicativas entre los grupos diversos existentes en el aula.

En nuestra investigación, uno de nuestros objetivos principales es abordar y localizar las experiencias que los alumnos extranjeros están atravesando y experimentando cada día en el aula y de ese modo mejorar la interculturalidad a través de la socialización, que es vista como un proceso de transmisión y aprendizaje inter-generacional y crea conductas de comportamiento y disposición positiva en el ámbito educativo (Novado, Gabriela. 2011)

- Analizar los factores marginales que influyen en la en la obstrucción de la escuela inclusiva.
- Proponer claves educativas que faciliten la inclusión intercultural de alumnos marginales en el centro educativo.
- Analizar las causas externas al centro que dificultan la inclusión escolar de la marginación escolar.
- Identificar las actitudes que discriminan y excluyen a los alumnos y provocan la aparición de alumnos en procesos marginales.

Metodología

Los procedimientos metodológicos utilizados en esta investigación se caracterizan por

ser: Una Investigación Mixta con carácter diacrónico. Por otro lado, la población objeto de estudio se verá determinada a través de la identificación de las barreras interculturales presentes en el centro escolar y que afectan principalmente al alumnado procedente de familias marginales. Estas barreras se pueden diferenciar en Actitudinales, Metodológicas, Organizativas y Sociales. Además, destacaremos que tiene carácter cualitativo, ya que apoyándonos en la reflexión de Taylor y Bogdan (1996: 19-20), “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”

La metodología cualitativa posibilita la adquisición de nuevas perspectivas en el desarrollo de investigaciones, ya que percibe la vida social como creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además, el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico (Walker Janzen, Walter, 2016).

Por otro lado, destacaremos la realización de una investigación cuantitativa, la cual se caracteriza por recoger y analizar datos cuantitativos, en este caso conocer los numéricos sobre el trabajo de interculturalidad en los centros, por ejemplo: cuantos programas culturales se realizan, cuantas actividades, etc.

Entre otras características que este modelo de investigación tiene debemos de destacar:

Diseño

En los últimos años hemos podido observar que la investigación en educación no solamente está motivada por un interés concreto, sino que también empiezan aparecer necesidades de ampliación y profundización de conocimiento acerca de la comprensión y desarrollo integral del ser humano.

Las características del diseño de investigación son las siguientes:

a) Investigación Mixta: Esta investigación tiene como objetivo analizar procesos empíricos y críticos de investigación a través del análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Creswell (2008) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales. Además, los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos (Pereira Pérez, Zulay, 2011).

- b) **Carácter Diacrónico:** Es una investigación longitudinal que se caracteriza en la recogida de datos en diferentes periodos de tiempo del grupo de alumnos.

Avance de resultados

Tras el trabajo de campo realizado en los centros educativos a través de la observación y las encuestas, podemos afirmar que los procesos de inclusión cultural se están efectuando paulatinamente a través del trabajo colaborativo entre el departamento de Support for Learning (Orientación Pedagógica) , ESOL Department (Inglés para Estudiantes con otra lengua) y Pupil Support Assistant (Asistente de Profesores) los cuales realizan actividades coordinadas para ofrecer la respuesta educativa más efectiva a los alumnos procedentes de etnias minoritarias. En términos generales, los alumnos que más apoyo reciben son los alumnos procedentes de los países árabes y los países pertenecientes a la cuenca del mediterráneo como España e Italia, los cuales muestran grandes carencias en las áreas tanto de carácter anímico como educativo mostrando poca confianza a la hora de transmitir sus impresiones del centro tanto académicamente como socialmente. Entre esas medidas se encuentran:

- Evaluación cuidadosa de las necesidades de aprendizaje y lenguaje de un nuevo alumno con EAL.
- Situar a los alumnos de EAL con compañeros seguros y con altas competencias de comunicación que puedan apoyar y explicar claramente cómo se debe completar una tarea de aprendizaje, ya sea práctica, hablada o escrita.
- Transmitir confianza a través del tiempo, permitir a los alumnos tener suficiente tiempo para hablar y comunicarse en contextos significativos. Esto será principalmente en el aula general siguiendo el plan de estudios normal. Pero planifique cuidadosamente las agrupaciones de alumnos para permitir la plena participación de los alumnos de EAL.
- Posponer la enseñanza de la gramática compleja hasta una vez que el alumno EAL hable y comprenda bien.
- Estimular cualquier aprendizaje independiente a través de apoyo visual, pautas para hablar, esquemas, etc.
- Potenciar la ampliación de vocabulario a través de juegos, personales y diccionarios en línea. Enseñar a los alumnos mayores sobre la morfología de la palabra en inglés (prefijos, sufijos y palabras de raíz)
- Fomente una lectura más amplia en ambos idiomas, y ofrecer consejos a los padres y cuidadores sobre cómo escuchar y preguntar a sus hijos, incluso si ellos no pueden leer inglés por sí mismos.

- Fomentar la participación de alumnos procedentes de minorías étnicas en actividades extraescolares del centro educativo y asistir a “clubs” que desde el propio centro se llevan a cabo para fomentar las relaciones sociales entre los alumnos.

Discusión y conclusiones

Durante esta primera fase de aclimatación en los centros, hemos podido observar que las necesidades educativas más acentuadas se manifiestan en las asignaturas de las ciencias sociales e inglés, donde el vocabulario y tal vez el transcurso de la clase sea al principio una barrera para la adquisición de conocimientos para los alumnos que tienen el inglés como segunda lengua. El vocabulario tan técnico en muchas ocasiones es confuso para este colectivo de alumnado, por lo que, dependiendo del nivel de inglés, los alumnos o bien tienen un apoyo docente para seguir la clase o incluso puede asistir a unos cursos de enseñanza de inglés fuera del colegio que les permitirán marcar las bases gramaticales y eludir la frustración que surge cuando te encuentras en un ambiente nuevo y no entiendes el significado de la mayoría de las cosas que tienes a tu alrededor.

La poca concepción de una educación intercultural entre el alumnado hace que el proceso de adaptación para algunos alumnos sea más lento y dificultoso. Por otro lado, hemos podido observar que existe una mayor aceptación o vínculo temprano por parte de las alumnas más que por los alumnos, y existe un alarmante desconocimiento por parte del alumnado acerca de la cultura árabe, lo cual provoca que existan diferentes altercados culturales entre el alumnado local y el alumnado procedente de las minorías étnicas.

Uno de los aspectos que más preocupa al equipo docente es la posibilidad de aislamiento por parte de este tipo de alumnados procedentes de otra cultura y con poco nivel de lenguaje, no solo estos aspectos son considerados una barrera, sino que la posibilidad de que este alumnado no muestre interés por interactuar con los agentes educativos, tanto con estudiantes como con docentes hace de la tarea de inclusión intercultural un trayecto más arduo y costoso.

Por último, destacaremos la perspectiva y acción que dentro del profesorado puede estar presente, y es que se ha podido observar que no todo el profesorado tiene la actitud, los recursos y el interés de promover actividades o acciones no curriculares para potenciar la mejora de un clima intercultural en el aula. Es por ello, que resaltamos la importancia que la comunicación y transmisión de valores culturales tiene en la acción educativa, ya que, sin una adecuada

comunicación, la inclusión y adaptación de los alumnos procedentes de etnias minoritarias será más tardío.

Referencias

- Aguado, T. y del Olmo, M. (2010). *La educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con el alumnado extranjero*. Madrid: Eduforma.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 93-109.
- Jurado, P. y Arcelia, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 109-124.
- Marquès, P. (2010). Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar. Recuperado de Sitio Web Proyecto Atlántida: <https://www.competenciasbasicashuelva.net/atlantida/index.html>
- Murillo Torrecilla, Javier. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 19(1), 17-22.
- Pereira Perez, Zulay (2011). Los diseños de metodo Mixto en la Investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electronica Educare*, XV (1), 15-29.
- Peiró i Grègory, S., & Merma Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, (13), 127-139. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i13.118>
- Walker Janzen, Walter. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro educacional*, 27, 13-32.

Educación intercultural y escuela democrática. Formación permanente del profesorado en educación obligatoria

Intercultural Education and Democratic School Teacher Continuing Education in Compulsory Education

Eloísa Teijeira Bautista

eteijeira@alumno.uned.es

Línea 4. Estudios interculturales en educación

(*)

Resumen

En el contexto político de las sociedades que se declaran democráticas, y por tanto aspiran a una educación que busque la equidad y justicia social, las creencias, discursos y prácticas del profesorado en relación a la diversidad son claves para conseguirlo. Desde un enfoque intercultural, esta investigación pretende indagar en las experiencias, discursos y prácticas de formación permanente del profesorado de enseñanza obligatoria en el contexto español, europeo y autonómico (Galicia).

A partir de entrevistas a profesorado, grupos de discusión, análisis documental y observaciones de la práctica, se plantea realizar un análisis de contenido con la intención de identificar conceptos clave, experiencias significativas y agentes que contribuyan a la formación en diversidad del profesorado.

La finalidad de la investigación es contribuir al valor transformador de la escuela, aportando propuestas que puedan ser utilizadas para diseñar políticas educativas y para la práctica profesional en relación a la formación del profesorado en activo de enseñanza obligatoria desde un enfoque intercultural.

Palabras clave: Diversidad; educación intercultural; educación permanente del profesorado; justicia social; valores democráticos.

Abstract

In the political context of societies that declare themselves democratic, and therefore aspire to an education that seeks equity and social justice, the beliefs, discourses and practices of teachers in relation to diversity are key to achieve it. From an intercultural approach, this research aims to investigate the experiences, discourses and practices of continuing education of teacher of compulsory education in the Spanish, European and regional context (Galicia). Based on teacher interviews, discussion groups, documentary analysis and observations of the practice, a content analysis is proposed with the intention of identifying key concepts, significant experiences and agents that contribute to teacher diversity training.

(*) Directora de tesis: Dr. Teresa Aguado Odina

The purpose of the research is to contribute to the transformative value of the school, providing proposals that can be used to design educational policies and for professional practice in relation to teacher training in compulsory education from an intercultural approach.

Keywords: diversity; intercultural education; teacher continuing education; social justice; democratic values.

Contexto y motivación de la investigación

Este plan de investigación corresponde a la Tesis que se desarrolla en el Programa de Doctorado en Educación de la UNED, concretamente, en la línea 4: estudios interculturales en educación, y está dirigida por la profesora Teresa Aguado Odina.

La concepción de lo que se entiende por diversidad en la escuela es una variable clave que contribuye a definir los discursos, actitudes y prácticas del profesorado.

Definir, entender, investigar, comprometerse con la diversidad exige adoptar una mirada ante ella. Este trabajo opta por hacerlo desde el enfoque intercultural, puesto que son las interacciones que se dan entre las personas el foco sobre el que se propone analizar la diversidad.

Adoptar el enfoque intercultural exige asumir un posicionamiento político democrático. Las sociedades que se dicen democráticas abogan por la búsqueda de la equidad y la justicia social, con el objetivo de asegurar una educación valiosa para todo el alumnado y desarrollar habilidades y competencias en todos y todas. Es este compromiso con la igualdad de oportunidades, con la equidad, con la justicia social, con la contribución a crear sociedades democráticas, el que mueve este trabajo.

Adoptando el enfoque intercultural, esta investigación pretende indagar en la formación permanente del profesorado en diversidad. En esta búsqueda, se pretenden identificar modelos positivos, pero también comprender cuáles son las limitaciones y las barreras que la escuela y la sociedad pone.

La investigación se realizará teniendo en cuenta el contexto español, europeo y autonómico (Galicia)

Para indagar en la formación que recibe el profesorado en diversidad, es necesario también conocer cómo se plantea institucionalmente esta formación, qué tipo de normativa se legisla para proporcionar formación y exigir un desempeño profesional en relación con ella en la escuela y que tipo de programas de formación se desarrollan.

Antecedentes de la investigación

Para la realización de esta investigación se tomarán como antecedentes dos estudios realizados en relación con la misma temática, que han indagado sobre la formación del

profesorado desde un enfoque intercultural, uno realizado por el grupo INTER-UNED en 2006, que investigó sobre las necesidades de formación del profesorado desde la perspectiva europea en el ámbito de la educación intercultural y otro impulsado por la Comisión Europea en 2017, que indagó sobre el papel de la formación inicial en la preparación de profesorado para la diversidad.

Asimismo, serán referentes para la investigación el estudio realizado por el grupo INTER-UNED entre 2006 y 2009 sobre la diversidad cultural y la eficacia en la escuela, así como dos publicaciones sobre enfoque intercultural en la formación del profesorado (Aguado, T, Gil, I., Mata, P. 2008) y sobre escuelas democráticas (en Aguado, T., Mata, P. 2017)

Finalidad y cuestiones de investigación

La finalidad de esta investigación es contribuir al valor transformador de la escuela en la búsqueda de la equidad y la justicia social, aportando propuestas, desde un enfoque intercultural, que puedan ser utilizadas para diseñar políticas educativas y para la práctica profesional en relación a la formación continua en diversidad del profesorado de enseñanza obligatoria.

Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características definen una propuesta de formación en diversidad del profesorado desde un enfoque intercultural?, ¿Con qué limitaciones se encuentran estas propuestas en la escuela?, ¿Cómo superarlas?
- ¿Qué aspectos definen los pensamientos y prácticas del profesorado en activo en enseñanza obligatoria, en relación a la diversidad desde un enfoque intercultural?
- ¿Cómo se forma el profesorado en diversidad? ¿Mediante qué procesos y experiencias?

La investigación pretende conseguir resultados que contribuyan a aportar conocimiento y reflexión en relación a la búsqueda de la equidad y la justicia social que la escuela tiene que promover en las sociedades democráticas, como se plantea desde el enfoque intercultural. Para ello se espera realizar aportaciones en relación a las características y contenido del proceso de formación en diversidad del profesorado en activo desde un enfoque intercultural.

Objetivos de la investigación

Los objetivos que se plantean son:

- Explicar cómo se entiende la diversidad y la formación del profesorado en diversidad desde un enfoque intercultural.

- Identificar programas de formación en diversidad del profesorado en activo e instituciones que los desarrollan.
- Conocer cómo está regulada la formación en el propio centro y cómo se realiza la transferencia de ésta a la práctica.
- Analizar los contenidos clave del pensamiento y prácticas del profesorado en relación a la diversidad.
- Identificar experiencias, procesos y agentes que resultan significativos para el profesorado en su formación en diversidad.
- Identificar limitaciones y dificultades que dificultan la comprensión y práctica de la diversidad desde un enfoque intercultural en la escuela.
- Formular recomendaciones y propuestas para la formación en diversidad, del profesorado en activo, desde un enfoque intercultural.

Método

La investigación se propone utilizar metodología cualitativa, con diferentes técnicas:

Se realizarán entrevistas a profesorado en activo en España, de enseñanza primaria y secundaria. La información obtenida se analizará mediante un enfoque sociológico de análisis de discurso, con el fin de identificar elementos clave en el discurso del profesorado en relación a su concepción de la diversidad y de experiencias y agentes significativos en su formación en relación a ella; así como para identificar consensos y disensos en dichos discursos.

Se realizará un grupo de discusión con algunos de los profesores y profesoras entrevistados, con el fin de acceder a la información que puede proporcionar la contraposición de discursos en relación a los temas de investigación.

Se utilizarán también técnicas narrativas sobre la práctica reflexiva del profesorado, que pueden proporcionarnos información sobre sus creencias acerca de la diversidad a partir de la narración de sus prácticas.

Por otro lado, el análisis documental nos permitirá conocer planteamientos que, sobre formación del profesorado en diversidad, se están utilizando en la actualidad en Galicia, resto de España y otros países europeos.

Resultados esperados

Con esta investigación se espera construir conocimiento acerca de las creencias y discursos del profesorado acerca de la diversidad y sobre las modalidades y procesos de

formación permanente, de las experiencias y agentes que resultan significativos en este proceso y de cómo se realiza la traslación a la práctica de la formación recibida.

A partir de los resultados de la investigación realizada, se pretende elaborar recomendaciones y concretar propuestas que puedan ser utilizadas para desenvolver políticas educativas en relación a la formación del profesorado en diversidad, y que puedan resultar útiles para la práctica profesional de los profesores y profesoras.

Referencias

- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense De Educacion*, 19(2), 275-292. Disponible en <https://ssrn.com/abstract=2147224>.
- Aguado Odina, Teresa y Mata Benito, Patricia. (coords.). (2017). *Educación Intercultural*. Madrid: UNED. ISBN: 978-84-362-7198-0.
- Ballesteros Velázquez, Belén y Gil Jaurena, Inés (coords.) (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. Colección Entre Manos nº 3. ISBN: 978-84-369-5116-5.
- Grupo Inter. (2006). *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea / Intercultural Education: teacher training needs from a european perspective*. Madrid: Estudios de la UNED. ISBN: 84-362-5119-9.
- European Commission. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/637002.

Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria del alumnado en Guinea Ecuatorial

Assessment of Guidance Needs of University Students in Equatorial

María Lourdes-Afana Nso Mangué

mns01@alumno.uned.es

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

(*)

Resumen

Introducción: Esta comunicación presenta de manera resumida el proceso y los primeros resultados de un estudio que analiza las condiciones en que estudiantes ecuatoguineanos eligen y estudian carreras universitarias con la finalidad de identificar las necesidades de orientación universitaria de esta población estudiantil, servirse de estos resultados para proponer servicios de orientación universitaria en Guinea Ecuatorial. **Metodología:** Es un estudio descriptivo, cuantitativo a través de encuesta. Se utiliza un cuestionario como instrumento de medida. La información válida se recoge en 404 universitarios y se analiza con estadísticos descriptivos desde el programa SPSS 15.0. **Avances de resultados:** Un 69,8% de la muestra tuvo poca o ninguna información previa de la carrera que elige. 45,5% percibe sus estudios como difíciles. 57,0% no volvería a elegir sus estudios. Más de 66,0% valora la orientación universitaria como necesaria. **Discusión y conclusiones:** Los datos obtenidos del análisis de la información del cuestionario confirman la existencia de elevadas necesidades de orientación académica, vocacional y asesoramiento personal en los estudiantes de la muestra. Resultados que se acercan a los objetivos de estudio formulados previamente, y se asemejan a los encontrados en estudiantes de otros países. Se necesita continuidad de estudios en esta temática, si se implantar la orientación de estudiantes en Guinea Ecuatorial.

Palabras clave: diagnóstico de necesidades; orientación académica; orientación vocacional; estudiantes universitarios; Guinea Ecuatorial.

Abstract

Introduction: The study whose part of results we communicate. It arises from a need to have data on academic, personal or vocational difficulties in students of an educational system that does not include guidance in their educational policies. For this, we analyze variables related to the election and study of university careers in this population, with the purpose of identifying their demands for university guidance, whose results could be based in the future, proposals for university guidance services for students in Equatorial Guinea. **Methodology:** The survey method and the questionnaire are used as measuring instruments. 404 university students participate in multi-stage sampling. The analyzes are performed in the SPSS software. **Preliminary results:** 69.8% of the sample has little

(*) Directora de tesis: Dra. Beatriz Malik Liévano

information about the career they choose. 45.5% perceive their studies as difficult, 57.0% would not choose their studies again. Plus 66.0% values the university orientation as necessary. **Discussion and/or conclusions:** A variety of orientation needs can be observed in the results ranging from academic-vocational information to personal advice. The results obtained are close to the general objective formulated, but we need to continue investigating. The study has its limitations. It is necessary to continue with these investigations especially on the potentially important aspects of the education of Equatorial Guinea in relation to the orientation of its students, if we want to prevent and improve the orientation needs in this student population.

Key Words: Diagnosis of needs. Educational guidance. Vocational guidance. Students university. Equatorial Guinea.

Introducción

Esta comunicación presenta de forma resumida proceso y algunos resultados de primeros análisis de un estudio que analiza las condiciones en que estudiantes ecuatoguineanos eligen y estudian carreras universitarias para diagnosticar sus necesidades de orientación universitaria más relevantes que puedan fundamentar propuestas de servicios de orientación universitaria. El estudio surge por el aumento de deserción universitaria, en algunas promociones el número de titulados no alcanza el 2% de matrícula de inicio. Se añade notorio bajo rendimiento académico, en base a informes de la dirección universitaria de asuntos académicos de finales de cada año escolar, el número de suspendidos en más de dos materias es elevado casi todos los cursos y carreras. Estaba también el hecho de que un joven de banda de criminales manifestase ante medios informativos “El fracaso en la universidad me llevó a la delincuencia”.

En el contexto nacional donde se lleva a cabo el presente estudio, no existen referencias de trabajos previos de orientación universitaria. Pero, la Ley General de la Educación N°5/2007 contempla cuatro articulados sobre la orientación del alumnado ecuatoguineano, que no han podido ser desarrollados ni aplicados hasta la fecha. Los Estatutos de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial también contienen articulados sobre Servicios de Orientación universitaria, que tampoco han sido aplicados.

En contextos internacionales, la orientación universitaria adquiere gran importancia sobre todo en países desarrollados, que se manifiesta en publicaciones teóricas e investigaciones empíricas realizadas, celebraciones de congresos y otras reuniones científicas. Autores consultados indican que uno de los objetivos fundamentales en políticas educativas de estos países es la búsqueda de modelos educativos que toman más en cuenta al alumnado, concretamente en conocer los problemas que los atrapan y la naturaleza de los mismos, para poder describirlos, explicarlos y comprenderlos, sobre todo a ser posible buscar solución de los mismos. Esta preocupación según (Gil Beltrán, 2002), es la creación de FEDORA (Forum

Européen de l'Orientation Académique) que trabaja exclusivamente en el campo universitario. En la Conferencia Europea de Lisboa 2000 se reconocía el papel de la relevancia de la orientación para facilitar la transición a la universidad, así como el paso de ésta al mundo laboral (Moreno-Yaguana et al., 2018). En 2004 y 2008 se aprobaron dos importantes Resoluciones para garantizar el derecho a la orientación de todos los ciudadanos europeos, y se ha fomentado la creación de una red de expertos, generándose numerosas publicaciones, para potenciar la orientación en todos los niveles del sistema educativo, en todos los marcos educativos, laborales y sociales, y en todas las etapas de la vida (Council of the European Union, 2004 y 2008; Hooley, 2014; European Lifelong Guidance Policy Network, 2015) citas en (Perrira González et al., 2019). Ante esta actitud de países desarrollados hacia la importancia de la orientación de sus ciudadanos. Hemos pensado que algo hay que hacer para intentar de salir de un sistema educativo en que el alumnado atraviesa como “balas perdidas, sin orientación ni dirección”, a otro sistema que acoja a la orientación como una necesidad para su mejora, en Guinea Ecuatorial. El presente estudio es el comienzo de esta andadura que será dificultosa y larga.

Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria

El significado etimológico del diagnóstico es “conocer algo utilizando medios a través del tiempo o a lo largo del proceso” (Dueñas Buey, 2004:45). Es así, que el diagnóstico de necesidades se puede entender como un proceso sistemático dirigido a identificar carencias y dificultades de las personas en determinados momentos y a lo largo de la vida. Las necesidades de orientación serían estas carencias y dificultades. (Wysong, 1983) cita en (Brausela Herreras, 2007), señala que una de las finalidades básicas de un análisis de necesidades consiste en ayudar a los profesionales a tomar decisiones apropiadas acerca de los servicios que deberían ser proporcionados a los clientes.

Expertos en orientación señalan cuatro momentos fundamentales en el diagnóstico de necesidades del estudiante universitario: antes, al inicio, durante y al finalizar, el período universitario. En el presente trabajo, el diagnóstico de necesidades abarca los tres primeros momentos, descartando el último.

En diversos estudios sobre necesidades de orientación universitaria de autores extranjeros como: Sánchez García, 1999; Salmerón Ortiz et al., 2005; Roldán Morales, 2014; Pérez-Jorge et al., 2015; entre otros. Hemos podido constatar que entre sus finalidades está la elaboración o aplicación de programas de intervenciones orientadoras acorde a las necesidades detectadas en sus trabajos. Siendo también la finalidad del presente este trabajo: propuestas de servicios de orientación universitaria.

Objetivos

Del problema. ¿Cuáles son los tipos de necesidades de orientación universitaria en la población estudiantil ecuatoguineana?. Surgieron un objetivo general y varios específicos:

General.- Conocer las necesidades de orientación universitaria más relevantes del alumnado ecuatoguineano que pueden fundamentar propuestas de servicios de orientación universitaria.

Específicos.

- Detectar necesidades de orientación en elección de carreras partiendo del grado de información previa de la muestra sobre la carrera que se elige.
- Identificar necesidades de información académica del alumnado novel mediante la información académica que tuvo la muestra al inicio de sus estudios universitarios.
- Identificar necesidades de orientación académica del alumnado durante sus estudios, a partir de deficiencias académicas observadas en la muestra.
- Conocer demandas de orientación personal partiendo de las opiniones de la muestra hacia sus estudios, entre otras circunstancias.
- Averiguar las necesidades de orientación universitaria más sentidas por la muestra a partir del nivel de su valoración en diferentes ámbitos propuestos.

Metodología

Tipo de diseño

Optamos por un estudio cuantitativo, descriptivo mediante una encuesta, que permitiría la detección de necesidades de orientación universitaria en la muestra.

La muestra

De los 5.696 estudiantes matriculados en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (Curso 2013-2014), se seleccionó una muestra probabilística de la que participaron 404 (N=404). 273 hombres y 131 mujeres. Un 52,9% tiene entre 21 y 25 años. Estudian Ingenierías, Políticas, Económicas, ADE, Derecho, Pedagogía, Magisterio, Medio-ambientales. Están cursando primero, segundo y tercero.

Instrumento

Se utilizó como instrumento de medida el “Cuestionario de Aspectos Relevantes de Necesidades de Orientación Universitaria en Guinea Ecuatorial (CARNOUGE, 2014) de elaboración *ad hoc*. La evaluación de su contenido fue sometido a criterio de dos expertos españoles. Una vez realizada las modificaciones recomendadas por los expertos, se quedó como estructura definitiva en 41 cuestiones distribuidas en seis dimensiones.

Variabes del Cuestionario:

A: Características situacionales.

B: Variables de necesidades de elección de carreras.

C: Variables de necesidades de orientación académica del alumnado novel.

D: Variables de necesidades de orientación del trabajo académico universitario.

E: Variables de necesidades de orientación personal.

F: Valoración de la necesidad de orientación universitaria.

La fiabilidad analizada mediante el Alfa de Cronbach fue de 0,769, un valor no muy elevado pero aceptable.

Las variables son de mediciones: binarias, categóricas nominales y categóricas ordinales.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado en los meses de febrero, marzo y abril de 2014, durante horas de clase. El registro, la codificación y organización de contestaciones válidas se grabaron en el soporte informático SPSS 15.0, desde donde se realizan análisis estadísticos descriptivos de cada variable y asociaciones entre variables.

Avances de resultados

Presentamos a continuación algunos resultados de análisis univariados.

• Necesidades de orientación y nivel de información previa de la carrera que se elige.

¿En qué medida conseguiste información previa sobre la carrera universitaria que estabas eligiendo en: Tu opción de bachillerato, otras carreras preferidas, materias de la carrera que se elige y propias capacidades académicas?

Nivel de información: Ninguna, Poca, Aceptable. Mucha. Excelente.

En información universitaria en opciones de bachillerato: 55,1% tuvo poca o ninguna información. 28,5% información aceptable. 16,4% con mucha o excelente información.

Respecto a carreras universitarias preferidas: 62,2% obtuvo poca o ninguna información. 27,5% información aceptable. 10,3% mucha o excelente información.

En materias de la carrera que se elige: 69,8% tenía poca o ninguna información 21,8% información aceptable. 8,4% mucha o excelente información.

En conocimientos de propias capacidades académicas: 35,6% tiene poco o ningún conocimiento. 32,7% conocimiento aceptable. 31,7% mucho o excelente conocimiento (Ver tabla y figura 1).

Tabla 1.

Información previa de la carrera que se elige en porcentajes

INFORMACIÓN PREVIA	Ninguna o poca	Aceptable	Mucha o excelente	Total
Opción de bachillerato	55,1	28,5	16,4	100,0
Carreras universitaria de interés	62,2	27,5	10,3	100,0
Materias de carreras que se elige	69,8	21,8	8,4	100,0
Posibilidades académicas	35,6	32,7	31,7	100,0

Fuente: Análisis de datos en SPSS.

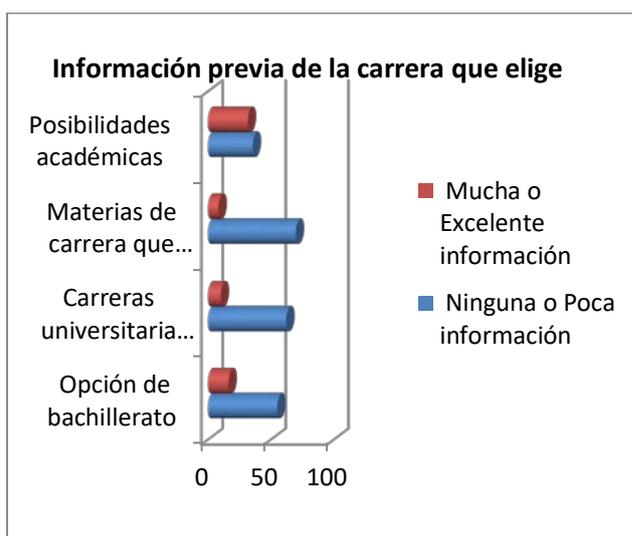


Figura 1. Información previa de carreras que eligen

Fuente: datos dicotómicos de la tabla anterior

● **Necesidades de orientación académica a al inicio de estudios universitarios.**

De manera similar, queremos conocer el nivel de información académica recibida como estudiante novel en:

Contenidos de asignaturas, dificultades académicas frecuentes del primer año y criterios de evaluación y calificación.

En contenidos de asignaturas. 59,4% tuvo poca o ninguna información. 19,1% información aceptable. 21,6% mucha o excelente información.

Respecto a dificultades más frecuentes del primer curso. 68,8% tuvo poca o ninguna información. 15,8% información aceptable. 15,3% mucha o excelente información.

En relación a criterios de evaluación y calificación, 48,0% con poca o ninguna información. 16,3% información aceptable. 35,6% mucha o excelente información (Ver tabla 2).

Tabla 2.

Porcentaje de información académica recibida como estudiantes noveles

INFORMACIÓN ACADÉMICA	Ninguna o poca	Aceptable	Mucha y excelente	Total
Contenidos/ asignaturas	59,4	19,1	21,6	100,0
Dificultades frecuentes	68,8	15,8	15,3	100,0
Criterios de evaluación y calificación	48,0	16,3	35,6	100,0

Fuente: Análisis de datos en SPSS.

Encontramos también comentarios críticos sobre esta carencia de información al inicio de sus estudios, por ejemplo:

“...Yo creo que la desorientación o la falta de información con la que llegamos a las facultades nos hace cometer muchos errores por qué no informan o ponen circulares en los departamentos indicando lo que en esa facultad se imparte y uno viene y se sorprende cuando ya no puede retroceder. Recomendación: Informen a los alumnos de qué materias y qué cosas se le va a exigir a lo largo de su carrera, así uno sabe dónde se mete y no meterse ciegamente”.

● **Necesidades de orientación académica durante los estudios universitarios.**

La pregunta ¿Qué el nivel de dificultad percibes en sus estudios. 20(5,0%) elije nada difíciles. 26(6,4%) difíciles. 140(34,7% bastante difíciles. 184(45,5%) difíciles. 34(8,4%) muy difíciles. (Ver la tabla 3 y figura 3).

Tabla 3.

Respuestas de nivel de dificultad percibida en sus estudios

DIFICULTAD	Frecuencia	Porcentaje
Nada difíciles	20	5,0
Poco difíciles	26	6,4
Bastante difíciles	140	34,7
Difíciles	184	45,5
Muy difíciles	34	8,4
Total	404	100,0

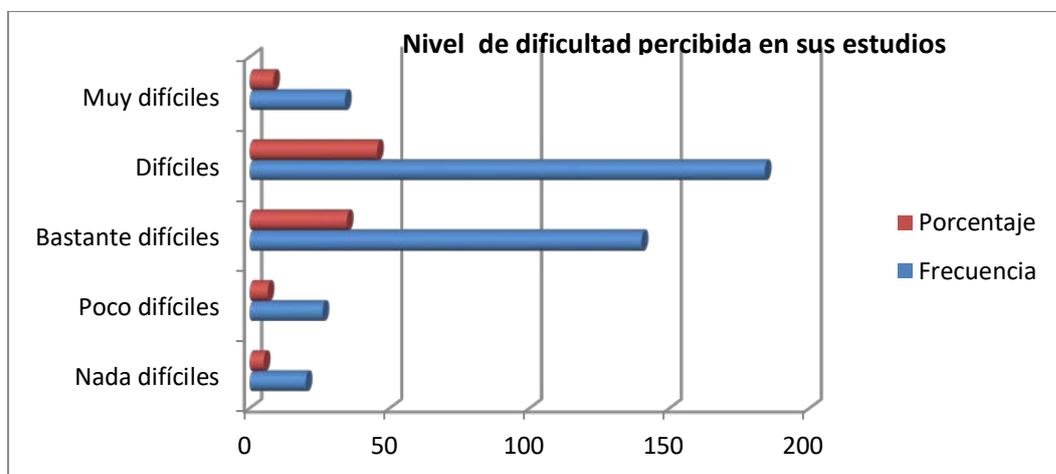


Figura 2. Porcentaje de respuestas en niveles de dificultad percibidas

● **Necesidades de orientación personal del alumnado universitario.**

La pregunta ¿Tienes pensamientos de deseos de abandonar tus estudios? Con respuestas dicotómicas: Sí y No. Un 158(39,1%) responde “Sí” frente a 246(60,9%) que piensa que “No”. (Ver la figura 4).

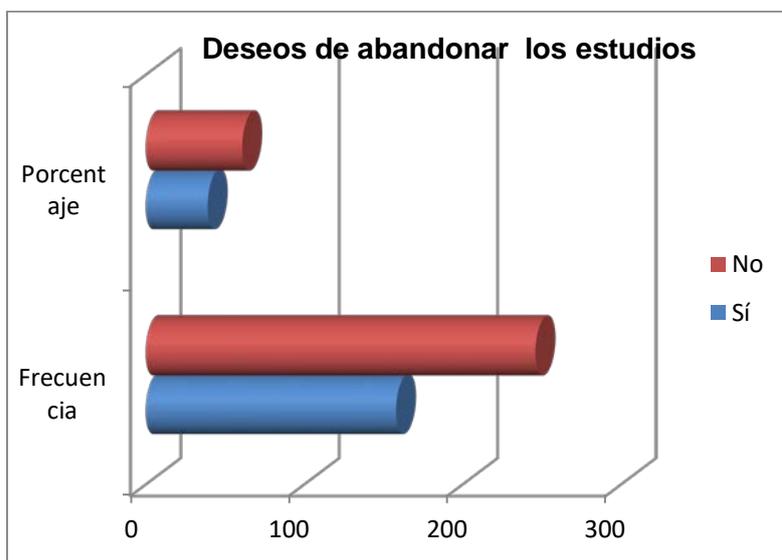


Figura 3. Respuestas de deseos de abandonar sus estudios

A la pregunta: Si pudieras ¿Volverías a elegir los mismos estudios? 174(43,1%) volvería a elegir sus estudios. Una sumatoria de 192(48,6%) elegiría otros estudios. 38(9,4%) no sabe lo que haría. (Ver la tabla 4).

Tabla. 4.

Respuestas de si pudieras volver elegir

SI PUDIERAS VOLVER A ELEGIR	Frecuencia	Porcentaje
No sé lo que haría	38	9,4
Elegir otros estudios universitarios	141	34,9
Elegir estudios no universitarios equivalentes	37	9,2
Elegir otros estudios no universitarios	14	3,5
Volver a elegir los mismos estudios	174	43,1
Total	404	100,0



Figura 4. Frecuencia y porcentaje en Si pudieras volver a elegir

● **Valoración a la necesidad de orientación universitaria.**

La última cuestión decía: Indica tu valoración a la necesidad de la orientación universitaria en cinco ámbitos: Secundaria, Elección de carrera, Aprendizaje universitario, Profesional y Personal. Y en una escala de 5 niveles: Nada. Poco. Bastante. Necesaria. Muy Necesaria.

La respuesta con mayor porcentaje en todos los ámbitos es el nivel “Muy necesaria”. (Ver tabla 5 y figura 6).

Tabla 5.

Valoración a la necesidad de orientación universitaria en porcentaje

NECESIDAD	Nada necesaria	Poco necesaria	Bastante necesaria	Necesaria	Muy necesaria	Total
Secundaria	5,9	16,3	19,1	23,3	38,4	100,0
Elección de carreras	6,4	12,4	14,9	20,5	45,8	100,0
Aprendizaje universitario	5,9	14,6	16,8	19,3	43,3	100,0
Profesional	8,2	12,1	12,6	21,3	45,8	100,0
Personal	8,2	17,6	20,0	18,3	35,9	100,0

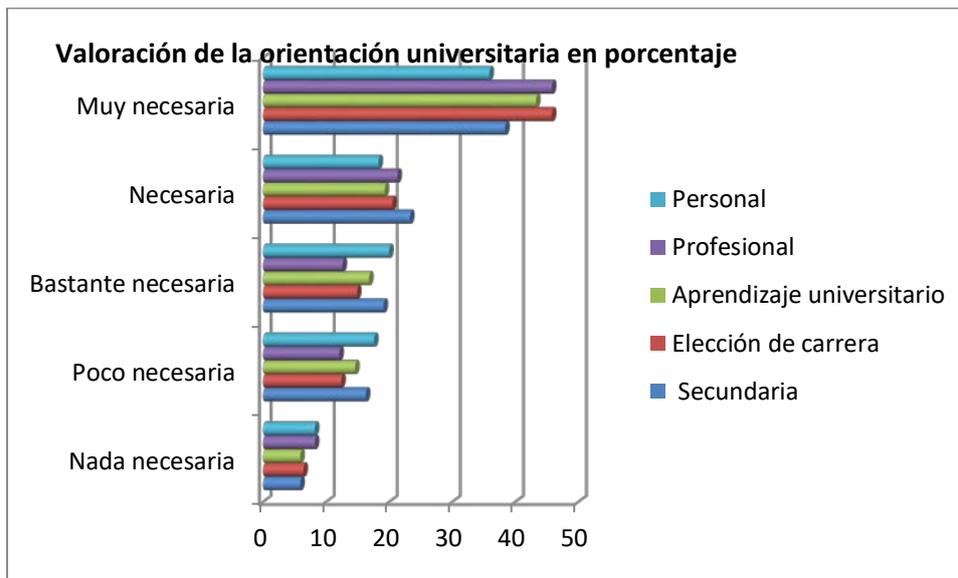


Figura 5. Valoración necesidad de orientación universitaria %

Discusión y conclusiones

Discusión de resultados

En los resultados anteriores se detecta ciertas evidencias empíricas y en expresiones textuales de altas necesidades de orientación universitaria de la muestra en:

- Elección de carreras sin suficiente información de las mismas, lo que supone necesidades de orientación en toma de decisiones académicas-profesionales.
- Poca o nula información académica al inicio de sus estudios, critican a la Universidad por esta carencia de información.
- Percepción de estudios como difíciles que demandan de orientación académica.
- Opiniones negativas hacia sus estudios que suponen demandas de asesoramiento personal, así como en otras manifestaciones como éstas:

“.....tengo problemas personales que me producen estrés, ansiedad y depresión, cuando estoy en clase no logro concentrarme, sólo pienso en esos problemas”.

“Lo que me haría no poder terminar mis estudios es por la enfermedad. Tengo inflamación testicular desde hace 10 años”.

Conclusiones

- Las necesidades de orientación detectadas en la muestra se acercan a los objetivos planteados previamente.
- Tenemos presente las limitaciones del estudio, pero pensamos que al ser semejantes a los encontrados en estudios realizados con estudiantes en otros países, pueden

- fundamentar propuestas de servicios de orientación.
- Se necesita seguir con estos estudios, abarcando otros ámbitos y utilizando diferentes métodos y técnicas.

Referencias

- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (2002). *La calidad de las universidades y Orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Bausela Herreras, E. (2007). Análisis de necesidades en el proceso de Diseño de un Programa de Orientación. *Revista Repes*, 3(5), 1-33.
- Dueñas Buey, M.L (2002). *Diagnóstico Pedagógico*. Madrid: UNED.
- Gil Beltrán, J. M. (2002). El servicio de orientación en la Universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 137-154.
- Lizalde Gil, M., Casanova López, O., Serrano Pastor, R. M^a. y Escolano-Pérez, E. (2018) . Plan de orientación universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *REOP* 29(2), 41-54.
- Ministerio de Educación, Ciencias y Deportes. (2007). *Ley general de la Educación*. Malabo: Boletín Oficial de Estado.
- Moreno-Yaguana, P. y Sánchez-García, M. (2018). Cuestionario de Necesidades de Orientación universitaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(4).
- Pérez-Jorge, D., Álvarez Pérez, P.R., López, Aguilar, D. (2015). La identificación de necesidades de orientación e información de la facultad de educación de la universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 2(13), 271-287.
- Salmerón Pérez, H., Ortiz Jiménez, L. y Rodríguez Fernández, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *REOP*, 16(2), 225-256.
- Sánchez García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.
- Sebastián Ramos, A., Rodríguez Moreno M^a. L. y Sánchez García, M. F. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.

La diversidad en política educativa en Educación Infantil en España

The diversity in educational policy in Early Childhood Education in Spain

Andrea Otero-Mayer

aotero@edu.uned.es

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

(*)

Resumen

Introducción: Las políticas y recomendaciones internacionales apuntan a una regulación común en Educación Infantil. En este documento se analiza cómo está el estado de la cuestión en España.

Metodología: se lleva a cabo a través de un estudio teórico.

Avance de resultados: Los indicadores analizados muestran que existe en la actualidad una gran disparidad en la normativa de las diferentes Comunidades Autónomas españolas

Discusión y/ Conclusiones: Esta heterogeneidad impide la igualdad de oportunidades en esta etapa.

Palabras clave: educación infantil; política educativa; evaluación; formación del profesorado, igualdad de oportunidades

Abstract

Introduction: International policies and recommendations point to a common regulation in Early Childhood Education. This document analyzes how the state of the issue is in Spain.

Methodology: it is carried out through a theoretical study.

Preliminary results: the indicators analyzed show that there is currently a great disparity in the regulations of the different Spanish Autonomous Communities

Discussion and/or conclusions: This heterogeneity prevents equal opportunities in this stage.

Keywords: Early childhood education; educational policy; assessment; teacher training; equal opportunities.

(*) Dra. Eva Expósito-Casas y Dra. Consuelo Vélaz de Medrano

Introducción

La educación infantil ha sufrido un cambio radical en los últimos años. Esta etapa ha pasado de ser concebida como un recurso asistencial (Alarcón, Castro, Frites y Gajardo, 2015; Sánchez Muliterno, 2009) y al que muy pocas familias accedían, a ser entendido como un recurso educativo muy demandado (Hoyuelos, 2010; LOE, 2006). En España, en esta etapa en el año 2016 se encontraba escolarizado el 35 % del alumnado menor de 3 años, y a partir de 3 años aumentaba hasta más del 96%, superando los Objetivos de Barcelona 2010 (Consejo Europeo, 2002). Así mismo, el aumento de la tasa de escolarización es constante. Según un informe de FUNCAS (2018) en España se ha pasado de estar escolarizado en educación infantil en el año 2006 1.557.257 a 1.758.271 en el año 2017.

La etapa de desarrollo que comprende desde los 0 a los 6 años es de especial relevancia. Hasta los 6 años se desarrolla el 85% del cerebro humano (UNICEF, 2019). Durante décadas los beneficios de la escolaridad en infantil se atribuían a equilibrar las desigualdades de los menores desfavorecidos (Blau y Currie, 2006; Graces, Thomas y Currie, 2002; Reynold, Temple, Robertson y Mann, 2001), hoy en día, diversos autores (Magnuson, Kelchen, Duncan, Schindler, Shager, y Yoshikawa, 2016; Kirp, 2009; Barnett, 1995) afirman que sus beneficios repercuten también en los menores pertenecientes a familias con elevados ingresos.

Según la OCDE (2018), cada vez se tiene más conciencia de la función esencial que la educación infantil desempeña en el bienestar del niño y en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Garantizar la calidad del desarrollo educacional de la primera infancia se ha convertido en una prioridad política en numerosos países e incluso en uno de los objetivos perseguido por la UNESCO en la Agenda 2030, ya que cursar la etapa de educación infantil puede contribuir a mitigar la desigualdad social y a favorecer unos mejores resultados generales de los estudiantes.

Las políticas internacionales apuntan a favorecer que todos los niños puedan acceder y beneficiarse de la Educación Infantil y de calidad (G20, 2018; Parlamento Europeo, Consejo Europeo y Comisión Europea, 2017; UNESCO, 2015; Comisión Europea, 2011).

Si bien la Comisión Europea (2018) propone que la tendencia de la normativa comunitaria sea a la equiparación entre unos países y otros, como vamos a ver a continuación, esto contrasta con la heterogeneidad en las políticas nacionales respecto a la educación infantil en España.

Objetivos

Comparar las políticas educativas en la primera etapa de educación infantil que se llevan a cabo en España.

Los indicadores analizados para dar respuesta a este objetivo son la financiación de la educación infantil, el acceso, el personal, el plan de estudios y su evaluación. Estos han sido tomados del Marco de calidad de la Unión Europea para la educación y los cuidados de primera infancia 2018 (Comisión Europea, 2018)

Metodología

Para poder alcanzar este objetivo, se ha llevado a cabo un análisis de la normativa autonómica que regula esta etapa. Siguiendo la clasificación sobre metodologías de Montero y León (2002), se trata de un estudio teórico.

Avance de resultados

El primer ciclo de educación infantil está regulado por las Administraciones Educativas de las diferentes Comunidades Autónomas, según lo dispuesto en el Artículo 14, apartado 7 de la LOE.

En España existen tres modelos de admisión para el acceso a esta etapa; el modelo de equidad, que prioriza la escolarización de menores provenientes de familias desfavorecidas y que no tiene en cuenta la situación laboral de los padres, pero sí la renta familiar. Es el caso de Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco. El modelo de conciliación, en el que la situación laboral de los padres⁵ prima sobre la renta; por ejemplo, Andalucía y Extremadura. Por último, un modelo mixto, que combina renta y situación laboral, como Asturias, Castilla y León y Comunidad de Madrid.

En cuanto al sistema de financiación, se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 1

Comparativa de la tasa máxima de escolaridad en el primer ciclo de educación infantil en las Comunidades Autónomas españolas

CCAA	Precio máximo mensual de la escolaridad
Andalucía	EI: 209, 16€ Comedor: 69.72€

⁵ En esta comunicación no se pretende hacer un uso sexista del lenguaje. Se entiende por padres a los padres, madres y/o tutores legales de los menores a cargo.

Aragón	EI: 118€
Asturias	EI: 323,51€ Comedor: incluido
Galicia	EI 243,00€ Comedor: incluido
Castilla la Mancha	EI: 180€
Castilla y León	EI: 108€
Cataluña	EI: 118€
Comunidad Foral de Navarra	EI: 233€ Comedor:80€
Comunidad de Madrid	EI: es gratuita desde el curso 19-20 Comedor: 96€
Comunidad Valenciana	EI: 0-1 460€ 1-2 350€ 2-3 280€
Ciudad Autónoma de Ceuta	EI: 325€
Ciudad Autónoma de Melilla	EI: 196€
Extremadura	EI: 210,47€
La Rioja	EI 202,60€

En cuanto a la formación del profesorado, se toma como referencia el Capítulo II de la LOE. El artículo 92 lo dedica al profesorado en educación infantil, y en su apartado 1 expone que deberán encargarse de la atención directa del alumnado del primer ciclo los maestros de educación infantil y, “en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad”. Esto lleva, de nuevo a una gran disparidad entre comunidades en España. Según Espinosa Bayal (2018), podemos hacer tres grupos en función de la formación inicial, como se ve reflejado en el siguiente mapa,



Imagen 1

Formación inicial del profesorado en el primer ciclo de Educación Infantil.

Formación universitaria Formación profesional de Grado Superior	
Formación universitaria Formación profesional de Grado Superior Personal de apoyo	
Formación universitaria Formación profesional de Grado Superior Otra formación relacionada con la Educación Infantil Profesionales habilitados por experiencia profesional previa	

Para analizar los planes de estudios nos centraremos en el currículo para esta etapa. Según la REDIE (2018) existen diferencias entre las comunidades autónomas a la hora de regular el currículo del primer ciclo y de completar el del segundo ciclo a partir de las enseñanzas mínimas fijadas por el Ministerio:

- Regulación de forma conjunta ambos ciclos de la etapa: Andalucía, Aragón, Illes Balears, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid y País Vasco y el Ministerio de Educación para las Ciudades de Ceuta y Melilla
- Regulación específica para cada ciclo: Principado de Asturias, Canarias, Cantabria, Comunidad de Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja,
- Sin regulación específica para el primer ciclo: Región de Murcia regula el segundo ciclo de forma específica.

Por último, el sistema de evaluación según expone el Ministerio de Educación y Formación Profesional -MEFP-, solo hace referencia al segundo ciclo de la Educación Infantil. La **evaluación** será **global, continua y formativa**. La **observación directa y sistemática** constituirá la **técnica** principal del **proceso de evaluación**. La evaluación en este ciclo debe servir para **identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo** y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.

Los maestros que imparten el segundo ciclo de la Educación Infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.

Discusión y conclusiones

Como se ha podido analizar con los resultados anteriores, la normativa española es muy desigual. Los criterios de admisión o acceso, el sistema de financiación, la formación de los docentes, el currículo y su evaluación son los pilares sobre los que se sustenta la calidad de la educación infantil como instrumento que garantice la equidad social y a través del análisis realizado, se comprueba que la situación actual española no favorece la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas del país. Esto contrasta, como se ha señalado, con la normativa y las recomendaciones internacionales, que abogan por un marco regulador homogéneo.

Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303.
- Blau, D. & Currie, J. (2006). Chapter 20 Pre-School, Day Care, and After-School Care: Who's Minding the Kids? *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1163-1278.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50
- BOCM. (2019). *DECRETO 28/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la financiación del Primer Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid*. Madrid: BOCM.
- Comisión Europea. (2018). *Anexo de la Recomendación de la Comisión relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2011). *Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. Bruselas: Diario de la Unión Europea.
- Consejo Europeo. (2002). *Objetivos de Barcelona 2010*. Barcelona: Comisión Europea.
- Espinosa Bayal, M^a A. (2018). La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable. Barcelona: UNICEF

- FUNCAS (2018). *Focus on Spanish Society*. Social Studies Office of FUNCAS. March 2018
- G20 (2018). *Declaración de Líderes del G20. Construyendo consenso para un desarrollo equitativo y sostenible*. Argentina: G20.
- Garces, E., Thomas, D., & Currie, J. (2002). Longer-Term Effects of Head Start. *American Economic Review*, 92, 999–1012.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação (UFSM)*, 1(1), 15-24.
- Kirp, D. L. (2009). *The sandbox investment: the preschool movement and kids-first politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Magnuson, K. A., Kelchen, R., Duncan, G. J., Schindler, H.S, Shager, H. y Yoshikawa. H. (2016). Do the effects of early childhood education programs differ by gender? A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(C), 521-536.
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3).
- OCDE. (2018). *Panorama de la Educación 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Parlamento Europeo, Consejo Europeo y Comisión Europea (2017). *Pilares europeos de derechos sociales*. Bruselas: Comisión europea.
- REDIE (2018) *Regulación del currículo del primer ciclo y el segundo ciclo de Educación Infantil por comunidad autónoma*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/e-infantil/regulacion-curriculum-1ciclo-infantil.html> el 24 de abril de 2019
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Jama*, 285(18), 2339-2346.
- Sánchez Muliterno, J. (2009). El estado de la educación infantil en España: La opinión de los maestros y educadores infantiles. *Participación Educativa*, (12), 56-73.
- UNESCO (2015). *La educación par a todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: Ediciones UNESCO
- UNICEF. (2019). *A world ready to learn. Prioritizing quality early childhood education*. Nueva York: UNICEF.

Normativa autonómica

ANDALUCÍA: [Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil](#) (BOJA 15-5-2009)

ARAGÓN: [Orden de 25 de agosto de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los requisitos mínimos e instrucciones técnicas de los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón](#) (BOA 5-9-2005)

ASTURIAS: [Decreto 27/2015, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de educación infantil y se regula la organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil en el Principado de Asturias](#) (BOPA 21-4-2015)

CANARIAS: [Decreto 201/2008, 30 septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias](#) (BOC 9-10-2008) [Orden de 3 de febrero de 2009, por la que se establece la adecuación de los requisitos para la creación o autorización de centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, así como la determinación del régimen transitorio regulados en el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre](#) (BOC 11-2-2009)

CANTABRIA: [Decreto 28/2013, de 16 de mayo, que modifica el Decreto 144/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria](#) (BOC 5-6-2013) [Decreto 144/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria](#) (BOC 15-9-2007)

CASTILLA Y LEÓN: [Orden EDU/572/2005, de 26 de abril, relativa a los requisitos mínimos de los centros que imparten Educación Infantil de Primer Ciclo](#) (BOCyL 6-5-2005)

CASTILLA-LA MANCHA: [Decreto 88/2009, de 07/07/2009, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo imparten en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha](#). [2009/10040] (DOCM 10-7-2009)

CATALUÑA: [Decreto 282/2006, de 4 de julio, por el que se regulan el primer ciclo de la educación infantil y los requisitos de los centros](#) (DOGC 6-7-2006)

COMUNIDAD DE MADRID: [Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid](#) (BOCM 12-3-2008)

COMUNIDAD VALENCIANA: [Decreto 2/2009, de 9 enero, Centros de Educación Infantil. Establece los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que imparten el Primer Ciclo de la Educación infantil en la Comunitat Valenciana](#) (DOCV 14-1-2009)

EXTREMADURA: [Orden de 1 de agosto de 2012 por la que se desarrollan determinados aspectos del Decreto 91/2008, de 9 de mayo, por el que se establecen los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Extremadura y del Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura \(2012050169\) \(DOE 16-8-2012\)](#) [Decreto 91/2008, de 9 de mayo, por el que se establecen los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Extremadura \(DOE 15-5-2018\)](#)

GALICIA, CONSELLERÍA DE FAMILIA, JUVENTUD, DEPORTE Y VOLUNTARIADO: [Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia \(DOG, 16-8-2005\)](#)

ILLES BALEARS: [Decreto 60/2008, de 2 de mayo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros de primer ciclo de educación infantil \(BOIB 8-5-2008\)](#) [Decreto 78/2008, de 11 de julio, por el que se modifica el Decreto 60/2008, de 2 de mayo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros de primer ciclo de educación infantil \(19-7-2008\)](#)

LA RIOJA: [Decreto 49/2009, de 3 de julio, por el que se regula la organización del primer ciclo de Educación Infantil, se fijan sus contenidos educativos y se establecen los requisitos de los centros que imparten dicho ciclo en la Comunidad Autónoma de La Rioja \(BOR 10-7-2009\)](#)

NAVARRA: [Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra y se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo \(BON 4-5-2007\)](#)

[Orden del consejero de Educación y Cultura de día 24 de mayo de 2002, que modifica la Orden de 5 de marzo de 2002, por la que se despliega la disposición adicional cuarta del Real decreto 1004/ 1991, de 14 de junio, por el cual se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitario, para determinados centros de primer ciclo de educación infantil \(BOIB 11-6-2002\)](#)

PAÍS VASCO: [Orden de 10 de abril de 2008, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se desarrolla la disposición final primera del Decreto 215/2004, de 16 de noviembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de las Escuelas Infantiles para niños y niñas de 0 a 3 años, y se mantiene la vigencia de determinados artículos del Decreto por el que se regulan las Escuelas Infantiles para niños y niñas de cero a tres años en la Comunidad Autónoma del País Vasco durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004 \(BOPV 19-5-2008\)](#) [Decreto 215/2004, de 16 de noviembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de las Escuelas Infantiles para niños y niñas de 0 a 3 años, y se mantiene la vigencia de determinados artículos del Decreto por el que se regulan las Escuelas Infantiles para niños y niñas de cero a tres años en la Comunidad Autónoma del País Vasco durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004 \(BOPV 19-11-2004\)](#)

Programas basados en evidencias para promover la parentalidad positiva Resultados preliminares de una revisión sistemática

Evidence-based programs to promote positive parenting Preliminary outcomes of a systematic review

Francisco José Rubio Hernández

frubio135@alumno.uned.es

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

(*)

Resumen

Introducción: En la actualidad, los progenitores precisan de apoyos que les permitan desarrollar competencias relacionadas con la parentalidad positiva, aspecto que recoge la Recomendación 19/2006 del Comité de Ministros del Consejo de Europa. Además, estos soportes pueden ser en tipo de programas. El objetivo de la presente investigación fue analizar la evidencia científica disponible respecto a los programas promotores de parentalidad positiva dirigidos a los padres y madres de niños, niñas y adolescentes de entre 0 y 18 años. **Metodología:** se realizó una revisión sistemática de intervenciones siguiendo las directrices de la guía *PRISMA* y las indicaciones de la Colaboración *Cochrane*. La búsqueda de estudios se limitó a investigaciones en inglés y español y publicadas en revistas arbitradas entre 2006 y 2019. Se consultaron ocho bases de datos electrónicas: ERIC, MEDLINE, SCOPUS, Web of Science, SCIELO, KCI, PsycARTICLES y PsycINFO. Los términos de búsqueda utilizados fueron: “positive parenting”, “positive parenthood”, “parent* education”, “program*”, “intervention*”. **Avance de resultados:** La búsqueda bibliográfica inicial arrojó un total de 12263 artículos, la mayor parte en SCOPUS, Web of Science y PsycARTICLES (59,6 %). El 22,73 % de los estudios se encontraban en acceso abierto. Tras la eliminación de los duplicados, quedaron un total de 8868 referencias. **Discusión y Conclusiones:** Se espera que los resultados proporcionen las mejores evidencias en relación a los programas para promover la parentalidad positiva. Es posible que no pueda ejecutarse un meta-análisis, puesto que en análisis exploratorios se ha detectado una tendencia a la heterogeneidad en la utilización de técnicas e instrumentos de recogida de datos.

Palabras clave: Educación parental; intervenciones grupales; Parentalidad positiva; Programas basados en evidencias; Revisión sistemática.

Abstract

Introduction: Currently, parents need support to develop skills related to positive parenting, an aspect included in Recommendation 19/2006 of the Committee of Ministers of the Council of Europe. In addition, these supports can

(*) Directoras de tesis: Dra. Carmen Jiménez Fernández y Dra. M^a Paz Trillo Miravalles

be in the nature of programs. The objective of the present investigation was to analyze the available scientific evidence regarding the positive parenting programs aimed at parents of children and adolescents between 0 and 18 years old. **Methodology:** A systematic review of interventions was carried out following the guidelines of the PRISMA guide and the indications of the Cochrane Collaboration. The search for studies was limited to research in English and Spanish and published in refereed journals between 2006 and 2019. Eight electronic databases were consulted: ERIC, MEDLINE, SCOPUS, Web of Science, SCIELO, KCI, PsycARTICLES and PsycINFO. The search terms used were: "positive parenting", "positive parenthood", "parent * education", "program *", "intervention *". **Preliminary results:** The initial bibliographic search yielded a total of 12263 articles, most of them in SCOPUS, Web of Science and PsycARTICLES (59.6%). 22.73% of the studies were in open access. After the elimination of the duplicates, there were a total of 8868 references. **Discussion and/or conclusions:** The results are expected to provide the best evidence in relation to the programs to promote positive parenthood. It is possible that a meta-analysis cannot be executed, since exploratory analyzes have detected a tendency towards heterogeneity in the use of data collection techniques and instruments.

Keywords: Parental education; group interventions; Positive parenting; Evidence-based programs; Systematic review.

Introducción

La familia de la sociedad desarrollada ha sido impactada por relevantes cambios durante las últimas décadas (Grau y Fernández, 2015), haciéndose necesario un apoyo continuado por parte de las instituciones.

En esa encrucijada nace la Recomendación 19/2006 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio de la Parentalidad Positiva (Consejo de Europa, 2006). Además, en esta misma línea trabaja la *American Society for the Positive Care of Children* (2019).

Se pidió entonces que se estimulasen medidas de soporte a las familias con la finalidad de mejorar la calidad de su convivencia, proteger los derechos de los menores y contribuir a un futuro próspero de sociedad (Martínez y Becedóniz, 2009).

Desde este enfoque se considera la parentalidad como el despliegue de las funciones de crianza y educación de los niños y niñas por parte de los educadores. El adjetivo positivo hace referencia al hecho de que el comportamiento de los adultos debe dirigirse al bienestar y desarrollo integral de los pequeños a través del afecto, la estructuración, la estimulación, el reconocimiento, la capacitación y la no violencia (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010). Así, y al amparo de la recomendación anterior, surgieron propuestas de apoyo a las familias, esencialmente a través de tres formatos: a) atención individualizada o visita domiciliaria; b) atención grupal o de programas sistemáticos; y c) atención comunitaria (Rodrigo, 2015).

De hecho, diferentes instituciones, organismos y empresas ofrecen actualmente servicios de apoyo a las familias, entre los que se encuentran los destinados a la formación de los

progenitores (Rodrigo, 2016). Sin embargo, no toda intervención es eficaz y efectiva. Solo aquella que cumple con unos criterios en el diagnóstico de las necesidades, el diseño, implementación y evaluación podrá contar con cierta garantía de éxito. Esto se encuentra en sintonía con el movimiento de prácticas basadas en evidencias (Páramo y Hederich, 2014).

No obstante, actualmente se asiste a un escenario algo complejo y enmarañado para el que se precisa disponer de las mejores evidencias para la toma de decisiones. Esto se agrava debido al incremento exponencial de estudios y a las deficiencias de las revisiones narrativas, las cuales pueden suponer una pobre y sesgada acumulación del conocimiento científico. Por otro lado, como consecuencia del limitado papel de los estudios primarios en el avance del conocimiento, pues son solo piezas de un rompecabezas (Botella y Sánchez-Meca, 2015).

En este sentido, las revisiones sistemáticas y meta-análisis pueden ser el estándar de referencia para integrar, analizar críticamente y sintetizar la evidencia científica relativa a las intervenciones de cualquier disciplina (Botella y Sánchez-Meca, 2015; Higgins y Green, 2011).

Por ello, es conveniente ejecutar una revisión sistemática de los programas que persigan promover la parentalidad positiva, ya que hasta el momento no existe ninguna (Rodrigo, 2016) y parece relevante por el acopio de estudios primarios relacionados con el tema de interés (Almeida et al., 2012; Martínez, Rodríguez, Álvarez y Becedóniz, 2016; Vázquez, Molina, Ramos y Artazcoz, 2019).

Objetivos

En esta tesitura, y en relación con lo anteriormente expuesto, se formula el siguiente problema de investigación: ¿qué eficacia muestran los programas basados en evidencias para promover la parentalidad positiva? Para responder a tal cuestión, se plantea como objetivo general de este estudio realizar una revisión sistemática sobre la evidencia científica disponible respecto a los programas promotores de parentalidad positiva dirigidos a progenitores de niños y adolescentes de entre 0 y 18 años. Del objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos: a) describir las características de los estudios; b) describir y evaluar la calidad de los elementos que forman parte de los programas promotores de parentalidad positiva; c) explorar el impacto o eficacia de las intervenciones en formato programa; d) establecer los grados de recomendación de las diferentes propuestas a partir de los niveles de calidad metodológica de las evidencias.

Metodología

Para el desarrollo de la presente revisión sistemática se siguieron las directrices de la guía PRISMA (Moher et al., 2009), así como las indicaciones de la Colaboración Cochrane para la realización de revisiones sistemáticas de intervenciones (Higgins y Green, 2011).

Protocolo y registro

Existe un protocolo preliminar para la presente revisión sistemática (Rubio, 2019), pero aún no se encuentra registrado en la base de datos PROSPERO (*International Prospective register of systematic reviews*) por no ser el definitivo.

Criterios de elegibilidad

Los estudios que formaron parte de la revisión sistemática estaban escritos en español o inglés y publicados en revistas científicas entre el 01/01/2006 y el 28/02/2019.

Por otro lado, debieron cumplir los siguientes criterios: a) tipo de participantes: padres y madres con hijos e hijas de entre 0 a 18 años (también se admitieron tutores legales, abuelos...); b) tipo de intervención: programas grupales de educación de progenitores desde el enfoque de parentalidad positiva; c) tipos de comparación: edad de los hijos e hijas de los participantes, contexto de aplicación del programa (servicios sociales, escuelas...), inclusión de otros componentes en la intervención (visitas domiciliarias, sesiones con los menores...); d) tipos de resultados: estudios que incluyan los resultados antes y después de la intervención (evaluación de la eficacia); también se incorporaron los resultados del seguimiento (retest); e) tipos de diseños: pre-experimentales, cuasi-experimentales y experimentales.

Fuentes de información

Un revisor realizó búsquedas sistemáticas en febrero de 2019 en 8 bases de datos electrónicas: ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO por ser bases de datos especializadas en educación y psicología; Web of Science y SCOPUS por ser las bases de datos que recogen las referencias de las principales publicaciones científicas de cualquier área del conocimiento; MEDLINE por ser la base de bibliografía médica más amplia que existe y porque muchas de las intervenciones de parentalidad se llevan a cabo desde el ámbito de la enfermería y medicina, persiguiendo la prevención y promoción de la salud; Korean Journal Database se seleccionó por

contar en este estudio con una base de datos asiática y que presentase su contenido también en inglés; por último, se decidió incluir SCIELO por ser una base de datos de revistas científicas iberoamericanas y sudafricanas.

Los términos utilizados fueron: “positive parenting”, “positive parenthood”, “parent* education”, “program*”, “intervention*”.

Búsqueda

Según la base de datos, fueron usadas diferentes estrategias de búsqueda. Se expone en la Tabla 1 los limitadores y ecuaciones de búsqueda para que pueda ser replicada.

Tabla 1

Estrategias completas de búsqueda electrónica por base de datos

Base de datos	Limitadores	Ecuación de búsqueda
ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO	Artículos de revista, publicaciones arbitradas	TX "positive parenting" OR TX "positive parenthood" OR TX "parent* education" AND TX ("intervention*" OR "program*")
Web of Science, MEDLINE, KCI, SCIELO,	Artículos de revista, publicaciones arbitradas	TS=("positive parenting" OR "positive parenthood" OR "parent* education") AND TS=("program*" OR "intervention*")
SCOPUS	Artículos de revista, publicaciones arbitradas	(TITLE-ABS-KEY ("positive parenting" OR "positive parenthood" OR "parent* education") AND TITLE-ABS-KEY ("program*" OR "intervention*"))

Fuente: elaboración propia

Selección de los estudios

El proceso de selección de los estudios comprendió cuatro etapas o fases.

En la fase de identificación, ejecutada en el mes de febrero de 2019, un revisor realizó búsquedas sistemáticas en 8 bases de datos.

En la fase de cribado, un revisor exportó todas las referencias de la fase de identificación al gestor bibliográfico *RefWorks*, en el cual se eliminaron los documentos duplicados. Tras esto, preseleccionó las referencias potencialmente relevantes para la revisión sistemática, fijándose en

los títulos y resúmenes, y en relación a los objetivos de investigación y a los criterios de inclusión. Esta preselección comenzó el día 3 de marzo de 2019 y se estima que finalizará en el mes de mayo del mismo año.

En la fase de elegibilidad, tras obtener el listado de estudios preseleccionados, un revisor leerá los artículos a texto completo y los someterá a una *checklist*. A través de ella se verificará la pertinencia de la elección de los estudios.

Solo los artículos que superen la lista de verificación (Tabla 2) pasarán a la fase de inclusión de la revisión sistemática, etapa previa a la extracción de los datos de las publicaciones (fase de codificación).

Tabla 2

Lista de verificación utilizada en la fase de elegibilidad

Criterios de elegibilidad		Cumple criterios	
		Sí	No
Participantes	Padres/madres con hijos/as de entre 0 y 18 años		
Diseño	Diseños pre-experimentales, cuasi-experimentales o experimentales		
Medidas de resultado	Diferencia de medias, tamaños del efecto...		
Intervenciones	Programas grupales de educación para los progenitores		

Fuente: elaboración propia

El resumen de los estudios seleccionados en cada etapa del proceso podrá ser visualizado mediante un diagrama de flujo (Figura 1).

Proceso de recopilación de datos

Tras la selección definitiva de estudios en la fase de inclusión, un codificador extraerá los datos de cada uno de los artículos seleccionados con la ayuda de un formulario online (*Google Forms*). Los artículos serán enviados previamente en una carpeta de archivo con documentos *pdf* numerados. Tras vaciar los datos, con el fin de analizar y sintetizar los estudios, se utilizarán tablas que proporcionarán información general sobre los estudios, los participantes, la metodología de investigación seguida, los elementos o componentes de los programas, así como acerca de los principales resultados y conclusiones vertidos tras las implementaciones.

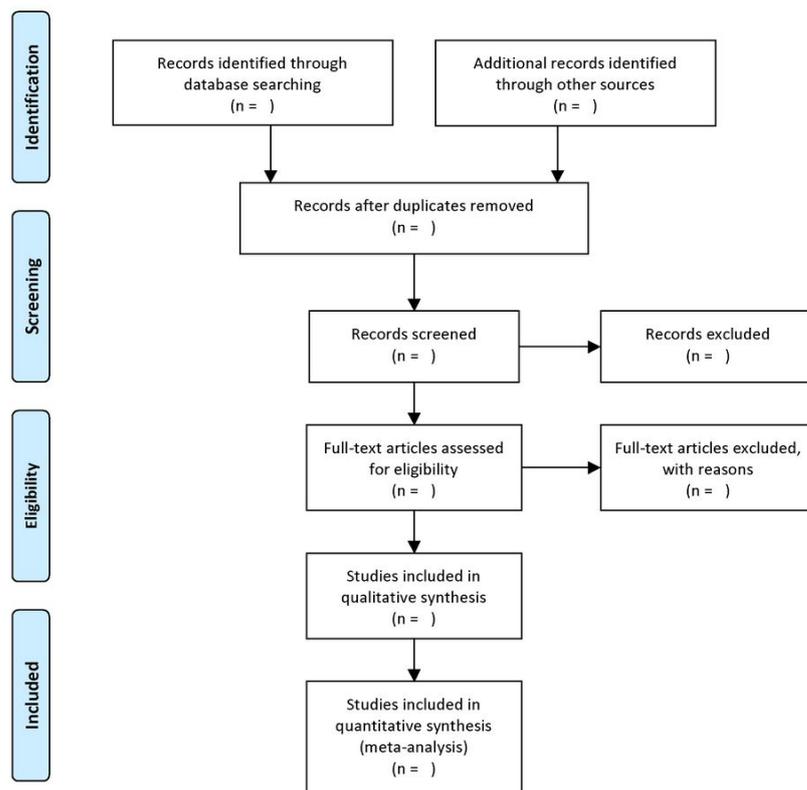


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA

Fuente: Moher et al. (2009)

Lista de datos

Las variables para las que se extraerán datos se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3

Datos a extraer en la tabulación

Variables	Datos a extraer
Extrínsecas	Autor, año publicación, título del artículo, nombre revista, factor impacto, país, base de datos donde aparece el artículo, contingencia de aparición de los artículos en las distintas bases de datos
Metodológicas	Objetivo del estudio, diseño de la investigación, diagnóstico previo de necesidades, técnicas e instrumentos de medida y variables medidas (objetivas y/o subjetivas), seguimiento,
Sustantivas	Tamaño muestral y mortalidad experimental, edad participantes, raza, estado civil, sexo, nivel de estudios, nivel económico, edad hijos/as, etapa educativa hijos/as

Intervención	Nombre del programa, duración (n° de sesiones y duración), teoría de la que parte, objetivos y contenidos, contexto de aplicación (servicios sociales, colegio...), características de la intervención (solo programa con progenitores, además con intervención domiciliaria y/o con intervención con los menores), tipo de enfoque (académico o tradicional, técnico, experiencial), formación del encargado de la implementación
Resultados	Medidas de resultado, resultados significativos, conclusiones relevantes, principales limitaciones, líneas futuras de investigación

Fuente: elaboración propia

Riesgo de sesgo en los estudios individuales

Para la evaluación de la calidad de los componentes o elementos de los programas se utilizará una adaptación de la tabla propuesta por Ruíz, Serrano y Mujika (2018).

En cuanto a la evaluación de la calidad metodológica de los estudios, se realizará una adaptación de la guía CASPe (2019), también adaptada por las autoras anteriormente mencionadas.

Por último, para la evaluación del riesgo de sesgo, se aplicará la herramienta publicada por la Colaboración Cochrane (Higgins y Green, 2011), la cual está destinada únicamente a pruebas o ensayos controlados aleatorizados, no pudiéndose aplicar a diseños pre-experimentales y cuasi-experimentales.

Avance de resultados

La búsqueda bibliográfica inicial en ocho bases de datos electrónicas arrojó un total de 12263 artículos (Tabla 4), la mayor parte en SCOPUS, Web of Science y PsycARTICLES (59,6 %).

Sin embargo, tras la exportación y recopilación de las 12263 referencias al gestor bibliográfico *RefWorks*, se eliminaron los duplicados, quedando un total de 8868 referencias en la fase de identificación (-3445).

Tabla 4

Resultados derivados de la fase de identificación

Base de datos	Nº artículos	%	Acceso abierto	%
---------------	--------------	---	----------------	---

ERIC	1227	10,05	519	18,61
PsycARTICLES	2323	18,94	66	2,36
PsycINFO	1965	16,02	30	1,07
Web of Science	2272	18,52	783	28,04
MEDLINE	1684	13,73	739	26,5
KCI	24	0,19	10	0,35
SCIELO	52	0,42	52	1,86
SCOPUS	2716	22,14	589	21,12
Total	12263	100	2788	100

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, se detectaron diferencias en el porcentaje de estudios en modalidad de acceso restringido (77,27 %) y acceso abierto (22,73%) según la base de datos consultada (Figura 2).

Así, ERIC, SCOPUS, Web of Science y MEDLINE son las bases de datos con mayor porcentaje de estudios con textos completos y accesibles (94,27 %).

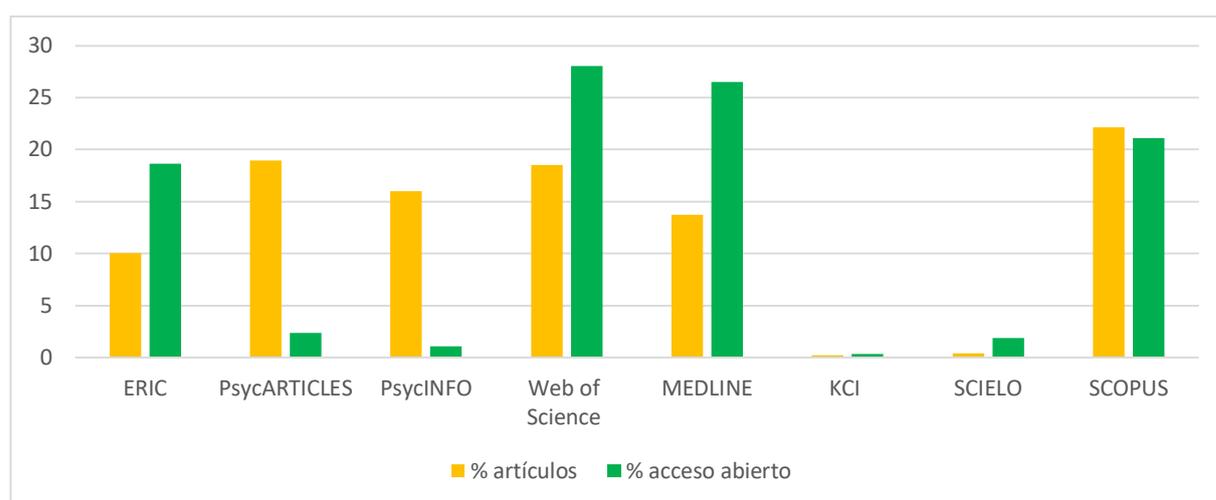


Figura 2. Porcentaje de artículos según base de datos electrónica

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Se espera que los resultados de la presente revisión sistemática proporcionen las mejores evidencias en relación a los programas destinados a promover la parentalidad positiva. Por otro lado, es posible que no pueda ejecutarse un meta-análisis, puesto que en análisis exploratorios se ha detectado una tendencia a la heterogeneidad en la utilización de técnicas e instrumentos de recogida de datos (Botella y Sánchez, 2015; Rubio, 2019).

De igual forma, no todas las intervenciones se encuentran en la misma etapa de consolidación. Algunos estudios se encuentran en una fase inicial (diseños pre-experimentales); otros se vislumbran algo más consolidados (diseños cuasi-experimentales). Por último, se dan casos de indagaciones que ya se encuentran en una fase experimental pura (ensayos controlados aleatorizados). Este hecho podría implicar que, en la evaluación de la calidad metodológica, los programas se clasifiquen dentro del clúster de programas con calidad baja-moderada. Esto no es infrecuente, como indica Higgins y Green (2011), ya que existe una clara dificultad de llevar a cabo diseños experimentales puros en disciplinas como la educación.

Por otro lado, como señalan Rodrigo, Cabrera, Martín y Máiquez (2009) y Ruíz et al. (2018), una posible dificultad podría ser la conceptualización limitada sobre las competencias parentales que se relacionan con la parentalidad positiva, puesto que es un área de investigación relativamente nueva y parece que aún no existe consenso. Esto podría implicar una amplia variedad de contenidos abordados desde las diferentes intervenciones en la modalidad de programa.

Así pues, la investigación sobre el desarrollo de competencias parentales para promocionar la socialización, educación y salud de los menores se encuentra en pleno desarrollo. Esto se debe, por un lado, a la creciente necesidad de apoyar a los progenitores en una sociedad en la que, entre otros menesteres, los adultos cuentan con agendas apretadas y extensas (Grau y Fernández, 2015), lo cual deja poco espacio para la capacitación y formación integral sobre los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para criar y educar a niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, coincide con el interés internacional por el diseño, implementación y evaluación de intervenciones promotoras de la parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006; *American Society for the Positive Care of Children*, 2019) bajo el paraguas de las prácticas basadas en las evidencias (Páramo y Hederich, 2014).

Finalmente, algunas de las limitaciones del estudio fueron la inclusión de un solo revisor, no pudiéndose valorar el acuerdo entre diferentes revisores, así como no tener en cuenta la literatura gris.

Referencias

- Almeida, A., Abreu, I., Cruz, O., Gaspar, M.F., Brandão, T., Alarcão, M., Ribeiro, M. y Cunha, J. (2014). Parent education interventions: results from a national study in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 135-149. doi: <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.647865>
- American Society for the Positive Care of Children (2019). *¿What is positive parenting?* Recuperado el 6 de abril de 2019 de <https://americanspcc.org/positive-parenting/>
- Botella, J. y Sánchez-Meca, J. (2015). *Meta-análisis en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Informe Explicativo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Critical Appraisal Skills Programme Español (CASPE) (2019). *Programa de habilidades en lectura crítica español*. Recuperado el 6 de mayo de 2019 de <http://www.redcaspe.org/sobre-nosotros/quienes-somos>
- Grau, C. y Fernández, M. (2015). Los nuevos tipos de familia en el sistema sanitario. *Revista Rol de Enfermería*, 38(11), 766-772. Recuperado de <https://medes.com/publication/105968>
- Higgins, J.P.T. y Green, S. (editores) (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration. Recuperado de <https://handbook-5-1.cochrane.org/>
- Martínez, R.A. y Becedóniz, C.M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112. doi: <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a2>
- Martínez, R.A., Rodríguez, B., Álvarez, L. y Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25, 111-117. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G. & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), 1-28. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

- Páramo, P. y Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 13-16. doi: <https://doi.org/10.17227/1203916.rce6619>
- Rodrigo, M.J. (2016). Calidad de la implementación en los programas de parentalidad positiva basados en evidencias en España: introducción al número especial. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63-68. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo, M.J. (coord.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J., Cabrera, E., Martín, J.C. y Máiquez, M.L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120. doi: <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a3>
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Rubio, F.J. (2019). *Los programas de parentalidad positiva. Protocolo preliminar para una revisión sistemática*. Comunicación aceptada para el XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Madrid. Resumen recuperado de <https://bit.ly/213MdqG>
- Ruiz, C., Serrano, I. y Mujika, A. (2018). Parental competence programs to promote positive parenting and healthy lifestyles in children: a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 94(3), 238-250. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2017.07.019>
- Vázquez, N., Molina, M.C., Ramos, P. y Artazcoz, L. (2019). Effectiveness of a parent-training program in Spain: reducing the Southern European evaluation gap. *Gaceta Sanitaria*, 33(1), 10-16. doi: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.06.005>

ESTUDIO DEL ESTRÉS Y RESILIENCIA DE LAS FAMILIAS DE HIJOS/AS CON DISCAPACIDAD

STUDY OF STRESS AND RESILIENCE OF FAMILIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Esther Vela Llauradó

evela15@alumno.uned.es

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

(*)

Resumen

El sistema familiar está en constante adaptación a las diferentes circunstancias por las que tiene que vivir, en lo que llamamos el ciclo familiar. Cuando una de estas circunstancias es la aparición de la discapacidad en un hijo/a implica que hay un gran cambio tanto en la estructura como en los roles que desempeñan los progenitores, lo que puede provocar estrés familiar. Cuando la familia es capaz de hacer frente a estas circunstancias hablamos del concepto de resiliencia.

Esta investigación tiene como objetivo el estudio del estrés y la resiliencia de las familias que tienen un hijo/a con discapacidad. Para el estudio del factor *estrés*, se ha utilizado la *Escala de Estrés Parental versión abreviada PSI-SF* (Abidin, 1995), la cuál mide las variables de malestar paterno, interacción disfuncional padre-hijo y niño difícil. Para medir el factor de resiliencia se ha utilizado la *Escala de Resiliencia SV-RES* (Saavedra y Villalta, 2007), la cual mide doce factores: *identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad*.

Tiene un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo y comparativo. Para llevar a cabo la investigación nos hemos puesto en contacto con diferentes asociaciones de padres y madres de personas con discapacidad, así como con centros educativos que atienden a alumnos con necesidades educativas especiales; a los cuáles les hemos enviado el cuestionario para que lo cumplimenten las familias. Hemos conseguido recoger una muestra formada por 248 familiares; de los cuales 127 forman parte de familias que tienen un hijo/a con discapacidad; y 121 formada por familias que tienen un hijo/a sin discapacidad.

Palabras clave: estrés, resiliencia, familia, discapacidad.

Abstract

The family system is constantly adapting to the different circumstances for which it has to live, in what we call the family cycle. When one of these circumstances is the appearance of disability in a child, it implies that there is a great change both in the structure and in the roles played by the parents, which can cause family stress. When the family is able to cope with these circumstances we talk about the concept of resilience.

(*) Director de tesis: Dr. José Manuel Suárez Riveiro

This research aims to study the stress and resilience of families who have a child with a disability. For the study of the stress factor, the Parental Stress Scale has been used abridged version PSI-SF (Abidin, 1995), which measures the variables of paternal distress, dysfunctional father-child interaction and difficult child. To measure the resilience factor we used the Resilience Scale SV-RES (Saavedra and Villalta, 2007), which measures twelve factors: identity, autonomy, satisfaction, pragmatism, links, networks, models, goals, affectivity, self-efficacy, learning and generativity.

It has a quantitative approach, not experimental, transversal, descriptive and comparative. To carry out the research we have contacted different associations of parents of people with disabilities, as well as educational centers that serve students with special educational needs; to which we have sent the questionnaire to be completed by families. We have managed to collect a sample formed by 248 relatives; of which 127 are part of families that have a child with a disability; and 121 formed by families that have a child without disability.

Keywords: stress, resilience, family, disability.

Introducción

El sistema familiar está en constante adaptación a las circunstancias que van surgiendo. Estas circunstancias forman parte del ciclo familiar conformado por una serie de etapas como pueden ser el matrimonio, embarazo, hijo, escolarización, adolescencia, independencia de los hijos, jubilación...

Ante estas circunstancias que producen estrés, la familia activa sus recursos cognitivos y conductuales con el objetivo de hacerles frente (Verdugo y Bermejo, 1995) fortaleciendo la estructura familiar y a cada uno de sus miembros.

Una de estas circunstancias de estrés familiar es el nacimiento de un/a hijo o hija con discapacidad, sumado al estrés por el no cumplimiento de las expectativas de la familia ante la llegada de este hijo, siendo motivo de decepción y frustración, que en ocasiones desaparece paulatinamente (Ortega, Garrido y Salguero, 2005).

Este nacimiento de un hijo con discapacidad va a ser una circunstancia impactante que afectará a la familia a lo largo de todo su ciclo vital. Para afrontarla, pondrán en marcha los recursos internos y externos de los que dispongan.

Este impacto familiar lo podemos ver en diferentes contextos (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015).

- Impacto en la dinámica familiar: la presencia de la discapacidad en el la familia supone connotaciones positivas (aumento de la cohesión familiar) y negativas (tensión por todos los cambios).
- Impacto en el ámbito social: la postura de aislamiento hacia la sociedad (sobrepotección familiar y la sobrecarga en el cuidado de la persona con discapacidad)

- Impacto en el ámbito laboral: dificultad de la persona con discapacidad para su incorporación al mundo laboral y sobrecarga del cuidador que implica que éste tenga que abandonar su trabajo.
- Impacto en la salud del cuidador: el cuidado de la persona con discapacidad supone un esfuerzo importante para la persona que se hace cargo de este aspecto.

En base al impacto que la discapacidad puede tener en el ámbito familiar, se han realizado diversos estudios que hablan de las necesidades de las familias de hijos/as con discapacidad (p.e., Casado y Jiménez, 2003; Fantova, 2000; Jáudenas y Patiño, 2004; López, 2003; Navarro, 1999; Vargas e Ibáñez, 2003), considerando tres categorías:

- Información: eliminación de los estereotipos sociales sobre la discapacidad, así como el conocimiento de las características de la discapacidad de su familiar y de los recursos necesarios para afrontarla.
- Formación: adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para un adecuado afrontamiento.
- Apoyo emocional: posibilidad de contar con los apoyos sociales que ayudarán a una mejor adaptación a esta nueva situación.

Cuando la familia no tiene recursos para hacer frente a estas demandas sobrevenidas de la crianza del hijo/a o para hacer frente a una adecuada relación entre los progenitores y los hijos/as, surge el estrés parental (Pozo, Sarriá y Méndez, 2006).

Podemos diferenciar tres dimensiones que abarcan las exigencias del rol parental: las características personales del padre o madre, las características personales del niño y las características de la interacción entre el padre/madre y el hijo (Abidin, 1995; Lloyd y Abidin, 1985; Deater-Deckard, 2004; Díaz Herrero, Brito de la Nuez, López Pina, Pérez-López y Martínez-Fuentes, 2010).

Muchos autores hablan de la capacidad de poder hacer frente a este estrés y, antes esto, aparece el concepto de resiliencia. Fletcher y Sarkar (2013) hablan de dos variables centrales en el concepto de resiliencia, que son la adversidad y la adaptación positiva. Entendiendo la adversidad como circunstancias vitales negativas que afectan a la capacidad de adaptación y que interfieren en la vida cotidiana (Tannenbaum y Anisman, 2003; Davis, Luecken y Lemery-Chalfant, 2009).

Podemos diferenciar diferentes grados de adversidad, pudiendo hablar de una resiliencia basada en las dificultades cotidianas, como el estrés laboral, estudiantil, etc; y una resiliencia

basada en el estrés ocasional, provocada por la pérdida de un ser querido, nacimiento de un hijo con discapacidad, etc. (Davydov, Stewart, Ritchie y Chaudieu, 2010).

Las personas podemos reaccionar de diferente manera ante situaciones adversas. Pudiendo diferenciar tres tipos de reacciones frente a los estímulos adversos:

- Personas que, ante situaciones adversas, son vulnerables ante ese estímulo.
- Personas que, ante situaciones adversas, permanecen indiferentes.
- Personas resilientes que, ante situaciones adversas, son capaces de hacer frente a las mismas fomentando su calidad de vida a pesar de las circunstancias complejas.

La resiliencia no es algo que se pueda adquirir de manera estable, sino que variará según las circunstancias, el tipo de situación estresante, el contexto y cultura que rodea ese momento, la etapa de la vida en la que se encuentre la persona (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2001)

Para Grotberg (2006) las familias resilientes son aquellas que tienen una buena comunicación diálogo con su entorno, que son optimistas, que tienen altos niveles de confianza y, todo esto, es lo que les ayuda a resolver los problemas. La resiliencia familiar, por lo tanto, depende las fortalezas de la propia familia, formadas por el conjunto de personalidades de cada uno de sus miembros (Grau, 2013).

La principal variable que se ha relacionado con la resiliencia ha sido el estrés. Entre otro autores, Lazarus y Folkman (1986) hablan de la interpretación que hace la persona de la situación estresante y, que en esa interpretación interviene la relación entre el individuo y el entorno.

Las personas que cuentan con las características de una personalidad resiliente no significa que no vivan situaciones de estrés sino que, ante estas situaciones, son capaces de hacerles frente y superarlas (Brooks y Goldstein, 2003).

A continuación, mostraremos las líneas de la investigación basadas en el estudio de los niveles de estrés de las familias de hijos/as con discapacidad, buscando diferencias tanto entre el tipo de discapacidad, como en familias que tienen hijos/as sin discapacidad.

Diseño de la investigación

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo y comparativo, pues se pretende describir la realidad y se realiza una comparativa entre las variables de estrés, resiliencia y variables sociodemográficas, respecto a familias con hijos con y sin discapacidad (Hernández et al., 2010; Kerlinger y Lee, 2002).

La muestra total está formada por 248 familiares. De los cuales 127 forman parte de familias que tienen un hijo/a con discapacidad; y 121 formada por familias que tienen un hijo/a sin discapacidad.

Principalmente el cuestionario lo han contestado padres y madres, siendo las madres la gran mayoría con un 79,5% en el caso de las familias con hijos/as con discapacidad y de un 85,9% en el caso de las familias con hijos sin discapacidad.

Dentro del estrés y la resiliencia nos encontramos varias variables que servirán para profundizar en cada uno de ellos.

Cuando hacemos un estudio del estrés de las familias hay tres variables que podemos estudiar. Estas variables son:

1. Malestar paterno.
2. Interacción Disfuncional Padre-Hijo.
3. Niño Difícil.

Por otro lado, tenemos las variables relacionadas con la resiliencia, las cuáles podemos subdividir en 12 factores teniendo en cuenta los 4 ámbitos de profundidad y el modelo triádico de Grotberg (1995):

Tabla 1

Relación de los diferentes aspectos de la resiliencia

	CONDICIONES DE BASE		VISIÓN DE SÍ MISMO	VISIÓN DEL PROBLEMA	RESPUESTA RESILIENTE
YO SOY, YO ESTOY	F1:	Identidad	F2: Autonomía	F3: Satisfacción	F4: Pragmatismo
YO TENGO	F5:	Vínculos	F6: Redes	F7: Modelos	F8: Metas
YO PUEDO	F9:	Afectividad	F10: Autoeficacia	F11: Aprendizaje	F12: Generatividad

Por último, tenemos la variable relacionada con la satisfacción, la cuál subdividimos en satisfacción de la familia con su situación y la percepción que tiene la familia sobre la satisfacción de su hijo con la familia. Teniendo que contestar en una escala del 1 al 5, siendo 1 “*nada satisfecho*” y 5 “*muy satisfecho*”.

Los cuestionarios que se han pasado a los encuestados han sido tres. El primero de ellos es un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia. Los otros dos cuestionarios son la

Escala de Estrés Parental versión abreviada PSI-SF (Abidin, 1995) cuyo objetivo es medir el estrés parental de las familias y la *Escala de Resiliencia SV-RES* (Saavedra y Villalta, 2007).

Para la recogida de datos se preparó el cuestionario en dos formatos, en papel y a través de *google forms*, para que cada entidad a la que contactábamos tuviese la posibilidad de optar por uno o por otro en función de sus preferencias.

Se han recogido datos de dos muestras diferenciadas, por un lado, los de las familias que tienen hijos/as con discapacidad y, por otro lado, los de las familias que tienen hijos sin discapacidad.

El primer contacto se hizo a través de las diferentes asociaciones de padres de las diferentes discapacidades: discapacidad intelectual, discapacidad motora y trastorno del espectro autista. Tras este primer contacto a penas se obtuvieron respuestas, a veces por la propia asociación y, otras veces, por las familias. Por ello, se procedió al contacto con centros de educación especial o centros ordinarios que acogiesen a alumnos con alguna discapacidad y, a través del contacto con los equipos directivos de los centros, poder enviar los cuestionarios a las familias. La muestra obtenida para esta investigación ha sido de estos centros educativos.

Previamente al análisis de datos se llevarán a cabo varios análisis descriptivos sobre todas las variables incluidas en el estudio y cuyo objetivo principal es estudiar los datos para la muestra. Además, se realizarán análisis correlacionales e inferenciales.

Además, se realizará, por un lado, un análisis diferencial de las variables parentesco (padre o madre), ayuda doméstica o cuidado de la persona con discapacidad (sí o no), problema de salud (sí o no), pertenencia o participación en asociación relacionada con la persona con discapacidad (sí o no), formación relacionada con la discapacidad del familiar (sí o no), sexo (hombre o mujer), hermanos (sí o no), escolarización (sí o no), acude a un centro de atención temprana (sí o no) en función de las puntuaciones de estrés, resiliencia y satisfacción familiar. Estos análisis se llevarán a cabo con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Por otro lado, se ejecutarán varios análisis de diferencias de medias utilizando la prueba H de Kruskal-Wallis para muestras independientes. En este caso se estudia si existen diferencias significativas con respecto a nivel de estudios (sin estudios, primarios, secundarios, universitarios), situación laboral (en activo, desempleado, tareas del hogar, otros), desempleo para el cuidado de la persona con discapacidad (sí, parcialmente, no), tipo de discapacidad (motora, sensorial, intelectual, trastorno del espectro autista, otra), lugar de escolarización (infantil, educación ordinaria, educación especial, otro), tipo de escolarización (público, concertado, privado, no acude a centro).

Por último, se realizarán tres análisis de regresión múltiple (método stepwise) con todas las variables consideradas en este estudio como independientes o variables predictoras, siendo el

estrés, la resiliencia y la satisfacción familiar las variables dependientes o criterio en cada uno de esos análisis.

Para el análisis de los datos se utilizará el paquete estadístico SPSS versión 21.

Resultados

Actualmente se ha completado la recogida de datos compuesta por 248 familiares. Este proceso ha sido muy costoso dada la dificultad que existe para que las familias contesten al cuestionario puesto que, desde las asociaciones, nos comentaban que están muy saturadas porque continuamente están recibiendo cuestionarios y acaban saturados.

Los datos recibidos de los cuestionarios han sido volcados en el programa informático SPSS para iniciar el análisis de los mismos.

En la actualidad se está procediendo al análisis de los datos para comprobar la fiabilidad de los dos cuestionarios utilizados, tanto la Escala de estrés parental (PSI-SF), como la escala de resiliencia (SV-RES).

Referencias

- Abidin, R.R. (1995). *Parenting Stress Index (PSI) manual* (3rd ed.). Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2003). *Nurturing resilience in our children. Answers to the most important parenting questions*. New York: Contemporary Books.
- Casado, P. & Jiménez, R.M. (2003). El servicio de Orientación familias dentro de la Federación de Asociaciones de personas Sordas de Castilla León (FAPSCL). *Congreso Internacional Familia y Discapacidad*: Valladolid. págs. 73-78
- Davis, M. C., Luecken, L. & Lemery-Chalfant, K. (2009). Resilience in common life: Introduction to the special issue. *Journal of Personality*, 77(6), 1637-1644.
- Davydov, D.M., Stewart, R., Ritchie, K. & Chaudieu, I. (2010). Resilience and Mental Health. *Clinical Psychology Review*, 30, 479-495.
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting Stress*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Estudio sobre las necesidades de las familias de personas con discapacidad*. Madrid: Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica.
- Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31 (192), 33-50.
- Fletcher, D. & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12-23.
- Grau, C. (2013). Fomentar la resiliencia en familias con enfermedades crónicas pediátricas. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 195-212.
- Grotberg, E. (1995b). *The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla?. En E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación. Sexta edición*. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Jáudenes, C. & Patiño, I. (2010). Acceso e inclusión del estudiante con discapacidad auditiva en la Universidad. En Jáudenes, C. et al., *Manual Básico de Formación Especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 386-392) . Madrid: FIAPAS.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Lloyd, B. H. & Abidin, R. R. (1985). Revision of the Parenting Stress Index. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 43-54.
- López-Larrosa, S. (2003). Familia y escuela: trabajando conjuntamente. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 9, 291-298

- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa, 2003.
- Navarro, P. J. (1999). La familia y los medios de comunicación. En Parada, J.L. (Ed.) *Políticas familiares y nuevos tipos de familia*. Murcia: Instituto Teológico Franciscano.
- Ortega, S. P., Garrido, G. A. & Salguero, V. A. (2005). Expectativas y maneras de vivir la paternidad con niños discapacitados. *Psicología y Salud*, 15 (2), 263-269.
- Pozo, P., Sarriá, E. & Méndez, L. (2006). Estrés en madres de personas con trastornos del espectro autista. *Psicothema*, 18 (3), 342-347.
- Saavedra, E. & Villalta, M. (2007). Proceso de construcción de la escala de resiliencia SV-RES. *9º Encuentro de Resiliencia y temas afines*. Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM). Santiago.
- Tannenbaum B. & Anisman H. (2003). Impact of chronic intermittent challenges in stressor susceptible and resilient strains of mice. *Biol Psychiatry*, 53, 292–303.
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, A. & Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), 31-56.
- Vargas, F. J. & Ibáñez, R. (2010). Relación entre la diferenciación y otros conceptos de la terapia familiar. *Alternativas en Psicología*, 15(23), 82-90.
- Verdugo, M. A. & Bermejo, B. G. (1995). El maltrato en personas con retraso mental. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 873-924). Madrid: Siglo XXI.