

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

Procesos y productos de la investigación educativa

Juan Carlos Pérez-González
M^a Carmen Ortega-Navas
(Coordinadores)

#SOMOS2030
uned.es

UNED



ÍNDICE

Presentación	4
Mesa 1	6
Protección del menor en los dispositivos con conexión a internet.....	6
Desarrollo del talento STEM en la educación obligatoria. Protocolo para una revisión sistemática	20
Educación y discursos de odio. Notas preliminares sobre la construcción de la mirada en una investigación participativa junto a adolescentes.....	43
Propuesta para la evaluación de las competencias en comunicación oral en el ciclo formativo de Técnico superior en administración y finanzas.....	61
Diseño de cuestionario de evaluación de competencias en prevención de riesgos laborales mediante juicio de expertos y su experiencia en alumnos de carreras técnicas vinculadas.....	91
Mesa 2	106



Estudio comparado de los resultados del proceso depurativo y represivo del cuerpo de catedráticos de institutos en la provincia de Huelva: Imputación de cargos	106
El desarrollo profesional docente en América Latina. Hacia la construcción de un modelo de cooperación iberoamericana	127
Los programas de cualificación inicial como política pública frente a la exclusión educativa desde Aragón	143
La depuración del Magisterio bajo el franquismo en Madrid (1939-1944)	159
Mesa 3	174
<i>Flipped learning</i> en tiempos de pandemia	174
Conocimiento de los profesores de educación infantil y primaria sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura (DEA-LyE) o dislexia y su afrontamiento a través de FONOLEC.....	188
Innovación pedagógica en la educación inicial docente de los profesores de lenguas extranjeras en Colombia:	



El papel de las tecnologías de la información y la comunicación.....	206
Comunidades profesionales de aprendizaje ampliadas: Reinventando la organización escolar. Antecedentes para la elaboración de un cuestionario.....	242
Ocio inclusivo a través del uso de videojuegos para personas con trastorno del espectro del autismo.....	272
Mesa 4.....	288
<i>Flipped classroom</i> en aulas rurales multigrado. Validación y tipología de implementación en la Comunidad Autónoma de Aragón.....	288
La vinculación con la colectividad como función sustantiva de la universidad ecuatoriana: El proceso de institucionalización del aprendizaje servicio.....	307
Diseño e implementación de una plataforma de aprendizaje universitaria: Factores e indicadores de calidad del proceso	329



Presentación

Las Jornadas de Doctorandos constituyen la actividad que cada curso académico organiza el Programa de Doctorado en Educación (PDE) de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (EIDUNED), en la sede de la Facultad de Educación de la UNED. En el curso académico 2019-2020 tales jornadas se celebraron el día 3 de julio de 2020, en modalidad semipresencial, apenas un mes después de haber terminado el período de tres meses de confinamiento domiciliario impuesto nacionalmente en España como consecuencia del estado de alarma provocado por la pandemia COVID-19.

El título de dichas jornadas, “Procesos y productos de la investigación educativa”, reflejaba el énfasis en los procesos de diseño y desarrollo de las investigaciones, por un lado, así como en la producción científica posterior, por otro lado.

El programa de estas VI Jornadas consistió en una conferencia inaugural y en cuatro mesas simultáneas de comunicaciones presentadas por doctorandos del PDE. La conferencia inaugural invitada llevó por título “El proceso de investigación en educación: La importancia de la revisión sistemática de la literatura”, impartida por la Dra. María Castro, Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad Complutense de Madrid.



La conferencia se grabó y está disponible para su visionado desde la web de Canal UNED. En el presente volumen de Actas únicamente se incluyen las comunicaciones. Concretamente, las comunicaciones contenidas en estas Actas corresponden a las siguientes líneas de investigación del PDE:

- Línea 1: Función y evolución de la educación: Historia, teorías, políticas, modelos y sistemas.
- 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.
- Línea 6: Desarrollo del talento, orientación y transiciones a lo largo de la vida.

A pesar de la difícil coyuntura y las complicaciones varias de ese año 2020, las VI Jornadas fueron todo un éxito, gracias al esfuerzo colaborativo de profesores y estudiantes, y desde aquí queremos aprovechar para agradecer a todos ellos su implicación, así como deseamos también agradecer expresamente a la Dra. M^a Ángeles Murga Menoyo, en aquel entonces Coordinadora del PDE, por haber depositado en nosotros su confianza para la organización de las jornadas.

Dr. Juan Carlos Pérez-González y Dra. M^a Carmen Ortega-Navas

(Coordinadores)



Mesa 1

Protección del menor en los dispositivos con conexión a internet

Raquel Granizo Garrido¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

rgranizo1@alumno.uned.es

¹ Director de tesis: Dr. José Luis García Llamas. Línea 2.



Resumen

Introducción. El ordenador se ha impuesto en todos los ámbitos de la sociedad y también en la educación. El uso de ordenadores, tablets y móviles en las aulas, bien guiado, puede ayudar al aprendizaje pero también tiene sus riesgos. Internet puede ser una fenomenal herramienta educativa y como tal se utiliza en todos los niveles educativos. El uso de internet por parte de los menores, motiva el que se incremente la necesidad de formación sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Cualquier utilización de la Internet por parte de los alumnos, precisa que aprendan a manejar las herramientas más comunes y la seguridad. Internet es una fuente inagotable de información y datos de primera mano pero tienen que saber discernir que todo lo que hay en la red no es válido.

Metodología. Estudio sobre la Formación e Información que tienen: los alumnos del uso seguro de las redes con fines educativos, los padres y los profesores en Guadalajara. Se ha pedido autorización a la JCCM e Inspección educativa para pasar encuestas en centros de 6º de Primaria y 1º de la ESO en la ciudad de Guadalajara.

Avance de resultados. La mayor parte de los alumnos de 1º de la ESO acceden a las redes. Un porcentaje considerable de 6º tiene contacto con la red.

Discusión y/ Conclusiones. Se precisa Formación e Información en el uso seguro y responsable de la red.

Palabras clave: seguridad, protección del menor, imagen.



Abstract

Introduction. The computer has imposed in all the fields of the society and in the education. The use of computers, tablets and mobiles in the classrooms guided in a correct guide, can help the process of learning, it has its risks. Internet can be a great educative tool, it uses in all educative levels. The use of the internet by younger people, motivate the increasing of necessity of formation about the uses of the new technologies of the information and communication .All uses of the internet by the students need that they learn the more common tools of security. Internet is an inexhaustible source of information and the data of the first hand but they have to discern that everything that there are in the web are not correct.

Methodology. Study on the Training and Information they have: the students of the safe use of networks for educational purposes, parents and teachers in Guadalajara. Authorization has been requested from the JCCM and the Educational Inspectorate to pass surveys in centers of 6th Primary and 1st ESO in the city of Guadalajara.

Preliminary results. Most of the students of 1st of ESO access the networks. A considerable percentage of 6th has contact with the network.

Discussion and Conclusions. Training and Information are required in the safe and responsible use of the network.

Keywords: security, child potection, image.



Introducción

Los menores de edad, utilizan redes, que operan con un sistema de información abierta y pública. Algunos menores comparten fotografías, vídeos, mensajes o actualizaciones de estado en redes sociales, sin una formación de cómo usarlo, relacionarse en un mundo que desconocen y sin saber los peligros que entraña la red. La Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, nos habla sobre la protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

En el mundo digital los menores caen en la tentación de proporcionar más información de la deseada, a personas conocidas y desconocidas, que pueden usar ésta información con malos fines. Por eso, padres, educadores e instituciones deben educar en el uso saludable de internet y dispositivos para evitar problemas de inseguridad. Las prestaciones que las redes sociales ofrecen la información y la comunicación de los menores pero entrañan riesgos. En el 1er Congreso de Educación e Internet :educnet 99 en el Palacio de Congresos de Madrid, ya se trataba el tema del derecho a la intimidad y los códigos de ética en informática e internet. En el VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, en 2003 en la UNED, hablábamos de INFORMÁTICA Y PRAXIS EDUCATIVA.

Actualmente, en 2019 el carácter público y abierto de esos sistemas comunicativos entrañan muchos más peligros de la imagen y la propia integridad o dignidad de los menores sean objeto de distintas modalidades de agresión y estos precisan una concienciación y formación. Los datos que el menor trasfiere o imágenes constituye hoy el principal motivo de inquietud sobre la seguridad de esas plataformas tecnológicas, la falta de educación del menor para usar estos medios y la edad temprana de uso. Los acosos de la intimidad y de la imagen ofrecen, en estos momentos, una casuística amplia y de profundo calado para la garantía de las libertades del menor.

El “aula virtual” es un entorno de enseñanza- aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por ordenador.

La navegación online o internet es la mayor fuente de información consultada por menores. La usan para buscar datos en sus trabajos pero también para resolver inquietudes personales. Muchos de los menores no ha recibido una educación en el uso adecuado de internet y puede ser una víctima de todo tipo de engaños. Existen sitios peligrosos que pueden poner en riesgo la seguridad de un menor o incluso mostrar contenidos poco para su edad. El contenido inadecuado puede hacer que el menor esté expuesto a opiniones nocivas o imágenes que alteren su percepción de la realidad y afectar negativamente en su crecimiento personal. Es necesaria la educación de forma responsable y los referentes de confianza en caso de dudas en

la nueva ventana en la que perciben el mundo muchas veces sin ningún conocimiento previo del uso del dispositivo o control parental.

La tecnología mal utilizada puede molestar o amenazar a menores, ya sea por parte de otro igual o incluso un adulto. Pueden estar siendo víctimas de un ciberacoso y es necesario evitar serios problemas. Para eso los profesores y padres han de saber reconocer estos síntomas. Muchas veces vienen dados por un aislamiento social, miedos a la hora de asistir a clase, pérdida de apetito o actitudes violentas.

Fundamentación de la investigación

En el trabajo vamos a tratar internet, desde el punto de vista educativo, sabiendo que la protección del menor en internet es necesaria. También usándola con fines educativos, podemos ver involucrados a los menores en herramientas de socialización que conlleva determinados problemas, e incluso pueden ser delitos en los que pueden involucrarse. Comentamos los más actuales: cyberbullying, grooming, sexting, sextorsión, videos virales.

El cyberbullying y/o acoso escolar. La víctima del acoso suele recibir mensajes ofensivos con un lenguaje agresivo o amenazas. Sería el uso de medios de comunicación digitales para atacar, divulgación de información confidencial o falsa. El agresor no respeta a la persona ni

los límites éticos básicos necesarios para la convivencia. Deben de saber que esto es un delito penal. En muchas ocasiones puede empezar o no, en las aulas y puede continuar en las redes sociales o ser directamente cyberbullying. Los medios más habituales con los que realizan ciberacoso son: smartphones, chats, SMS, foros, redes sociales, juegos online, blog o a través de email. La persona que se sienta acosada: se muestra especialmente inquieto/a, nervioso/a cuando recibe un mensaje de texto o un email; tienen temores; se sienten frustrados.

Grooming es acoso cometido por un adulto sobre menores de edad. Él se oculta tras una identidad falsa y procede chantajeando y amenazando al menor con la divulgación del material obtenido. Su finalidad es obtener imágenes del menor con contenido erótico y/o pornográfico.

Sexting. En algún caso se da el tema de menores que intercambian fotografías de carácter sexual o erótico a través de dispositivos móviles o de la red. Estos intercambios son objeto de chantaje y pueden terminar filtradas en la red o dentro de los círculos más cercanos del menor.

El sextorsion trata de la realización de un chantaje sexual por Internet: amenazas, abuso sexual de menores, corrupción de menores, revelación de secretos, daños al honor, ...



Padres y educadores deben de concienciar y guiar en el uso de internet con fin educativo. El primer paso es concienciarnos y aprender cómo funciona la tecnología que utilizan los menores para poder guiarlos en su manejo de forma responsable. Una vez sabemos a lo que nos enfrentamos, es hora de adoptar una serie de prácticas saludables:

Hablar con nuestros hijos y educandos para propiciar un espacio de diálogo en el que ellos puedan expresar sus inquietudes y nosotros podamos estar cercanos a resolverlas. Así, se pueden llegar a detectar indicios de un problema antes de que se convierta en algo más grave o complicado.

Hay que enseñar al menor que es responsable de sus actos e igualmente pasa si sube algo a internet. Deben saber que una vez publicado algo en las redes pierden el control de privacidad y que es prácticamente imposible hacer desaparecer algo por completo. Una fotografía o un comentario publicado puede no favorecerles en un futuro inmediato. O esa foto compartida con quien hoy es su amigo/a, mañana puede no serlo. Las imágenes de personas son consideradas como dato de carácter personal. Luego están protegidas por la normativa aplicable de protección de datos. La Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD) establece que, para la obtención y tratamiento de datos personales, es necesario obtener el consentimiento informado del afectado, en éste caso de los responsables del menor. Las empresas, centros,... que pretendan obtener la imagen de los menores, deberán

cumplir con el deber de información establecido en el artículo 5 de la LOPD, informando a los responsables de los menores, sobre la identidad de la empresa o centro que será la responsable de sus datos, la finalidad para la que se recaban sus datos y sobre los derechos de que se dispone de rectificación, oposición y cancelación de sus datos, entre otros.

Cuidar la privacidad en la red es esencial. Hay que saber que publican los menores, ya que sus datos como la dirección de nuestra casa número de teléfono pueden ser usados en contra. Nunca deben compartir información de carácter personal con personas que no sea de total confianza, y esto debemos inculcarlo a nuestros menores de la misma forma que se les enseña a mirar a ambos lados antes de cruzar la calle.

No podemos saber quién está al otro lado de la red. Por eso deben de reducir sus mensajes que utilicen en programas educativos escolares o no, con desconocidos. Concienciar de no contactar con desconocidos ni en redes sociales, servicios de mensajería ni correos electrónicos.

El menor debe de percibir que el educador y los padres son una ayuda adicional. Hay soluciones de seguridad de control parental que ayudan a evitar que los menores accedan a contenido malicioso en Internet o se descarguen aplicaciones no apropiadas.

Podemos ayudar al menor a través de medidas de seguridad:

La mejor autoprotección que puedes enseñar a tu hijo es: proteger su privacidad, no compartir información personal en la red y crearse contraseñas fuertes.

Ante una amenaza en la red enseñar a: no responder nunca, guardar las pruebas, poner en conocimiento del centro educativo y padres para solicitar su intervención.

Historial. Revisar de manera periódica el "historial" y los "archivos temporales" del navegador, para conocer las páginas que los menores están visitando.

Los antivirus. Deben de estar siempre activo y actualizados. Vigilar acciones sospechosas de que sean originadas por un virus. Hacer copias de seguridad de los programas y los archivos importantes por peligros de virus.

Programas de encriptación. Permiten la conversión de mensajes en lenguaje natural en textos que utilizan un lenguaje clave. Aseguran que excepto quien posea la transcripción de esas claves podrá descifrarlas. Estos programas de seguridad, para garantizar la confidencialidad de la transmisión de informaciones. Pero determinadas redes de pornografía infantil han recurrido a la encriptación para dificultar la vigilancia de los servicios policiales. Este mecanismo de seguridad para los menores se enfrenta a algunas dificultades de complejidad o necesidad de una cierta preparación tecnológica que requiere la utilización de estos sistemas...

Objetivos

Las hipótesis planteadas inicialmente fueron:

HIPÓTESIS 1: Los alumnos precisan más formación e información antes de usar un dispositivo móvil u ordenador con conexión a internet.

HIPÓTESIS 2: Los alumnos de 6º de primaria y 1º ESO no conocen los riesgos que entraña la red.

Metodología

Se dispone de una muestra de 6º de Primaria y 1º Eso a los que se ha pasado la encuesta para medir una serie de variables. Se ha dividido la muestra en: padres, alumnos y profesores.

El punto de partida será la tabla de datos N individuos en la que se medirán las variables se muestran en las tablas

Se han pasado los test en los distintos centros, en modalidad papel en 6º de Primaria y en modalidad informática en 1º de la ESO para poder llegar a todos los padres del curso de 1º de la ESO y obtener el mayor número de respuestas.

Se ha procedido a la realización del estudio sobre la Formación e información que tienen los alumnos del uso seguro con fines educativos de las redes, los padres y los profesores en Guadalajara. Se



ha pedido autorización a la JCCM e Inspección educativa para pasar encuestas en centros de 6º de Primaria y 1º de la ESO en la ciudad de Guadalajara. Enviaron su permiso y se procedió a pasar las encuestas en el instituto más grande de la ciudad, en 4 colegios de la misma zona. Ante la situación COVID hay un centro donde se quedaron los resultados que no se han podido recoger y otro en el que no se pudo pasar. Actualmente, contamos con la muestra de 2 centros de 6º de Primaria y la del instituto. La muestra es representativa e imparcial.

Avance de resultados

Ante los nuevos retos educativos, nuevas formas de educar y actuar, respetando siempre la intimidad y la protección del menor en la red. En las encuestas pasadas y analizadas, se constató la demanda de formación e información por parte de los alumnos. Es un estudio abierto y no concluido.

Discusión y conclusiones

La situación COVID 19 nos ha permitido asimilar, acomodar y adaptar la nueva realidad educativa a través de dispositivos electrónicos conectados a plataformas educativas. En algunos casos los alumnos han ido aprendiendo con las instrucciones de los docentes.



En las encuestas se demanda Formación e Información previo al contacto de los alumnos con la red.

Referencias bibliográficas

Gallego, Domingo y Alonso, Catalina (2003). VIII Congreso Internacional de Informática Educativa: Informática y praxis educativa. Madrid: UNED

Gallego, D. y Alonso, C. (2003) CD “Informática y praxis educativa” ISBN 84 –688-23362-7 Madrid: ANAYA

García Llamas, J.L. (2001). Análisis y valoración de la formación del profesorado en la enseñanza a distancia. Madrid: IUED-UNED.

Gil Pascual, J.A. (2003): Métodos de Investigación en Educación. Análisis multivariante. Madrid: UNED

Marina, J. A; Joyenes, L. ; Toharia, Manuel; Bartolomé, A.R.; Martín, Elena; (1999) Documentos del 1er Congreso de Educación e Internet :educnet 99. Madrid: Santillana.

Pérez Juste, R. y otros (2012) Métodos y diseños de investigación en Educación. Madrid: UNED.

La Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD).



Ley Orgánica 1/1982, artículo 7 , de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (“Ley Orgánica 1/82”).



Desarrollo del talento STEM en la educación obligatoria. Protocolo para una revisión sistemática

María Pilar Herce Palomares²

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

mherce2@alumno.uned.es

² Directores de tesis: Dr. Marcos Román González y Dra. M^a Carmen Jiménez Fernández. Línea 6.

Resumen

Introducción. En la cuarta revolución industrial, los vertiginosos cambios que acontecen en tecnología, economía y empleo transforman el panorama de las sociedades. La educación STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) se convierte en un objetivo prioritario de muchas naciones, centrándose en su capital humano.

Junto a ella, el desarrollo del talento adquiere un interés progresivo, promulgado además desde la legislación educativa española. Los principios de equidad e inclusión demandan prácticas educativas que atiendan al alumnado con altas capacidades.

El desarrollo del talento acontece en dominios específicos, por lo que conocer cómo avanza el talento STEM en la escolaridad obligatoria favorecerá la innovación STEM de las sociedades y orientará la respuesta educativa de los más capaces.

Con esta finalidad se propone una revisión sistemática que recoja las evidencias de la investigación sobre el desarrollo del talento STEM en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los objetivos persiguen conocer qué contenidos y metodologías comprende la educación STEM, qué efectos produce, qué variables modulan dichos efectos y qué hitos/estadios marcan el progreso del aprendizaje.

Metodología. Antes de iniciar una revisión sistemática, es conveniente elaborar el protocolo de dicha revisión, que en este caso incluye: estrategia de búsqueda mediante la ecuación y las bases de datos que se abordan; criterios de elegibilidad (en la identificación y selección); procedimiento para la evaluación de las evidencias de calidad de las publicaciones; y proceso de



recogida y tratamiento de la información desde tablas Excel como punto de partida.

Avance de resultados. Con el diseño del protocolo se dispondrá del instrumento que guiará y orientará el proceso de revisión sistemática. Tras una exploración preliminar se obtienen 112 investigaciones, que suponen un volumen que permite la conducción del proceso de forma eficaz y eficiente.

Discusión. Aunque en las ciencias sociales todavía no es una práctica generalizada el diseño de protocolos, se pretende compartir el mismo para favorecer la calidad y replicabilidad del proceso de revisión sistemática, que se iniciará tras su comunicación.

Palabras clave: revisión sistemática, protocolo, desarrollo del talento STEM, Educación Primaria, Educación Secundaria, educación obligatoria.



Abstract

Introduction. In the fourth industrial revolution, the vertiginous changes that take place in technology, economy and employment transform the panorama of societies. STEM (science, technology, engineering and mathematics) education becomes a priority objective of many nations, focusing on their human capital.

Along with it, talent development acquires a progressive interest, also promulgated by Spanish educational legislation. The principles of equity and inclusion demand educational practices that serve gifted students.

Talent development occurs in specific domains, so knowing how STEM talent progresses in K-10 schooling will promote STEM innovation in societies, and will guide the educational response of the most capable.

To this end, a systematic review that collects the evidence from research on the development of STEM talent in K-10 Education is proposed. The objectives are to know what content and methodologies STEM education comprises, what effects it produces, what variables modulate these effects and what landmarks/stages mark the progress of learning.

Methodology. Before starting a systematic review, it is convenient to prepare the protocol for this review, which in this case includes: search strategy using the equation and the databases being addressed; eligibility criteria (in identification and selection); procedure for evaluating the quality evidence of the publications; and the process of collecting and processing information from Excel tables as a starting point.

Advance of results. The protocol design will provide the instrument that will guide and orient the systematic review process. The preliminary research



offers a total of 112 investigations, which allows to conduct an effective and efficient process.

Discussion. Although protocol design is not yet a widespread practice in the social sciences, it is intended for it to be shared in order to improve the quality and the replicability of the systematic review process, which will begin after its communication.

Keywords: systematic review, protocol, STEM talent development, Primary Education, Secondary Education, K-10.

Introducción

En la actualidad vivimos la cuarta revolución industrial (Schwab, 2017) resultado de los vertiginosos y acelerados cambios que acontecen en tecnología, economía y empleo, los cuales se integran en la sociedad transformando el panorama de la economía mundial. Por ello, la educación STEM adquiere gran atractivo al encontrarse estrechamente relacionada con la prosperidad de las sociedades y de las naciones. En este escenario, los países que aspiran a liderar la sociedad del conocimiento son conscientes de que las personas muy cualificadas casi determinan el crecimiento económico y desarrollo social, por lo que educar para la excelencia se convierte en un importante objetivo de política educativa y social (Jiménez y Baeza, 2012).

En la legislación educativa española, las más recientes leyes orgánicas mencionan el desarrollo del talento como uno de los objetivos para la ciudadanía de esta nueva era (Sastre-Riba, Pérez-Sánchez y Bueno, 2018). Además, ya la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación defiende que, únicamente desde el principio de inclusión se garantiza el desarrollo de todas las personas y se favorece la equidad y la calidad de la educación para todo el alumnado. Este cometido exige ajustar la respuesta educativa a las necesidades educativas del alumnado que presenta altas capacidades, las cuales se manifiestan en dominios específicos.

Desde la segunda mitad del pasado siglo, surge el interés hacia los dominios específicos, estableciendo las bases para comprender el origen de las capacidades, el talento y los logros excepcionales (Dai, 2018). La dotación es una realidad multidimensional que ha desplazado el foco de atención a las aptitudes específicas y las capacidades que surgen en áreas particulares de talento (Tourón, 2020). El cultivo del talento ha de centrarse en el establecimiento de prácticas educativas en las distintas áreas del desarrollo humano para alcanzar producciones eminentes (Dai y Chen, 2014), pues el desarrollo del talento incluye tanto variables no cognitivas (psicosociales) como cognitivas y, éstas se refieren a las aptitudes en dominios específicos (Olszewski-Kubilius et al., 2015, 2016). Los planteamientos que entienden las altas capacidades a partir de dominios específicos son las más prometedores para la promoción del desarrollo del talento en



todas las personas y en todas las etapas de desarrollo (VanTassel-Baska, 2005).

El talento STEM es un dominio específico que Subotnik y cols. (2009, p.1315) definen en la edad adulta como “el descubrimiento transformador o innovación en STEM”.

Si la innovación STEM y la educación para la excelencia son un imperativo para las naciones, conocer cómo avanza el talento en el dominio específico STEM en la escolaridad obligatoria favorecerá el alcance de ambos fines.

La revisión sistemática de la investigación es una metodología que proporciona una síntesis exhaustiva de la literatura disponible pertinente y actualizada sobre una o varias cuestiones, en este caso en relación al talento STEM. Permite recopilar y analizar críticamente distintos estudios o trabajos de investigación primarios mediante un proceso sistemático. Identifica, evalúa e interpreta el trabajo académico, de investigación y profesional en un campo determinado (Fink, 1998).

Las buenas prácticas en esta metodología sugieren la conveniencia de elaborar y registrar prospectivamente protocolos antes del inicio de las revisiones sistemáticas. Este cometido lleva ya más de una década cobrando impulso, dados los esfuerzos de distintas organizaciones internacionales en la difusión de buenas prácticas como las directrices de PRISMA-P, Preferred Reporting Items for Systematic

Reviews and Meta-analyses for Protocols (Moher y cols., 2015) o las recomendaciones de la Colaboración Cochrane (Higgins y Green, 2011) en ciencias de la salud y de la Colaboración Campbell (Petticrew y Roberts, 2008) en ciencias sociales.

Por todo ello, se propone en este trabajo la presentación del protocolo de una revisión sistemática para conocer el estado de la cuestión del desarrollo del talento STEM en la educación obligatoria.

Objetivos

La finalidad de la revisión que se propone es recoger las evidencias de la investigación de forma sistemática, sobre el desarrollo del talento STEM en la educación obligatoria, dando respuesta al siguiente conjunto de cuestiones (*research questions*, RQ):

- RQ1: ¿Qué contenidos recoge la educación STEM en la educación obligatoria?
- RQ2: ¿Qué metodologías se aplican en la educación STEM en la educación obligatoria?
- RQ3: ¿Qué efectos produce la educación STEM en el alumnado escolarizado en la educación obligatoria?
- RQ4: ¿Qué variables modulan los efectos de la educación STEM en la educación obligatoria?

- RQ5: ¿Qué hitos marcan el progreso del aprendizaje y/o estadios de desarrollo del talento STEM en alumnado de la educación obligatoria?

Para ello, se presenta este protocolo para abordar esta revisión sistemática.

Metodología

El proceso metodológico del protocolo de la revisión sistemática se compone de: estrategia de búsqueda mediante la ecuación y las bases de datos que se incluyen; criterios de elegibilidad (en la identificación y selección); procedimiento para la evaluación de las evidencias de calidad de las publicaciones; y proceso de recogida y tratamiento de la información para su interpretación.

Estrategia de búsqueda

Esta estrategia comprende la selección de la ecuación de búsqueda, la selección de las bases de datos y, finalmente, la concreción de la estrategia de búsqueda en cada una de ellas.

Ecuación de búsqueda: (“STEM talent” OR “STEM gifted*”) AND (“Elementary*” OR “Primary*” OR “Secondary*” OR “middle*” OR “K-12” OR “K-5” OR “K-6” OR “K-8”) NOT (“cell” OR “stem cells” OR “plants”).

Bases de datos: ACM Digital Library, IEEE Xplore, ScienceDirect, EBSCOhost, Scopus y WOS.

Concreción de la estrategia de búsqueda: dado que las bases de datos ofrecen distintos operadores booleanos, en especial de campo, para delimitar el universo de medida se hace necesario concretar la ecuación de búsqueda en cada base de datos, como se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Estrategia de búsqueda en cada base de datos.

BASE DE DATOS	ECUACIÓN DE BÚSQUEDA (según el algoritmo de la propia base de datos)	OPERADORES DE CAMPO
ACM Digital Library	(“STEM talent” OR “STEM gifted*”) AND (“Elementary*” OR “Primary*” OR “Secondary*” OR “middle*” OR “K-12”OR “K-5” OR “K-6” OR “K-8”) NOT (“cell” OR “stem cells” OR “plants”)	Limitado a <i>Research Article</i>
IEEE Xplore	(“STEM talent” OR “STEM gifted*”) AND (Elementary*” OR “Primary*” OR “Secondary*” OR “middle*” OR “K-12” OR “K-5” OR “K-6” OR “K-8”) NOT (“cell” OR “stem cells” OR “plants”)	Limitado a <i>conferences</i> y <i>journals</i>

Science Direct	<p>(“STEM talent” OR “STEM gifted*”) AND (“Elementary*” OR “Primary*” OR “Secondary*” OR “middle*” OR “K-12” OR “K-5” OR “K-6” OR “K-8”) NOT (“cell” OR “stem cells” OR “plants”)</p>	<p>Limitado por tipo de artículo: artículo de investigación (<i>research articles</i>).</p>
EBSCOhost	<p>(STEM talent OR STEM gifted*) AND (Elementary* OR Primary* OR Secondary* OR middle* OR K-12 OR K-5 OR K-6 OR K-8) NOT (cell OR stem cells OR plants)</p>	<p>Limitado a publicaciones arbitradas</p>
SCOPUS	<p>(“STEM talent” OR “STEM gifted*”) AND (“Elementary*” OR “Primary*” OR “Secondary*” OR “middle*” OR “K-12” OR “K-5” OR “K-6” OR “K-8”) AND NOT (“cell” OR “stem cells” OR “plants”)</p>	<p>Limitado en (<i>document type</i>): artículo, <i>conference</i> y <i>review</i></p>
WOS	<p>(STEM talent OR STEM gifted*) AND (Elementary* OR Primary* OR Secondary* OR middle* OR K-12 OR K-5 OR K-6 OR K-8) NOT (cell OR stem cells OR plants)</p>	<p>En <i>topic</i> se limita a: Artículo e idioma (inglés o español)</p>



Criterios de elegibilidad

En primer lugar, se propone un conjunto de criterios de elegibilidad de carácter general que permiten identificar documentos potencialmente relevantes. Tras ello, se da paso a los criterios de selección mediante el formato PICOC (*Population, Intervention, Comparison, Outcome, Context*) de la colaboración Campbell (Petticrew y Roberts, 2008).

- Criterios de elegibilidad en la **identificación** de artículos potenciales: concretan la detección de las investigaciones en relación a las cuestiones relacionadas con el diseño de la investigación y la estrategia de búsqueda, para acotar los estudios primarios relevantes en la investigación, recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2. Criterios de elegibilidad (inclusión y exclusión) en la identificación de artículos potenciales.

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Tipos de estudios	Estudios primarios cuantitativos y cualitativos.	Cualquier investigación que no sea un estudio primario o no tenga un carácter de estudio cuantitativo, cualitativo o mixto como artículos de opinión, informes, literatura gris, revisiones...
Fuente	Artículos de revistas científicas (con revisión por pares) y comunicaciones de congresos publicadas en actas (<i>proceedings</i>) indexadas en las bases de datos incluidas en la revisión.	Cualquier estudio cuya fuente de publicación no se corresponda con un artículo de una revista científica que disponga de revisión arbitrada o con una <i>conference</i> publicada en actas.
Acceso	Que se tenga acceso al documento completo online, bien a través de las bases de datos consultadas	Que no se disponga de acceso a la publicación ni en formato digital ni en papel (mediante solicitud

	como de otras estrategias de búsqueda (por ejemplo, redes sociales de investigación).	a la biblioteca) por ninguna de las vías indicadas.
Idioma de la publicación	Inglés o español.	Cualquier estudio que no disponga de traducción a lengua inglesa o española.
Bases de datos	ACM Digital Library, IEEE Xplore, ScienceDirect, EBSCOhost, Scopus y WOS	Cualquier investigación que no se encuentre en las bases de datos indicadas.

- Criterios de elegibilidad en la **selección** de artículos: criterios según el formato PICOC de la colaboración Campbell para la selección de las investigaciones en las ciencias sociales (Tabla 3).

Tabla 3. Criterios de elegibilidad (inclusión y exclusión) siguiendo el formato PICOC para la selección.

Criterios de inclusión	de Criterios de exclusión
-------------------------------	----------------------------------

Participantes/Población	<p>Los destinatarios directos o indirectos de la investigación han de ser estudiantes escolarizados en cualquier nivel educativo de las etapas de Educación Primaria y/o ESO (6-16 años).</p>	<p>Alumnado que no se encuentre en el periodo definido, o investigaciones que no se refieran a estas edades (o al menos a alguna de estas edades, entre otras).</p>
Tipos de intervenciones, comparaciones y efectos	<p>Intervenciones que den respuesta a alguna/s o todas las RQ (que se centren en contenidos, metodologías, variables que inciden en el aprendizaje STEM, hitos en el desarrollo del talento o efectos que produce en el alumnado).</p>	<p>Estudios que no den respuesta a ninguna de las preguntas de investigación.</p>
Contexto	<p>Investigaciones sobre el desarrollo del talento STEM en relación a la población definida, tanto en el contexto</p>	<p>Investigaciones que no se relacionen con el desarrollo del talento STEM en</p>

escolar como fuera de él la población
(educación formal y definida en la
educación no formal). educación formal
y no formal.

Procedimiento para la evaluación de las evidencias de calidad de las publicaciones

En ciencias sociales el objetivo para evaluar las evidencias de calidad es identificar aquellos errores que puedan afectar a la forma en la que el estudio fue interpretado, siendo por tanto la susceptibilidad de sesgo en cada estudio la clave de la evaluación (Petticrew y Roberts, 2008). Por tanto, la evaluación crítica implica estudiar en qué medida un estudio se ve afectado por el sesgo y si el grado de sesgo es lo suficientemente grande como para concluir que la investigación no es adecuada para la revisión.

Dado que no existe restricción en cuanto a los tipos de diseños de investigación incluidos, conviene manejar un mismo instrumento que permita, por un lado, poder evaluar la calidad de cada uno de los estudios incluidos y, por otro, seleccionar los ítems que son aplicables a cada uno de ellos, sin que repercuta en la puntuación total de las evidencias de calidad. El “Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields” (Kmet, Lee

y Cook, 2004) ofrece ambas posibilidades, por lo que se incluye en esta revisión sistemática.

Proceso de recogida y tratamiento de la información

El proceso de recogida y tratamiento de la información se establece en tres niveles:

- Análisis descriptivo de las investigaciones: tabla Excel con todo el acervo documental que recoge la base de datos: autoría, fecha, revista, resumen, criterios de identificación de artículos potenciales y criterios de selección; y tabla Excel con la relación de las investigaciones finalmente seleccionadas.
- Evidencias de calidad de las investigaciones: tabla Excel con las puntuaciones en el *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields* en función de la metodología de la investigación (cuantitativa o cualitativa).
- Respuesta a las RQ: tabla síntesis de las investigaciones incluidas con los siguientes campos: población, intervención, resultados, contexto y comentarios, para proceder a su interpretación.



Avance de resultados

Con el diseño del protocolo se dispondrá del instrumento que guiará y orientará el proceso de revisión sistemática. Cualquier modificación del protocolo deberá ser justificada.

El inicio de la revisión sistemática está previsto para el próximo 1 de julio de 2020.

A continuación, la Figura 1 ofrece una aproximación preliminar a los resultados de la búsqueda (30 de mayo de 2020) con los criterios de elegibilidad, representada mediante una adaptación del diagrama de flujo PRISMA-P (Moher y cols., 2015).

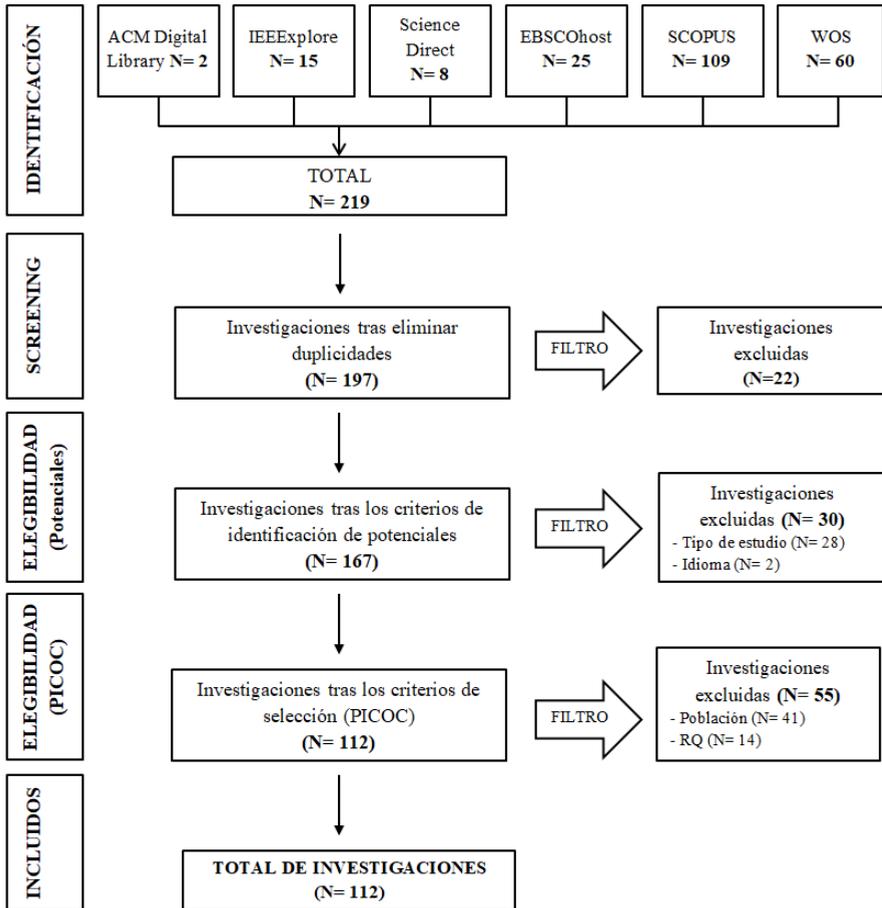


Figura 1. Diagrama de flujo de los resultados de una búsqueda preliminar y proceso de elegibilidad (adaptación de PRISMA-P, de Moher y cols., 2015).

Discusión y conclusiones

Aunque en las ciencias sociales todavía no es una práctica generalizada el diseño de protocolos, se pretende compartir el mismo para favorecer la calidad del proceso de esta revisión sistemática. Su comunicación debería mejorar la calidad, favorecer su replicabilidad y aumentar la confianza de los resultados.

Los resultados preliminares sugieren que el total de 112 investigaciones suponen un volumen adecuado para asegurar un protocolo eficaz (que permita una revisión en profundidad) y eficiente (un número accesible de artículos a analizar).

Referencias

- Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes. En S. Pfeiffer, (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2ª Ed., pp. 1-14). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_1
- Dai, D. Y. y Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*. Waco, TX: Prufrock Press. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.945142>
- Fink, A. (1998). *Conducting literature research reviews: From paper to the internet*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.



Higgins J.P.T. y Green S (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*, Version 5.1.0. The Cochrane Collaboration. Disponible en www.cochrane-handbook.org.

Jiménez, C. y Baeza, M. A. (2012). Factores significativos del rendimiento excelente: PISA y otros estudios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(77), 647-676. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362012000400003>

Kmet, L. M., Lee, R. C., Cook, L. S. (2004). *Standard quality assesment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Edmonton: AHFMR. doi: <https://doi.org/10.7939/R37M04F16>

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M.,... Stewart, L. A. (2015). *Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement*. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. doi: <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2015). Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains. *High Ability Studies*, 26(2), 195-210. doi: <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077>



- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik R. F. y Worrell, F. C. (2016). Aiming Talent Development Toward Creative Eminence in the 21st Century. *Roeper Review*, 38(3), 140-152. doi: <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1184497>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden, MA: Blackwell. doi: <https://doi.org/10.5860/choice.43-5664>
- Sastre-Riba, S., Pérez-Sánchez, L. F. y Bueno, A. (2018). Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain. *Gifted Child Today*, 41(2), 63-74. doi: <https://doi.org/10.1177/1076217517750703>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. New York: Crown Business.
- Subotnik, R., Orland, M., Rayhack, K., Schuck, J., Edmiston, A., Earle, J., ... y Fuchs, B. (2009). Identifying and developing talent in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): An agenda for research, policy, and practice. En Shavinina, L. (Ed), *International handbook on giftedness* (pp. 1313-1326). Springer, Dordrecht. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_69
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista*



de Investigación Educativa, 38(1), 15-32. doi:
<https://doi.org/10.6018/rie.396781>

VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-Specific Giftedness: Applications in School and Life. En R. J. Sternberg. y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2^a ed., pp. 358-376). New York, NY: Cambridge University Press. doi:
<https://doi.org/10.1017/cb09780511610455.021>



**Educación y discursos de odio.
Notas preliminares sobre la
construcción de la mirada en una
investigación participativa junto a
adolescentes**

Alberto Izquierdo Montero³

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

aizquierdo@edu.uned.es

³ Directora de tesis: Dra. Teresa Aguado Odina. Línea 4.

Resumen

El auge de los populismos xenófobos se apoya en la construcción y difusión de discursos de odio en tanto que sustratos emocionales de nociones y prácticas excluyentes. En este contexto, la educación, entendida como práctica política comprometida con la democracia, debe ofrecer herramientas para facilitar la interpretación crítica de estas formas discursivas. Para ello, compartimos en la presente comunicación los avances de una investigación participativa junto a adolescentes que busca: (1) conocer y analizar cuáles son los principales escenarios y agentes sociales en los que identifican tales discursos; (2) indagar en las estrategias o actitudes que adoptan frente a ellos desde sus cotidianidades; (3) enunciar propuestas para responder de manera creativa y crítica a los discursos del odio. Como veremos, la articulación de una serie de herramientas a construir junto a las y los participantes surge de una propuesta teórico-práctica nutrida por dos corrientes epistemológicas para pensar lo educativo: el Análisis Político del Discurso y el Enfoque Intercultural Crítico. Finalizamos el artículo ofreciendo algunas de estas orientaciones teóricas, las cuales -como decíamos- tienen vocación de convertirse en propuestas prácticas y manejables a refutar por los y las propias participantes desde sus cotidianidades. Todo ello impulsará, como término de la investigación, una serie de recomendaciones para hablar sobre los discursos de odio en los espacios educativos.

Palabras clave: Educación política; Discurso de odio; Análisis Político del Discurso; Enfoque intercultural; Investigación participativa.



Abstract

The rise of xenophobic populisms is supported by the construction and dissemination of hate speech as emotional substrates of discriminatory notions and practices. In this context, education, understood as a political practice committed to democracy, must offer tools to facilitate the critical interpretation of these discursive forms. To this end, in this communication we share the progress of a participatory research with adolescents that seeks to: (1) know and analyze the main scenarios and social agents in which such discourses are identified; (2) investigate the strategies or attitudes that they adopt towards them from their daily lives; (3) state proposals to respond creatively and critically to hate speech. As we will see, the articulation of a series of tools to be built together with the participants arises from a theoretical-practical proposal nurtured by two epistemological currents to think about education: Political Discourse Theory and Intercultural Approach. We end the article by offering some of these theoretical orientations, which - as we said - have the vocation of becoming practical and manageable proposals to be refuted by the participants themselves from their daily lives. All this will promote, as a term of research, a series of recommendations to talk about hate speech in educational spaces.

Keywords: Political education; Hate speech; Political Discourse Theory; Intercultural approach; Participatory research.

Introducción

El odio puede entenderse como la “antipatía y aversión hacia algo o alguien cuyo mal se desea”⁴. En tanto que sentir humano parece habernos acompañado históricamente, sin embargo, esta observación es compatible con el reconocimiento de que “el odio no está ahí porque sí. Es algo que se fabrica” (Rogerio, 2019, p.5). Sus usos y las maneras de manifestarlo son diversas y variables, pero parece haber cierto consenso en torno a que “estamos presenciando una inquietante oleada de xenofobia, racismo e intolerancia” (ONU, 2019, p.1).

El auge de los populismos xenófobos está sosteniéndose en la utilización de las sensaciones de desesperanza, miedo, desconfianza, resentimiento, impotencia, desamparo..., emergidas a partir de la *crisis/estafa* de 2008 (FOESSA, 2019) para poner en marcha prácticas discursivas basadas en la construcción de un *nosotros-pueblo* a partir de la exclusión de un *ellos-antipueblo* (Casullo, 2019). Esta articulación discursiva que sustenta un relato xenófobo basado en *las mentiras que nos unen* (Appiah, 20219) es lo que podríamos entender por discurso del odio, tratándose así de un sustrato con un componente muy emocional de prácticas discriminatorias más amplias y profundas, que pueden estar más o menos visibilizadas, más o menos institucionalizadas y más o menos instaladas en los

⁴ RAE: <https://dle.rae.es/odio>

imaginarios que conforman el “sentido común” generado desde una “formación hegemónica” particular (Mouffe, 2019).

Concretamente, la Recomendación General nº 15 de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), vinculada al Consejo de Europa, señala que se trata de la defensa, promoción o instigación al odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos o estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones- basada en una lista no exhaustiva de características personales o estados (ECRI, 2016: 9-10).

Esa lista no exhaustiva de características personales o estados/circunstancias suele corresponderse con las que vienen atribuyéndose estereotipadamente a personas o grupos históricamente *vulnerabilizados*, en un empeño del populismo xenófobo por *pegar hacia abajo*, como señala Casullo (2019) metafóricamente.

El auge de los discursos de odio en la esfera de la política institucional, así como en otros espacios menos oficialistas, ha sido impulsado por las posibilidades de alcance que ofrecen las herramientas virtuales actuales (Langa Nuño y Ballesteros Aguayo, 2018), pudiendo así expandir sus mensajes a modo de “reacción en revancha por los profundos cambios culturales producidos tras los años Sesenta, una reacción cultural frente a los valores progresistas y posmaterialistas encarnados en los nuevos movimientos sociales”

(FOESSA, 2019, p. 421). En este sentido, conviene apuntar que en nuestro contexto próximo es el grupo adolescente y juvenil el que más uso hace de internet para participar en redes sociales virtuales y acceder a información (INE, 2019).

A su vez, este reaccionarismo señalado en el reciente Informe FOESSA intenta instalar una pretendida “neutralidad” en los espacios educativos, además de imponer una agenda -más propia que pública- a debatir y el marco desde el cual abordarla (Fundación PorCausa, 2019). Ante esta situación, y entendiendo que la *praxis* educativa se apoya en una educación dialógica mediada por lo que sucede en el mundo (Freire, 2009), asumimos el reto que plantea Marcia Tiburi al reconocer el diálogo como una práctica de resistencia contra los totalitarismos: “podríamos preguntarnos qué nos sucede cuando dialogamos y qué sucede cuando esto no es posible. El diálogo es una práctica de no violencia. La violencia surge cuando el diálogo no entra en escena” (Tiburi, 2015, p.19).

Partiendo de ahí, y de la tendencia del Grupo INTER a invitar al diálogo pedagógico sobre ciertas cuestiones esquivas (Grupo INTER, 2007), surge la pregunta que impulsa esta tesis: ¿cómo hablar sobre los discursos de odio en contextos educativos? Para ello, pusimos en marcha el proyecto de investigación en el que se enmarca esta tesis⁵ y cuyos objetivos abordamos en el siguiente apartado.

⁵ El proyecto “Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para

Objetivos

También en sintonía con otra experiencia anterior en la cual se profundizó en los puntos de vista de los y las adolescentes sobre los racismos cotidianos (Grupo INTER, 2007a), el presente proyecto que ofrece cobijo a nuestra tesis, “Adolescentes frente al discurso del odio...”, tiene la finalidad de comprender el significado que otorgan los/as adolescentes participantes a los discursos del odio para, en un segundo momento, con su participación y en diálogo con ellos y ellas, elaborar materiales y recursos formativos que promuevan una educación crítica. De manera más específica, se pretende: (1) conocer y analizar cuáles son los principales escenarios y agentes sociales en los que identifican tales discursos; (2) indagar en las estrategias o actitudes que adoptan frente a ellos desde sus cotidianidades; (3) enunciar propuestas para responder de manera creativa y crítica a los discursos del odio.

En este contexto, la aportación de nuestra tesis podrá concretarse en el siguiente objetivo de investigación:

- ❖ construir y poner a prueba una propuesta teórico-práctica para orientar los abordajes del discurso de odio en los contextos educativos desde las percepciones y vivencias de

afrontarlos” ha sido financiado en concurso público por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, dependiente de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (fad) en el marco de la convocatoria de “Ayudas a la investigación 2019”, con una duración prevista de 18 meses (febrero 2020-septiembre 2021).

los/as adolescentes participantes.

Esta propuesta se inspira y bebe epistemológicamente de los aportes de la *Political Discourse Theory* (Análisis Político del Discurso en una de sus traducciones al castellano, APD en adelante) y el Enfoque Intercultural crítico como maneras de plantear y promover el debate sobre los discursos de odio en diversos espacios educativos, como detallaremos en los siguientes apartados.

Metodología

El planteamiento metodológico del proyecto seguirá la línea de la investigación participativa (Alatorre Frenk, 2016), contando con las y los participantes a lo largo de todo el proyecto y generando espacios horizontales de reflexión y acción conjunta; formando, consecuentemente, un equipo de investigación integrado en parte por las y los adolescentes participantes. Se huirá, de esta manera, de caer en procesos cerrados que vayan de la teoría pre-impuesta a la práctica (*Ibid.*). Por el contrario, siguiendo la filosofía de la investigación participativa se propiciarán distintas etapas de cuestionamiento, análisis y discernimiento del proceso colectivo, las cuales parten de una apuesta paradigmática que asume, entre otros, los siguientes principios (Torres-Carrillo, 2015):

- ▶ La no neutralidad de las Ciencias Sociales.
- ▶ La creación de relaciones de “sujeto” a “sujeto” entre investigadores y participantes, a quienes se les reconoce como agentes políticos y generadores de

conocimiento que, además, conforman el equipo investigador.

- ▶ El intento por generar un “diálogo de saberes”.
- ▶ El esfuerzo por ofrecer las técnicas de investigación de maneras más “amigables” (sencillas, comunicables, manejables...) para que las y los participantes puedan apropiarse de ellas.
- ▶ El compromiso de llevar a cabo una “devolución” crítica de los aprendizajes y las conclusiones alcanzadas colectivamente.

En este marco, el equipo de investigación está siendo actualmente conformado por participantes provenientes de tres IES y dos entidades socioeducativas con ubicación en los municipios periféricos del sur de la Comunidad de Madrid. Sintéticamente, las fases procedimentales del proyecto pueden esquematizarse como sigue: (1) Conformación del equipo de investigación (Grupo INTER + 4-6 adolescentes de cada IES y asociación) y aproximaciones colectivas a la temática; (2) Ajuste y desarrollo de las propuestas investigativas en cada espacio educativo; (3) Puesta en común de experiencias y co-elaboración de materiales formativos para el profesorado sobre cómo hablar de los discursos de odio en centros educativos.

Dentro de este proceso común, nuestra tesis incidirá sobre todo en crear una propuesta abierta para repensar los discursos de odio desde ese enfoque dialógico generado a partir de las confluencias del APD y el enfoque intercultural en educación que maneja el Grupo

INTER, lo cual, procedimentalmente, puede concretarse en: (1) revisión bibliográfica sobre ambos enfoques y generación de puntos de encuentros teóricos; (2) traducción de estas confluencias en herramientas de análisis asequibles para las y los participantes, de manera que puedan “hacerlas suyas” y matizarlas, ponerlas a prueba...; (3) análisis desde esta perspectiva de todo el material recopilado durante el proyecto; (4) inclusión de este enfoque en los materiales finales, aportando cómo ha sido “probado” por las y los participantes, y haciendo emerger posibles contradicciones, cautelas, orientaciones y otras sugerencias para su manejo educativo orientado a reemplazar el discurso del odio.

Avance de resultados

Tal y como hemos señalado, el proyecto que da cabida a nuestra tesis se encuentra aún en una fase inicial. Sin embargo, estamos en disposición de compartir algunas primeras reflexiones sobre la potencialidad de poner a dialogar el APD y el enfoque intercultural en educación y utilizar sus convergencias como herramienta de trabajo analítico en el marco del proyecto. Será precisamente en este segundo aporte donde nos centraremos en la presente comunicación.

La *Political Discourse Theory* surge de la mano de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe durante su trabajo conjunto en lo que se ha conocido como “Escuela de Essex” mediante la creación del programa de posgrado *Ideology and Discourse Analysis*. Aunque ambas autorías tienen recorrido previo de interés, su obra conjunta “*Estrategia y*

hegemonía socialista. Radicalización de la democracia” (Laclau y Mouffe, 1987) supone una ruptura con el positivismo y una superación del estructuralismo en ciencias sociales, además de situar las prácticas discursivas en un primer plano de análisis de las situaciones sociales, ofreciendo un marco/enfoque para abordar el análisis del discurso: lo que en castellano ha sido traducido en muchos casos como “Análisis Político del Discurso”. A pesar de no ser la intención inicial de Laclau y Mouffe, las apropiaciones del APD en el ámbito educativo se han sucedido y extendido desde entonces, tal y como muestra la sistematización de obras y autorías elaborada por Buenfil Burgos (2019).

En coherencia con el alejamiento del positivismo, más que una teoría y/o metodología a aplicar a modo de receta a un caso de estudio, el APD emerge como una propuesta de “articulación” (Howarth, 2005) entre el marco epistémico, el material empírico y las preguntas de investigación, como un proceso en constante revisión (Buenfil Burgos y Navarrete Cazales, 2011).

Algunas de las contribuciones del APD para la reflexión pedagógica, los cuales confluyen con las propuestas que desde el Grupo INTER emergen para mirar y comprender la diversidad en educación, nos permiten aportar las siguientes orientaciones iniciales a convertir en técnicas de análisis que sean (re)apropiadas por las y los adolescentes participantes desde sus percepciones y relaciones cotidianas con los discursos de odio:

- ▶ Comprender los discursos como un conjunto de prácticas

sociales lingüísticas y extralingüísticas inmersas en relaciones de poder que es preciso analizar para “ponderar los efectos y las posibilidades políticas que los diferentes discursos y las articulaciones entre ellos puedan tener en un determinado contexto y momento sociohistórico” (Rodríguez Fernández, 2018, p.86).

- ▶ Valorar de la heterogeneidad y la diversidad como norma (Aguado-Odina, 2017), y por tanto, la crítica a los intentos de homogeneización o justificación de la desigualdad (Buenfil Burgos, 2019).
- ▶ Reconocer el carácter político de cualquier acto educativo, donde las “reproducciones” y las “transgresiones” conviven (Rodríguez Fernández, 2018) y, a su vez, la crítica a limitar la noción sobre lo educativo al ámbito escolar, asumiendo que cualquier práctica política tiene también un importante potencial educativo (Buenfil Burgos, 2019; Melero, 2018).
- ▶ Destacar el componente relacional en la conformación de las identidades, identificaciones y subjetividades, apuntando que “la identificación es siempre inacabada y tendrá que recrearse en sucesivos actos de identificación” (Buenfil Burgos, 2019, p.103).
- ▶ La propuesta de “transformación social” desde una radicalización de la democracia “desde dentro” (Laclau y Mouffe, 1987; Mouffe, 2019) que pasa por crear las condiciones para que las personas puedan llevar a cabo



prácticas participativas, críticas y transformadoras (Melero, 2018).

Discusión y conclusiones

Como hemos visto, la presente investigación busca preservar y/o recuperar el diálogo como una tarea política en educación entendida como la capacidad humana de crear lazos en un contexto de auge de los autoritarismos y los populismos xenófobos (Tiburi, 2015). A su vez, pretendemos no limitarnos a condenar el odio y la violencia, sino a intentar visibilizar los procesos que activan y fabrican el odio y la violencia para tratar de contribuir a “mostrar cómo ambos pueden ser interrumpidos y debilitados” (Emcke, 2017, p.21).

Para ello, creemos que “poner en manos” de los y las adolescentes participantes en el proyecto una serie de orientaciones epistemológicas y herramientas de análisis para que ellos y ellas, haciéndolas suyas, las pongan a prueba en sus contextos cotidianos, puede ser una manera de contribuir a una necesaria formación en “literacidad crítica” (Santisteban, 2018) frente a los discursos de odio. En este sentido, consideramos que los aportes del APD y el enfoque intercultural crítico en educación favorecerá esa creación de herramientas desde un enfoque flexible que huye de la generación de recetas a aplicar, apostando más bien por una articulación contextual entre marcos epistemológicos, materiales empíricos y preguntas del equipo investigador (del cual forman parte los y las adolescentes, así como profesorado y otros/as educadores/as), en coherencia también

con la apuesta por una metodología participativa (Torres-Carrillo, 2015).

Particularmente, las propuestas de Laclau (2005) y Mouffe (2019) coinciden también con ciertas recomendaciones para reemplazar el discurso del odio (Fundación porCausa, 2019) que pasan por reconocer ese “giro emocional” o “giro afectivo” que nos invita a incorporar en los análisis sociales el protagonismo que las emociones juegan en la configuración de las relaciones políticas actuales (FOESSA, 2019). Se reconoce, además, que ceder el terreno del análisis y la conformación de las emociones a los agentes discursivos reaccionarios otorga a estos una enorme ventaja en el ánimo de las personas y conlleva el riesgo de que esas mismas personas juzguen insulsos y aburridos los regímenes democráticos (Nussbaum, 2014).

En este sentido, las herramientas surgidas desde orientaciones paradigmáticas aquí avanzadas nos permitirá que la investigación en marcha suponga un proceso formativo para todo el equipo investigador, donde el reconocimiento de lo político en toda práctica discursiva no solo será útil para entender las lógicas comunicativas de los populismos xenófobos (Laclau, 2005, Casullo, 2019), sino también para reclamar -y participar de- transformaciones que profundicen en las posibilidades más *radicales* de las democracias (Mouffe, 2019), y ello pasará por hacer contribuciones significativas a la educación política en los centros escolares y más allá de ellos, partiendo desde las propias inquietudes y propuestas de las y los adolescentes -en este caso- y de toda la comunidad educativa.



Referencias

- Aguado-Odina, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado Odina y P. Mata Benito (coords.). *Educación intercultural*. Madrid: UNED.
- Alatorre Frenk, G. (2016). Investigación desde y para la acción transformadora: metodologías participativas. En B. Ballesteros Velázquez (Coord). *Taller de investigación cualitativa*, pp. 103-130. Madrid: UNED.
- Appiah, K. A. (2019). *Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad. Creencias, país, color, clase, cultura*. Barcelona: Taurus.
- Buenfil Burgos, R.N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Buenfil Burgos, R.N. y Navarrete Cazales, Z. (coords.). (2011). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político del discurso*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Casullo, M^a. E. (2019). *¿Por qué funciona el populismo? El discurso que sabe construir explicaciones convincentes de un mundo en crisis*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ECRI. (2016). *Recomendación de política general n°15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Disponible en:



http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/2016_12_21-Recomendacion_ECRI_NO_15_Discurso_odio-ES.pdf

Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Barcelona: Taurus.

FOESSA. (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.

Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Fundación porCausa. (2019). *Seven key points to create new narratives on the movements of the people around the world*. Madrid: Fundación porCausa. Disponible en: https://porcausa.org/wp-content/uploads/2019/09/New-narratives_porcausa.pdf

Grupo INTER. (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson.

Grupo INTER. (2007a). *Racism: a Teenagers' perspective. Results of a Preliminary Research from Madrid [Spain]*. Viena: Navreme. Disponible en: https://www2.uned.es/grupointer/vol6_racism_teenagers_perspective.pdf

Howarth, D. (2005). Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación. *Studia Politica*, (5), 38-88. Disponible en: http://www2.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/CP_y_RRII/Revista_Studia_Politicae/05/Articulos/Howarth.pdf

- INE. (2019). Servicios de Internet usados por motivos particulares en los últimos 3 meses por naturaleza del servicio y características demográficas. *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2019*. Disponible en: https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t25/p450/base_2011/a2019/lo/&file=04007.px#!tabs-tabla
- Laclau, E. (2015). *On populist reason*. Londres: Verso.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Estrategia y hegemonía socialista. Radicalización de la democracia*. México: Fondo de Cultura.
- Langa Nuño, C. y Ballesteros Aguayo, L. (eds.). (2018). *Movimientos populistas en Europa: la actualización del discurso totalitario en los medios de comunicación actuales y su repercusión en la opinión pública*. Egregius ediciones. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/85333/978-84-17270-66-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Melero, H. S. (2018). *Espacios y Prácticas de Participación Ciudadana. Análisis y Propuestas Educativas desde un Enfoque Intercultural*. (Tesis Doctoral). Madrid: UNED. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Hsanchez>
- Mouffe, C. (2019). *Por un populismo de izquierdas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Barcelona: Paidós.



- ONU. (2019). *La estrategia y el plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso del odio*. Disponible en: [https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech ES.pdf](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_ES.pdf)
- Rodríguez Fernández, J. R. (2018). *El análisis político del discurso. Apropiaciones en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Rogero, J. (2019). Los discursos de odio y la educación. *Convives*, (25), 5-15. Disponible en: <http://www.fedadi.org/?p=2129>
- Santisteban, A., et al. (2018). El Discurso del Odio: Una investigación en la formación inicial. López, E., García, C.R., y Sánchez, M. (eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 423-434. Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Tiburi, M. (2018). *¿Cómo conversar con un fascista? Reflexiones sobre el autoritarismo de la vida cotidiana*. Ciudad de México: Akal.
- Torres-Carrillo, A. (2015). La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. *La piragua. Revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, (41), 11-20. Disponible en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/Documentos%20y%20Ponencias/la-investigacion-accion-participativa-entre-cs-soc-y-educ-popular>



Propuesta para la evaluación de las competencias en comunicación oral en el ciclo formativo de Técnico superior en administración y finanzas

Jorge Nieto Ortiz⁶

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

jnieto332@alumno.uned.es

⁶ Directora de tesis: Dra. M^a Luz Cacheiro González. Línea 2.



Resumen

Las competencias en comunicación son especialmente relevantes en el ciclo formativo de Técnico Superior en Administración y Finanzas, por su carácter transversal en las diferentes funciones y sectores de actividad de su entorno profesional. La evaluación de las competencias es un proceso clave debido a la gran información que aporta al alumnado sobre su progreso, aunque debido a su carácter teórico y abstracto, no son medibles en sí mismas, lo que dificulta su evaluación. Para que la medida sea posible y por lo tanto la evaluación, es necesario convertir el sistema conceptual a uno cifrado y, establecer instrumentos y unidades de medida que permitan manejar grandes cantidades de información de manera adecuada. Como conclusiones, se abordan una serie de cuestiones relacionadas con la necesidad de desarrollar nuevos modelos de evaluación con una marcada función formativa a través del uso de herramientas estadísticas y el empleo del feedback.

Palabras clave: Formación profesional, evaluación de la educación, competencia profesional, comunicación oral, Administración y Finanzas.



Abstract

Communication skills are especially relevant in the Higher Technician in Administration and Finance training cycle, due to their transversal nature in the different functions and activity sectors of their professional environment. The evaluation of the competences is a key process due to the great information that it contributes to the students about their progress, although due to their theoretical and abstract nature, they are not measurable in themselves, which makes their evaluation difficult. For measurement to be possible and therefore evaluation, it is necessary to convert the conceptual system to an encrypted one, and to establish instruments and measurement units that allow handling large amounts of information appropriately. As conclusions, a series of issues related to the need to develop new evaluation models with a marked formative function are addressed through the use of statistical tools and the use of feedback.

Keywords: Vocational training, education assessment, professional competence, oral communication, Administration and Finance.

Introducción

El objeto de las enseñanzas de formación profesional es fundamentalmente la adquisición y desarrollo de aquellas competencias profesionales por parte del alumnado conforme a un perfil profesional (Ley Orgánica 2, 2006; Real Decreto 1147, 2011).

Aunque el concepto de competencia tiene un marcado carácter polisémico dependiendo en contexto en que se enmarque, una de sus características más significativas es que revela un enfoque de las enseñanzas de formación profesional que no caduca, definiéndose en términos de movilización de recursos para afrontar problemas conocidos y, por transferencia, a otros nuevos (Fernández y Gijón, 2012). Las competencias, como elemento curricular integrado en el marco normativo de las enseñanzas de formación profesional, debe ser evaluado a pesar de las dificultades inherentes a su medición, debido a su marcado carácter teórico (García, González y Ballesteros, 2001; Real Decreto 1147, 2011)

En todo programa formativo, la evaluación es uno de los elementos clave por el volumen de información que facilita y, las consecuencias que tiene para la totalidad de la comunidad educativa (Villardón, 2006). Como comenta Boud (1995), “los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una pobre enseñanza (por definición, si quieren licenciarse), pero no pueden escapar de los efectos de una mala evaluación” (p. 35). Por lo tanto, la evaluación incide directamente en la calidad de los aprendizajes, condicionando su nivel y profundidad (Villardón, 2006). La evaluación, en un marco

formativo basado en las competencias, supone una evaluación integral de conocimientos, capacidades y actitudes (Van der Klink, Boon, y Schlusmans, 2007), además de orientarse fundamentalmente a una función formativa, proporcionando información al alumnado sobre su progreso (Blas, 2007, Klink et al.; Villardón, 2006).

Según Jornet, González, Suárez y Peraless (2011), la reflexión sobre cómo abordar la evaluación se deriva de la complejidad de las competencias como constructo a medir y evaluar, línea en la que se sitúa Villardón (2006) al afirmar que las competencias no pueden ser observadas directamente, sino a través del desempeño. En esta línea, Fernández y Gijón (2012) reconocen que no se ha reflexionado suficientemente sobre el alcance que puede adoptar los enfoques basados en las competencias y, sobre su integración en el conjunto de elementos curriculares, existiendo pocas directrices y enfoques para su rediseño. Por esta razón, es necesario planteamientos de evaluación que permita recoger la información y valorar los resultados de forma válida y fiable (Villardón, 2006).

La estructuración del currículo forma un sistema conceptual en que se integran las competencias como elemento de carácter teórico y abstracto, por lo que no son medibles en sí mismas, al menos directamente (García et al, 2001). Ante esta realidad, la propuesta para la evaluación de las competencias en comunicación oral se fundamenta en la operativización de conceptos con la finalidad de posibilitar la medición de las evidencias observables de logro, siguiendo las líneas de Jornet et al. (2011), que manifiestan que es necesario el desarrollo

de un corpus metodológico y tecnológico que permita aprovechar el enfoque de las competencias de manera eficaz y, de García y Pérez, 2008), que afirman que primordial una adecuada fundamentación teórica que permita el desarrollo de nuevos modelos de evaluación orientados a la medición de resultados y outputs en forma de competencias adquiridas.

La relevancia de la presente propuesta de evaluación se deriva de las especiales características del ciclo formativo de Técnico superior en Administración y Finanzas. Según el INCUAL (2002), Administración y Finanzas es uno de los ciclos formativos más transversales y polivalentes de toda la oferta de enseñanzas de formación profesional. La transversalidad se refleja en las diferentes áreas que comprende la actividad profesional, que son, comercial, laboral, contabilidad, fiscal y financiera y, la polivalencia, al ejercicio profesional en diferentes sectores económicos (Real Decreto 1584/2011).

Complementariamente, según el Observatorio de las Ocupaciones del SEPE (2019), la competencia en comunicación oral es una de las competencias transversales más demandadas de su entorno profesional, a la vez que se trata uno de los más difíciles de evaluar mediante “sistemas de evaluación tradicionales”, enfocados fundamentalmente en el examen. Como consecuencia, estas son fundamentales en el fomento de la empleabilidad, pues se presentan en las diferentes funciones del entorno profesional del ciclo formativo, así como de los diferentes sectores económicos, lo que las convierten

en objeto de atención prioritaria para el fomento de la empleabilidad y, por lo tanto, de las diferentes programaciones de la acción formativa en las enseñanzas de formación profesional (Ley 30/2015).

El presente estudio está focalizado en la evaluación de las competencias, a través de una propuesta de evaluación que permita medir los resultados de aprendizaje en forma de competencias, permitiendo recoger la información y valores de manera objetiva y basándose en la operativización de conceptos, como herramienta que permite la desagregación de un sistema conceptual, en este caso las competencias en comunicación oral, en diferentes aspectos y variables objeto de observación y, por lo tanto de evaluación (García et al, 2001).

La propuesta de evaluación se ha llevado a cabo en un grupo del módulo profesional de “Comunicación y atención al cliente” del ciclo formativo de Técnico Superior en Administración y Finanzas, del centro educativo GSD Las Suertes.

Objetivos

Se pretende logra el siguiente objetivo: Medir los niveles de logro de la competencia en comunicación oral, del alumnado del ciclo formativo de Técnico Superior en Administración y Finanzas.

Metodología

Se trata de un estudio evaluativo, consistente en una propuesta de evaluación de las competencias en comunicación oral del ciclo formativo de Técnico Superior en Administración y Finanzas se han

llevado a cabo dos acciones. La primera, ha sido plantear el propio sistema de evaluación para permitir la medición de las competencias y, el segundo, en recoger datos de evidencias observables de logro en un entorno real, mediante un instrumento de evaluación.

En cuanto al planteamiento del sistema de evaluación se han seguido las siguientes fases:

Fase 1. Se han definido cada una de las etapas del proceso de operativización y se ha establecido la terminología a utilizar, a partir del marco normativo de las enseñanzas de formación profesional.

Fase 2. Se ha establecido un sistema que permita asignar un valor a cada una de las variables establecidas.

Fase 3. Se ha establecido un instrumento de medida que discrimine los diferentes niveles de logro y, permita asignar la misma valoración en todos los casos en lo que se aplique.

Fase 4. Se ha establecido una unidad de medida.

En cuanto a la recogida de datos de evidencias observables de logro en un entorno real, se ha producido en el centro educativo GSD Las Suertes a través de una propuesta didáctica de innovación educativa, consistente en una actividad de exposición oral sobre un tema. Este ha constado de tres fases: Proposición del tema, grabación en vídeo de la exposición oral y evaluación de los trabajos presentados.

Proposición del tema: Cada alumno propuso un tema de libre



elección, pero relacionado con el módulo profesional “Comunicación y atención al cliente”.

Grabación en vídeo de la exposición oral. El alumnado grabó en vídeo el tema elegido, teniendo en cuenta el instrumento de evaluación propuesto, lo que permitió que cada alumno pudiera regular su propio trabajo a los requerimientos establecidos con antelación, para un mayor énfasis del carácter formativo de la propuesta.

Evaluación de los trabajos presentados. Se evaluaron los trabajos presentados utilizando el instrumento de evaluación propuesto. Posteriormente, el profesor les proporcionó un informe individualizado en que se recogía lo siguiente: Resultados del grupo, resultados individuales y diferencia individual respecto al grupo.

Avance de resultados

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos en cuanto al planteamiento del sistema de evaluación.

Fase 1. La definición de cada una de las etapas del proceso de operativización son: establecimiento del concepto teórico, establecimiento de las dimensiones, definición de las variables y, elaboración de los índices. A continuación, se muestran los términos establecidos y la definición de cada uno de ellos.

Tabla 1. Terminología utilizada en cada una de las etapas del sistema de evaluación

Etapa	Término	Definición
Establecimiento del concepto teórico	Resultado aprendizaje (RA)	de “Aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer” (Real Decreto 1027/2011, art. 2b).
Establecimiento de las dimensiones	de los criterios de evaluación (CE)	Referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado, describiendo aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias. Responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura (Real Decreto 1105/2014).
Definición de las variables	de los estándares de aprendizaje evaluables (EE)	de “Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de

aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura” (Real Decreto 1105/2014, art. 2.1e).

Nota: Elaboración propia

Fase 2. El método establecido para asignar diferentes valores a las variables objeto de medición, que en este caso son los estándares de aprendizaje evaluables, es de tipo cualitativo o categórico, por lo que, en sentido estricto, no se trata de medición sino de clasificación. Para la asignación de valores a los estándares de aprendizaje evaluables es necesario el establecimiento de diferentes categorías que representen los distintos niveles diferenciales de desempeño para cada uno de ellos. Se proponen cuatro categorías denominadas: Nivel 0, nivel 1, nivel 2 y nivel 3.

Fase 3. Se establece un instrumento de medida que discrimine los diferentes niveles de desempeño. En este caso se trata de una rúbrica de doble entrada, en que se recogen los estándares a evaluar y los diferentes niveles diferenciales de desempeño. El instrumento de medida es clave para poder evaluar las competencias en comunicación oral, en que los diferentes niveles de desempeño corresponden a

diferentes categorías que permiten al menos, obtener resultados similares por diferentes evaluadores ante la misma evidencia de evaluación, limitando en este caso los inevitables niveles de incertidumbre en la medición aplicada a la educación (García et al., 2001).

Fase 4. Se establece una unidad de medida que permita manejar mejor la cantidad de información recogida. Debido a que la unidad de medida debe asignarse a cada uno de los diferentes niveles de desempeño, se propone la denominación “puntos de competencia” (p.c.). Para una correcta adecuación de la unidad de medida al sistema de evaluación propuesto, se asignan la siguiente regla específica: Los valores que puede adoptar la variable están comprendidos entre 0 y 1.

Para que exista complementariedad entre el sistema de clasificación de los valores que pueda tomar la variable y, la unidad de media planteada, se propone la cuantificación de los puntos de corte que delimitan el nivel diferencial de desempeño de cada una de las variables y, la cuantificación asignada para cada una de las categorías establecidas. En la siguiente tabla se expresa la complementariedad entre el sistema de clasificación y los valores de la variable.

Tabla 2. Correspondencia entre el sistema de clasificación de los diferentes niveles de desempeño y la cuantificación de los puntos de corte

Niveles de desempeño	Puntos de competencia (p.c.)
Nivel 0	(0; 0,25)

Nivel 1	[0,25; 0,50)
Nivel 2	[0,50; 0,75)
Nivel 3	[0,75; 1)

Nota: Los signos “[“ y “]” indican “hasta e inclusive” y, los signos “(“ y “)” indican “hasta pero no inclusive”; elaboración propia.

A través de esta correspondencia, el sistema de evaluación se convierte en un sistema cuasi-cuantitativo, pues permite calcular el nivel de logro de los distintos criterios de evaluación y los resultados de aprendizaje. Para ello, hay que seguir el proceso de operativización propuesto, pero a la inversa. Si se quiere conocer el nivel de logro de un criterio de evaluación, solamente hay que hallar la media aritmética de todos los estándares de aprendizaje evaluables.

En cuanto a la recogida de datos de evidencias observables de logro en un entorno real, en la siguiente tabla se recogen los diferentes estándares de aprendizaje evaluables fruto de un proceso de desagregación en las diferentes variables objeto de medición (estándares de aprendizaje evaluables).

Tabla 3. Selección de estándares de aprendizaje evaluables a trabajar

Estándares de aprendizaje evaluables	Estándar (simplificado)
Adapta la comunicación oral presencial a los tiempos establecidos	Tiempos

Pronuncia adecuadamente en las Pronunciación
comunicaciones orales presenciales
proporcionando claridad a la comunicación

Utiliza un ritmo de voz en las comunicaciones Ritmo de voz
orales presenciales que permite una adecuada
comprensión del mensaje

Aplica un protocolo mínimo de comportamiento Comportamiento
en la comunicación presencial no verbal que,
permite una adecuada comprensión de los
mensajes, adecuándose a la situación y a los
interlocutores

Incorpora elementos de la imagen corporativa, Imagen corporativa
valorando la importancia de su transmisión y,
adaptándolo a la situación y a los interlocutores

Adapta el discurso adecuadamente a las Inferencias producidas
inferencias producidas por las barreras de
comunicación y, adaptándose a la situación y a
los interlocutores

Emplea un léxico adecuado al tipo de Léxico
comunicación y a los interlocutores.

Emplea expresiones adecuadas al tipo de Expresiones
comunicación y a los interlocutores

Adopta una postura corporal adecuada en la transmisión de los mensajes emitidos, adecuándose al tipo de comunicación e interlocutores

Gesticula adecuadamente para una mejor comprensión de los mensajes emitidos, adecuándose al tipo de comunicación e interlocutores

Estructura la comunicación para una mejor comprensión de información transmitida, adaptándola a la situación y a los interlocutores

Nota: Elaboración propia. “Estándar (simplificado)”, es una abreviación para una mejor adaptación de la propuesta a un contexto de puesta en marcha real.

A continuación, se muestra el instrumento de evaluación propuesto.

Tabla 4. Instrumento de medida en que se recogen los estándares de aprendizaje evaluables y los diferentes niveles diferenciales de desempeño.

Estándar	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Tiempos	No adapta la comunicación oral presencial al tiempo mínimo establecido, situándose lejos del mismo	No adapta la comunicación oral presencial al tiempo mínimo establecido, aunque se ha situado cerca del mismo	Alarga ligeramente la comunicación oral presencial de los tiempos establecidos	Adapta perfectamente la comunicación oral presencial a los tiempos establecidos
Pronunciación	No pronuncia adecuadamente en las comunicaciones orales presenciales, existiendo dificultades para	Pronuncia adecuadamente en las comunicaciones orales presenciales, aunque una parte considerable del discurso	Pronuncia adecuadamente en las comunicaciones orales presenciales, aunque hay algunas partes que no se entienden	Pronuncia adecuadamente en las comunicaciones orales presenciales, proporcionando total claridad a la comunicación

	comprender no se del todo bien n el discurso entiende bien
Ritmo de voz	Utiliza un Utiliza un Utiliza un Utiliza un ritmo de voz ritmo de voz ritmo de voz ritmo de voz en las en las en las en las comunicacio comunicacio comunicacio comunicacio nes orales nes orales nes orales nes orales presenciales presenciales presenciales, presenciales que dificulta que dificulta pero no que seriamente la ligeramente intensifica intensifica la comprensión la adecuadame comprensión general del comprensión nte la general del mensaje general del comprensión mensaje mensaje general del mensaje

Comportamiento	No aplica un protocolo mínimo de comportamiento en la comunicación presencial que, permite una comprensión general de los mensajes, no adecuándose a la situación y/o a los interlocutores	Aplica cierta dificultad de comportamiento en la comunicación presencial que, permite una comprensión de los mensajes, no adecuándose a la situación y/o a los interlocutores	con un protocolo mínimo de comportamiento en la comunicación presencial que, permite una comprensión de los mensajes, no adecuándose a la situación y/o a los interlocutores	Aplica cierta dificultad de comportamiento en la comunicación presencial que, permite una comprensión de los mensajes, no adecuándose a la situación y/o a los interlocutores	Aplica un protocolo mínimo de comportamiento en la comunicación presencial que, permite una comprensión completa de los mensajes, adecuándose a la situación y a los interlocutores
----------------	--	---	--	---	---

Imagen corporativa	No incorpora elementos de la imagen corporativa o los degrada	Incorpora elementos de la imagen corporativa, aunque no se transmite adecuadamente su importancia, no adaptándose adecuadamente a la situación y a los interlocutores	Incorpora adecuadamente elementos de la imagen corporativa, aunque no se transmite adecuadamente su importancia, adaptándolo a la situación y a los interlocutores	Incorpora adecuadamente elementos de la imagen corporativa, resaltando la importancia de su transmisión y, adaptándolo a la situación y a los interlocutores
--------------------	---	---	--	--

<p>Inferencias producidas</p>	<p>No adapta el discurso a las inferencias producidas por las barreras de comunicación, ni se adapta a la situación ni a los interlocutores</p>	<p>Adapta el discurso con cierta dificultad a las inferencias producidas por las barreras de comunicación, adaptándose a la situación y a los interlocutores</p>
<p>Léxico</p>	<p>Emplea un léxico pobre al tipo de comunicación en los interlocutores y, el mensaje no se</p>	<p>Emplea un léxico rico y variado al tipo de comunicación en los interlocutores, pero se ayuda a</p>

	comprende de manera mejor comprensión de manera general comprensión del mensaje general del mensaje
Expresiones	<p>Emplea expresiones pobres al tipo de comunicación en interlocutores y, el mensaje se comprende de manera general</p> <p>Emplea expresiones pobres al tipo de comunicación en interlocutores, pero el mensaje se comprende de manera general</p> <p>Emplea expresiones ricas y variadas al tipo de comunicación en interlocutores, pero ayuda a una mejor comprensión del mensaje</p> <p>Emplea expresiones ricas y variadas al tipo de comunicación en interlocutores, ayudando a una mejor comprensión del mensaje</p>

Postura corporal	La postura corporal no es adecuada al tipo de comunicación e interlocutores	-	La postura corporal es adecuada pero no intensifica la transmisión del mensaje emitido, adecuándose al tipo de comunicación e interlocutores	La postura corporal es adecuada e intensifica la transmisión del mensaje emitido, adecuándose al tipo de comunicación e interlocutores
Gesticulación	No gesticula adecuadamente ni adecúa tipo de comunicación e interlocutores	No gesticula en los mensajes emitidos, pero adecúa tipo de comunicación e interlocutores	Gesticula adecuadamente pero no intensifica los mensajes emitidos, adecuándose al tipo de comunicación e interlocutores	Gesticula adecuadamente intensificando adecuadamente los mensajes emitidos y adecuándose al tipo de

				s	comunicación e interlocutores
Estructura	No se estructura la comunicación de forma clara y precisa, no adaptándose a la situación y a los interlocutores	No se estructura la comunicación de forma clara y precisa, pero adapta a la situación y a los interlocutores	Se estructura la comunicación de forma clara y precisa, pero del todo precisa de la información transmitida, adaptándola a la situación y a los interlocutores	Se estructura la comunicación para una comprensión clara pero no precisa de la información transmitida, adaptándola a la situación y a los interlocutores	Estructura la comunicación para una comprensión clara y precisa de la información transmitida, adaptándola a la situación y a los interlocutores

Nota: Elaboración propia

A continuación, se ofrecen los resultados reales a nivel de grupo, fruto del cálculo de la media aritmética de los resultados de la totalidad del alumnado.

Tabla 5. Puntuaciones reales correspondiente a la media grupal

Estándar	Puntos de competencia (p.c.)	Nivel de desempeño
Tiempos	0,76	Nivel 3
Pronunciación	0,84	Nivel 3
Ritmo de voz	0,74	Nivel 2
Comportamiento	0,86	Nivel 3
Imagen corporativa	0,62	Nivel 2
Inferencias producidas	0,88	Nivel 3
Léxico	0,81	Nivel 3
Expresiones	0,73	Nivel 2
Postura corporal	0,82	Nivel 3

Gesticulación	0,68	Nivel 2
Estructura	0,84	Nivel 3
Nota: Elaboración propia		

Nótese que los resultados grupales son excelentes, pero que no necesariamente corresponden con cada uno de los resultados obtenidos individualmente por el alumnado, pero que sirven como punto de referencia para la posterior fase.

Para la elaboración del informe individualizado, se muestra a continuación una tabla un ejemplo respecto al estándar “léxico”

Tabla 6. Ejemplo del informe individual emitido

Resultado grupal	0,25
Resultado individual	0,75
Diferencia individual respecto al grupo	-0,25
Nota: Elaboración propia	

Nótese que en la “diferencia individual respecto al grupo, si el resultado es positivo, quiere decir que el alumno está por encima de la media grupal, en cambio si es negativo, está por debajo de la media

grupal.

Discusión y conclusiones

En cuanto al objetivo pretendido, “medir los niveles de logro de la competencia en comunicación oral, del alumnado del ciclo formativo de Técnico Superior en Administración y Finanzas”, se ha mostrado que es posible la conversión de las competencias como sistema conceptual a otro cuasi-cuantitativo que permite una mejor gestión de los resultados obtenidos.

A continuación, se ofrecen algunas conclusiones más generales extraídas a partir del presente estudio.

Primera conclusión. La propuesta presenta un marcado carácter formativo en al menos tres planos distintos. El primero, proporciona información relevante de forma individualizada sobre aspectos concretos del desempeño en competencias. El segundo, proporciona un referente de grupo con el que poderse comparar. El tercero y último, la propuesta admite el uso de un feedback fundamentado desde un enfoque formativo basado en las competencias. Como comenta Villardón (2006), el feedback promueve el desarrollo de las competencias, por lo que es necesario el feedback constructivo sobre el progreso del alumnado. Guasch y Espasa (2020) se sitúan en la misma línea al afirmar que para que el alumnado pueda regular su propio aprendizaje es necesario compartir los instrumentos de evaluación con anterioridad al proceso de evaluación, tal y como así ha sido en la presente propuesta.

Segunda conclusión. Es necesaria la profundización en el planteamiento de resultados estadísticos que permitan medir no solamente las variables objeto de observación, en este caso los estándares de aprendizaje evaluables, sino los criterios de evaluación y los resultados de aprendizaje, que son conceptos que aparecen en el presente trabajo y son objeto de evaluación en el marco normativo de las enseñanzas de formación profesional.

Tercera conclusión. Es necesario la profundización en la elaboración de diferentes tipos de indicadores que aporten información estadística relevante sobre el logro alcanzado. Los estándares de aprendizaje evaluables son las variables que pueden adoptar diferentes valores a través de la observación directa, por lo que podrían asignarse a otros conceptos teóricos y abstractos, que en el caso de las enseñanzas de formación profesional comprenden elementos curriculares como los objetivos, las competencias profesionales, personales y sociales o, cualquier otro tipo de competencia técnica, transversal o clave (INCUAL, 2002).

Referencias

- Blas, F. (2007). La formación profesional basada en la competencia. *Avances en Supervisión Educativa*, 7. Recuperado de <https://avances.adide.org>
- Boud, David (1995). *assessment and learning: contradictory or complementary?* En P. Knight (Ed.). *Assessment for learning*



in Higher Education. (pp. 35-48). London: CVVP.

Fernández, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109-119. Recuperado de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett>

García, J.; González, M. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a la Distancia.

García, J. y Pérez, M^a C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista iberoamericana de educación*, 46(9), 4. Recuperado de, <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2444Manjon.pdf>

Guasch, T. y Espasa, A. (2020). *Sácale el máximo provecho al feedback*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/L4XHngV8bj4>

INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) (2002). Guía sectorial de la formación de profesionales en España. Madrid: INEM. NIPO: 210-02-037-7.

Jornet, J.; González, J.; Suárez, J. y Peraless, M^a J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias.



Bordón. Revista de pedagogía, 63(1). 125-145. Recuperado de, <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON>

Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Publicado en BOE n.º 217, de 10 de septiembre de 2015, pp. 79779 a 79823. Jefatura del Estado

Ley Orgánica 2, 2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en BOE n.º 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. Jefatura del Estado

Observatorio de las Ocupaciones del SEPE (2018). *Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2018*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal. NIPO: 274-18-112-3. Recuperado de <https://www.sepe.es>

Real Decreto 1027, 2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Publicado en BOE n.º 185, de 3 de agosto de 2011, pp. 87912 a 87918. Ministerio de Educación

Real Decreto 1147, 2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Publicado en BOE n.º 182, de 30 de julio de 2011, pp. 86766 a 86800. Ministerio de Educación



Real Decreto 1584, 2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas y se fijan sus enseñanzas mínimas. Publicado en BOE n.º 301, de 15 de diciembre de 2011, pp. 136657 a 136731. Ministerio de Educación

Real Decreto 1105, 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Publicado en BOE nº 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 a 546. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Klink, M. Van der; Boon, J.; y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de formación profesional*, 40, 74-91.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio>



Diseño de cuestionario de evaluación de competencias en prevención de riesgos laborales mediante juicio de expertos y su experiencia en alumnos de carreras técnicas vinculadas

Elena Ramón Gamella⁷

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

eramon29@alumno.uned.es

⁷ Director de tesis: Dr. Esteban Vázquez Cano. Línea 2.



Resumen

Se propone analizar el conocimiento en el ámbito de la prevención de riesgos laborales entre los actuales estudiantes de ingeniería y arquitectura mediante el diseño de un cuestionario. La metodología utilizada es de carácter cualitativo. A través del método Delphi, se pretende implementar un proceso sistemático basado en el conocimiento y mejor orientación del juicio de expertos para el diseño del cuestionario. La implementación del cuestionario validado por el juicio de expertos, en una universidad, permite evaluar la herramienta de conocimientos en prevención de riesgos laborales para los estudiantes de último curso de grados de ingeniería y arquitectura.

Palabras clave: prevención; competencia; método Delphi; juicio de expertos; cuestionario; ingeniería; arquitectura.

Abstract

It is proposed to analyze the knowledge in the field of occupational risk prevention among current engineering and architecture students by designing a questionnaire. The methodology used is of a qualitative nature. Through the Delphi method, it is intended to implement a systematic process based on knowledge and better guidance of expert judgment for the design of the questionnaire. The implementation of the questionnaire validated by the expert judgment, in a university, allows evaluating the knowledge tool in occupational risk prevention for the final year students of engineering and architecture degrees.

Keywords: prevention; Delphi method competence; expert judgment; engineering questionnaire; architecture



Introducción

Después de más de una década del arranque del Espacio Europeo de Educación Superior, sigue siendo un objetivo a cumplir que la formación impartida en la Universidad se aproxime al desempeño profesional para el que se forma a nuestros estudiantes (Gil Flores, García Jiménez, & Santos López, 2009). Seguimos teniendo la constatación de los desajustes educativos entre teoría universitaria y práctica laboral especialmente percibidas por arquitectos e ingenieros (Fuentes-del Burgo, & Navarro-Astor, 2015). El Real Decreto por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales (art. 12 RD 1393/2007, de 29 de octubre) establece que “los planes de estudio estudios deberán, en todo caso, diseñarse de tal forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer la profesión correspondiente”. En esta línea estudios desarrollados en Europa como el proyecto internacional Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO), aprobado por los ministros de Educación de los países miembros de la OCDE, analiza mediante un cuestionario el desempeño de egresados en Ingeniería y Economía, proponiendo medir la calidad de la educación superior a nivel mundial en base a los resultados de aprendizaje, es decir las competencias generales y específicas que deben adquirir los estudiantes universitarios.

Históricamente la importancia de la formación en prevención preocupación y la preocupación por analizar las causas de la siniestralidad laboral se han puesto de manifiesto en el pasado. En el año 2000 el Gobierno de España realizó, el encargo a Federico Durán,

de elaborar un estudio "para conocer la situación de la siniestralidad laboral en España, las causas y consecuencias de la misma y las medidas que podrían contribuir a mejorar la seguridad y la salud en el trabajo". Este informe es hoy el conocido como: "El informe Durán" (Durán, 2000). Entre las líneas estratégicas puestas de manifiesto en dicho informe destaca la importancia de la formación en prevención de riesgos laborales, para asegurar la eficacia de un sistema preventivo. En concreto "El informe Durán" (Durán, 2000) señalaba entre otras la siguiente propuesta: "Introducir contenidos preventivos en los estudios de arquitectura e ingeniería, superiores y técnicos, que capaciten a los correspondientes titulados para realizar de forma adecuada las funciones de coordinación de seguridad y salud en las obras de edificación".

La percepción del desajuste entre la formación recibida y las competencias necesarias para el correcto desarrollo del trabajo no consigue revertirse y ha sido objeto de constantes investigaciones (Kucel & Vilalta-Bufí, 2013).

El Real Decreto por el que se establecen disposiciones mínimas de seguridad y de salud en las obras de construcción (RD 1627/1997, de 24 de octubre) asigna competencia en prevención de riesgos laborales, seguridad e higiene en el trabajo al empresario (promotor y contratista) y los necesarios técnicos que intervienen (proyectistas, dirección facultativa y coordinador en seguridad y salud). Sin embargo, llama la atención y desde varias instituciones se alerta que dichas atribuciones no están alineadas con las competencias que los estudiantes de

ingeniería y arquitectura deben adquirir a través de los planes de estudios actualmente verificados.

La finalidad de la investigación, que motiva esta comunicación, es evaluar el nivel de conocimiento del ámbito de la prevención de riesgos laborales, entre los actuales estudiantes de ingeniería y arquitectura, mediante el diseño de un cuestionario de evaluación de competencias en prevención de riesgos laborales, a través del juicio de expertos (Método Delphi) y su experiencia en alumnos de carreras técnicas.

Como método cualitativo más utilizado en la investigación científica sobresale el método Delphi, basado en el análisis de la premisa o tópico utilizando el sistema de recogida de información e instrumentos de análisis para su validación (Cabero, & Infante, 2014). El procedimiento sistemático del Método Delphi presenta como objetivo la recopilación de las opiniones de expertos, en un tema en concreto, con el fin de incorporar sus aportaciones en la construcción del propio cuestionario a utilizar (Linstone & Turoff, 2011). El Método Delphi es de utilización significativa en numerosos estudios, siendo también habitual en el ámbito de la educación, siendo precisamente el que nos ocupa (López, Leiva & Vázquez-Cano, 2017). En este caso se va a utilizar para asegurar el criterio de calidad en la formación de los ingenieros y arquitectos en el área de prevención de riesgos laborales, como competencia de desempeño académico y laboral.



La selección inicial de los expertos se ha realizado siguiendo las siguientes pautas como criterios para su selección previa:

- Profesores universitarios expertos en el área objeto de estudio, es concreto perfiles técnicos y jurídicos con conocimientos en prevención de riesgos laborales.
- Vinculación profesional y formación de distintas universidades.
- Previo conocimiento profesional, que fuera aval de compromiso en el proceso y aseguramiento de la profesionalidad de los participantes.

Objetivos

Esta investigación aplicada tiene como finalidad evaluar las competencias en prevención de riesgos laborales a través de un cuestionario cuyos destinatarios sean los estudiantes de último curso de ingenierías, especialmente vinculadas a la dirección de obra, diseño y construcción y estudiantes de último curso de arquitectura. El empleo del Método Delphi a través de varias iteraciones de consulta de manera anónima e individual persigue: 1) Asegurar la selección del panel de expertos, 2) Evaluar la adecuación de las categorías del cuestionario y 3) Evaluar su contenido y relevancia.

La aplicación del cuestionario mediante una prueba piloto en una universidad, como punto de partida, pretende revisar el procedimiento de una manera controlada antes de su lanzamiento a

todas las universidades de España, con titulaciones vinculadas al problema objeto de estudio.

Metodología

La evaluación competencial de la variable de “conocimientos básicos en prevención de riesgos laborales” requiere el desarrollo, validación y aplicación de un cuestionario ad hoc. La población objeto de análisis para el que se diseña este cuestionario son los alumnos que actualmente cursen el último curso de Grados vinculados a una salida profesional relacionada con la dirección de obra, el diseño y el sector de la construcción y los Grados en Arquitectura. Con este objetivo se desarrolla la siguiente metodología de análisis en tres fases: 1) Selección del grupo de expertos mediante el cálculo del coeficiente de competencia experta. 2) Validación del contenido y adecuación del cuestionario acorde a los criterios de relevancia, adecuación, pertinencia y suficiencia. 3) Implementación de cuestionario mediante prueba piloto.

Fase 1. Selección del grupo de expertos mediante el cálculo del coeficiente de competencia experta (K): Mediante el envío por correo electrónico del cuestionario online a un grupo de doce profesores universitarios de distintas áreas de ingeniería, arquitectura y derecho laboral, finalmente fueron seleccionados ocho expertos superando un valor de K superior a 0,8. Mediante el coeficiente de competencia experta (K), para evaluar la adecuación del grupo de expertos donde el coeficiente de conocimiento K_c y el coeficiente de argumentación K_a son

promediados, se asegura la idoneidad de su participación (Cabero & Barroso, 2013). El coeficiente de conocimiento K_c ha sido determinado por la información recogida de cada experto, en relación al objeto de estudio, evaluado mediante una escala tipo Likert (1-5) multiplicado por 0,2; siendo 1 el valor que indicaría un desconocimiento total del tema y 5 un conocimiento sobresaliente. El coeficiente de argumentación K_a mide los parámetros sobre los que se basa la opinión del experto, mediante la suma ponderada de los factores de influencia. El coeficiente de competencia experta (K) se obtiene mediante la fórmula: $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$.

Fase 2. Validación del contenido y adecuación del cuestionario acorde a los criterios de relevancia, adecuación, pertinencia y suficiencia: Se ha planteado una validación de los ítems del cuestionario de acuerdo a los criterios de relevancia, adecuación, pertinencia y suficiencia. El cuestionario comienza con la recopilación de los datos personales del grupo de expertos para asegurar la trazabilidad de los mismos y la entrega de una respuesta por iteración. Se dota al cuestionario además de un espacio adicional para comentarios u observaciones. La validación del cuestionario por los expertos ha modificado varias preguntas de la evaluación de conocimientos, siendo como consecuencia algunas preguntas eliminadas, e incorporando otras preguntas en sustitución, las cuales han superado el segundo análisis por consenso. Además, se ha modificado la redacción de algunas de las preguntas del test.

Fase 3. Implementación del cuestionario mediante prueba piloto: El cuestionario definitivo sometido a la aprobación del juicio de expertos ha quedado constituido por 3 bloques de 30 preguntas en total. El primer bloque lo constituyen cuatro preguntas sobre datos poblacionales (Categoría: Identificación). El segundo bloque referido a formación (Categoría: Conocimientos Básicos de PRL en la titulación) formado por dos preguntas. Siendo el tercer bloque relativo a conocimientos generales (Categoría: Evaluación Conocimientos Generales) el formado por las 24 preguntas del cuestionario tipo test de conocimientos de prevención riesgos laborales. Este cuestionario ha sido remitido a la Unidad Técnica de Calidad de la UNNE para su remisión al alumnado de uno de los Grados objeto de este análisis. La titulación de Grado seleccionada cumple con el Real Decreto en el que se establecen las directrices propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título en Ingeniero Técnico en Diseño Industrial (RD 1462/1990, de 26 de octubre).

Avance de resultados

Se presentan, en resumen, los principales resultados obtenidos de las dos fases de análisis efectuadas:

Selección del grupo de expertos mediante el cálculo del coeficiente de competencia experta (K): La determinación del coeficiente de competencia experta (K) mediante la fórmula: $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$ obligó a contar sólo con ocho expertos cuyo valor de K resultó

superior a 0,8; agradeciendo la predisposición de los doce expertos inicialmente considerados. El coeficiente de conocimiento Kc ha sido determinado por la indicación que cada experto académico recogió en la encuesta en relación al objeto de estudio, evaluado mediante una escala tipo Likert (1-5); siendo 1 el valor que indicaría un desconocimiento total del tema y 5 un conocimiento sobresaliente. Se procede al cálculo de Kc a partir de la valoración que realiza el propio experto en la escala del 1 al 5, multiplicado por 0,2. A su vez para el coeficiente de argumentación Ka se ha establecido un cuestionario que mide los parámetros sobre los que se basa la opinión del experto valorando el grado de influencia que han tenido los siguientes aspectos en su conocimiento sobre el área objeto de estudio.

Tabla 1. Valoración de las fuentes de justificación para coeficiente de argumentación (Ka).

	Grado de influencia de influencia de las fuentes de argumentación				
Análisis teórico: Lectura de artículos y documentación relacionada (T)	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1
Experiencia obtenida: Experiencia o aplicación práctica en esté área de conocimiento (P)	0,5	0,4	0,4	0,2	0,2

Impartición de docencia vinculada a esté área de conocimiento (T)	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Asistencia a seminarios, jornadas, talleres o actualización de la bibliografía más reciente sobre el tema (H)	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Realización de trabajos profesionales o investigaciones sobre el tema objeto de análisis (H)	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Intuición del propio experto sobre el objeto de estudio	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05

Se muestra el cálculo de coeficiente de competencia experta (K) mediante la fórmula: $K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$

Tabla 2. Cálculo del coeficiente de competencia experta (K) obtenido para cada uno de los expertos inicialmente seleccionados.

	Kc	Ka	K
1	0,8	0,9	0,85
2	0,8	0,9	0,85
3	0,8	0,9	0,85

4	1	0,9	0,95
5	0,8	0,7	0,75
6	0,8	0,9	0,85
7	0,8	0,9	0,85
8	0,8	0,7	0,75
9	0,8	0,9	0,85
10	0,8	0,7	0,75
11	1	0,9	0,95
12	0,8	0,7	0,75

No se ha podido contar con los expertos números 5, 8, 10 y 12, de acuerdo con el procedimiento metodológico seguido, para la determinación de los expertos acorde al coeficiente de competencia experta (K).

Implementación del cuestionario mediante prueba piloto: Se han obtenido 36 cuestionarios finalizados. El 90% de los cuestionarios tiene al menos una pregunta marcada como No sabe/No contesta. No hay ningún cuestionario con la totalidad de las preguntas contestadas acertadamente. Ningún cuestionario tiene la totalidad de las preguntas incorrectas. En resumen 15 cuestionarios obtienen, como mínimo, la mitad de las preguntas contestadas satisfactoriamente, lo que constituye un 41,6% del total de los evaluados. Dos alumnos responden correctamente a 20 preguntas, constituyendo las dos mejores calificaciones, representando el 5,56% del total. El 58,34% no alcanza contestar acertadamente la mitad del cuestionario.



Discusión y conclusiones

El diseño del cuestionario validado por el juicio de expertos y su implementación como prueba piloto inicial ha permitido generar una herramienta de evaluación de conocimientos en prevención de riesgos laborales para los estudiantes de último curso de grados de ingeniería y arquitectura. El objetivo perseguido es la obtención de un instrumento de análisis y reflexión que evalúe los conocimientos de los estudiantes del resto de titulaciones de distintas universidades que decidan participar en esta investigación. Será necesario extender la participación al resto de universidades hasta conseguir una muestra representativa.

Referencias

Assessment of Higher Education Learning Outcomes (2012).

Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume3.pdf>

Cabero, J. & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el Coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65 (2):25-38 <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>

Cabero, J. & Infante, A. (2014). Empleo del Método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edutec*, 48, 1-16. Recuperado de <http://goo.gl/zDnTm9>

Duran, D. (2000). *Informe sobre la situación de la prevención de*



riesgos laborales en el sector de la construcción en España.

- Fuentes-Del Burgo, J & Navarro-Astor, E. (2015). *Propuestas para reducir los desajustes educativos percibidos. Visión de arquitectos técnicos e ingenieros de edificación que trabajan como jefes de obra.* Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 8, N° 3, 114-134
- Gil Flores, J., García Jiménez, E. & Santos López, C. (2009). *Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior.* Revista de la Investigación Educativa, 27(2), 371-393 de Economía Aplicada, 21(61), 1-27
- Kucel, A & Vilalta-Buñi, M (2013). Satisfacción laboral de graduados universitarios, *Revista de Economía Aplicada*, vol. 21 (1), páginas 29-55.
- Linstone, H.A., & Turoff, M. (2011). *Delphi: a brief look backward and forward.* Technological Forecasting and Social Change, 78, 1712-1719.
- López Meneses, E., Leiva Olivencia, J., & Vázquez-Cano, E. (2017). *El impacto de las interacciones personales en el estrés de los administradores escolares: la validación y aplicación de una herramienta de evaluación.* Capital intangible, 13 (3), 499-522. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.993>



Real Decreto 1462/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Ingeniero técnico en Diseño Industrial y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, de 20 de noviembre de 1990, núm. 278.

Real Decreto 1627/1997, de 24 de octubre, por el que se establecen disposiciones mínimas de seguridad y de salud en las obras de construcción. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, de 24 de octubre de 1997, núm. 256.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, de 30 de octubre de 2007, núm. 260.



Mesa 2

Estudio comparado de los resultados del proceso depurativo y represivo del cuerpo de catedráticos de institutos en la provincia de Huelva: Imputación de cargos

M^a José Banda Vélez⁸

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

mbanda2@alumno.uned.es

⁸ Directora de tesis: Dra. Ana Badanelli Rubio. Línea 1.

Resumen.

Introducción. El trabajo analiza y valora los datos del proceso depurativo conociendo el número exacto de catedráticos depurados, enfatizando la imputación de los cargos y comparando todos los resultados obtenidos en el proceso depurativo del cuerpo de catedráticos de institutos entre las zonas comarcales.

Metodología. Este trabajo de investigación basada en el “método de investigación histórica, sustentando en acontecimiento pasado. La técnica de investigación utilizada es el “estudio de casos”, tratándose de un examen exhaustivo a la situación de la educación en realidad sociopolítica.

Discusión y/ Conclusiones. El sistema educativo nacionalcatólico necesitaba nuevos catedráticos, por lo que supuso de inmediato, la depuración de todos los existentes, 21 catedráticos expedientados, y el castigo a todo hostil al régimen republicano. Se ha confirmado el posicionamiento político de los partidos comarcales determinaron la educación y vida socio profesional de los catedráticos. El estudio cuantitativo y cualitativo del proceso depurativo y represivo y mostrando su homogeneidad, en cuanto, al desarrollo con carácter discriminatorio, ambivalente y sobre todo arbitrario.

Palabras clave: Dictadura franquista, depuración, represión, catedráticos, segunda enseñanza, institutos, nacionalcatólico.



Abstract

Introduction. The work analyzes and evaluates the data of the purifying process, knowing the exact number of professors who have been purged, emphasizing the imputation of the charges and comparing all the results obtained in the purifying process of the body of university professors among the regional areas.

Methodology. This research work based on the "historical research method, sustaining a past event. The research technique used is the "case study", being an exhaustive examination of the situation of education in sociopolitical reality.

Preliminary results. Discussion and/or conclusions. The national Catholic education system needed new professors, so it immediately meant the purging of all existing professors, 21 expedited professors, and the punishment of all those hostiles to the republican regime. The political position of the regional parties has determined the education and socio-professional life of the professors. The quantitative and qualitative study of the purifying and repressive process and showing its homogeneity, in terms of development, with a discriminatory, ambivalent and above all arbitrary nature.

Keywords: Franco dictatorship, purification, repression, professors, second education, institutes, National Catholic.

Introducción.

Siendo el objeto del trabajo de investigación es la educación onubense desde la perspectiva local, resaltando la situación de los catedráticos de instituto onubense en la Guerra Civil, Posguerra, y en el Primer Franquismo.

El objetivo primordial es el estudio y análisis de los resultados del proceso depurativo y represivo en la provincia onubense, según las variables de: zona geográfica, género, etc., para el análisis inter/intra-comarcales. Desde este punto de vista, el año 1936 supuso ruptura de la orientación social, política, económica, cultural y educativa del periodo republicano, con la convicción de que, la “España Nacional” se habla de un periodo con entidad propia.

Objetivos.

- 1- Analizar los resultados del proceso depurativo represivo en el conjunto del cuerpo de catedráticos onubenses dentro de cada uno de los partidos judiciales.
- 2- Valorar las variaciones de género en el desarrollo del proceso depurativo y represivo, y todos los resultados de estos.

Metodología.

Se parte de la legislación depurativa y represiva existente en España, para dar paso a la Comisión Depuradora en Andalucía,

ejerciendo su labor en la provincia Huelva. La investigación se realiza desde dos enfoques, complementándose unos con otros.

La metodología cuantitativa.

Permite el procesamiento de los datos de forma numérica. Asegura la objetividad demostrando la veracidad de los datos, analizando una serie de aspectos más importantes como son: los catedráticos, los cargos impuestas por la Comisión Depuradora: y las definitivas, suavizadas por la Comisión Superior Dictaminadora, determinando la cantidad de datos del proceso depurativo y represivo.

Al haber elegido la población no extensa se ha desarrollado diferentes análisis basados en las variables geográficas, espaciales, y del género. Básicamente la geográfica, encontrándose el estudio local, aportando los resultados del proceso de depurativo y represivo en su conjunto. Sin olvidar, el estudio está basado en la diferencia de género aplicado en el proceso depurativo en los partidos comarcales.

La metodología cualitativa.

Implicando la exploración retrospectiva bibliográfica del cuerpo de catedráticos de institutos. Referida al análisis documental, realizando el análisis de casos para cuestionar las ideas preconcebidas.

La técnica de investigación utilizada es el estudio de casos, tratándose de un examen exhaustivo a la situación de la educación onubense en realidad sociocultural y política se concreta en el periodo de la Guerra Civil, la Posguerra y el Primer Franquismo, en el periodo, desde 1936 hasta 1946, resaltando los aspectos legales, jurídicos y organizativo, y

especialmente el número de catedráticos que, pasaron por el proceso depurativo en los partidos comarcales. Consistiendo en la descripción y el análisis detallado de las unidades sociopolíticas y educativas.

La metodología de investigación del estudio de casos sigue los mismos pasos que, la investigación histórica, pero con la lógica de todas estas etapas: Recogida. Análisis e interpretación de la información o, de los datos, con la peculiaridad de la intensidad y profundidad del fenómeno de una realidad concreta.

Todo lo que emanaba de lo nacional se ve reflejado en la provincia de Huelva. La investigación se realizó partiendo de la bibliografía y del estudio de todas las hemerotecas locales, de donde se obtuvo los datos relevantes, posteriormente se fueron confirmando y verificando con la información obtenida en los distintos archivos, tanto los públicos como los privados, para dando a conocer a los protagonistas y de los citados hechos.

Avance de resultados.

A partir del 18 de julio de 1936 España estaba alejada del Proyecto Republicano de 1931. En esos años de la contienda bélica el desarrollo socioeconómico de la zona desembocó un aumento de la radicalidad marcado por los precedentes políticos y sociales que, estos conllevaron a protagonizar las escenas violentas, virulentas y visibles en las zonas rurales, y más en los núcleos poblacionales muy pequeños. Pero dichos precedentes políticos situaban a la provincia onubense a la derecha.



En el conjunto de los hechos sociales y políticos influyeron de forma determinante en la política educativa y cultural llevada a cabo en las zonas de la Huelva republicana. En este sentido, la Guerra Civil tuvo efectos contradictorios en los que, respecta a la cultura y educación.

El nuevo sistema educativo necesitaba nuevos catedráticos, por lo que, supuso la inmediata depuración en la provincia y el castigo de aquellos hostil al Régimen Republicano. Sería a partir de septiembre de 1936, cuando una parte del Cuerpo de Catedráticos de Institutos empezaría su penuria al ser depurado por el Gobierno Franquista.

En la contienda impulsaron a casi todos los catedráticos a colaborar con el Gobierno Republicano, incorporándose a las Fuerzas Armadas y luchar contra Franco, acción que, favorecía como acusación de cargos para el proceso depurativo, por parte de la Comisión Provincial, al justificar, la adhesión al Gobierno de la República. Los tipos de sanciones imputadas a los Catedráticos onubenses demuestran, cómo las catedráticas no solamente en cantidad, sino en calidad del castigo salieron muy mal parada que, los catedráticos, aunque fueron más de cantidad que, de calidad, y se acentúa más en las zonas rurales que, en las zonas urbanas.

En la zona ocupada por las tropas Franco, se desarrollaron todo un sistema del exhaustivo control estatal, de consignas oficiales y censura, sirvieron para impulsar el proyecto ideológico del regimen dictatorial, en un primer momento no estuvo perfilado de forma clara, pero se fue haciendo cada vez más fuerte asentándose en dos pilares: la Iglesia y Falange.

Tenían un sistema económico basado en la autosuficiencia económica, como la Autarquía, la legalización e institucionalización del sistema represivo con el que, iba depurar a las responsabilidades políticas e ideológicas, mediante la Ley de Responsabilidades Políticas, Ley de la Represión de la Masonería y del Comunismo, y el Sistema de Denuncia Legal, Causa General, y los principales mecanismos de control social y el adoctrinamiento ideológico basado en los principios de la unidad, totalidad y jerarquía, llevado a cabo por la Falange e Iglesia, con el objetivo de volver a españolizar y catolizar a la sociedad, de manera acusada en la provincia onubense, en su mayoría republicana durante el periodo de la contienda bélica, así de este modo, la sociedad queda imposibilitada para realizar cualquier tipo de acto contrario a estos principios ideológicos.

En el medio rural onubense el proceso de purificación fue más visible al constituir un medio cerrado en el que, las relaciones interpersonales y rencillas personales se fomentaron, desarrollándose los mecanismos de odio, venganza, materializados en la delación del contrario.

El inicio del proceso depurativo en la provincia tuvo un matiz sujeto a la fecha de la liberación de la provincia. En consecuencia, los partidos comarcales de la provincia en los que, se parte de que, los territorios fueron ocupados por los nacionalistas durante la contienda bélica, en la zona del sur, el proceso depurativo se inició antes, concluyéndose en la zona norte, determinando un procedimiento

distinto al de las zonas comarcales gobernados por el régimen republicano hasta el final del conflicto bélico.

Entre estas particularidades destacamos en el caso de la Provincia de Huelva, el Distrito Universitario de Sevilla fue quién dio los primeros pasos, seguido de la Comisión C, haciéndose cargo de los docentes de Institutos, incluso de los catedráticos, siendo la sede central la Delegación del Gobierno Civil, creada desde los primeros momentos de desarrollo del proceso depurativo. Fue escrupulosa en cuanto a la discriminación, ambivalencia y arbitrariedad en sus actuaciones.

La preocupación que mostró la Comisión Depuradora Provincial por la ideología y conducta política-sindical fue un detonante claro en todo el Proceso Depurativo. Dicha relación eran deducciones, por un lado, la relación causal establecida por el grado de afinidad por los partidos políticos de izquierdas y la ausencia de las creencias religiosas; y por otro, la relación directa entre “el Laicismo y el Ateísmo”. Las acciones perdieron la verdadera naturaleza para convertirse si era correctas o, incorrectas.

El catedrático pasa a ser un modelo ejemplar que, la nueva sociedad debía imitar no sólo por su adecuada actuación política, sino también por su vida personal, a nivel privado y público, debiendo cumplir “los altos niveles de puritanismo y decencia”, le hicieran el gran merecedor del puesto que el Nuevo Estado le había encomendado.

En el análisis cuantitativo y cualitativo de las acusaciones imputadas al Cuerpo de Catedráticos de Instituto provincial permite perfilar al nuevo modelo del catedrático, pero también, los modelos

sociales que, el discurso ideológico franquista quiso impulsar volviendo a legitimar los roles sociales tradicionales. En este sentido encontramos que, a los catedráticos se les formularon más cargos que, a las catedráticas. Todos los cargos de carácter político-sindical se imputaron más a los catedráticos que, catedráticas en la provincia. Pero dicho estudio de género demuestra a pesar del total del cargo el porcentaje alcanzado en los partidos judiciales por los catedráticos fue mayor que el de las catedráticas, tuvo más repercusiones cualitativas en el colectivo de las catedráticas que, en el de los catedráticos.

Hablando de los cargos profesionales, nuevamente nos encontramos los que, desempeñaron más los catedráticos que, las catedráticas. Pero en este caso las diferencias cualitativas son menos apreciables ya que, desde la perspectiva global la mayoría de las conductas profesionales que, fueron motivo de la acusación y posteriormente de sanción tanto para los catedráticos, como para las catedráticas, hacían mención del punto clave del Programa Franquista como era la religión católica, la patria y la moral católica. En este caso aparecen más catedráticas que, catedráticos acusados de haber desarrollado una ideología laica.

El pliego de descargo representó para los catedráticos la parte más amarga, atormentada y dramática de dicho proceso depurativo. Sin embargo, el ser acusado motivaba estas consecuencias muy negativas en el catedrático, no solamente resentiría en el plano económico, sino también en el plano profesional, incluyendo la parte más personal y psicológica, quedando dañada para siempre, cayendo en la miseria, con

el perjuicio de ser considerado desafecto al régimen franquista, con lo que, ello suponía. Sin embargo, se produce un distanciamiento entre la Comisión Depuradora Provincial con la Comisión Superior Dictaminadora en lo referido a la propuesta de resolución, debido en algunos de estos casos se pudo ocultar ciertas informaciones acerca del expediente de los catedráticos imputado y su falta de objetividad de los informes emitidos.

La situación política de la provincia durante la Guerra Civil influyó de forma determinante en los resultados en los partidos comarcales, en cuanto hablamos de datos globales. Cuantitativamente es difícil, de lo que se piensa, la estimación exacta de las revisiones que, los docentes solicitaron, pero sin se afirma que, se convirtió en otra de las penurias para ellos al ver que, los mecanismos de las recomendaciones eficaces, para resolver rápidamente el expediente de depuración.

En este sentido no se habla de un perfil único de Catedrático Depurado en la provincia, pero tampoco se diferencia los distintos perfiles, pues en los casos estuvo sujeto a la resolución final del Proceso Depurativo, que, marcó al catedrático considerado afín a la causa, y al catedrático sancionado por hostilidad al Régimen Franquista. En cualquier caso, lo más estrictamente pedagógico quedó silenciado y encerrado para siempre en el cuarto oscuro, para dar paso al nuevo modelo educativo.

Según la variable de: Centro escolar y partido comarcal.

Tabla I y Tabla II.

**Tabla I.
Plantilla Provincial.**

	Catedráticos.		
	Año: 1936 - 1937.		
I.N. 2ª Ens. Huelva.	16	0,38	38%
I.E. 2ª Ens. Aracena.	13	0,31	31%
I.E. 2ª Ens. Nerva.	13	0,31	31%
Total.	42	1	100%

**Tabla II.
Plantilla Provincial.**

	Catedráticos.		
	Año: 1938 - 1940.		
I.N. 2ª Ens. Huelva.	16	0,76	76%
I.E. 2ª Ens. Aracena.	2	0,10	10%
I.E. 2ª Ens. Nerva.	3	0,14	14%
Total.	21	1,00	100%

Según la variable de género: Hombres y mujeres.

Tabla III, Tabla IV, Tabla V y Tabla VI.

Tabla III.
Plantilla Provincial.

Catedráticos.			
Año: 1936 - 1937.			
Hombres.			
I.N. 2ª Ens. Huelva.	15	0,37	37%
I.E. 2ª Ens. Aracena.	13	0,32	32%
I.E. 2ª Ens. Nerva.	13	0,32	32%
Total.	41	1,00	100%

Tabla IV.
Plantilla Provincial.

Catedráticos.			
Año: 1936 - 1937.			
Mujeres.			
I.N. 2ª Ens. Huelva.	1	1	1%
I.E. 2ª Ens. Aracena.	0	0	0
I.E. 2ª Ens. Nerva.	0	0	0
Total.	1	1	1%

Tabla V.
Plantilla Provincial.

	Catedráticos.		
	Año: 1938 - 1940.		
	Hombres.		
I.N. 2ª Ens. Huelva.	15	0,75	75%
I.E. 2ª Ens. Aracena.	2	0,10	10%
I.E. 2ª Ens. Nerva.	3	0,15	15%
Total.	20	1,00	100

Tabla VI.
Plantilla Provincial.

	Catedráticos.		
	Año: 1938 - 1940.		
	Mujeres.		
I.N. 2ª Ens. Huelva.	1	1	1%
I.E. 2ª Ens. Aracena.	0	0	0
I.E. 2ª Ens. Nerva.	0	0	0
Total.	1	1	1%

Discusión y conclusiones.

Estas reflexiones sobre los aspectos de la investigación a presentar de la forma sistemática poniendo de relieve los resultados en el análisis comparativo, y ofreciendo la visión global de las diferentes aportaciones, considerándose importantes en esta investigación que, sirvan por lo menos como un punto de mira de posteriores debates y trabajos de investigación. Se trata de la siguiente conclusión:

Primero: Todas las comarcas de la provincia onubense quedaron bajo dominio del Gobierno Franquista, los catedráticos de institutos en los partidos comarcales establecidos en el periodo

estudiado (1936-1946). El desconcierto que, provocó de inmediato la Guerra Civil y falta de la organización precisa provocaron que, todas las repercusiones de la Depuración Frente Populista fueran nulas que, posteriormente iba suponer la Depuración Franquista, sin olvidar el contexto de espacio y de tiempo de supervivencia de cada uno de los gobiernos legitimado, siendo un condicionante esencial en el rumbo de ambos procesos.

Segundo: El estudio cuantitativo y cualitativo del proceso depurativo y represivo en la provincia y los partidos comarcales muestran que, la depuración fue homogénea, en todas se desarrolló con carácter discriminatorio, ambivalente y sobre todo muy arbitrario.

El Gobierno Franquista empleó otros sistemas de relaciones, por un lado, el que afectaba a uno de los pilares básicos del Nuevo Régimen: - “La religión”, y, por otro lado, “Los altos niveles de puritanismo impuesto al nuevo modelo de catedráticos”. Estos implicaron una evaluación escrupulosa de su vida privada, debiendo ser un modelo ejemplar para la sociedad, asegurándose que una moral inadecuada era debida a la ausencia de la moral católica, y por ello desembocaba en una conducta social incorrecta.

Tercero: Otro de los principales rasgos, el carácter homogéneo del Proceso Depurativo en la provincia onubense, haciendo referencia al mismo tiempo, al comportamiento de la Comisión Depuradora, que se mostraron, sin excepción, más severa a la hora de castigar a los catedráticos onubenses que, la Comisión Superior Dictaminadora de Expediente de Depuración, ya que, esta modificó las sanciones más

graves suavizando los castigos. La Provincia de Huelva presentó un mayor grado de afinidad en el desarrollo del proceso depurativo y represivo, empezando dicho proceso durante la Guerra Civil, siendo una primera fase, esto por un lado; y por otro lado, las valoraciones realizadas de los cargos imputados a todos los catedráticos fueron realizadas indistintamente del género; por otro, aparecieron más catedráticos acusados, por inculcar la ideología izquierdista y laica en la enseñanza que, las catedráticas, siendo esta en menor medida.

Cuarto: Los catedráticos que, ejercieron en las comarcas se mostró resistente al Gobierno Franquista, y permanecieron republicanas durante la Guerra Civil, siendo más represaliadas. Y se sostiene que el proceso depurativo y represivo fue duro en los catedráticos que, en catedráticas, siendo, también, más en las zonas rurales que, en los municipios más grandes.

El análisis de género realizado y de forma individual sobre cada partido comarcal, a nivel cuantitativo se constata que, la depuración fue más represiva con los catedráticos que, con las catedráticas, ya que, la en la provincia se duplica los catedráticos castigados que, de catedráticas. Los primeros acusados de más cargos, y especialmente los cargos de carácter político-sindical.

Tabla VII.

Imputación de cargos.

Relacionados con:	Mujeres.	Hombres.	Total.
--------------------------	-----------------	-----------------	---------------

Práctica religiosa.	1	2	3
Actividad político-sindical y asociativa.	1	8	9
Activismo y resistencia.	1	8	9
Ejercicio profesional.	1	1	2
Conducta social.	1	2	3
Otros cargos.	0	0	0
Total.	5	21	26

Tabla VIII.

Imputación de cargos.

Práctica religiosa.

Relacionados con:	Mujeres.	Hombres.	Total.
Conducta laica.	1	2	3
Conducta atea.	1	2	3
Conducta irreligiosa.	1	1	2
Indiferencia/desprecio a la práctica religiosa.	1	1	2
Incumplimiento de los deberes religiosos.	1	0	1
Total.	5	6	11

Tabla IX.

Imputación de cargos.

Actividad político-sindical y asoci.

Relacionados con:	Mujeres	Hombres	Total
	.	.	.
Simpatizante/militante de izquierda.	1	4	5
Ideología/tendencia izquierda.	1	8	9
Amistad/admiración familiaridad.	y 1	7	8
Propaganda, captación política.	1	6	7
Cargos políticos electorales.	y 1	8	9
Afiliación al sindicato enseñanza.	de 1	8	9
Afinidad a la masonería.	0	4	4
Total	6	45	51

Tabla X.

Imputación de cargos.

Activismo y resistencia.

Relacionados con:	Mujeres	Hombres	Total
	.	.	.
Actividades de espionaje.	1	2	3
Participación en actos vandálicos.	1	2	3
Participación en las fuerzas republicanas.	1	7	8
Comités de defensa y grupos armados.	1	7	8
Huida, deserción y pase al enemigo.	1	7	8
Total.	5	25	30

Tabla XI.

Imputación de cargos.

Ejercicio profesional.

Relacionados con:	Mujeres	Hombres	Total
	.	.	.

Falta de puntualidad al trabajo.	0	0	0
Deficiencia profesional.	0	0	0
Infundir ideas izquierdistas.	1	5	6
Inculcación de la anti-religiosidad.	1	7	8
Práctica de la laicidad.	1	7	8
Práctica de la coeducación.	1	7	8
Total.	4	26	30

Tabla XII.

Imputación de cargos.

Conducta social.

Relacionados con:	Mujeres.	Hombres.	Total.
Ausencia de relaciones con personas del orden.	1	8	9
Adicción y afición a la bebida.	0	0	0
Conducta inmoral y dudosa.	1	8	9
Desavenencia familiares y sociales.	1	4	5
Total.	3	20	23



Referencias.

Castillo Martos, M., y Rubio Mayoral, J. L., *Enseñanza, ciencia e ideología en España (1890-1950)*, Sevilla, Diputación de Sevilla / Vitela Gestión Cultural, 2014; Barona.

Claret Miranda, J., *El atroz desmoche. La destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945*, Barcelona, Crítica, 2006.

Morente Valero, F., *La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito Ediciones, 1997.

Otero Carvajal, L. E. (dir.); Nuñez Díaz-Balart, M.; Gómez Bravo, G.; López Sánchez, J. M., y Simón Arce, R., *La destrucción de la Ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, Madrid, Editorial Complutense UCM, 2006.



El desarrollo profesional docente en América Latina. Hacia la construcción de un modelo de cooperación iberoamericana

Hugo Camacho Muñoz⁹

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

hugocamacho8@alumno.uned.es

⁹ Director de tesis: Dr. Alejandro Tiana Ferrer. Línea 1.



Resumen

El problema de investigación del estudio hace referencia a la carencia de un modelo innovador, sistemático, intencional y coherente de cooperación iberoamericana en materia de desarrollo profesional docente. Sus objetivos apuntan al estudio de los efectos de las intervenciones desarrolladas al respecto –mediante el análisis de la información derivada de las estrategias aplicadas y la extracción de conclusiones a partir de los datos de programas relevantes- y a la construcción de un modelo innovador de cooperación iberoamericana para el fortalecimiento de este vínculo. La metodología a desplegar es de carácter cualitativo, considerando el uso combinado (triangulación) de técnicas cualitativas múltiples de recogida de información: análisis y recopilación documental; identificación de estudios de caso; grupos de discusión y entrevistas en profundidad (a través de muestreos de tipo teórico o deliberado); y análisis de datos priorizando el análisis crítico del discurso. Los primeros hallazgos obtenidos –a partir de la revisión teórica y del aprendizaje empírico- confirman la ausencia de evaluaciones agregadas y de indagaciones académicas singulares en este ámbito; y refuerzan la idea de la prevalencia de enfoques que privilegian una oferta académica con escaso anclaje e impacto institucional, y la sucesión de acciones formativas inconexas que no se enmarcan en un proyecto estable que potencie el aprendizaje colaborativo. Se aprecia, como conclusión provisional, que hay condiciones para el análisis crítico del vínculo entre ambas dimensiones y para el diseño de un modelo multidimensional, participativo y que atiende a la demanda de los equipos docentes y de las políticas educativas localmente definidas, y que parta de la discusión teórica y de las buenas prácticas recogidas en este ámbito.



Palabras clave: desarrollo profesional docente; cooperación iberoamericana; formación del profesorado; aprendizaje colaborativo; agenda 2030.

Abstract

The research problem of the study refers to the lack of an innovative, systematic, intentional and coherent model of Ibero-American cooperation in the field of teacher professional development. Its objectives point to the study of the effects of the interventions developed in this regard -through the analysis of the information derived from the applied strategies and the extraction of conclusions from the data of relevant programs- and to the building of an innovative model of Ibero-American cooperation for strengthening this link. The methodology to be deployed is qualitative, considering the combined use (triangulation) of multiple qualitative information gathering techniques: analysis and documentary gathering; identification of case studies; discussion groups and in-depth interviews (through theoretical or deliberate sampling); and data analysis prioritizing critical discourse analysis. The first findings obtained –from the theoretical review and the empirical learning- confirm the absence of aggregate evaluations and of singular academic inquiries in this field; and they reinforce the idea of the prevalence of approaches that privilege an academic offer with little anchorage and institutional impact, and the succession of unrelated training actions that are not part of a stable project that enhances collaborative learning. As a provisional conclusion, it can be seen that there are conditions for the critical analysis of the link between both dimensions and for the design of a multidimensional, participatory model that meets the demand of the



teaching teams and locally defined educational policies, and that start from the theoretical discussion and good practices collected in this area.

Keywords: teacher professional development; Ibero-American cooperation; teacher training; collaborative learning; agenda 2030.

Introducción

La calidad del docente y de su enseñanza es un factor decisivo para alcanzar la mejora educativa, tal como lo ponen de manifiesto los últimos diez años de investigación a escala internacional. El ***desarrollo profesional docente***, por ello, constituye un proceso esencial para el aprendizaje de los alumnos y, en tal sentido, las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben ser prioritarias en los sistemas educativos y basarse en enfoques integrales y contextualizados. Enfoques situados que atiendan de forma intencional a las características y propuestas de aquellos colectivos docentes concretos cuyo incremento de capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014) afecta necesariamente a la responsabilidad colectiva y tiene impacto sobre el conjunto de la ciudadanía.

El desarrollo profesional docente es un elemento clave en el complejo proceso de enseñanza – aprendizaje (Marcelo y Vaillant, 2018), y su despliegue (teórico, epistemológico, estratégico, operativo) combina diversas prácticas que van necesariamente más allá de la mera acción formativa tradicional (el curso como epítome de la

capacitación), que trascienden el clásico repertorio de actividades espasmódicas, inconexas y frecuentemente irrelevantes, para abordar un proyecto coherente y sostenido de desarrollo profesional que tiene en cuenta y privilegia elementos tales como la formación basada en el aprendizaje escolar, la experiencia pedagógica como eje articulador de los procesos de capacitación, la motivación como factor crítico del aprendizaje, la formación orientada al puesto de trabajo, el aprendizaje colaborativo y la reflexión sistemática sobre la propia práctica docente.

América Latina ha conocido esfuerzos importantes en este ámbito y desarrollos muy notables en su implementación, si bien existe un importante consenso -entre profesorado, investigadores, gestores y tomadores de decisión- en cuanto a que la formación docente clásica es un modelo agotado que precisa de la incorporación de elementos de innovación que actualicen el ciclo del desarrollo profesional docente más allá de los esquemas de la capacitación tradicional, propicien el trabajo con equipos docentes y superen la fragmentación habitual del saber (Martínez y Jolonch, 2019).

Por su parte, el sistema de cooperación internacional –que incluye la cooperación académica o educativa- se encuentra en un proceso de profundo cambio que, a partir de ciertos antecedentes y consensos de carácter universal (Objetivos de Desarrollo del Milenio, Agenda de Eficacia de la Ayuda, Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, Desarrollo en Transición), trata de superar el concepto de cooperación en clave de ayuda para pasar a un modelo de cooperación en clave de facilitación. Un tipo de cooperación de naturaleza técnica

que repiensa y actualiza su arquitectura, que va más allá de los instrumentos tradicionales y basa su actuación en el intercambio de conocimiento y en el desarrollo e incremento de capacidades.

La **cooperación educativa en el ámbito iberoamericano** da cuenta de una historia de anticipación al nuevo paradigma de cooperación académica avanzada que va más allá de la tradicional visión norte-sur y que incluye y privilegia el diálogo de políticas como ámbito natural de las alianzas estratégicas de carácter horizontal. Iberoamérica es un terreno fértil para repensar los modelos de cooperación avanzada, toda vez que presenta potenciales capacidades institucionales fuertes, una independencia cada vez mayor de la clásica ayuda externa y un liderazgo reconocido en los procesos de cooperación sur-sur y triangular.

La cooperación iberoamericana en materia educativa, como subsistema del amplio mundo de la cooperación internacional, ha invertido cuantiosos recursos y esfuerzos en el acompañamiento de políticas, programas y actividades para mejorar la formación docente en los países de América Latina. Durante décadas, diversos actores de la cooperación iberoamericana (multilaterales, gubernamentales, académicos, no gubernamentales) han desarrollado multitud de intervenciones de variada naturaleza en el terreno de la formación y de la capacitación del profesorado latinoamericano, con resultados desiguales y, con relativa frecuencia, en ausencia de una lógica coherente y vinculada a las demandas, prioridades y potencialidades de los sectores y de las poblaciones atendidas.

El propósito de este estudio, por tanto, es aproximar las dos dimensiones enunciadas para analizar así el papel que la cooperación educativa iberoamericana ha jugado en los procesos de apoyo al desarrollo profesional docente, reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades y sugerir recomendaciones de futuro.

El problema de investigación del estudio, en tal sentido, hace referencia a la ***carencia de un modelo innovador, sistemático, intencional y coherente*** de cooperación iberoamericana en materia de desarrollo profesional docente, desde un reconocimiento explícito de la importancia que tiene reforzar y perfeccionar este vínculo así como de la oportunidad y potencialidad que se aprecia para mejorar su desempeño, calidad y potencial impacto.

Objetivos

Objetivo General 1.- Estudiar los ***efectos de la acción de cooperación*** iberoamericana sobre la mejora del desarrollo profesional docente en los países de América Latina.

- Objetivo Específico 1.1.- Analizar la información derivada de los principales ***modelos y estrategias aplicados*** por los organismos iberoamericanos de cooperación (multilaterales, bilaterales, académicos) en materia de formación docente.
- Objetivo Específico 1.2.- Extraer conclusiones a partir de los ***datos de programas relevantes*** de cooperación



seleccionados y, en su caso, definir y analizar algunos estudios de caso relevantes.

Objetivo General 2.- Construir una ***propuesta de modelo innovador*** de cooperación iberoamericana en materia de desarrollo profesional docente, a partir de la información recopilada y de los resultados obtenidos.

Metodología

Esta tesis se inscribe en el ámbito de la ***investigación cualitativa***, toda vez que se imbrica en el concepto de construcción social de las realidades sometidas a estudio, y supone un enfoque interpretativo naturalista del problema de investigación. La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido a la pluralización de los mundos vitales y la posibilidad de interesarse por el acceso a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural (Flick, 2018).

El diseño de la investigación –de carácter flexible y emergente– considera el uso combinado (triangulación) de varias dimensiones (metodologías cualitativas múltiples de recogida de información) que serán abordadas de una manera dialéctica no necesariamente secuencial y que se resumen brevemente a continuación.

En cuanto al ***análisis o recopilación documental***, se procederá a la sistematización e interpretación de la información asociada a la acción de cooperación iberoamericana en materia de

desarrollo profesional docente, procedente de diversas fuentes y publicada en la últimas dos décadas: textos académicos que fundamenten y acompañen la redacción del marco teórico; prácticas y diseños de formación docente aplicados por las agencias y actores de cooperación; informes de seguimiento y evaluación de programa implementados; pronunciamientos y declaraciones de organismos internacionales.

Se considerará asimismo la **identificación de estudios de caso** a determinar, seleccionados a partir de su relevancia y en los que se estudiarán distintas variables asociadas a las características y condiciones del profesorado participante; a los resultados académicos obtenidos; a la satisfacción de las expectativas tanto de los receptores de la formación como de las instituciones a las que pertenecen; a los efectos e impactos previsibles en términos de incremento de capacidades y de contribución al desarrollo institucional y/o territorial colectivo

Se activarán de igual modo entrevistas grupales o **grupos de discusión** como técnica que permite proporcionar y debatir ideas sobre los procesos, más bien que sobre los resultados (Barbour, 2013); en tal sentido, se asume como herramienta útil para una recogida de información orientada a definir potenciales estudios de caso a ser incorporados, obtener visiones de consenso sobre el objeto de análisis y, en su caso, inspirar el desarrollo de instrumentos y guías de preguntas para otras etapas del proyecto. Se prevé, de este modo, la

utilización de determinados informantes clave tales como colectivos de docentes y especialistas académicos.

La **entrevista de investigación cualitativa** es otra de las técnicas a ser utilizada, toda vez que se considera un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo; se trata de una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado (Kvale, 2011). Entre los principales informantes a tener en cuenta, para la realización de entrevistas en profundidad, se prevé la participación de responsables académicos iberoamericanos y de universidades pedagógicas, y gestores de agencias de cooperación. Se considera asimismo la posibilidad de incorporar entrevistas narrativas realizadas a profesorado con experiencia en las prácticas internacionales de desarrollo profesional docente.

Tal como se deriva de lo comentado, se prevé para el desarrollo de ambas técnicas el uso de un tipo de **muestreo teórico o deliberado** -forma de selección genuina de la investigación cualitativa- que procede según la relevancia, sensibilidad, interés, heterogeneidad, fácil acceso y gradualidad de los casos; y no así de su representatividad estadística o de criterios metodológicos abstractos. De tal modo, los informantes serán seleccionados a partir de su capacidad contrastada para aportar información útil y, de acuerdo a la flexibilidad y emergencia del diseño, se irán detectando e incorporando en cada fase en función de los resultados que se vayan

acumulando y de su relevancia para abordar el problema de investigación.

En la investigación cualitativa no hay separación entre la recogida y el **análisis de datos** (Gibbs, 2012). De acuerdo a la teoría fundamentada, que está en la base de este estudio, se trata de generar –en su caso, contrastar- ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de los datos que se vayan recabando de una manera dinámica. Por un lado, se procederá a la codificación y categorización de los contenidos temáticos de los datos recogidos en las etapas específicas de trabajo de campo; y, por otra parte, se atenderá al análisis narrativo de las historias y biografías que representan y contextualizan el conocimiento y las experiencias de las personas participantes en la investigación. De modo principal, se tomarán en consideración las herramientas utilizadas en el **análisis del discurso**, valorando los elementos y dispositivos de conocimiento que se encuentran incluidos en los contenidos; seleccionando las categorías y subcategorías que se desprenden de la conversación y del discurso y el correspondiente vaciado de información; comparando categorías y estableciendo las principales ideas que caracterizan al discurso común; identificando intencionalidad, consensos, disensos, posicionamientos y experiencias formuladas; apreciando el análisis crítico del discurso en tanto enfoque que enfrenta los problemas y se esfuerza por hacer explícitas las relaciones y conflictos de poder (Wodak y Meyer, 2015).

Avance de resultados



La recopilación documental realizada en el marco de la presente tesis, hasta la fecha de presentación de este informe de avance, comprende el estudio, vaciado y codificación de aproximadamente medio centenar de libros y casi un centenar de artículos en materia de “desarrollo profesional docente y cambio educativo”. Asimismo, se ha analizado y sistematizado la información correspondiente a una veintena de publicaciones recientes y de reconocimiento académico internacional sobre “técnicas de investigación cualitativa”, y un sinnúmero de publicaciones especializadas relacionadas con las nuevas tendencias en el ámbito del desarrollo internacional, con especial énfasis en cuestiones de “cooperación iberoamericana educativa”. Una muestra reducida de todo ello aparece en el capítulo de referencias.

A partir de la revisión teórica realizada (estado de la cuestión) y del aprendizaje empírico, se constata la ausencia de evaluaciones agregadas (aun cuando existen bastantes informes evaluativos parciales) y de indagaciones académicas específicas que permitan apreciar adecuadamente la pertinencia e impacto de tales actuaciones en cuanto a sus efectos sobre el aprendizaje y sobre la mejora de la práctica docente; se trata, en consecuencia, de un campo de análisis en el que no existen investigaciones singulares o estudios evaluativos consolidados.

Los primeros hallazgos refuerzan la idea de que los espacios de acción de la cooperación iberoamericana en materia de desarrollo profesional docente están en gran medida presididos por enfoques que privilegian un tipo de oferta académica mayoritariamente preconcebida

y ajena a los contextos en los que se desarrolla la intervención; que el grado de anclaje institucional de este tipo de actuaciones es escaso y, a todas luces, insuficiente; que sus resultados en términos de impacto sobre las prácticas docentes son cuando menos insatisfactorios si no, en ocasiones, mediocres; que la tradicional “capacitación en cascada”, ampliamente utilizada en este ámbito, muestra su escasa efectividad en términos de desarrollo y cambio educativo; que la sucesión de acciones formativas inconexas y espasmódicas no se enmarcan adecuadamente en un proyecto estable, pertinente y coherente con visos de sostenibilidad; que los actuales paradigmas de la cooperación internacional aconsejan, también en este ámbito, explorar nuevas fórmulas de intervención más horizontales, atentas a la demanda y potenciadoras del aprendizaje colaborativo.

Discusión y conclusiones

Los profundos cambios acontecidos en los paradigmas de la cooperación para el desarrollo (Agenda 2030, cooperación avanzada con países de renta media, cooperación horizontal orientada a la demanda, etc.); y en el diseño crecientemente profesional, autónomo y solvente de las políticas de formación docente, por parte de los países iberoamericanos, avalan la conveniencia de conocer adecuadamente, valorar y, en su caso, ofrecer recomendaciones de mejora en la articulación entre las dos dimensiones objeto de estudio: las políticas de desarrollo profesional docente en América Latina y la cooperación educativa iberoamericana.



Hay condiciones, por tanto, para el análisis crítico del vínculo entre ambas dimensiones y para el diseño de un modelo multidimensional, participativo y que atiende a la demanda de los equipos docentes y de las políticas educativas localmente definidas. Un modelo que parta de la discusión teórica y de las buenas prácticas recogidas en este ámbito y que abogue por superar el “enfoque experto” (tan próximo a las tendencias más clásicas de la cooperación internacional) y dote de mayor pertinencia, sostenibilidad y, en su caso, validez externa (transferibilidad) a las actuaciones promovidas en este espacio.

Cabe señalar, finalmente, que en las últimas semanas ha irrumpido un elemento inesperado que altera cualquier tipo de previsión normalizada en relación con el análisis de la acción de cooperación educativa iberoamericana. Efectivamente, la aparición y extensión global de la pandemia derivada del COVID-19, así como el evidente impacto que tendrá la post pandemia sobre las políticas públicas, los sistemas educativos y la dimensión docente, deberán ser tenidas necesariamente en cuenta a la hora de abordar los siguientes pasos en el desarrollo de la presente investigación.

Referencias

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata



- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European journal of teacher education*
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos*. Madrid: Narcea
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Madrid: Octaedro
- Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Marcelo, C., Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea
- Martínez, M., Jolonch, A. (Ed.). (2019). *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona: Horsori
- Monarca, H., Thoillez, B. (2017). *La profesionalización docente: debates y propuestas*. Madrid: Síntesis
- Redon, S., Angulo, J. (Ed.). (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila



- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Plataforma Regional de Educación de América Latina (PREAL)*
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes (Universidad de Sevilla)*
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Madrid: Narcea
- Vélaz de Medrano, C., Vaillant D. (Ed.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos
- Wodak, R., Meyer, M. (Ed.). (2015). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa



Los programas de cualificación inicial como política pública frente a la exclusión educativa desde Aragón

Daniel García Goncet¹⁰

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

dgarcia840@alumno.uned.es

¹⁰ Director de tesis: Dr. Alejandro Tiana Ferrer. Línea 1.

Resumen

Introducción. El disfrute del derecho a la educación requiere de unas políticas públicas que posibiliten su ejercicio a toda la población. La presencia de amplios sectores que sufren exclusión educativa demanda la puesta en marcha de iniciativas dirigidas a garantizar dicho derecho más allá de la etapa de escolarización obligatoria. En el presente texto se muestra un primer acercamiento a parte de esas políticas públicas puestas en marcha en Aragón desde la perspectiva de la exclusión educativa.

Metodología Se ha aplicado una metodología cualitativa, partiendo de fuentes secundarias disponibles, fundamentalmente normativa y datos oficiales, junto con la revisión bibliográfica y documental complementaria.

Avance de resultados. Los Programas de Cualificación Inicial de Formación Profesional ofrecen una cualificación profesional mínima, junto con “pasarelas” que facilitan el acceso a niveles educativos superiores para jóvenes que han vivido exclusión educativa. Son itinerarios alternativos con acceso a una certificación oficial asociada.

Discusión y/ Conclusiones. Los resultados expuestos ofrecen una imagen de la dimensión de la población a la que atienden en Aragón y, a partir de la revisión bibliográfica, se puede inferir parte de su validez para promover la inserción social y laboral. Sin embargo, no están exentos de algunas críticas, como la infradotación económica de los mismos por parte de las autoridades educativas, o la falta de claridad sobre esas vías que posibilitan la permanencia y continuidad de la formación de este alumnado dentro del sistema educativo.

Palabras clave: Exclusión educativa, Atención a la diversidad, Inserción social y laboral, Programas de Cualificación Inicial.



Abstract

Introduction. The right to education requires public policies to guarantee it to the entire population. The presence of large sectors that suffer educational exclusion requires the implementation of initiatives aimed to ensure this right beyond the compulsory school. The text shows a first approach to part of those public policies implemented in Aragon from the perspective of educational exclusion.

Methodology. A qualitative methodology has been applied, based on available secondary sources, mainly legislation and official data, among other complementary bibliography and documentary review.

Preliminary results. Initial Vocational Training Qualification Programs offer a minimum professional qualification and pathways which allow access to higher educational levels for young people who have experienced educational exclusion. They are alternative itineraries to the most common with an official certification.

Discussion and/or conclusions. Results show an image of the size of the population who follow these Programs in Aragon. It can be inferred that these Programs promote social and labor insertion. At the same time, some critical points emerge, as the underfunding or the lack of clarity on the ways that enable the permanence and continuity within the educational system.

Keywords: Educational exclusion, Attention to diversity, Social and labor insertion, Initial Qualification Programs.

1. **El derecho a la educación y exclusión educativa.**

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó, en 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo artículo 26 afirma que toda persona tiene derecho a la educación. El reconocimiento del derecho a la educación como derecho fundamental de la persona supuso la extensión y universalización de la educación a toda la población. Como resultado, los sistemas educativos han ido acogiendo cada vez una diversidad mayor de alumnado (Parrilla, 1996). Este proceso fue especialmente importante a partir de la segunda mitad del pasado siglo XX, con la configuración del estado constitucional y el desarrollo de los estados de bienestar (Añón, 2002; Navarro, 2006).

La importancia del derecho a la educación en la construcción de la democracia y la ciudadanía es capital (ONU, 1999). De este modo, las políticas públicas educativas pueden considerarse instrumentos para garantizar el respeto y el cumplimiento de los principios de igualdad, libertad y participación en la vida política, económica, cultural y social (Martín, 2010). Por ello, uno de los principales objetivos asignados a las políticas educativas ha sido el de promover la igualdad, intentando que las diferencias de origen no condicionen los éxitos educativos y sociales de la ciudadanía (Calero, 2009). Para que sea posible la promoción de esa igualdad, se ha de proveer una educación con unos rasgos determinados: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (ONU, 1999).

Por motivos políticos y sociales históricos (Navarro, 2006), en España la extensión y universalización del derecho a la educación se

va a producir más tarde que en otros países de su contexto y, adicionalmente, la educación disponible no ha contado siempre con esas características esperadas y mencionadas anteriormente. Adicionalmente, en el presente, nuestras sociedades han incrementado profundamente su complejidad e interdependencia, incrementando su heterogeneidad y la velocidad de los procesos de cambio que acontecen (Tezanos, 2013; Beck, 2003).

Diferentes fenómenos, como el llamado “fracaso escolar” o “el abandono escolar temprano”, vienen a probar las dificultades que enfrenta parte del alumnado para ejercer dicho derecho. Y dichos fenómenos tienen como protagonistas preferentes a sectores de la población que los sistemas educativos no consideraba previamente, para los que –simplemente– no estaban ideados originalmente (Guereña y Tiana, 2016). Así, es posible hablar de exclusión educativa como “un fenómeno relativo a formas y contenidos de privación de la educación debida a ciertos sujetos o colectivos de estudiantes” (Escudero, 2005).

Esta privación no es una mera cuestión académica, ya que el paso por el sistema educativo o la escuela –en calidad de institución social con funciones de socialización–, tiene un papel muy relevante para desencadenar procesos de inclusión o de exclusión (Tarabini, 2017). De este modo, a lo largo de la trayectoria escolar se pueden iniciar procesos que conduzcan a diferentes modalidades de integración social, abarcando todo el continuo que va desde la plena inclusión a la exclusión social (Sen, 2001). Esta última categoría alude

también a zonas sutiles de vulnerabilidad en las que pueden hallarse determinados sujetos que están “dentro”, pero sin disfrutar una inclusión plena o satisfactoria. (Martínez, 2009).

1.1. Políticas públicas y exclusión educativa.

El remedio más común para prevenir e intervenir frente a situaciones de exclusión educativa suele tomar la forma de medidas de diversificación (NESSE, 2009). Estas medidas de diversificación suelen tener cierto componente que las vincula en cierta medida a la formación profesional (European Commission, 2013). Así, la extensión de la formación profesional y para el empleo suele ser la política de respuesta más común ante situaciones de exclusión educativa, puesto que tienen la potencialidad de responder directamente a la falta de relevancia del currículo, incrementando su flexibilidad y promoviendo aprendizajes significativos (NESSE, 2009).

Dentro de este marco, podemos constatar la existencia de iniciativas contra la exclusión educativa cuyas medidas irían destinadas al alumnado (Calero, 2009), en tanto que iniciativas conformadas por programas alternativos para aquellas personas que no han conseguido finalizar satisfactoriamente la secundaria obligatoria o inferior. A través de las mismas se intenta ofrecer una cualificación profesional mínima, junto con “pasarelas” que faciliten el acceso a los siguientes niveles educativos.

La perspectiva analítica más común y cotidiana en torno a la exclusión educativa suele centrar su atención de forma casi exclusiva en el individuo o, como mucho, se centran solamente en los factores

individuales, familiares y sociales del riesgo escolar (Marchesi, 2003). Frente a ello, la asunción de la perspectiva de la exclusión educativa implica reconocer que estas situaciones han de ser estudiadas desde una perspectiva global, y subrayando la existencia de órdenes escolares y sociales excluyentes e incluyentes (Escudero y Martínez, 2012).

2. Objetivos.

Con el presente texto se espera mostrar un primer acercamiento descriptivo a una de esas políticas públicas dirigidas a garantizar el derecho a la educación de esos sectores de la población que se encuentra en situación de desventaja puestas en marcha en Aragón, partiendo de la perspectiva de la exclusión educativa. Para ello se procede, en un primer momento, a ubicar dichas políticas dentro de un marco general que permita su contextualización y facilite su interpretación.

3. Metodología.

Para presentar la situación de esas políticas públicas en Aragón se ha procedido a aplicar una metodología cualitativa, partiendo de fuentes secundarias disponibles, fundamentalmente normativa y datos oficiales, junto con la revisión bibliográfica y documental complementaria. Así, en un primer momento, se ha identificado y analizado la normativa vigente que posibilita y regula esta política pública para, a continuación, recabar información sobre su

implementación a partir de los datos oficiales ofrecidos por la propia Administración educativa.

4. Avance de resultados.

El Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón lanzó en 2016 los Programas de Cualificación Inicial de Formación Profesional (PCI en adelante), dirigidos a personas sin cualificación profesional o con necesidades educativas especiales. Concretamente y según el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón; los PCI son parte de las actuaciones específicas de intervención educativa previstas en la normativa educativa aragonesa. Así, la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, caracteriza a los PCI como parte de los programas específicos existentes, dirigido –en este caso– a dar respuesta educativa a las personas sin cualificación profesional o con necesidades educativas especiales a través de la promoción de la colaboración con entidades e instituciones públicas o privadas sin ánimo de lucro.

De manera coherente con ello, la Orden ECD/946/2016, de 4 de agosto, contempla dos modalidades de PCI. Por un lado, la modalidad I o talleres profesionales, dirigidos a jóvenes preferentemente no escolarizados, de entre 16 y 21 años, que deseen cualificarse profesionalmente como medio para conseguir la inserción

laboral. Su duración está entre las 950 y las 1.100 horas y tiene una ratio de entre 10 y 15 estudiantes por grupo. Por otro lado, la modalidad II o talleres profesionales especiales, dirigidos a jóvenes con necesidades educativas especiales, de entre 16 y 21 años, con un nivel de funcionamiento personal que les permita conseguir las unidades de competencia profesional del programa y su posterior incorporación al mundo laboral. Su duración va de las 1.900 a las 2.000 horas, mientras que cada grupo queda fijado entre 8 y 10 estudiantes por grupo.

Los PCI tienen por objetivo proporcionar a su alumnado las competencias profesionales propias de una cualificación profesional de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y con ello, su certificación oficial, así como facilitar el desarrollo y la adquisición de competencias clave que les permita proseguir estudios en otras enseñanzas por las vías previstas en la legislación vigente. Dicha cualificación profesional ha de estar incluida en alguno de los ciclos formativos de Formación Profesional Básica (FPB, en adelante) implantados en la Comunidad Autónoma de Aragón, por lo que todo PCI se diseña a partir de una FPB preexistente. De este modo, los PCI pueden entenderse como una combinación original y coherente de fragmentos de los desarrollos curriculares de la FPB aragonesa.

Los PCI constan de cuatro tipos de módulos distintos: módulos formativos generales (Desarrollo personal y social, y el de Aprendizajes instrumentales), módulos específicos de cualificación (a través de los cuales se alcanza las competencias profesionales asociadas a ese nivel

uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales), módulo específico de prevención y formación laboral, y módulo específico de formación práctica (entre 120 y 240 horas de prácticas no laborales a realizar en centros de trabajo).

Según la información oficial disponible y, especialmente, la Resolución de 13 de junio de 2019, del Director General de Planificación y Formación Profesional, por la que se autoriza a impartir Programas de Cualificación Inicial de Formación Profesional, en las modalidades de Talleres profesionales y de Talleres profesionales especiales, para el curso 2019/2020, en Aragón se imparten actualmente 46 programas de cualificación inicial o PCI. En ellos participarían una población estudiantil total estimada, a partir de las ratios fijadas, en torno a las 420 personas como mínimo y aproximadamente a las 600 como máximo.

Con respecto a la modalidad, poco más de la mitad (56,52%) de los PCI son de modalidad I, mientras que los PCI de modalidad II, es decir, aquellos dirigidos únicamente a alumnado con necesidades educativas especiales, representan el 43,48% del total. Por su parte, la distribución provincial de este alumnado refleja la desigualdad propia de la distribución de la población aragonesa a lo largo de su territorio, con una fuerte concentración de la misma en la provincia de Zaragoza.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos muestran la dimensión de la población a la que atienden en Aragón y, a partir de la revisión



bibliográfica, se puede inferir parte de su validez para promover el ejercicio del derecho al a educación y con ello, promover la inserción social y laboral (Escudero, 2009). No obstante, no podemos eximir a los PCI de algunos posibles puntos críticos como: su ubicación en los márgenes de la configuración del propio sistema educativo (García, 2017); la precariedad de las colaboraciones establecidas entre las autoridades y los actores educativos no convencionales participantes; o la necesidad de mayor claridad sobre las vías que posibiliten la permanencia y continuidad de la formación de este alumnado dentro del sistema educativo. Solamente una respuesta clara y viable puede contribuir superar la situación de exclusión educativa y garantizar el disfrute efectivo del derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Sin ello, los efectos no deseados en términos de exclusión incluyendo (Gentili, 2009) o, simplemente, segregación, serán un inquietante riesgo siempre presente.

Referencias

- Añón, M.J. (2002): *Derechos fundamentales y estado constitucional*. Valencia: Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol.
- Beck, U. (2003): *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Calero Martínez, J. (2009): *El risc de fracàs escolar a Catalunya. Una anàlisi basada en PISA-2006*. Barcelona: Consell Treball Econòmic i Social de Catalunya.

Escudero Muñoz, JM. (2005): Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.

Escudero Muñoz, JM. y Martínez Domínguez, B. (2009): Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de educación*, Nº Extra 1, 2012, págs. 174-193.

European Commission (2013): *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels: European Commission. [pdf]

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf

[Acceso 01/06/2018].

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] <https://publications.europa.eu/en/publication->



[detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.001) [Acceso 01/06/2018]

Eurostat (2018): *Early leavers from education and training*. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early leavers from education and training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training). [Acceso 01/06/2018].

Fontdevila, C. (2013): “*Literatura sobre abandono escolar. Estado de la cuestión*”. Documentos de trabajo ABJOVES nº 1. Barcelona: UAB.

García Goncet, D. & Salvador Sánchez, N. (2017): Avanzar Hacia Un Enfoque Inclusivo. Serpi: Una Experiencia Desde La Frontera publicado en *Libro de actas CIMIE17* de AMIE licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Disponible en <http://amieedu.org/actascimie17/> [Acceso 01/06/2018].

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. DOI <https://doi.org/10.35362/rie490673>

Guereña, JL. y Tiana Ferrer, A. (2016.): *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea*. Madrid: UNED.



Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, España, 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 4 de Octubre de 1990.

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

Martín Criado, E. (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona. Bellaterra.

Martínez Domínguez, B. et al (2009): Una Oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 13, Nº 3, págs. 239-271.

Mecklenburger, J. A. (1990). Educational Technology Is Not Enough. *Phi Delta Kappan*, 72(2), 104-108.

Merino, R. (2013): Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(66), 1-18. DOI <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>



- Navarro López, V. (2006): *El subdesarrollo social de España: causas y consecuencias*. Barcelona: Anagrama.
- Network of experts in Social Sciences of Education (2009): *Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers*. www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report [Acceso 01/06/2018].
- ONU (1999). Observaciones generales aprobadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales nº 11 y 13. HRI/GEN/1/Rev.9 (Vol.I) Disponible en [https://undocs.org/es/HRI/GEN/1/Rev.9\(Vol.I\)](https://undocs.org/es/HRI/GEN/1/Rev.9(Vol.I))
- Parrilla Latas, M.A. (1996). Apoyo a la escuela: Experiencias y modelos organizativos. En Miguel Ángel Zabalza Beraza (ed. lit.): *Reforma educativa y organización escolar*. Vol. 1, págs. 333-346.
- Sen, AK. (2001): *El nivel de vida*. Madrid: Editorial Complutense.
- Tarabini, A. (2017): *L'escola no és per tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. Informes breus*. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.
- Tarabini, A. (2018): Els condicionants de les transicions educatives: combatre o reproduir la desigualtat des de la planificació escolar? *Perspectiva escolar*, Monogràfic A les ciutats invisibles, nº 399, pp. 25-29.



Termes, A. (2012): La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 58-74.

Tezanos Tortajada, JF. (2013): *La sociedad dividida: estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.



La depuración del Magisterio bajo el franquismo en Madrid (1939-1944)

Sergio Mayor Cojedor¹¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

smayor4@alumno.uned.es

¹¹ Director de tesis: Dr. Olegario Negrín Fajardo. Línea 1.



Resumen

Este trabajo expone los resultados alcanzados tras investigar los expedientes de depuración del magisterio en la región de Madrid en los años 1939 hasta 1944. Los objetivos son averiguar el nivel de represión que se efectuó sobre este colectivo profesional, así como el alcance de tal depuración y sus consecuencias a nivel personal y profesional. La metodología empleada para este trabajo es cualitativa y cuantitativa. Por ello, el trabajo ha constado, principalmente, de dos fases. Por un lado, se han estudiado diferentes títulos y escritos que identifican el contexto social y cultural de la época siguiendo las pautas propias de la investigación histórica. Y por el otro, se ha utilizado los datos provenientes de los expedientes de depuración del magisterio de Madrid. Desde una primera instancia, los datos arrojan un nivel de depuración bastante considerable en el magisterio de esta región. Un grupo significativo de maestros estaban implicados directa o indirectamente en la política. Del mismo modo, en el comportamiento social, este profesorado tiene un estilo de vida diferente al que el Movimiento Nacional tiene estipulado lo que va a generar fuertes sanciones. Este documento refleja de manera objetiva y concreta el análisis del proceso depurador del magisterio en Madrid, así como sus resultados y conclusiones. El estudio aporta los datos reales de depurados, de sancionados y confirmaciones en su cargo, y, por último, de la dimensión social que se produjo con la intervención por parte del nuevo estado en la vida del magisterio en particular, y de la sociedad en general.

Palabras clave: franquismo; depuración; represión; magisterio; Guerra Civil; Madrid.



Abstract

This research presents the results after the investigation of the purity process files about teachers in Madrid from 1939 till 1944. The aims of this work are to find out the repression levels professional teachers were subjected to, as well as the significance of that purity process and their consequences in their personal and professional lives. The methodologies implemented for this study are both quantitative and qualitative. For this reason, this research had two phases. Firstly, different books and papers which identify the social and cultural context in that time according to the main provided guidelines of historical investigations have been studied. On the other hand, the pieces of information provided from the purity process files of teachers in Madrid have also been used for this process. The facts demonstrate considerable levels of repression this region's teachers. A significant amount of teachers were directly or indirectly involved in politics. In the same way, many of them had a different lifestyle as opposed to that of The National Movement set in place for the society which meant strong punishment for teachers. This document reflects the analysis of the purity process for Madrid teachers in an objective and specific way, as well as the results and conclusions. The investigation reveals real facts about the purity process, punishes, acceptations and, finally, the social dimension that The New Establishment produced specifically in teaching professionals but also in the whole society in general.

Keywords: Franquism; Purity-process; repression; teaching; Spanish War; Madrid.

Introducción

La Guerra Civil Española ha sido, sin duda, uno de los acontecimientos más significativos y determinantes que han sucedido en nuestro país durante el pasado siglo XX. Existen gran cantidad de investigadores, historiadores y documentalistas que han tratado el conflicto desde diferentes ámbitos: bélicos, sociales, políticos, estratégicos, etc. El que aquí nos ocupa, trata de explicar como el régimen franquista llevo a cabo un fuerte proceso represor para conseguir adaptar el magisterio a la nueva situación política. Este fenómeno, denominado como depuración, no sólo afecto a los docentes sino también a todo tipo de profesionales públicos y privados como funcionarios, médicos o escritores, entre otros.

La depuración del magisterio español se llevó a cabo desde el primer momento de la contienda, con un carácter violento y mortal, a través de las “sacas” y las ejecuciones en pelotones de fusilamiento. Seguidamente, la administración sublevada comenzaría a dictaminar leyes y resoluciones para realizar de manera más sistemática y controlada el proceso depurador. “La atención que merecen los problemas de enseñanza, tan vitales para el progreso de los pueblos, quedaría esterilizada si previamente no se efectuase una labor depuradora en el personal que tiene a su cargo una misión tan importante como la pedagógica” (BOE, 1936, p. 153). De la primera parte, es aún difícil saber las cifras exactas debido al caos y el clima de terror generado en aquel momento. La segunda, que es la que nos compete en este trabajo, nos permite tener más información y datos a

través del estudio de los expedientes de depuración del magisterio nacional.

Con anterioridad al estallido del periodo de guerra, en el año 1935, según Molero (1977) “se calcula que existían “más de 50.000 maestros y maestras que ejercían la profesión en las diferentes escuelas y grupos escolares del país” (p. 416). En la región de Madrid se han encontrado la cantidad de 2780 expedientes de depuración de los cuales se ha obtenido la identidad de los maestros, la localidad en la que estaban destinados, los cargos que se le imputaron, las sanciones recibidas y los resultados de las revisiones alcanzadas. Por último, también se ha recogido información acerca de los testimonios escritos recogidos en dichos informes tanto de las autoridades y personalidades que intervienen así como de los mismos maestros.

Este trabajo solo pretende ser una muestra de lo que la “maquinaria² represora franquista fue capaz de hacer para instaurar el nuevo régimen. Un breve descubrimiento sobre la repercusión que supuso la depuración para las vidas de muchos maestros y maestras, y también sus familiares y amigos.

Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo fundamental analizar y valorar la depuración de los maestros y maestras de Madrid, en los años siguientes a la Guerra Civil, cuantificando el número de sanciones y sus consecuencias; basándose en los expedientes de depuración realizados por las comisiones depuradores que se instauraron al efecto.

A su vez, para facilitar la comprensión y la dimensión del proceso de depuración del magisterio, se proponen los siguientes objetivos:

- Contextualizar la depuración de maestros y maestras en el marco histórico del Madrid de antes, durante y después de la Guerra Civil.
- Exponer las políticas educativas y el modelo de educación republicana para la capital y su región.
- Detallar la situación de la educación madrileña durante la Guerra Civil y el nuevo régimen.
- Comprender las fases, las características y los objetivos en los que se estableció la depuración del magisterio en Madrid.
- Dar a conocer a los maestros y maestras de Madrid que lucharon por defender la libertad y la democracia a costa de ser sancionados y represaliados con dureza.
- Exponer la importancia del papel del maestro en la educación y en la vida social de la época explicando sus posicionamientos culturales, políticos y sociales.
- Hacer una relación de los listados del número de maestros y maestras que fueron depurados, establecer las causas y todas las circunstancias propias que intervinieron en el procedimiento.

Metodología

Para abordar esta investigación se ha implementado una metodología capaz de combinar el análisis cuantitativo de los datos con

un estudio interpretativo y cualitativo de los resultados que se han obtenido.

El trabajo realizado se ha basado, principalmente, en el estudio de los expedientes de depuración que se encuentran en el Archivo General de la Administración (A.G.A.) de Alcalá de Henares. Igualmente, se recoge información destacada a través de los documentos legislativos de la época, como el *B.O.E* y *Boletín Oficial de la Provincia* de Madrid, así como de artículos y documentación de las publicaciones que tratan sobre el desempeño del trabajo de los maestros y su depuración en el área de Madrid.

Es imprescindible ahondar en el estudio de cada uno de los expedientes de depuración para descifrar el número de maestros y maestras que se sometieron a este proceso y también dilucidar los casos por los que fueron absueltos o sancionados. Del mismo modo, se extraen conclusiones que puedan explicar los objetivos de dicha depuración así como el impacto que este fenómeno supuso para los maestros y maestras de Madrid.

Avance de Resultados

Según estudios analizados, con fecha anterior al golpe de Estado del 18 de julio de 1936, Morente (2001) señala que “se podría considerar una cifra de 61.000 expedientes de depuración tramitados en el total de España, de donde se sigue que en AGA faltarían en torno a nueve mil expedientes” (p. 672). Con el primer decreto que obligaba a todos los maestros que estaban, en activo, cumpliendo su labor en las



escuelas no se alcanzó a cubrir todo el magisterio. Por esta razón, en las consecutivas disposiciones se incluyó, prácticamente, a todo docente incluyendo a los estudiantes de las escuelas normales, la enseñanza privada e, incluso, a personal religioso.

La región de Madrid supone uno de los territorios con más docentes del país. Esto se debe a dos factores muy destacables. El primero, la capitalidad de la ciudad de Madrid, uno de los núcleos poblacionales más extensos Según el censo de poblaciones del padrón del Ayuntamiento de Madrid, la población total en el año 1940 era de 1.322.835 habitantes. El segundo, es la existencia de Escuelas Normales del Magisterio que favorece el incremento en el número de futuros docentes que llegan, también, de otras provincias. Solo en la ciudad de Madrid “se contabilizan un total de 69 escuelas en 1931, aunque habría que añadir las no graduadas” (Pozo, 1996. p. 1.673). Ya, en 1938 “hay un censo de 83 centros (42 de niños y 39 de niñas, incluso en tiempo de coeducación republicana) de los que 41 mantienen su actividad docente en la actualidad” (del Pozo y otros., 2019, p. 449).

Tabla 1. Serie1. Datos sobre el estudio realizado



Las cifras que arrojan este estudio son las de un total de 2.751 maestros en la región de Madrid, sobre una base de 2.780 expedientes analizados. Teniendo como referencia el análisis de Morente Valero, se podría calcular que podría haber más de 3.000 personas en el territorio de Madrid involucradas en la enseñanza como maestros aprendices.

Los expedientes de depuración se llevaron a cabo desde finales de 1939 hasta más allá de 1944 pero la máxima actividad se alcanzó en los años 1940 y 1941. De modo inicial, se levantaron los expedientes de los territorios del sur de Madrid que entraron bajo control sublevado



unos meses antes que el resto de la región. Después de 1944, también, se produjeron algunos expedientes de forma esporádica pero en un número muy reducido.

El Nuevo Estado ordenó la tarea depuradora del magisterio a las Comisiones de Depuración, creadas al efecto. Estas comisiones estaban formadas por cinco personas, normalmente. Entre ellas, estaban el representante del Ministerio de Educación Nacional que actuaba como presidente, un miembro de Inspección de 1ª enseñanza, un representante de las familias y dos miembros de personas de moral intachable y probada adhesión al Movimiento Nacional. En Madrid, se llegaron a constituir 4 hasta comisiones numeradas.

Una vez recogida la documentación pertinente, la Comisión Dictaminadora decidía la resolución correspondiente al expediente de cada maestro. De resolverse favorablemente, se procedía a la “confirmación” del interesado. En caso contrario, las sanciones podían variar desde inhabilitación para cargos (la más leve) hasta la separación definitiva del servicio.

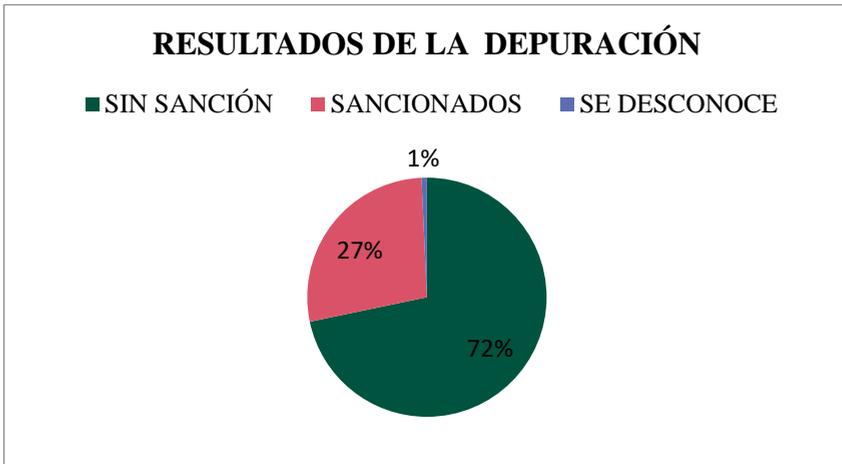


Figura 1. Serie2. Datos sobre el estudio realizado.

El resultado de la depuración en la región de Madrid tiene como consecuencia un total de 758 maestros con sanción, más 20 casos que se desconocen pero debido a su requerimiento pueden ser, seguramente, casos de sancionados. En términos generales supone una incidencia de hasta el 28% de los expedientados. Es en el magisterio masculino donde se observa un mayor impacto aunque no de manera demasiado significativa. Los cargos que mayor repercusión tuvieron son los relacionados con la ideología política y la pertenencia a algunos de las organizaciones que componían el Frente Popular.

Discusión y conclusiones

La depuración del magisterio supuso en Madrid, como en el resto del país, una purga completa que reflejaba la obsesión del *Nuevo*

Estado por eliminar cualquier atisbo de ideología que no fuera la del llamado Glorioso Movimiento Nacional. El objetivo principal era suprimir las ideas liberales y progresistas erguidas en torno a la República y los partidos del Frente Popular. El del ministro de Educación Nacional, Ibáñez Martín, en el discurso de inauguración del curso académico 1940-41 de la Universidad de Valladolid (Claret, 2006) señalaba que “era vital para nuestra cultura amputar con energía los miembros corrompidos. Si alguna depuración exigía minuciosidad y entereza para no doblegarse con generosos miramientos a consideraciones falsamente humanas, era la del profesorado” (p. 25). Como resultado se marcó la obligación oficial de adherirse a la causa franquista de forma incondicional, sin ambigüedades.

La interposición de sanciones era un aviso claro y contundente que las autoridades franquistas enviaban a todo el magisterio. Las sanciones y el calvario que muchos maestros sancionados vivieron trataba de tener un efecto ejemplarizante. “Se trataba no solo de castigar y excluir a maestros por lo que eran y se suponían que habían hecho, también se hacía como prevención por lo que pudieran hacer” (Morente, 1997, p. 18). Para ello no se tuvo reparos en utilizar las más estrictas fuerzas represivas. Según Vega (2011):

“La clave fundamental de la imposición del nuevo régimen era la paralización por el terror, sentimiento que infundía a los adversarios políticos, pero también a los neutrales o incluso a los afectos al Movimiento que no se mostraban especialmente firmes ante los oponentes” (p. 312).

Dentro del proceso depurador, el magisterio fue observado con especial recelo ya que consideraban que era uno de los pilares fundamentales sobre los que se construía el modelo de sociedad de la II República. Los datos así lo demuestran, más de una cuarta parte de los maestros de Madrid fueron sancionados de alguna manera. Esta cifra es ligeramente superior a la media encontrada en los trabajos de otras provincias: 16,97% en Las Palmas (Negrín, 2010), 18,9% en Málaga (Pozo, 2001). O similar en otras: 23,88% en Castilla-La Mancha (Ramos, 2006), 27,9% en Valencia (Fernández y Agulló, 1999).

En gran parte de estos casos, las vidas de los maestros se verían truncadas con consecuencias de extrema gravedad como la resultante de verse despojados de su empleo y su medio de vida en un contexto de postguerra marcado por la pobreza y la miseria. Con el destierro del maestro republicano, se puso fin a un modelo de enseñanza basado en las metodologías más innovadoras. Este hecho “generó un insuperable empobrecimiento del personal docente en la escuela pública” (Morente, 2001, p. 688). Los principios de la escuela activa, laicidad, la coeducación y otras pedagogías novedosas fueron enterrados para dejar paso a un modelo de educación nacional que tenía al tradicionalismo español y a la religión católica como bases fundamentales.

En este estudio se ha analizado uno de los mecanismos represión ejercida por el gobierno franquista; sin embargo, aún quedan por responder muchos de los interrogantes relacionado con el alcance

real de la ola represiva ejercida sobre los maestros. Las nuevas investigaciones podrían abordar aspectos relacionados con los fusilamientos, ejecuciones sumarísimas, exilio y desapariciones de maestros, aún desconocidos y que forman parte de la memoria y a historia colectiva de la educación en España.

Referencias

BOE

BOP de Madrid (1939-1944).

Claret Miranda, Jaume (2006). *El Atroz Desmoche: la destrucción de la Universidad Española por el Franquismo: 1936-1945.* Barcelona: Crítica.

Fernández Soria, Juan Manuel, Agulló Díaz, M^o Del Carmen (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio, 1939-1944,* Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

Molero Pintado, Antonio (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio.* Madrid: Santillana.

Morente Valero, F., (2001). La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión. *Hispania: Revista española de historia*, Vol. 61, N^o 208, pp. 661-688.

Morente Valero, Francisco (1997). *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943).* Valladolid: Ámbito Ediciones.



- Negrín Fajardo, Olegario (2010). *Memoria histórica y educación en Canarias (1936-1942). Depuración represión del Magisterio en la provincia de Las Palmas*. Las Palmas de Gran Canaria: Casa de Colón.
- Pozo Andrés, María del Mar del; y VV.AA. (2019). *Madrid, ciudad educadora, 1898-1938. Memoria de la escuela pública. Ensayos en torno a una exposición*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid/Oficina de Derechos Humanos y Memoria.
- Pozo Fernández, María del Campo (2001). *Depuración del Magisterio Nacional en la ciudad de Málaga (1936-1942)*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga,
- Ramos Zamora, Sara (2006). *La represión del magisterio: Castilla-La Mancha, 1936-1945*. Ciudad Real: Biblioteca Añil.
- Vega Sombría, Santiago (2011). *La Política del Miedo: el papel de la represión en el franquismo*. Barcelona: Crítica.



Mesa 3

Flipped learning en tiempos de pandemia

Jorge Martínez Pérez¹²

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

jmartinez3770@alumno.uned.es

¹² Director de tesis: Dr. Roberto Aparici Marino. Línea 2.



Resumen

Introducción. La pandemia ha puesto en tela de juicio un decaído y cuestionado modelo educativo al mostrarse incapacitado para dar una respuesta rápida y eficaz ante una situación sobrevenida que imposibilita impartir docencia de manera presencial. El examen pedagógico al que se está sometiendo a distintas pedagogías y enfoques, como es el caso de flipped learning, abre un nuevo paradigma acerca de su viabilidad en tiempos de pandemia desde un factor metodológico, formativo e igualitario.

Palabras clave: metodologías activas, clase invertida, pandemia, educación, competencia digital.

Abstract

The pandemic has put in check a miserable and questionable educative system which is showed as unable to satisfy a quick and effective answer faced with a supervision situation which prevents teach a face-to-face class. The pedagogic exam by which different pedagogies and approaches are subjected, as the flipped classroom case, open a new paradigm in relation to the viability in times of pandemic form a methodological, formative and equal factors.

Keywords: active methodologies , flipped classroom, pandemic; education , digital comptence.



Introducción

La crisis mundial de 2008 que azotó el sistema económico trajo consigo importantes consecuencias a niveles tales como el social, laboral y por supuesto financiero, entre otros. Tras una lenta y progresiva recuperación, avanzábamos en un aparente clima de estabilidad donde incluso, se podían encontrar pequeños brotes verdes en el avance que pivotaba sobre el panorama económico, bajo el que se estaban produciendo mayores dotaciones a los sistemas públicos de sanidad y educación.

El sistema educativo se encontraba inmerso en una lucha que venía arrastrando desde hace algo más de dos siglos contra su estilo más gutemberiano con objeto de garantizar un necesario cambio pedagógico y comunicativo que acercase, de una vez por todas, los avances y la innovación que se producía en el exterior de las aulas al interior de estas.

La incursión de las metodologías innovadoras en colegios, institutos y universidades desencadenó un ambiente de novedad puesto que cada vez eran más, y muchas de ellas complementarias, las pedagogías que se abrían paso entre las aulas de los distintos centros educativos con lo último en proyectos, dispositivos digitales, educación a distancia, participación de las familias y multitud de ideales más. Finalmente, y tras muchas décadas de gestación, la solución al decadente modelo educativo tradicional y desgastado había aterrizado

en las aulas, las había brindado de oportunidades de aprendizaje y reflexión, y, además, parece que había venido para quedarse.

Quién iba a predecir que una nueva crisis, esta vez de origen sanitario, iba a poner a prueba la eficacia de las metodologías actuales en el modelo educativo en un tiempo récord. La crisis del coronavirus COVID-19 estalló en China el pasado 31 de diciembre, y desde entonces ha vivido una propagación ascendente y continuada, siendo Europa uno de los continentes más afectados, con España a la cabeza. La rapidez en la propagación de este virus y el temor ante un colapso hospitalario supuso el decreto del estado alarma en España el sábado 14 de marzo y se ha ido extendiendo cada 15 días hasta el 24 de mayo para confinar a la población y evitar la propagación del virus.

Tras esta excepcional circunstancia se decretó el cierre de todos los centros educativos de educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidades... y todo ello en 24 horas, por lo que el profesorado, estudiantes y familias tuvieron que adaptarse a un modelo educativo orientado hacia la enseñanza a distancia y construir nuevos espacios de enseñanza aprendizaje que sustituyesen al modelo presencial y principalmente, que fuesen efectivos puesto que está en juego la educación y el futuro de 7 millones de estudiantes.

La presión sobre las metodologías y pedagogías era mayúscula, puesto que de ello dependía la puesta en marcha de las clases lectivas y la acción formativa de millones de estudiantes ansiosos por la

novedad de un nuevo modelo ante el cual, la inmensa mayoría, jamás se habían enfrentado y esto provocaba sentimientos convulsos derivados por un estado de inexperiencia. Unos modelos pedagógicos tildados de innovadores que tendrían ahora, más que nunca, que mostrar su elevado grado de versatilidad para ofrecer al público estudiantil un aprendizaje de calidad.

Imaginar un cambio radical en el sistema de enseñanza-aprendizaje, en un tiempo récord de 24 horas y todo ello sumado a una escasa formación y competencia digital previa por parte de un profesorado que afronta el establecimiento de procesos de integración de las tecnologías en el ámbito educativo con un bajo perfil profesional a nivel tecno-pedagógico dentro de las aulas (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016), parece propiciar un estado de desconcierto entre los miembros de la comunidad de aprendizaje puesto que implica además importantes dificultades participativas y de relación social al prescindir de reuniones y tutorías presenciales.

Resulta imprescindible y se hace más acuciante en tiempos de pandemia, donde se imposibilita desempeñar el proceso formativo de manera presencial, el dominio de unas capacidades y competencias digitales suficientes que no desentonen con el modelo de educación presencial. La obsolescencia formativa de aquellos docentes que abandonaron el reciclaje y la formación en sus tiempos de facultad se convierte en una elevada factura a pagar impuesta al sistema y a la

administración y que influye inexorablemente en el futuro académico de millones de estudiantes.

El enfoque pedagógico *flipped learning* se ha convertido en una de las alternativas de referencia como medio *de choque* ante la sobrevenida y acuciante situación actual en la que nos encontramos. No obstante, los requerimientos mínimos para posibilitar una puesta en marcha con garantías de calidad y exigencia pedagógica exigen una serie de competencias por parte del profesorado, familias y estudiantes, entre las que destacamos la digital. Igualmente, la dotación de dispositivos electrónicos y acceso a internet son un mínimo requerido para trabajar con esta metodología y cualquier otra en tiempos de pandemia.

Objetivos

1.- Investigar la eficiencia del modelo pedagógico *flipped learning* en tiempos de pandemia.

2.- Analizar la competencia digital exigida para desarrollar *flipped learning* como enfoque pedagógico en tiempos de pandemia.

3- Descubrir si existe brecha digital y educativa entre los estudiantes y familias que desarrollan el proceso de enseñanza aprendizaje a partir del enfoque pedagógico *flipped learning*.

Metodología

La investigación que hemos llevado a cabo se ha basado en una metodología mixta, donde ambos enfoques han mostrado sus distintas perspectivas desde puntos de vista distintos para complementar el producto final. Este tipo de estudio representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos, críticos e implica la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como la integración y discusión conjunta para realizar inferencias, producto de la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2008).

Para la consecución de los objetivos propuestos y acorde con el modelo mixto metodológico que se sustenta bajo la triangulación, otorgando un mayor grado de validez al proceso de investigación.

Entre los instrumentos de evaluación que han guiado nuestra investigación destacamos el cuestionario, como principales herramientas asociadas al enfoque cuantitativo, con una muestra superior a las 250 respuestas para conocer el grado de acceso de familias, estudiantes y profesores a dispositivos electrónicos e internet, su competencia digital y el funcionamiento de las plataformas.

Por otro lado, hemos realizado distintas entrevistas semiestructuradas en el enfoque cualitativo a una maestra que vivió el pre y post pandemia con *flipped learning* y también a las entrevistas de expertos de este enfoque pedagógico, a los que se les dedicó un bloque de preguntas orientadas a esta temática.

Por último, y bajo la línea de investigación que cubre la etnografía virtual, hemos analizado en profundidad espacios de participación en redes sociales como Twitter e Instagram, así como un canal de YouTube “Cero on the air” para conocer las percepciones de expertos, profesores y estudiantes acerca de la pandemia, *flipped learning* y alternativas a todo ello.

Avance de resultados

Tras del desarrollo de nuestra investigación procedemos a un adelanto de los resultados obtenidos, donde encontramos importantes carencias formativas, de competencia digital por parte del conjunto de la comunidad educativa, incluyendo al profesorado, estudiantes y familias.

La asunción conceptiva de Nativos Digitales (Prensky, 2001) para referirse a los jóvenes que nacidos en los 90 se aproximaban sin temor a la tecnología, los cuales se diferenciaban de los “inmigrantes digitales”, que nacidos en con anterioridad a dicha década y para quienes la tecnología suponía un esfuerzo de aprendizaje, originó un terrible y desmovilizador lema propagandístico que significó una innecesaria parálisis para la tecnoeducación digital.

La presunción de competencias y habilidades digitales e informáticas en los jóvenes desencadenó una relajación en la formación de estas y, por otro lado, a estos inmigrantes digitales que en su caso agrupa a un numeroso grupo de docentes enfadaos con el sistema digital, pero sin razón obligada de haber nacido antes de la década de

los 90, diseñó un distanciamiento aún mayor entre los mal llamados inmigrantes y nativos digitales que aún perdura en la mayoría de los centros educativos.

Pasar por alto acciones formativas dirigidas a una mejora palpable en la competencia digital del conjunto de la comunidad educativa ha desencadenado importantes carencias en tareas básicas y cotidianas impidiendo el correcto desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje en muchos centros educativos.

Tras conocer las opiniones de cinco expertos que han tomado parte activa en nuestra investigación a través de las entrevistas cualitativas de corte semiestructurado, nos han reflejado la necesidad de un nivel medio alto de competencia digital por parte del profesorado para poder implantar, con ciertas garantías, el modelo pedagógico del aula invertida en las aulas. A tenor de todo esto, su hincapié reside no tanto en el nivel que se exige para poder desarrollar *flipped learning*, sino a un bajo nivel generalizado de la competencia digital del profesorado, lo que se traduce en una gran barrera a superar.

La improvisación, celeridad en puesta en marcha y falta de formación adecuada puede conllevar importantes problemas de implantación en las aulas.

Según García-Valcárcel y Tejedor (2012), son numerosas las razones por las que fracasan los procesos de integración las TiC en el mundo educativo (Tejedor y García-Valcárcel, 2006; Becta, 2004):

- Formación del profesorado deficiente.
- Falta de coordinación y trabajo en equipo.



- Carencia de Coordinación TIC.
- Falta de infraestructuras tecnológicas y recursos educativos. cargo de un nuevo desempeño con garantías de calidad y excelencia.

Imaginar un cambio radical en el sistema de enseñanza-aprendizaje, en un tiempo récord de 24 horas y todo ello sumado a una escasa formación y competencia digital previa por parte de un profesorado que afronta el establecimiento de procesos de integración de las tecnologías en el ámbito educativo con un bajo perfil profesional a nivel tecno-pedagógico dentro de las aulas (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016), parece propiciar un estado de desconcierto entre los miembros de la comunidad de aprendizaje puesto que implica además importantes dificultades participativas y de relación social al prescindir de reuniones y tutorías presenciales.

A la falta de competencia digital sumamos, en determinados casos, no de manera generalizada, la falta de acceso a dispositivos digitales e internet, lo que ocasiona un aumento de brecha social, digital y educativa entre los estudiantes y las familias. Todo ello incrementado por la ausencia de situaciones familiares estables e involucradas en la educación de sus hijos. Nos asomamos de este modo a atisbar una importante crisis educativa basada en la desigualdad que debe ser atajada de manera inminente para rescatar los valores propios de una educación pública de calidad basados en la igualdad de oportunidades y acceso libre y gratuito.

Por último, con respecto al análisis acerca de la eficacia pedagógica de *flipped learning* en el proceso de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia, nos topamos con desencuentros pedagógicos que en una mayoría de casos trasladan actuaciones metodológicas tradicionales a la modalidad a distancia sin tener en cuenta la importancia de una adecuación metodológica adaptada a los dispositivos digitales y recursos electrónicos y no al revés. Nuestro estudio refleja prácticas formativas que mantienen un mismo modelo comunicativo unidireccional, imposibilitando a los estudiantes desarrollar un rol activo en su proceso de aprendizaje donde se favorezca el empoderamiento del alumnado, su creatividad y su capacidad crítica y reflexiva en el plano individual, fuera del aula. Como defienden Aparici y García Marín (2017):

Las nuevas tecnologías por sí mismas no generan aprendizaje, todo dependerá de cómo se integren en la práctica pedagógica. Muchos recursos tecnológicos proponen que uno puede aprender en muy poco tiempo cualquier área de conocimiento. El aprendizaje es un proceso complejo que requiere el desarrollo de muchas competencias y va mucho más allá del mero manejo de los nuevos dispositivos y aplicaciones. (Aparici & García Marín, 2018, p.190).

El enfoque pedagógico *flipped learning* se fundamenta en una combinación del trabajo en determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, para poner en práctica los conocimientos en el interior de la misma, donde el profesorado actúa

como guía y puede hacer un mayor seguimiento individualizado y llegar a cada estudiante.

El hecho de trasladar la parte del aula invertida donde se realiza el aprendizaje fuera del aula, como impartición de contenidos por parte del docente, no solventa el hecho de promover el trabajo que se realiza dentro de la clase, la más importante, donde la metodología basada en proyectos, y otras metodologías activas como gamificación o problemas, se diluyen entre la falta formativa y competencia digital del profesorado y estudiantes y las herramientas y plataformas que acusan una falta de entrenamiento y aprendizajes previos.

La oportunidad que nos brindan las redes sociales, en este caso YouTube, para poder ver desde el punto de vista de un observador

Discusión y conclusiones

La educación en tiempos de pandemia ha provocado un movimiento sísmico en los pilares que sustentaban una educación en crisis que imploraba desde hace décadas una transformación que la permita adecuarse a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

La innovación es un concepto complejo, que en múltiples contextos va encadenado a la tecnología y que, junto a la asunción de los estudiantes como competentes digitales, ha propiciado que en estos tiempos de pandemia, debamos reflexionar acerca de qué líneas estratégicas y metodológicas se deben seguir en los próximos años para que esta situación no vuelva a repetirse.



Las metodologías innovadoras han tenido una gran oportunidad de convertirse en salvadoras de un sistema educativo herido en plena batalla, pero en términos generales no están cumpliendo con las altas expectativas que venían anunciado desde hace una década. Enfoques como *flipped learning* encuentra importantes desafíos metodológicos, digitales y formativos que le alejan de su establecimiento como modelo pedagógico de referencia ante situaciones pandémicas y de confinamiento.

El uso de vídeos y otros materiales como lecturas activas y herramientas digitales poderosas como nuevo medio de instrucción pedagógica de contenidos y competencias, en plena brecha digital, social y educativa, sumado a la alteración ubicua de la clase presencial a la virtual, dificulta sobremanera un modelo educativo basado en este enfoque.

Referencias

- Aparici, R., & Marín, D. G. (2018). Comunicar y educar en el mundo que viene. Editorial Gedisa.
- Fernández-Cruz, F.j. y Fernández- Díaz, M.j. (2016). los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. Comunicar, 46, 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- García-Valcárcel y Tejedor (2012) Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TiC desarrollados en la Comunidad de Castilla y león. Revista de Educación, 352. 125-147.



- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In JL Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *The Horizon*, 9, 5. MCB University Press.
- Tejedor, F.j. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TiC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 21-68.



Conocimiento de los profesores de educación infantil y primaria sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura (DEA-LyE) o dislexia y su afrontamiento a través de FONOLEC

Mercedes Pérez Calleja¹³

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

mperez4294@alumno.uned.es

¹³ Director de tesis: Dr. Antonio Medina Rivilla. Línea 2.

Resumen

Introducción. La relevancia de la formación del profesorado ha despertado gran interés en el seno de la sociedad, así como en los profesionales e investigadores, a pesar de ello la formación en atención a la diversidad es un aspecto de la enseñanza que no es abordado en profundidad en la formación de los docentes, y constituye una asignatura pendiente. Tres son los objetivos del presente estudio, el primero, evaluar el conocimiento del profesional docente acerca de la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, el segundo, conocer los recursos de afrontamiento de los que disponen los docentes en activo, el tercero, dotar al profesional de un sistema tutorial para la formación y el afrontamiento de la dislexia y las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Metodología. Tomando como referencia el enfoque psicolingüístico y la perspectiva restrictiva de las dificultades de aprendizaje, la práctica reflexiva y el modelo de respuesta a la intervención, se crea un cuestionario ad hoc de 55 ítems, con escala tipo Likert de 6 puntos estructurado en cuatro dimensiones y cuatro preguntas sobre experiencia, formación, conocimiento y utilización de protocolos de detección de la dislexia, y capacitación del profesional docente para enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. La muestra está constituida por 82 maestros de Educación Infantil y Primaria, de las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla la Mancha y Cataluña que imparten o han impartido docencia en centros educativos, mayoritariamente públicos. Se agrupa la muestra en dos grupos diferentes, maestros con 10 o más años de experiencia y con menos de 10 años de experiencia. La

investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo y desarrollada a partir de un método descriptivo.

Avance de resultados. El conocimiento del profesional docente acerca de la dislexia y de las dificultades específicas de aprendizaje parece estar relacionado con la experiencia con niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura y sugiere que la *formación continua en dificultades específicas de aprendizaje* es uno de los campos necesarios de formación y es imprescindible incrementar *las prácticas inclusivas* en el ejercicio profesional. Se propone un nuevo escenario que apunta hacia un cambio metodológico para afrontar las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos, así como una estrategia de intervención más actualizada de atención a la diversidad. **FONOLEC** es un sistema tutorial online de apoyo formativo e instrumental a los maestros de Educación Infantil y Primaria para dar una respuesta adecuada a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura, o con Dislexia.

Discusión y/ conclusiones. Los resultados obtenidos en este estudio están en línea con los resultados de trabajos similares en España que se han dirigido al análisis de las creencias y concepciones que los maestros tienen sobre la dislexia. Estudios similares muestran creencias erróneas con respecto al origen neurobiológico de la dislexia, sobre la utilidad de las pruebas de inteligencia para diagnosticar la dislexia, o el desconocimiento de los problemas sociales y emocionales que tienen los niños con dislexia, también muestran lagunas de conocimiento en torno a la prevalencia de la dislexia, y sobre las causas de dislexia, entre otras. Otros estudios revelan un mayor dominio de aspectos prácticos referidos a la intervención con alumno con DEA-LyE y poco dominio de los criterios y procedimientos para identificar a



este alumnado y de los aspectos conceptuales sobre DEA-LyE. En la línea de distintos autores podemos concluir que la formación específica de los docentes es una de las exigencias planteadas por la nueva conceptualización de las DEA; el profesorado requiere de conocimientos fundamentados en una sólida base científica a nivel teórico y empírico sobre DEA-LyE.

Palabras clave: Dislexia, formación continua, sistema tutorial FONOLEC.



Abstract

Introduction. The relevance of teacher training has aroused great interest within society as well as professionals and researchers, despite this, training in attention to diversity is an aspect of teaching that is not addressed in depth in teacher training, and is a pending subject. There are three objectives of the present study, the first, to assess the knowledge of the teaching professional about dyslexia and the specific learning difficulties in reading and writing, the second, to know the coping resources available to active teachers, the third is to provide the professional with a tutorial system for training and coping with dyslexia and learning difficulties in reading and writing. **Methodology.** Taking as a reference the psycholinguistic approach and the restrictive perspective of learning difficulties, reflective practice and the response model to the intervention, an ad hoc questionnaire of 55 items is created, with a 6-point Likert-type scale, structured in four dimensions and four questions about experience, training, knowledge and use of dyslexia detection protocols, and teacher professional training to effectively teach a child with dyslexia or specific learning difficulties in reading and writing. The sample is made up of 82 teachers of Infant and Primary Education, from the autonomous communities of Andalusia, Castilla la Mancha and Catalonia who teach or have taught, mostly in public educational centers. The sample is grouped into two different groups, teachers with 10 or more years of experience and with less than 10 years of experience. The research is framed within the quantitative approach and developed from a descriptive method. **Preliminary results.** Teachers' knowledge of dyslexia and specific learning difficulties seems to be related to experience with children with specific learning difficulties in reading and writing, suggests that continuous training in specific learning

difficulties is one of the necessary fields of training and it is essential to increase inclusive practices in professional practice. A new scenario is proposed that points towards a methodological change to address the specific educational support needs of students, as well as a more updated intervention strategy for attention to diversity. FONOLEC is an online tutorial system of formative and instrumental support for teachers of Early Childhood and Primary Education to give an adequate response to students with difficulties in learning to read, or with Dyslexia. **Discussion and/or conclusions.** The results obtained in this study are in line with the results of similar works in Spain that have been directed to the analysis of the beliefs and conceptions that teachers have about dyslexia. Similar studies show erroneous beliefs regarding the neurobiological origin of dyslexia, about the usefulness of intelligence tests in diagnosing dyslexia, or the ignorance of social and emotional problems that children with dyslexia have, they also show knowledge gaps about the prevalence of dyslexia, and on the causes of dyslexia, among others. Other studies reveal a greater mastery of practical aspects related to intervention with a student with DEA-LyE and little mastery of the criteria and procedures to identify this student and of the conceptual aspects of DEA-LyE. In the line of different authors, we can conclude that the specific training of teachers is one of the demands posed by the new conceptualization of DEA; teachers require knowledge based on a solid theoretical and empirical scientific base on DEA-LyE.

Keywords: Dyslexia, continuous training, FONOLEC tutorial system.

Introducción

El éxito en la educación inclusiva depende de numerosos factores como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijil y Minnaert, 2011). De todas ellas, la formación del docente es considerada como una dimensión de capital importancia por su incidencia determinante en la calidad de la inclusión educativa (López Torrijo, 2005; León, 2011), una formación significativa en educación inclusiva podrá ayudar al docente a cambiar sus concepciones acerca de no sentirse capacitados para llevarla a cabo, comprendiendo su papel en la intervención con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Llorent y López, 2012). Es en este contexto que se debe entender el desarrollo profesional del docente como cualquier intento de mejorar la práctica educativa y laboral, sus creencias y conocimientos profesionales y personales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión, individualmente y junto con los compañeros del centro, para poder así mejorar el aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2013). La formación del docente en el ámbito de la educación para todos se ha de entender como un recurso para desarrollar estrategias de intervención con el alumnado que presenta unas características especiales en su aprendizaje (Delgado 2011). Desde el actual proceso de convergencia europea en la Educación superior, se ha mermado la formación inicial del docente para atender a la diversidad (Vela, 2010) y conseguir una

enseñanza individualizada dentro del aula (Birta-Szkey,2006), y se potencia una formación desarrollada desde una perspectiva más curricular y colaborativa, más cercana a la práctica. Siguiendo a Sykes, Bird y Kennedy (2010) la capacitación del docente debe ser continua y estar en relación con la práctica profesional, de esta manera, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos los alumnos si cuenta con elementos teóricos y prácticos que le permitan favorecer el aprendizaje (Conklin, 2012). El presente estudio sugiere que la *formación continua en dificultades específicas de aprendizaje* es uno de los campos necesarios de formación en el desarrollo profesional.

También se sugiere con este estudio un nuevo escenario que apunta hacia un cambio metodológico para afrontar las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos, priorizando la necesidad de *trabajo en equipo* por parte de los profesionales y el *agrupamiento flexible* y surge la necesidad de *potenciar la formación del docente* en diferentes ámbitos (Llorent y López,2012): orientaciones sobre las necesidades específicas de apoyo educativo, estrategias didácticas para desarrollar el aprendizaje cooperativo, recursos didácticos para la atención a la diversidad, sistemas para favorecer la accesibilidad del alumnado al currículum, técnicas de diagnóstico y evaluación a nivel inclusivo. La puesta en práctica de metodologías de aprendizaje colaborativo mediante el uso de las TIC son una buena muestra y están cobrando cada vez mayor auge y proyección en la innovación educativa.

Objetivos

Tres son los objetivos del presente estudio, el primero, evaluar el conocimiento del profesional docente acerca de la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, el segundo, conocer los recursos de afrontamiento de los que disponen los docentes en activo, el tercero, dotar al profesional de un sistema tutorial para la formación y el afrontamiento de la dislexia y las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Metodología

Tomando como referencia el enfoque psicolingüístico y la perspectiva restrictiva de las dificultades de aprendizaje, la práctica reflexiva y el modelo de respuesta a la intervención, se crea un cuestionario ad hoc de 55 ítems, con escala tipo Likert de 6 puntos estructurado en cuatro dimensiones y cuatro preguntas sobre experiencia, formación, conocimiento y utilización de protocolos de detección de la dislexia, y capacitación del profesional docente para enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. La muestra está constituida por 82 profesores de Educación Infantil y Primaria, de las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla la Mancha y Cataluña que imparten o han impartido docencia, mayoritariamente en centros educativos públicos. Se agrupa la muestra en dos grupos diferentes, maestros de Educación Infantil y Primaria con 10 o más años de experiencia y maestros de Educación Infantil y Primaria con menos de

10 años de experiencia. La investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo y desarrollada a partir de un método descriptivo.

Avance de resultados

Sobre la **experiencia** con niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, los resultados sugieren que a mayor incremento de años de experiencia mayor es la experiencia con niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, aunque no necesariamente a mayor incremento de años de experiencia docente hay mayor incremento de prácticas inclusivas. Sobre la **formación** en dificultades específicas de aprendizaje, es importante destacar que la formación continua sobre dificultades de aprendizaje es escasa tanto en el grupo de 10 o más años de experiencia como en el grupo de menos de 10 años de experiencia. En ambos grupos la modalidad de formación online no aparece como modalidad formativa. Sobre el **conocimiento general** de la dislexia y las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura ambos grupos manifiestan estar bastante de acuerdo en que la participación de las familias en las actividades de lectura y escritura de sus hijos e hijas, influye positivamente en el rendimiento lector. Sobre el **conocimiento más concreto** de las dificultades que pueden presentar los alumnos con DEA o problemas asociados a la dislexia, ambos grupos manifiestan estar de acuerdo en que el alumno con DEA-LyE presenta problemas de percepción y lateralidad. Ambos grupos consideran que cuando un alumno presenta dos años de retraso en

lectura, debe ser remitido al orientador. Sobre el **conocimiento y utilización de algún protocolo** de detección y actuación en dislexia, solo un 10% de ambos grupos manifiesta conocer y utilizar o haber utilizado algún protocolo de detección de la dislexia. Sobre los **métodos y estrategias de intervención** para trabajar con alumnos con dislexia o que presentan dificultades, ambos grupos manifiestan estar de acuerdo en que hay que trabajar la conciencia fonémica junto con el conocimiento de las letras y también están de acuerdo en que el entrenamiento en conciencia fonológica y en las reglas de correspondencia grafema-fonema, produce mejoras considerables en niños con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. Sobre la **intervención específica** y la necesidad de trabajar la autoestima y la motivación con alumnos con DEA, ambos grupos están de acuerdo en que los alumnos con DEA-LyE requieren intervención específica, dentro y fuera del aula y es necesario trabajar su autoestima y motivación.

Las discrepancias en relación a conocimientos y creencias de ambos grupos: respecto al conocimiento sobre dificultades o problemas asociados a la dislexia, el grupo con 10 o más años de experiencia manifiesta estar **de acuerdo** en que los niños con dislexia tienen dificultades para decodificar y para encadenar los sonidos de las letras, frente al grupo con menos de 10 años de experiencia que manifiesta estar **poco de acuerdo**. Respecto al sufrimiento asociado a las tareas de lectura y escritura: el grupo con 10 o más años de experiencia manifiesta estar **de acuerdo** con que el sufrimiento

asociado a las tareas de lectura y escritura junto con las repetidas experiencias negativas, acompaña a los niños que tienen estas dificultades llegando a convertirlas en creencias personales de incapacidad, mientras que el grupo con menos de 10 años de experiencia manifiesta estar **poco de acuerdo**. Respecto a la capacitación para enseñar de forma efectiva a un niño con dislexia o con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, la competencia media del grupo con 10 o más años de experiencia resulta de 3,7 sobre 6, lo que supone una valoración entre **moderadamente preparado y preparado**, frente a la competencia media del grupo con menos de 10 años de experiencia que está en 2,9 sobre 6, lo que supone una valoración entre **poco preparado y moderadamente preparado**.

A tener de los resultados, el conocimiento del profesional docente acerca de la dislexia y de las dificultades específicas de aprendizaje parece estar vinculado con la experiencia con niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, y sugiere que la *formación continua en dificultades específicas de aprendizaje* es uno de los campos necesarios de formación y es imprescindible incrementar *las prácticas inclusivas* en el ejercicio profesional.

Se propone un nuevo escenario que apunta hacia un cambio metodológico para afrontar las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos, así como una estrategia de intervención más actualizada de atención a la diversidad. **FONOLEC** es un sistema tutorial online de apoyo formativo e instrumental a los maestros de



Educación Infantil y Primaria para dar una respuesta adecuada a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura, o con Dislexia. FONOLEC describe los tres instrumentos que utiliza: **FO**-Fonemas, **NO**-Notas musicales, **LEC**- Lectura.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio están en consonancia con resultados de trabajos similares en España que se han dirigido al análisis de las creencias y concepciones que los maestros tienen acerca de la dislexia, concretamente están en consonancia con resultados del estudio de Echegaray y Soriano (2016) aunque este estudio se dirige a comparar por un lado las creencias y concepciones de los profesores con experiencia y sin experiencia dando respuesta a la escala de conocimientos y creencias sobre dislexia del desarrollo (KBDDS) de 36 ítems, en ambos grupos se muestran creencias erróneas respecto al origen neurobiológico de la dislexia, sobre la utilidad de las pruebas de inteligencia en el diagnóstico de la dislexia, o el desconocimiento de problemas sociales y emocionales que tienen los niños con dislexia, también se muestran lagunas de conocimiento entorno a la prevalencia de la dislexia, y sobre las causas de la dislexia, entre otras.

También los resultados que presentamos están en consonancia con los obtenidos por Remedios Guzmán, Ana Delia Correa, Carmen Núria Arvelo y Barbara Abreu de la Universidad de la Laguna, sobre el Conocimiento del profesorado en torno a las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura (2015), las autoras aplicaron una

escala de conocimientos para profesores elaborada ad hoc, con 49 ítems agrupados en dos secciones, la sección I que incluye 11 ítems sobre características demográficas del profesorado y sobre su formación y experiencia en DEA y la sección II que integra la Escala de conocimientos sobre las DEA que incluye 38 ítems con el fin de analizar los conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de conocimiento del profesorado sobre DEA-LyE. La mayoría de los aciertos de la escala se encuentran en Intervención, seguido de Síntomas/diagnóstico y de Información General, lo que revela un mayor dominio de aspectos prácticos referidos a la intervención con alumnado con DEA-LyE y un escaso nivel o poco dominio por lo que se refiere a criterios y procedimientos para identificar a este alumnado, así como de aspectos conceptuales sobre DEA-LyE. Ahora bien, el conocimiento del profesorado parece estar relacionado con intervenciones generales de aula, pero no con intervenciones específicas, la mayoría del profesorado indica que el alumnado con DEA requiere intervenciones específicas dentro y fuera del aula, pero desconoce que esta debe centrarse en los procesos deficitarios como tareas de conciencia fonológica y fonémica, conocimiento de letras y reglas de conversión. Por lo que podemos afirmar que muchos profesores no tienen un conocimiento preciso del carácter específico de las dificultades de lectura y escritura, lo que en la práctica puede interferir en la identificación correcta de síntomas de riesgo y en la intervención de manera específica.

Discrepancias

Los resultados que presentamos no están en consonancia con los obtenidos por el estudio de Guzmán, Correa, Arvelo y Abreu de la Universidad de la Laguna (2015), los resultados encontrados para el segundo objetivo de este estudio pusieron de manifiesto que tener a un alumno integrado con DEA-LyE y la experiencia docente no se relacionan con el conocimiento sobre este alumnado, lo cual indica que la experiencia (ya sea general o específica) no garantiza que el profesor incorpore a su práctica avances derivados de la investigación para identificar e intervenir de manera temprana.

En el estudio que presentamos con la escala FONOLEC de 55 ítems parece que la experiencia docente y más concretamente la experiencia con alumnos con DEA está relacionada con el conocimiento sobre el alumnado con DEA-LyE, ahora bien dicho conocimiento no está relacionado con una intervención específica o con un aumento de prácticas inclusivas dentro del aula.

Esto permite afirmar que la experiencia, ya sea general o específica, no garantiza que el profesorado incorpore a su práctica avances derivados de la investigación para identificar e intervenir de manera más precisa y temprana con alumnos con DEA-LyE. En la línea de distintos autores podemos concluir que la formación específica de los docentes es una de las exigencias planteadas por la nueva conceptualización de las DEA (Fidalgo y Robledo, 2009; Goikoetxea, 2012; Jiménez, et al., 2010). El profesorado requiere de conocimientos

fundamentados en una sólida base científica a nivel teórico y empírico sobre DEA-LyE.

Con este estudio que presentamos reforzamos dos factores clave, formación, y más concretamente la **formación continua** en dificultades específicas de aprendizaje como uno de los campos necesarios de formación en el desarrollo profesional, y la necesidad de incrementar **las prácticas inclusivas** en el **ejercicio profesional**. A la luz de similares estudios (Llorent y López, 2012) surge la necesidad de potenciar la **formación del docente** y dotarle de diferentes estrategias metodológicas que le ayuden a **gestionar el aula** desde una perspectiva inclusiva y **dar respuesta** a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

Referencias

- Birta-Székely, N. (2006) *Tanárok pedagógiai műveltsége* (első kiadás), Egyetemi, jegyzet, Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Conklin, H. G. (2012). Company men: Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

- Delgado, M. (2011). La atención a la diversidad: Nuevas propuestas de los centros de profesores. *Cambios Educativos y Formativos Para El Desarrollo Humano y Sostenible*, 163-173. *Development in Education* 39(5) 678-697.
- Echegaray-Bengoa, J.; Soriano-Ferrer, M. (2016): Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo. *Aula Abierta* 44, 63–69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>
- Fidalgo, R. y Robledo, R. (2010). The field of specific learning disabilities in Spain after the 2006 Education Act. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 171–182.
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, 18 (1). Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v18n1/RELIEVEv18n1_2.htm
- Guzmán, R.; Correa, A.D.; Arvelo, C.N.; Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión. ¿de qué hablamos? *Aula De Innovación Educativa*, (218), 12-15.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Afonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention



(RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935-942.

León, M.J. (2011) La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 25, núm. 1, abril, 2011, pp. 145-163, Universidad de Zaragoza.

Llorent García, V. J., & López-Azuaga, R. (2012). Demandas de la formación del profesorado. el desarrollo de la educación inclusiva en la educación secundaria obligatoria.

López Torrijo, M. (2005). La formación del profesorado de E.E. en el E.E.E.S. En M. Deaño (Ed.), *Inclusión social y educativa: el espacio europeo de educación superior, familia y diversidad, vida independiente*, pp. 61-82. Orense: AEDES.

Sykes, G., Bird, T., & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476.

Vela, J. (2010). Grados, la futura formación del docente y la atención a la diversidad. Paper presented at the *La Educación Inclusiva Hoy: Escenarios y Protagonistas. Actas Del Congreso Internacional y XXVIII Jornadas Nacionales De Universidades y Educación Especial*, 762-779.



Innovación pedagógica en la educación inicial docente de los profesores de lenguas extranjeras en Colombia: El papel de las tecnologías de la información y la comunicación

Luis Jesús Rincón Ussa¹⁴

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

lrincon31@alumno.uned.es

¹⁴ Directora de tesis: Dra. M^a Concepción Milagros Domínguez Garrido. Línea 2.

Resumen

El aseguramiento de calidad de la educación, en el marco de las dinámicas sociales modernas, plantea múltiples retos a los sistemas y actores educativos. Uno de estos retos es la innovación pedagógica y metodológica en la formación inicial del docente. Esta ponencia presenta los avances de una investigación acción, cuyo objetivo es el diseño de estrategias de gestión microcurricular que apalanquen procesos de innovación pedagógica y metodológica. En este estudio participan 3 docentes y 43 estudiantes de un programa de formación de licenciados en español y lenguas extranjeras de una universidad en Bogotá Colombia. Los resultados del análisis de la información, recopilados por medio de un cuestionario y un taller de evaluación, indican que las estrategias de aprendizaje mediadas por herramientas de la información y la comunicación pueden promover el aprendizaje colaborativo, fomentar el desarrollo de la autonomía de manera sistemática e intencionada, empoderar al futuro docente con habilidades y actitudes para autogestionar su propio aprendizaje y, desarrollar conocimientos y habilidades que le permitan integrar las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Estos hallazgos preliminares sugieren que la integración de las TIC es fundamental para la innovación metodológica en la educación inicial de los docentes de lenguas extranjeras.

Palabras clave: innovación pedagógica; educación inicial docente; enseñanza de idiomas; TIC; investigación participativa.



Abstract

Ensuring the quality of education in the modern social framework brings up multiple challenges for educational systems and actors. One of these challenges is the need for a continuous pedagogical and methodological innovation of the initial education of teachers. This paper presents the initial findings of a participatory action research study, which aims at designing micro-curricular management strategies that leverage pedagogical and methodological continuous innovation in this field. Three teacher educators and 43 preservice teachers from an undergraduate training program in Spanish and foreign languages at a university in Bogota Colombia participated in this study.

Data were collected through a questionnaire and a student evaluation workshop. The results indicate that the integration of information and communication technologies might contribute to promoting collaborative learning, fostering the development of the learner's autonomy, empowering the future teacher with skills and attitudes for self-directed learning, and developing knowledge and skills to integrate information and communication technologies with foreign language learning processes. These preliminary findings suggest that the integration of ICT is of paramount importance for methodological innovation of the initial education of foreign language teachers.

Keywords: teaching method innovations; initial teacher training, language teaching; ICT, participatory research.

Introducción

En medio de dinámicas sociales, científicas, políticas, tecnológicas, y ambientales en constante evolución y transformación surgen múltiples retos y desafíos para los sistemas de educación. En particular, se pone de manifiesto la importancia de la educación y el desarrollo profesional de los profesores ya que estos se posicionan como los pilares de la calidad y pertinencia de la educación a todo nivel. Por consiguiente, la innovación y transformación de la educación de los profesores es un elemento que preocupa a toda la sociedad. En este sentido, la UNESCO (1990) manifestó que la innovación en la educación de los maestros se refiere al diseño, la implementación y la evaluación de nuevas ideas o prácticas en contextos educativos específicos. Más concretamente, afirma que la innovación educativa es "la introducción o promoción de nuevas ideas y métodos que se conciben en la educación y las prácticas escolares que tienen un efecto sustancial en el cambio de los patrones de comportamiento existentes del grupo o grupos involucrados" (p. 2).

En otras palabras, las practicas educativas que gestionan los docentes movilizan la transformación y desarrollo social de las comunidades.

En este sentido, Serdyukov (2017) manifestó que los sistemas educativos y sus actores directos están convocados a innovar las



prácticas de enseñanza y aprendizaje con el fin de garantizar la calidad de la preparación de todos los estudiantes para la vida y para el trabajo.

Ahora bien, la innovación educativa es un proceso que tiene muchas aristas y que convoca a todos los actores educativos ya que permea todas las estructuras administrativas y organizacionales; es decir, la innovación educativa implica la transformación de la cultura educativa misma.

Dadas las dinámicas sociales modernas, uno de los elementos relacionados con la innovación en la educación del profesorado es la integración de las tecnologías de la información y la comunicación debido a que

Las tecnologías, y especialmente la computación social, proporcionan nuevas oportunidades para la educación y la formación, ya que mejoran el aprendizaje y la enseñanza, y facilitan la colaboración, la innovación y la creatividad de las personas y de las organizaciones (Ala-Mutka et al., 2008, p. 6).

Ahora bien, para mejorar la eficacia y efectividad de los procesos educativos por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es necesario crear las condiciones para que los profesores y estudiantes generen nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje con base en procesos dialécticos de experimentación situada que impulsen procesos reflexivos que contribuyan a transformar gradualmente la cultura educativa y las

estructuras organizacionales de las instituciones; en este propósito, las pruebas empíricas son esenciales para comprender la incidencia de las herramientas tecnológicas en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados de esta primera etapa del estudio indican que el uso de diversas tecnologías de la información y la comunicación son esenciales para los procesos de innovación pedagógica ya que estas tecnologías están correlacionadas con el mejoramiento de diversos procesos formativos tales como: el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo, el desarrollo de la autonomía y capacidad de autogestión del aprendizaje, y el desarrollo de competencias para la integración de tecnologías de la información con los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Marco conceptual

El papel de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de innovación educativa y pedagógica han sido tema de constante discusión académica, particularmente en las últimas dos décadas. La revisión de la literatura muestra un campo de estudio en el cual se entrecruzan diversas perspectivas teóricas y epistémicas. A continuación, se abordan algunos de estos temas y conceptos con el propósito de establecer un marco conceptual para el desarrollo del estudio.



Innovación educativa

La innovación se puede definir como la manera de hacer las cosas de forma diferente con el fin de mejorar los procesos, el funcionamiento de algo o alcanzar mejores resultados. Para Stenberg (2017), la innovación se relaciona con una nueva idea, producto, dispositivo o novedad. También puede referirse a una forma de pensar más allá del presente. Como proceso, tiene que ver con "generar y combinar ideas para establecer una relación entre los logros actuales y las experiencias pasadas para resolver un problema futuro" (p. 2).

Por su parte, Baregheh et al. (2009) definen la innovación como un "proceso de varias etapas mediante el cual las organizaciones transforman las ideas en productos, servicios o procesos nuevos/mejorados, con el fin de avanzar, competir y diferenciarse con éxito" (p. 1334). Del mismo modo, O'Sullivan y Dooley (2009) entienden la innovación como hacer cambios graduales para introducir ideas nuevas que agregan valor a los procesos y a los productos lo que produce nuevos conocimientos sobre las estructuras y dinámicas organizacionales de una institución. (p. 5).

En la educación, la innovación se entiende como la introducción de cambios funcionales y de nuevas maneras que originan nuevas formas de percibir y abordar los problemas. Es decir que "la innovación



se basa en una orientación hacia la adaptación flexible, la experimentación y el cambio guiado" (UNESCO, 1996, p. 23).

Por su parte el Centre for Educational Research and Innovation (OECD, 2010) entiende la innovación en la educación como cualquier cambio dinámico destinado a añadir valor al proceso educativo el cual da lugar a resultados medibles, ya sea en términos de satisfacción o rendimiento educativo de las partes interesadas [...] [se] centra en cómo los sistemas educativos monitorean y evalúan la innovación y utilizan los resultados para acumular conocimientos para la acción en este ámbito (p. 12).

En esta misma línea, Redding, Twyman y Murphy (2013) sostienen que la innovación es la implementación y la operacionalización de una idea nueva en un contexto determinado. Esta implementación lleva a la generación de nuevos estándares y prácticas que remplazan los anteriores (p. 6).

En otras palabras, se podría decir que la innovación educativa consiste en el mejoramiento constante del sistema educativo y sus procesos por medio de la implementación y operacionalización de nuevas ideas, las cuales transforman las estructuras y las dinámicas organizacionales educativas de una comunidad.

Dada la complejidad de los sistemas y procesos educativos, la innovación de estos también constituye un fenómeno que convoca múltiples agentes, factores, etapas, tipos y niveles. Con relación a los

tipos de innovación educativa Măță (2012) y Mykhailyshyn et al. (2018) propusieron los siguientes tipos: la innovación curricular, la innovación pedagógica, la innovación metodológica, la innovación tecnológica, y la innovación administrativa. Todos estos tipos de innovación, no obstante, sus particularidades evidentes, tienen el propósito común de mejorar constantemente la eficiencia, la pertinencia y la efectividad de los procesos de aprendizaje.

Al respecto Rikkerink et al. (2016) sostuvieron que el objetivo primario de la innovación educativa es el mejoramiento del proceso de aprendizaje haciéndolo más eficaz lo cual solo es posible por medio de la calidad de las practicas educativas y una formación profesional docente sólida. En otras palabras, es en el escenario del proceso de aprendizaje y la interacción entre los participantes directos de este – los aprendices y el profesor – donde se concreta la transformación de las practicas educativas.

La enseñanza-aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación

En las últimas décadas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación se ha considerado como un factor esencial para el aseguramiento de la calidad de la educación en todos los niveles. En razón a esto, una amplia discusión académica e investigativa ha originado múltiples conceptos, modelos y perspectivas



teóricas que intentan dilucidar cómo llevar a cabo procesos de innovación educativa por medio del uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). A continuación, se abordan tres de ellos SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition), TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), and B-learning (blended learning), por sus siglas en inglés.

El primero de estos marcos teóricos, SAMR describe tres etapas en el proceso de integración de las TIC. La primera, la sustitución, es el nivel en el que se utiliza una nueva herramienta tecnológica para realizar una actividad de aprendizaje sin modificar la tarea como tal; por ejemplo, leer un libro en un archivo pdf en lugar de leerlo en papel. El segundo nivel, el aumento, consiste en utilizar una herramienta tecnológica para enriquecer la actividad de aprendizaje de alguna manera. El tercer nivel, la modificación, implica el uso de herramientas tecnológicas para transformar, de manera significativa, las prácticas de aprendizaje y enseñanza. El último nivel, la redefinición, implica el uso de herramientas tecnológicas para diseñar experiencias y escenarios de aprendizaje que no serían posibles sin la mediación de dichas herramientas (Puentedura, 2012).

El segundo marco conceptual, TPACK, explica la interrelación entre el contenido, lo pedagógico y las herramientas tecnológicas empleadas. La comprensión de como estos tres campos se interrelacionan produce un conocimiento que posibilita diseñar y

gestionar procesos de aprendizaje en los que el equilibrio entre los tres elementos asegura la calidad y pertinencia de los procesos de aprendizaje (Koehler et al., 2013).

Por último, B-learning el cual es un concepto general que abarca diferentes métodos y estrategias que combinan la instrucción presencial con estrategias de aprendizaje mediadas por tecnologías de la información y la comunicación (Sharma & Berrett, 2008). El propósito general de estas estrategias y métodos b-learning es

optimizar el logro de los objetivos de aprendizaje mediante la aplicación de las tecnologías de aprendizaje "correctas" para que coincidan con el estilo de aprendizaje personal "correcto" para transferir las habilidades "correctas" a la persona "correcta" en el momento "correcto" (Singh & Reed, 2001).

Los anteriores conceptos teóricos aportan elementos que permiten analizar el papel de las TIC en los procesos de innovación educativa en diferentes niveles.

Con los anteriores elementos conceptuales como telón de fondo, en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se ha desarrollado lo que se ha denominado TELL, Technology Enhanced Language Learning, por sus siglas en inglés. Para Walker y White (2013), TELL considera la tecnología no sólo como una herramienta para ayudar al aprendizaje de idiomas, sino "como parte del entorno en el que existe y se utiliza el lenguaje" (p. 9). Esto significa que la



tecnología hace posible la creación de entornos y experiencias de aprendizaje enriquecidos donde el lenguaje, la comunicación, la interacción y la participación coexisten de manera orgánica con las herramientas tecnológicas.

Debido a su naturaleza enriquecida y su variedad, TELL permite utilizar y evaluar una gran gama de estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales abren espacio y tiempo para dimensiones como el conectivismo, el constructivismo, la realidad virtual, la interacción y comunicación asincrónica, el aprendizaje diferenciado y personalizado, entre otras. Algunas de estas estrategias se ocupan de la estructuración de la información, de la colaboración, de la realización de proyectos de investigación, de la autoevaluación y la metacognición (Hernández, Quiróz & Olarte, 2016). En suma, las herramientas tecnológicas ofrecen múltiples posibilidades para la innovación y transformación de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua.

La autonomía, metacognición y el aprendizaje auto dirigido y auto regulado

La autonomía se entiende como "la condición en la que un agente puede determinar la concepción, la articulación y la ejecución de conceptos, ideas y acciones para él o ella" (Motloba, 2018, p. 418). Por su parte, Erdocia (2014), nos dice que la autonomía implica la conciencia crítica de los individuos sobre las regulaciones coercitivas

externas por medio de su razonamiento. Para Holec (1981), la autonomía es "la capacidad de hacerse cargo del propio aprendizaje". (p. 3). Para Holec la autonomía es la capacidad que un estudiante desarrolla para llevar a cabo una serie de acciones orientadas a alcanzar un aprendizaje. Entre esas acciones esta determinar los objetivos, seleccionar métodos y técnicas para alcanzarlos, y monitorear el progreso hacia ellos. Por su parte, Dam (1995) define la autonomía como "la capacidad y la voluntad de actuar de forma independiente y en cooperación con los demás, como una persona socialmente responsable" (p. 102). De esta manera, la autonomía no es sólo una capacidad que el estudiante adquiere y ejecuta, sino una actitud que la persona desarrolla y afina en la interacción constante con el entorno.

Otras dimensiones sobre el concepto de autonomía son la autorregulación y la metacognición. Fox y Riconscente's (2008) analizaron estos dos constructos de la autonomía con base en las teorías de James, Piaget y Vygotsky. Para James, la autorregulación y la metacognición son actividades del yo dirigidas internamente, las cuales se automatizan en forma de hábitos y se ejercen a través de voluntad. Piaget, por su parte, declaró que la metacognición y la autorregulación son el conocimiento y control de otros o de los elementos externos. (Fox & Riconscente, 2008).

Por otro lado, Vygotsky declaró que la metacognición es la actividad mental en la cual uno es consciente de ser consciente. Esta



capacidad mental va de la mano de la autorregulación, la cual se desarrolla por medio de las interacciones sociales y con el entorno.

Por otra parte, la revisión de la literatura revela que los conceptos de aprendizaje auto regulado y aprendizaje auto dirigido se usan indistintamente. Sin embargo, Loyens et al. (2008) analizaron sus similitudes y diferencias. Para los autores, en ambos conceptos está implícita la participación del aprendiz y las metas de aprendizaje. Otro aspecto común es el desarrollo de la metacognición. Sin embargo, para los autores el aprendizaje autodirigido es más amplio que el aprendizaje autorregulado, ya que el primero esta permeado por las prácticas y discursos del entorno escolar. Por el contrario, el aprendizaje auto regulado se relaciona con las características que cada estudiante debe desarrollar para estar en la capacidad de determinar lo que quiere aprender y generar las condiciones para lograr los objetivos que se ha propuesto.

Metodología

La naturaleza crítica, reflexiva y transformadora de este estudio lo ubica en el paradigma socio-crítico. En este paradigma la reflexión y autocrítica son esenciales para la producción de conocimiento sobre los fenómenos sociales y sus entornos. En consecuencia, el conocimiento que se produce y el proceso mismo de la generación de este impactan las estructuras y dinámicas sociales ya que

el hacer y el pensar son complementarios. El hacer extiende el pensamiento en las pruebas, movimientos y sondas de acción experimental, y la reflexión se alimenta del hacer y sus resultados. Cada uno alimenta al otro y cada uno establece límites para el otro (Schön, 1983, p. 280).

En el marco del paradigma sociocrítico, los educadores están inmersos en un proceso continuo de auto-reflexión sobre su práctica en el que la acción y la reflexión van de la mano. Esto es particularmente evidente en los procesos de investigación acción en educación, donde se inscribe el presente estudio.

Según Carr y Kemmis (1988), la investigación acción tiene cuatro principios generales; a saber, compromiso con la práctica social, intención de mejorar, uso de ciclos recurrentes, y adhesión a la reflexión y autocrítica. De acuerdo con los autores, estos principios hacen que la investigación acción se constituya en un mecanismo para la transformación social.

Recolección y análisis de la información

La recolección de la información se realizó por medio de una encuesta y un taller de evaluación.

La encuesta consta de 4 secciones. Las preguntas de las dos primeras están formuladas en escala Likert con las opciones de



respuesta, *totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo*. En estas dos secciones recogen las percepciones de los estudiantes con relación a la estructura y desarrollo de la materia, la metodología, y las herramientas tecnológicas empleadas.

La tercera sección está diseñada en una escala de valoración de 1 a 5, e indaga por once aspectos relacionados con los sentimientos y emociones de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

La cuarta sección consta de cuatro preguntas abiertas las cuales indagan por la opinión de los estudiantes en relación con los recursos tecnológicos, las dificultades en el desarrollo de la materia, los aprendizajes alcanzados, y las sugerencias o propuestas para su mejoramiento.

Por otro lado, el proceso de análisis de los datos se asumió como "un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y verificaciones [para] extraer el significado relevante sobre un problema de investigación" (Gil, 1994, citado por Bisquera, 2004, p.153).

Diseño de la intervención pedagógica

Este estudio se realizó durante el segundo semestre del 2018, en una universidad privada en la ciudad de Bogotá, Colombia, y contó

con la participación de tres profesores de un programa de licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. La intervención pedagógica consistió en el diseño de diversas estrategias de aprendizaje mediadas por diferentes herramientas tecnológicas. Estas estrategias fueron implementadas en tres espacios académicos (asignaturas) diferentes. Los investigadores seleccionaron las herramientas tecnológicas y diseñaron las estrategias de aprendizaje con base en los principios de la autonomía, la innovación educativa y las estrategias de aprendizaje mediadas por las TIC.

La siguiente tabla presenta los espacios académicos, el número de participantes, y las estrategias implementadas.

Tabla 1. espacios académicos, participantes y estrategias

Materia y semestre	Participantes	Estrategias
Tercer semestre – inglés III	19	-Aula virtual (foros, talleres, coevaluación) -Blog (Portafolio de aprendizaje colaborativo digital el cual compiló productos escritos, retroalimentación) -Sitio web (elaboración de unidades de estudio para el aprendizaje de vocabulario)
Sexto semestre – didáctica del inglés	12	- 7 sitios web (elaboración de diferentes organizadores gráficos)

Cuarto semestre – inglés IV	12	<ul style="list-style-type: none"> -Plataforma de aprendizaje del inglés (actividades tipo clase invertida) -Aula virtual (evaluación de diagnóstico y examen final) -WhatsApp (estrategia de monitoreo y comunicación)
--------------------------------	----	--

Elaboración propia

Avance de resultados

El análisis preliminar ha permitido identificar cinco categorías iniciales. 1) las estrategias de aprendizaje y el grado de satisfacción de los estudiantes con los conocimientos alcanzados. 2) el valor de las herramientas tecnológicas para el proceso de aprendizaje. 3) la metodología y el desarrollo de la autonomía, y del aprendizaje autogestionado y auto dirigido. 4) las herramientas tecnológicas y el grado de satisfacción de los estudiantes con los aprendizajes logrados. 5) las TIC y la innovación pedagógica en la educación inicial de los profesores de lenguas extranjeras.

Las estrategias de aprendizaje y el grado de satisfacción de los estudiantes con los conocimientos alcanzados.

La siguiente figura muestra el grado de satisfacción de los estudiantes con las estrategias de aprendizaje y con los aprendizajes alcanzados. El número de encuestados que está de acuerdo o completamente de acuerdo indica un alto nivel de satisfacción con los aprendizajes logrados. Igualmente reportan que las estrategias de aprendizaje promovieron el aprendizaje autónomo, la participación, y la construcción de conocimientos. Las líneas de tendencia (totalmente de acuerdo y de acuerdo) sugieren una correlación lineal positiva entre las estrategias de aprendizaje y el nivel general de satisfacción con los resultados de aprendizaje alcanzados.

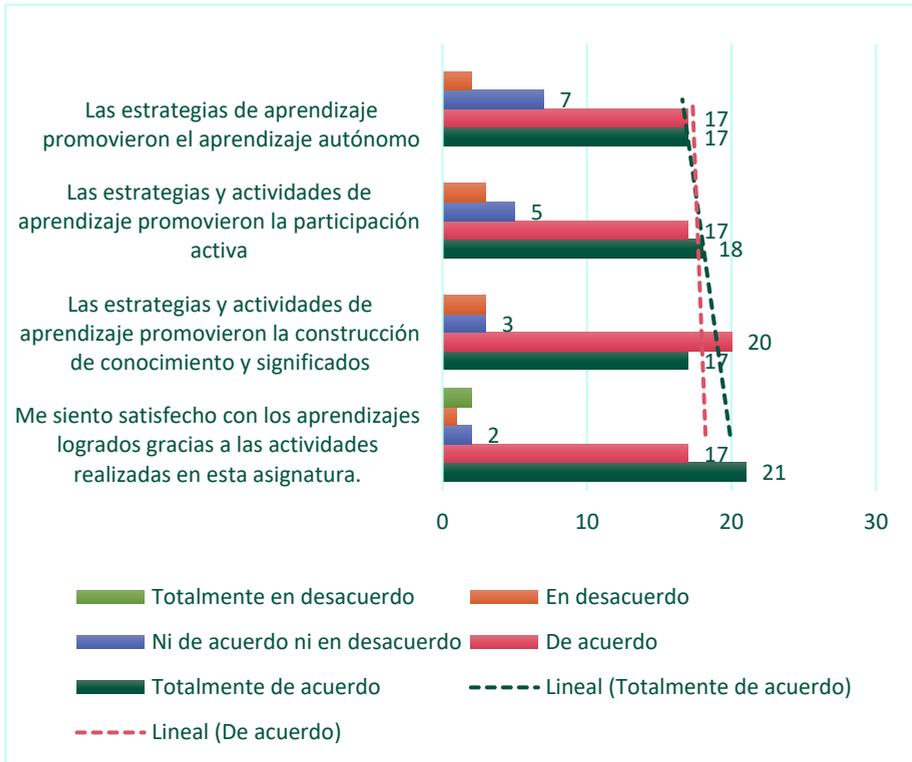


Figura 1. Las estrategias de aprendizaje y los conocimientos alcanzados.

El valor de las herramientas tecnológicas para el proceso de aprendizaje.

Las respuestas de los encuestados que están totalmente de acuerdo y de acuerdo indican que en general las herramientas tecnológicas usadas fortalecieron el proceso de aprendizaje en buena medida. Igualmente, las líneas de tendencia, totalmente de acuerdo y



de acuerdo, sugieren una correlación lineal positiva entre las herramientas y la percepción de los estudiantes en relación con el valor de estas para el proceso de aprendizaje. En general, los datos sugieren que las herramientas tecnológicas podrían estar directamente correlacionadas con el nivel de eficacia y eficiencia del proceso de aprendizaje ya que estas apalancan aspectos esenciales del proceso; tales como, el aprendizaje colaborativo, la toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje por parte del aprendiz, y la flexibilidad del proceso para respetar los ritmos y capacidades de aprendizaje del

estudiante.

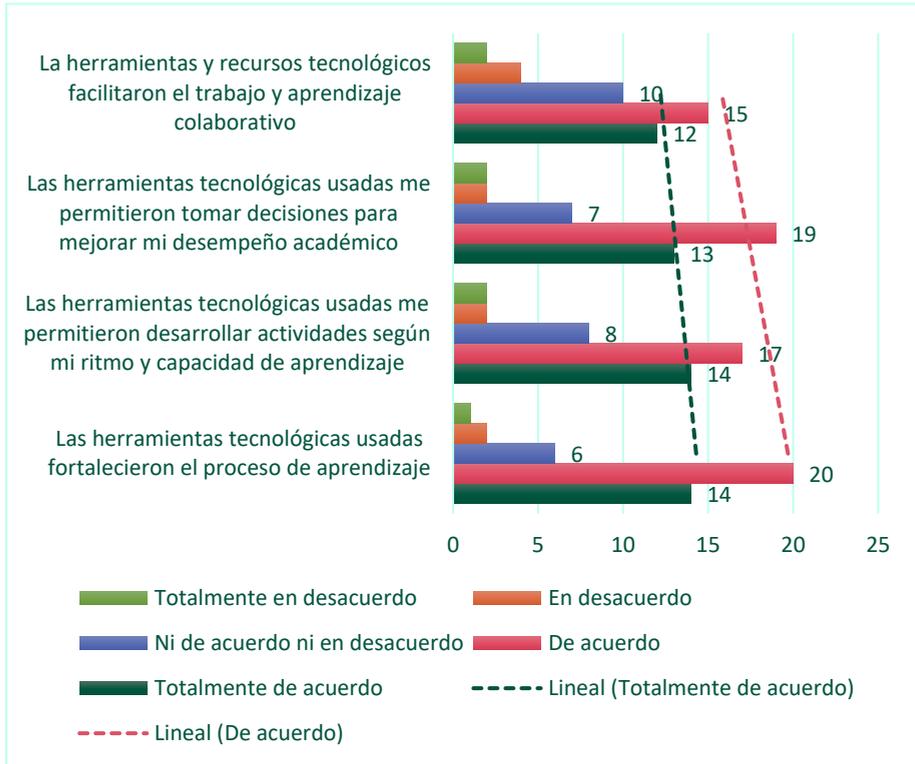


Figura 2. Las herramientas tecnológicas y el proceso de aprendizaje

La metodología y el desarrollo de la autonomía, y del aprendizaje autogestionado y auto dirigido.

Esta categoría recoge la opinión de los estudiantes con relación al desarrollo de cuatro habilidades relacionadas con la autonomía y el

aprendizaje autogestionado y auto dirigido. La primera es la capacidad de planeación del proceso de aprendizaje, la segunda es la identificación de fortalezas y debilidades, la tercera es la autoevaluación del desempeño académico, y la cuarta es la toma de decisiones acordes con los interés y necesidades de aprendizaje. La opinión de los estudiantes que manifestaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 75% o más de las respuestas, indican que la metodología del espacio académico tuvo un impacto moderado en el desarrollo de estas habilidades. En particular, se resalta la capacidad del estudiante para tomar decisiones de acuerdo con sus intereses y necesidades; en total, el 85% de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con este aspecto. En general, la percepción de los estudiantes indica que la metodología y las estrategias implementadas incidieron en el desarrollo de la capacidad del estudiante para agenciar su proceso de aprendizaje de diferentes maneras.

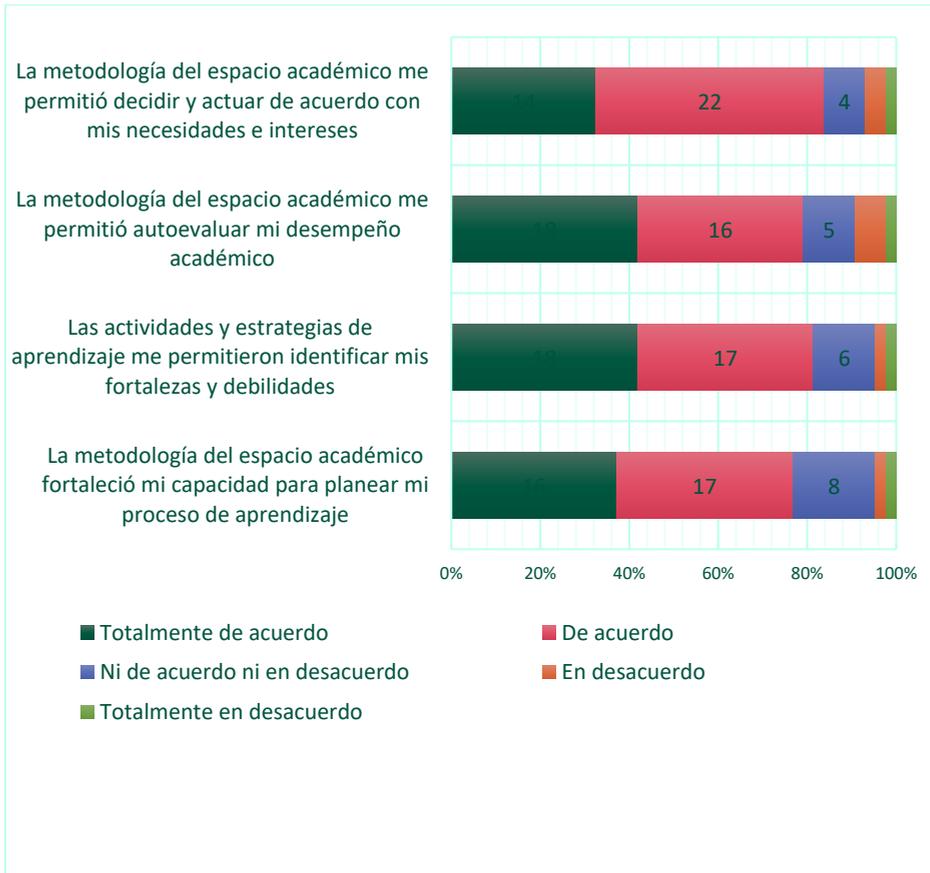


Figura 3. La metodología y el desarrollo de la autonomía, y del aprendizaje autogestionado y auto dirigido.



Las herramientas tecnológicas y el grado de satisfacción de los estudiantes con los aprendizajes logrados

En esta categoría se presenta la relación entre las herramientas tecnológicas y el grado de satisfacción de los estudiantes con los conocimientos logrados. Los estudiantes que manifestaron estar satisfechos con los aprendizajes logrados en los niveles totalmente de acuerdo y de acuerdo indica un buen grado de satisfacción de la mayoría de los estudiantes. Esto concuerda con la percepción sobre el valor de las herramientas tecnológicas para fortalecer el proceso de aprendizaje en donde la mayoría de ellos, igualmente, manifestó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo. Las líneas de tendencia totalmente de acuerdo y de acuerdo sugieren una correlación lineal positiva entre las herramientas tecnológicas y el nivel general de satisfacción con los logros de aprendizaje.

En general, los datos sugieren que las herramientas tecnológicas usadas están relacionadas con el nivel de eficacia y el grado de eficiencia del proceso de aprendizaje.

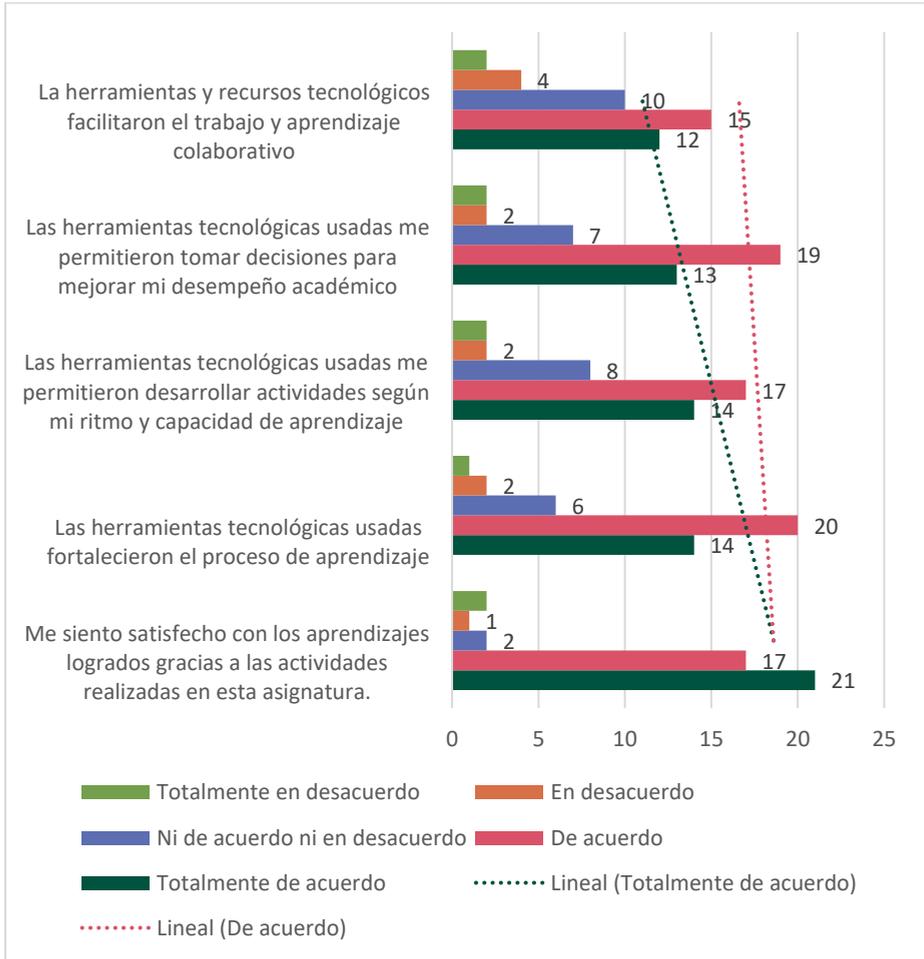


Figura 4. Las herramientas tecnológicas y los aprendizajes logrados.

Las TIC y la innovación metodológica en la educación inicial de los profesores de lenguas extranjeras.

Esta categoría presenta la media de los datos de seis variables. Estas variables recogen la percepción de los estudiantes con relación a la metodología y el fortalecimiento de la capacidad de agenciamiento del aprendizaje, el valor de las herramientas tecnológicas para fortalecer el proceso de aprendizaje, el grado de satisfacción con los aprendizajes logrados, y el nivel de transferibilidad de los conocimientos.

En una escala de 0 a 5, el gráfico de barras reporta valores por encima de 4 en todas las variables. Particularmente sobresalen los valores de las variables que miden el nivel de satisfacción con los aprendizajes logrados, 4,28; y el grado de transferibilidad de los conocimientos: 4,26.

En general, estos resultados sugieren que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación es esencial para los procesos de innovación metodológica de la formación inicial de los docentes de lenguas extranjeras; en tanto potencian el desarrollo de la capacidad de agenciamiento del aprendizaje del estudiante, y brindan mecanismos que pueden fortalecer los procesos de aprendizaje, aumentar índices de transferibilidad del conocimiento, y mejorar la eficiencia y la eficacia de los procesos formativos, expresados en el

grado de satisfacción de los estudiantes con los aprendizajes alcanzados.

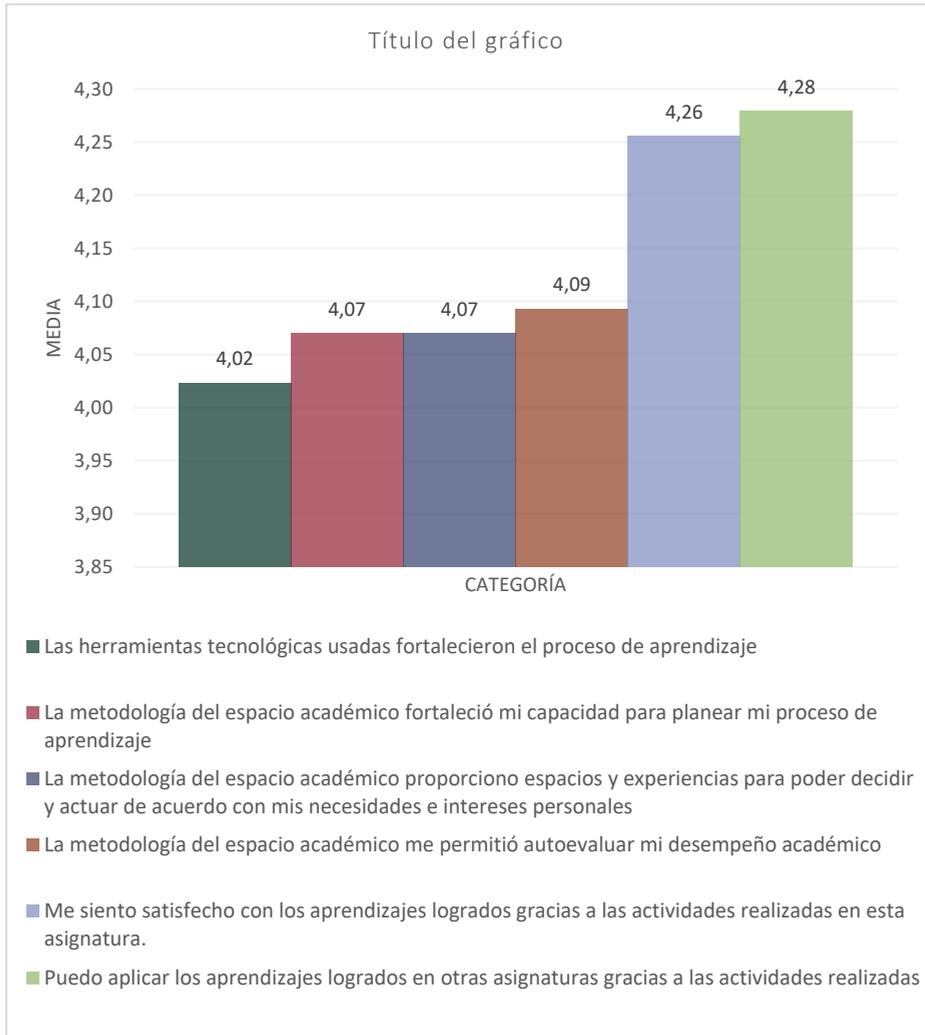


Figura 5. Las TIC y la innovación metodológica en la educación inicial.

Discusión y conclusiones

Los resultados presentados anteriormente, permiten establecer que las diferentes estrategias de aprendizaje mediadas por tecnologías de la información y la comunicación tuvieron un impacto positivo sobre diversos aspectos del proceso de aprendizaje. En primer lugar, los datos sugieren una correlación entre las estrategias de aprendizaje mediadas por las TIC y el grado de satisfacción de los estudiantes con los aprendizajes alcanzados; es decir que este tipo de estrategias están relacionadas con la eficiencia y eficacia del proceso de aprendizaje.

Un segundo elemento que evidencian los resultados es la aparente correlación entre las estrategias de aprendizaje mediadas por herramientas tecnológicas y la capacidad de agenciamiento del aprendizaje del estudiante. A este respecto, Mostafa et al. (2017) afirman que "las TIC desempeñan un papel eficaz a través de la creación de motivos, la profundización y la expansión de la enseñanza y el mantenimiento del aprendizaje, así como la eliminación del aburrimiento generalizado y la creación de habilidades subjetivas" (p. 697).

En particular la opinión de los estudiantes reconoce que las herramientas tecnológicas les permitió tomar decisiones sobre el proceso y desarrollar actividades de aprendizaje de acuerdo con su capacidad y ritmo de aprendizaje. Parece, en consecuencia, que el uso

de herramientas tecnológicas le brinda al maestro múltiples alternativas para promover el empoderamiento, la autonomía, y diseñar experiencias de aprendizaje flexibles que se adapten a los ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, para Kler (2014), las tecnologías permiten satisfacer las necesidades individuales del estudiante lo que lo anima a aprender más y de manera más eficiente y eficaz (p. 256).

Otro aspecto relevante, es que la integración de las TIC constituye un factor fundamental para la innovación metodológica en la educación inicial docente. Lo anterior ya que el uso de las TIC facilita el posicionamiento estratégico del formador de docentes como mediador y guía; alguien que diseña, implementa y evalúa rutas, experiencias y escenarios de aprendizaje mediados por diversas herramientas tecnológicas. Igualmente, la integración de estas tecnologías empodera al formador con diversos mecanismos y alternativas para garantizar la calidad del proceso de aprendizaje en términos de su flexibilidad, eficiencia y eficacia, y el desarrollo de habilidades blandas relacionadas con el trabajo colaborativo, el aprendizaje auto gestionado y auto dirigido, la metacognición y autoevaluación.

Por otra parte, y desde la perspectiva del aprendiz, la voz de los estudiantes indica que las innovaciones metodológicas que integran estrategias mediadas por herramientas tecnológicas permiten empoderar al alumno como sujeto capaz de tomar decisiones, evaluar



y planificar su proceso de aprendizaje. En otras palabras, estas innovaciones metodológicas abren las puertas a la transformación del rol del estudiante posicionándolo como el principal actor y líder de su crecimiento y desarrollo.

En suma, las estrategias de enseñanza aprendizaje mediadas por herramientas de la información y la comunicación posibilitan la innovación metodológica en la educación inicial de los profesores de lenguas extranjeras. Este tipo de innovaciones constituyen mecanismos que promueven la reformulación de los roles del profesor y del estudiante. El formador se posiciona como un mentor estratégico y el profesor en formación se empodera como el artífice, conductor y líder de su proceso de formación, a través de un proceso dialógico que contribuye a la calidad del proceso. Por otro lado, la transformación de las relaciones profesor-estudiante potencian la transformación continua del entorno educativo y de su cultura. En gran medida, las innovaciones metodológicas situadas que integran el uso de las TIC constituyen oportunidades para la innovación educativa basadas en la comprensión del proceso de aprendizaje y sus bemoles a nivel micro curricular. Estas innovaciones metodológicas proporcionan información esencial para el debate y la reflexión académica que sustenta transformaciones curriculares informadas y localizadas con relación a la integración de las TIC con los procesos de educación inicial de los docentes de lenguas extranjeras.



Referencias

- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). *ICT for learning, innovation, and creativity (Policy brief)*. Luxembourg: Joint Research Centre of the European Community.
- Baregheh, A., Rowley, J., & Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management decisions*, 47(8), 1323-1339.
- Bisquera, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: Editorial La Muralla.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Erdocia, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas - Dialnet. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19, 1-20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4913823>
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-384. doi:10.1007/s10648-008-9079-2.



- Hernández, G., Quiroz, J., & Olarte, F. (2016). ICT-based strategies for teaching and learning in lesson and unit plans designed by Colombian teachers in a program of educational innovation. Paper presented in the 9th *Future of Education International conference*, June 27 and 28, Florence, Italy.
- Holec, B. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kler, S. (2014). ICT Integration in Teaching and Learning: Empowerment of Education with Technology. *Issues and Ideas in Education*, 2(2), 255–271.
- Koehler, M., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13-19.
- Loyens, S., Magda, J., & Rikers, M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427. doi:10.1007/s10648-008-9082-7.
- Măță, L. (2012). Key Factors of Curriculum Innovation in Language Teacher Education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 6(6), 1222-1230.
- Mykhailyshyn, H., Kondur, O., & Serman, L. (2018). Innovation of education and educational innovations in conditions of modern



higher education institutions. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 5(1), 9-16.

Motloba, P. (2018). Understanding of the principle of Autonomy (Part 1). *South African Dental Journal*, 73(6), 418-420. <https://dx.doi.org/10.17159/2519-0105/2018/v73n05a7>

Mostafa, J., Ahmad, S., Sosahabi, P., & Berahman, M. (2017). The role of ICT in the learning-teaching process. *World scientific news*, 0(72), 680-691.

O'Sullivan, D., & Dooley, L. (2009). *Applying innovation*. USA: SAGE Publications, Inc.

OECD. (2010), *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264094437-en>.

Puentedura, R. (2012). *The SAMR model: Background and exemplars*. Available at http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf.

Redding, S., Twyman, J., & Murphy, M. (2013). What is an innovation in learning? In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on innovations in learning* (pp. 3–14). Philadelphia,



PA: Center on Innovations in Learning, Temple University; Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R., & Ritzen, H. (2016). A New Model of Educational Innovation: Exploring the Nexus of Organizational Learning, Distributed Leadership, and Digital Technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223–249.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), pp.4-33, <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books

Singh, H. & Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Lexington, MA: Centra Software. Available at <https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7doe4fobd466199841ede3eea221261.pdf>

Stenberg, A. (2017). *What does Innovation mean - a term without a clear definition*. Halmstad University, School of Business, Engineering and Science. Available at <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064843/FULLTEXT01.pdf>



UNESCO. (1990). *Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific region*. Bangkok: Unesco.

UNESCO. (1996). *Planning for innovation in education*. Paris: International institute for educational planning.

Walker, A., & White, G. (2013). *Technology enhanced language learning. Connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.



Comunidades profesionales de aprendizaje ampliadas: Reinventando la organización escolar. Antecedentes para la elaboración de un cuestionario

Francisco José Rodríguez Pulido¹⁵

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

frodrigue337@alumno.uned.es

¹⁵ Directoras de tesis: Dra. M^a Luz Cacheiro González y Dra. Mercedes Quero Gervilla. Línea 2.



Resumen

La presente comunicación permite definir el proceso, previo a la investigación de campo, de construcción y diseño de instrumentos de investigación para analizar la Organización Escolar de centros públicos de Secundaria. Forma parte de un proyecto más amplio de Tesis, cuyo objeto principal es la identificación de estructuras, procesos y prácticas organizativas, que permitan caracterizar a un centro como una Comunidad Profesional de Aprendizaje Ampliada (CPAa). Con el concepto de Ampliada se hace alusión a los parámetros que identifican la existencia de redes y colaboración con las familias, la comunidad y otros centros. En concreto, se desarrollan los antecedentes y las fuentes para el diseño y la estructura, con diferentes ítems, de las dimensiones y subdimensiones para elaborar un cuestionario que será respondido por directivos y profesorado de los centro, lo que nos permitirá tener un diagnóstico del funcionamiento de la Organización Escolar como Comunidad Profesional de Aprendizaje Ampliada.



Abstract

The present communication allows to define the process, previous to the field research, of construction and design of research instruments to analyze the School Organization of public secondary schools. It is part of a wider project of Thesis, whose main objective is the identification of structures, processes and organizational practices, which allow characterizing a school as an Extended Learning Professional Community (ELPC). The concept of Extended is a reference to the parameters that identify the existence of networks and collaboration with families, the community and other centres. Specifically, the background and sources are developed for the design and structure, with different items, of the dimensions and sub-dimensions to elaborate a questionnaire that will be answered by the directors and teachers of the centres, which will allow us to have a diagnosis of the functioning of the School Organization as an Expanded Professional Learning Community.

1. Objeto de Estudio

El objeto principal de la investigación se centra en describir, desde la configuración de los centros de Secundaria como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (*Professional Community Learning*) Ampliadas (CPAa), aquellos cambios que son necesarios en la Organización Escolar de los centros para la construcción de la capacidades de la escuela. Es decir, se trata de indagar en la búsqueda de aquellos procesos, prácticas y estructuras de la Organización Escolar que posibilitan la generación de la construcción de capacidades de la escuela, y que permitan configurar los centros de Secundaria como Comunidades de Aprendizaje Ampliadas. Desde un enfoque holístico y multidimensional, se pretende realizar una investigación desde una concepción paradigmática pluralista, pero aportando la novedad del paradigma *Teal evolutivo*, desarrollado por (Frédéric Laloux (2015), que desarrolló el término *reinventing organizations*. De ahí, que se utilice la expresión "reinventar" las organizaciones. Es decir, se trata de una investigación que se marca como reto la búsqueda de indicadores, pautas y líneas de construcción de un nuevo modelo de Organización Escolar en Secundaria.

Transformar la organización escolar de los centros requiere, no solo de cambios en las estructura, las prácticas y los procesos, sino que éstos faciliten la construcción de las capacidades de la escuela como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, en este caso Ampliada, y que denominaremos CPAa. Se aporta, en este caso, con el término

“Ampliada”, una concepción más amplia e integradora del centro como una CPA, y que requiere "reinventar" las condiciones organizativas y culturales para que los centros, en este caso de Secundaria, se puedan constituir como espacios en los que impere la reflexión, la indagación, la colaboración, la responsabilidad profesional y los aprendizajes individual y colectivo.

Dado que se trata de una investigación secuencial, como se argumentará posteriormente, es necesario aclarar, por tanto, que en este artículo se suscita principalmente el diseño de los instrumentos de la investigación, fundamentalmente de la primera fase, que tiene sobre todo un carácter de diagnóstico previo. Se hace, en primer lugar, una revisión de la literatura sobre aquellos instrumentos y conceptos que se han desarrollado para determinar tanto el aprendizaje de la organización como el grado de desarrollo de un Centro como CPA o PLC., prestando atención a los factores y dispositivos organizativos generadores de la construcción de capacidades de la escuela.

El carácter secuencial de la investigación plantea un enfoque metodológico mixto, pero dada la concepción holística de la organización escolar, se requiere una complementariedad de métodos e instrumentos, necesario para conjugar diferentes perspectivas, de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Al mismo tiempo, el enfoque de la investigación debe permitir tener una cierta flexibilidad y capacidad de adaptación, con una perspectiva analítica de la Organización Escolar como un sistema

abierto. El fin último de la investigación es postular la necesidad de un nuevo tipo de centro educativo, más polivalente y adaptable, donde la organización escolar es más un proceso que un resultado. Configurar los centros como CPAa requieren de cambios en la organización escolar de los establecimientos escolares de Secundaria. Los cambios en organizaciones complejas, como las escolares que se investigan, deben articularse, como se pretende mostrar, a través de la construcción de capacidades, donde juega un papel relevante la capacidad organizacional de la escuela y el capital social. Son capacidades que deben promover las prácticas, las relaciones y los procesos, pero también las estructuras y los dispositivos organizativos que permitan una "ecología" facilitadora del cambio.

2. Problemas y Objetivos de Investigación

2.1. Revisión bibliográfica: antecedentes

Aunque las hipótesis son herramientas importantes e indispensables de la investigación científica, no es necesario que en todas las investigaciones se planteen hipótesis. En este caso, el enfoque metodológico mixto y secuencial, y considerando el significado que tiene la primera fase de la investigación, no se plantean hipótesis. Sería una cuestión a valorar, en cierto modo, si es necesario formular hipótesis, una vez se hayan recogidos datos de la investigación de la primera fase.

Sin embargo, es de gran relevancia para la formulación de las preguntas y objetivos de la investigación, la revisión bibliográfica y los antecedentes de investigaciones que se hayan realizado al respecto. El punto de partida para ello, considerando que el objeto de la investigación, está centrado en el análisis de las estructuras, los procesos y las prácticas de la Organización Escolar, son aquellas investigaciones que han permitido identificar y medir la construcción de capacidades y el desarrollo de los centros como Comunidad Profesional de Aprendizaje.

El carácter exploratorio y descriptivo en la investigación, sobre todo, en su fase inicial, no excluye que fin último de la investigación es desarrollar pautas de acción y requisitos para la definición y caracterización de un nuevo modelo de Organización Escolar. En este caso, no hay que obviar las posibilidades de la implementación del mismo. Esta perspectiva nos plantea tomar en consideración un marco evolutivo para el desarrollo de un centro como CPAa. En este sentido, es muy útil incorporar elementos de la teoría del cambio educativo de Fullan (2002), como así lo han definido diversos estudios sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Louise Stoll & Louis, 2007) (K. K. Hipp et al., 2010). Es decir, habría que identificar y organizar las fases denominadas iniciación o movilización, la implementación o aplicación inicial y a continuación, la incorporación o institucionalización.

La revisión de las investigaciones, permite construir referencias claras para el diseño metodológico de la investigación, previa identificación de los objetivos de la misma. Fundamentalmente, la revisión indaga en la caracterización y definición de las dimensiones que configuran un centro como Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), así como los indicadores que caracterizan la Construcción de Capacidades de la Escuela.

Los principales argumentos conceptuales y metodológicos para esta investigación, entre los que se incluyen instrumentos de diagnóstico y evaluación, tienen como antecedentes fundamentales los siguientes:

1.- *El paradigma teal-evolutivo. Los principios de las organizaciones evolutivas-teal ((Frederic. Laloux, 2016). Sin duda, Laloux aporta un marco de interpretación para entender los límites de los modelos organizativos actuales. Argumenta la importancia de desarrollar nuevas formas que permitan mejorar la organizaciones, aplicando las teorías evolutivas, provenientes de otras áreas de conocimiento, a las organizaciones. Laloux, que utiliza un código de colores para describir la evolución de las organizaciones, define las organizaciones evolutivas–teal sustentas sobre tres pilares de innovación organizativa ((Frederic Laloux, 2015):*

a) El primer principio es el propósito evolutivo. Frente a la planificación estratégica tradicional "la percepción de las

organizaciones *teal* es que poseen una vida y un sentido de orientación propio.

b) El segundo principio es el de plenitud (*wholeness*).

"Las organizaciones *teal* nos invitan a recuperar nuestra integridad interna y acudir al lugar de trabajo con todo aquello que somos".

c) El tercer principio es la autogestión, el más complejo de entender desde las estructuras organizativas actuales, sobre todo, en las organizaciones escolares.

Para cada uno de esos principios, define los procesos y prácticas, además de estructuras que desarrollan y permiten alcanzar dichos principios-. La **cultura de la organización** lo identifica como una dimensión transversal, en cierto modo, estarían integrada en los tres principios.

De esta forma, los principales indicadores del paradigma *evolutivo-teal* son:

Autogestión y responsabilidad individual

- Equipos autogestionados sin pirámides jerárquicas, con servicios centrados en funciones de mediación y *coaching*
- Elevado grado de flexibilidad horaria
- Autoevaluación del trabajo en equipos
- Toma de decisiones colectivas

Plenitud: identidad profesional

- Sin máscaras: invitar nuestra humanidad al trabajo
- Entornos de trabajo seguros, abiertos y cálidos
- Espacios y prácticas de reflexión personal y en grupos
- Supervisión de equipos, *coaching* entre iguales
- Sesiones pre-establecidas para prevenir conflictos
- Compromiso y flexibilidad en el tiempo de trabajo
- Prácticas de feedback y gestión del desempeño

Escuchar el propósito evolutivo

- Las organizaciones no tienen grandes planes estratégicos (ni competencias ni ganancias)
- Decisiones y prácticas escuchando el propósito evolutivo
- Emoderamiento colectivo.
- Planificación y control basadas en la percepción y la respuesta

La cultura de la organización (dimensión transversal)

- Elementos de la cultura organizativa: contextos y propósito
- Elementos: reglas, supuestos y preocupaciones



2.- *Las dimensiones de la Organización Escolar* ((González González, 2003). González sugiere un enfoque multidimensional de la organización escolar, que sustenta en cinco ámbitos:

Dimensión estructural:

- Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores
- Estructuras de gobierno y participación
- Estructuras para el trabajo del alumnado

Dimensión relacional:

- La comunicación en las organizaciones escolares
- Las relaciones profesionales

Dimensión procesos:

- Desarrollo curricular
- Enseñanza-aprendizaje
- La planificación docente

Dimensión valores-supuestos-creencias (cultura):

- La cultura organizativa
- Subculturas escolares

Dimensión entorno:

- El entorno del centro escolar
- Coordinación entorno: cuasi-mercado, redes y comunidad

3.- Condiciones y asuntos que afectan a la mejora escolar y la construcción de capacidades (Louise Stoll, 2009). El concepto de capacidad (L Stoll, Fink, & Garde, 1999) se refiere “al poder de participar y apoyar el aprendizaje continuo de los profesores y de la propia escuela con el propósito de mejorar los aprendizajes del alumnado”. La construcción de capacidades de la escuela se convierte en un factor crítico para gestionar el cambio (Harris, 2016). Stoll identifica las múltiples dimensiones que comprende la construcción de capacidades;

- Condiciones para la construcción de capacidades:
 - Crear y mantener las condiciones necesarias, la cultura y las estructuras
 - Facilitar el aprendizaje y las experiencias y oportunidades orientadas a las habilidades
 - Garantizar las interrelaciones y sinergias entre todos los componentes
- Asuntos que afectan a la mejora escolar y el desarrollo de capacidades: desarrollo de capacidades diferenciadas, centrarse en

el aprendizaje, asegurarse la sostenibilidad, abordar presente y futuro, desarrollar la capacidad de liderazgo, desarrollo de la capacidad sistémica

4.- Las dimensiones de la Construcción de Capacidad Organizacional (King & Bouchard, 2011) King and Bouchard ofrecen una visión general de las dimensiones de la capacidad organizativa de las escuelas, analizando los obstáculos que se oponen a la creación de capacidad en las escuelas y aboga por modelos híbridos que combinan elementos tanto de las comunidades de aprendizaje como de las burocracias. Las dimensiones de la capacidad organizacional son:

- Conocimiento, competencias y disposiciones de los docentes individualmente considerados
- Comunidad profesional
- Coherencia y coordinación del currículum
- Conjunto de recursos técnicos, necesarios para ejercer bien la acción educativa
- Efectivo liderazgo de la dirección escolar, que articule la distintas dimensiones, entendido de modo ampliado, colectivo o compartido

5.- Cuestionario de las Dimensiones de la Organización que aprende.

Son varios los instrumentos que se han desarrollado para diagnóstica en qué medida las organizaciones escolares se aproximan a ser organizaciones que aprenden (Bolívar Ruano, 2012). Entre ellos, el de Watkins y Marsick (2013), que es el más completo, que toma como referencias las dimensiones de Hord ((Hord, 1997). Es el cuestionario de las Dimensiones de la Organización que aprende (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire, DLOQ*).

En el contexto de América Latina, el DLOQ ha sido traducido, adaptado y validado por Hernandez & Watkins (2003). Existe una versión abreviada (identificado como *DLOQ-A*), propuesta por Yang ((Yang, Watkins, & Marsick, 2004), que ha sido validada con buenos resultados.

La cultura de aprendizaje en las organizaciones se operativiza como un constructo multidimensional. Se configura como una variable medida por sus siete dimensiones: dimensiones

- Crear oportunidades para un aprendizaje continuo
- Promover diálogo e indagación
- Animar a la colaboración y el aprendizaje en equipo
- Crear sistemas para captar y compartir el aprendizaje
- Capacitar y empoderar a las personas hacia una visión colectiva
- Conectar a la organización con su entorno



- Estimular un liderazgo estratégico para el aprendizaje

6.- *Las dimensiones para evaluar el grado de desarrollo de un centro como Comunidad Profesional de Aprendizaje.* Tomando como referencia las dimensiones de Hord (1997), donde conceptualizó las escuelas como CPA, se elabora el instrumento *School Professional Staff as Learning Community (SPSLCQ)* o Cuestionario sobre el Personal Escolar como Comunidad de Aprendizaje, que ha permitido comprobar el grado de implantación de una CPA. Posteriormente, investigadores posteriores han reafirmado dicho cuestionario (Hipp & Huffman, 2003); (Hipp & Huffman, 2010).

Ello ha servido para el desarrollo del Cuestionario Evaluación como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (*Professional Learning Community Assesment, PLCA*) (Olivier, Hipp y Huffman, 2003). Con el tiempo, se ha hecho un instrumento revisado (*Professional Learning Community Assesment-Revised, PLCA-R*) (Olivier, Antoine et al., 2009) (Olivier & Hipp et al., 2010).

Posteriormente, Bolivar-Ruano (2013) realizó y validó el cuestionario a la situación en España.

Se han determinado cinco dimensiones como atributos críticos de una escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje:

- Liderazgo de apoyo y compartido
- Valores y visiones compartidas



- Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica
- Práctica personal compartida
- Condiciones de apoyo: relaciones y estructuras

7.- *Medida de la construcción de capacidad para la mejora de la escuela. Cuestionario "Dutch School Improvement Questionnaire" (Thoonen, Sleegers, Oort, & Peetsma, 2012a).* Es un excelente cuestionario, dirigido al profesorado (*Teacher Questionnaire Items*) sobre cómo determinados factores (prácticas de liderazgo, condiciones organizativas, motivación docente, aprendizaje docente) impactan en las prácticas docentes (Bolívar, 2014). Se emplea para medir la construcción de capacidad de mejora de la escuela (Thoonen et al, 2011).

El cuestionario consta de las siguientes dimensiones:

- Prácticas de liderazgo:
 - Iniciación e identificación de una visión
 - Liderazgo y apoyo
 - Liderazgo y estímulos profesionales
- Condiciones organizativas:
 - Toma de decisiones participativa



- Colaboración entre profesores
- Confianza
- Motivación docente:
 - Internacionalización de los objetivos de la escuela dentro de los personales
 - Sentido de autoeficacia docentes
 - Tolerancia a las incertidumbres
 - Bienestar docente
- Aprendizaje profesional docente:
 - Actualización docente
 - Experimentación y reflexión
- Prácticas en las clases:
 - Instrucción orientada a los procesos
 - Conexión con el mundo personal de los estudiantes
 - Cooperación e interacción
 - Diferenciación entre estudiantes

8.- *Concepto y desarrollo del Capital Profesional* (Hargreaves & Fullan, 2012). Hargreaves y Fullan proponen una transformación colectiva de la educación pública a través del poder del capital

profesional. Sustenta dicho concepto y su potencial en las siguientes premisas:

- **Conceptualización del Capital profesional:**
 - Capital humano: desarrollo del conocimiento y las destrezas necesarias para la profesión
 - Capital social: capacidad de los grupos para trabajar colectivamente hacia la mejora de la escuela
 - Capital decisorio: capacidad para formular juicios y tomar decisiones
- **Pautas para hacer circular el Capital Profesional**, desarrollarlo y reinvertirlo:
 - Una agenda de empatía y empoderamiento de la profesión docente, con inversión en capital humano, creando fortalezas del capital social y decisorio.
 - Incentivar la reflexión personal de la práctica docente: observación e interpretación de la propia experiencia y de los colegas, haciendo esfuerzos por el respeto y la tolerancia.
 - **Pautas para la acción docente:** el docente debe ser un “crack”, debe empezar por la propia experiencia, ser un docente consciente, desarrollar su capital humano a través del capital social, empujar y tirar de sus colegas, acumular su capital decisorio, ayudar a los superiores a alcanzar su máximo potencial, iniciativa, atrevimiento

y que las nuevas experiencias y aprendizajes beneficien al alumnado.

◦ **Pautas para los centros y los dirigentes de distrito:** fomentar el capital profesional de forma dinámica, conocer la escuela, su comunidad y su cultura, afianzar la estabilidad y sostenibilidad del liderazgo, cuidado con la colegialidad artificiosa, ir más allá ayudando a otros centros, y basarse en resultados y pruebas más que en datos.

◦ **Directrices para organizaciones estatales, nacionales y internacionales:** se requiere, con seguridad, una reforma del sistema, y de las reglas.

9.- *Cuestionario Medida de las Colaboraciones Escuela, Familia, Comunidad (Measure of School, Family and Community Partnerships) (Epstein, 2018; Epstein, Sanders, Davis, Aldersbaes, & Regional, 2009)*

El instrumento ayuda a evaluar si la escuela se implica con los padres, la comunidad y en los estudiantes de una manera significativa. Para ello, identifica seis tipos de dimensiones focalizados en la colaboración y la participación:

- Parentalidad: ayuda a las familias a entender el desarrollo de los estudiantes y a las escuelas el ambientes y las culturas de las familias
- Comunicaciones efectivas hogar-escuela sobre programas y progresos de los estudiantes



- Voluntarismo y apoyo de los padres a la escuela
- Aprendizaje en casa: información a las familias para ayudar a los estudiantes en casa
- Toma de decisiones de los padres y líderes de familia
- Colaborando con la comunidad; recursos y servicios de la comunidad para las familias, estudiantes y escuela

10.- Comunidades de aprendizaje en red (Networked Learning Communities, NLC).

Como ya destaca (Bolívar, 2012), las redes entre escuelas desarrollan el capital social. Señala los trabajos de Earl y Katz (S. J. Katz, 2007), que considera que las redes entre escuelas son nuevos dispositivos organizativos. Se podrían distinguir distintas tipologías de redes.

Los trabajos de Steven Katz & Lorna Earl (*S. Katz & Earl, 2010*) (*Katz, Earl, & Ben Jaafar, 2009*) ; a los que añadimos los de *Jackson & Temperley* (Louise Stoll & Louis, 2007) nos permite reconocer las siguientes dimensiones para la identificación y funcionamiento de Comunidades de Aprendizaje en Red *Networked Learning Communities, NLC*):

- Las redes escolares se construyen desde las CPA (PLC) y contribuyen a su desarrollo.



- Las NLC tienen el potencial de dotar y fortalecer a las PLC.
- Las redes escolares (NLC) que ofrecen una mediación de sistemas externos (autoridades, universidad, etc) mejoran el acceso al conocimiento
 - Las redes crean condiciones para un aprendizaje profesional colaborativo
 - Las NLC permiten cambiar prácticas de enseñanza y mejoran de los rendimientos escolares

2.2. Preguntas de Investigación

Las principales preguntas de la investigación son las siguientes:

1. ¿Qué dimensiones caracterizan el aprendizaje de una organización y la construcción de Capacidades de la misma para entender su funcionamiento como una CPAa?
2. ¿Cuáles son aquellos dispositivos organizativos de los centros de Secundaria, al identificar sus fortalezas y debilidades, que facilitan la construcción de capacidades de la escuela y el desarrollo del capital social de la misma, para su funcionamiento como Comunidad Profesional de Aprendizaje Ampliada?
3. ¿Qué componentes, de las estructuras, los procesos, las prácticas y la cultura de la Organización Escolar de un centro de secundaria podemos cambiar para *reinventar* dicha organización y



configurar el centro como una Comunidad Profesional de Aprendizaje Ampliado?

A partir del análisis de la teoría previa, las argumentaciones y las investigaciones realizadas en torno al aprendizaje organizativo y las CPA, y considerando el objeto de estudio, la investigación tiene como **objetivo general:**

Analizar las dimensiones que permite configurar a un Centro escolar de Secundaria como Comunidad Profesional de Aprendizaje (*Professional Community Learning*) Ampliada, con el fin de diseñar un modelo organizativo que pasa por la *reinención* de la Organización Escolar, adoptando el enfoque del paradigma *teal evolutivo*.

La indagación, identificación y análisis de los **dispositivos organizativos** responde a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué estructuras organizativas y qué arquitectura escolar del centro facilitan el liderazgo distribuido, la toma de decisiones compartida, la colaboración y la participación, así como los aprendizaje individual y de la organización de todos los agentes educativos?
- ¿Cuáles son los procesos y las prácticas organizativas, que desarrollan y potencian la toma de decisiones compartida, la comunicación, la resolución de conflictos, la asignación de funciones, la gestión del desempeño y la satisfacción docente?
- ¿Cuáles son las prácticas y los procesos que identifican



y desarrollan la plenitud en el trabajo de profesorado, alumnado, familias y comunidad, así como los aprendizajes individual y organizativo, la mejora de los resultados académicos y el desarrollo profesional docente?

- ¿Existe un propósito de la escuela, objetivos, metas y visiones compartidas, coherente con un modelo de organización como CPAa?
- ¿En qué modo las relaciones con el entorno y la comunidad, a partir de las prácticas y la colaboración de las familias y la comunidad, potencian un modelo de escuela comunitaria, como CPAa?

3. Dimensiones para la elaboración del Cuestionario

3.1. Propuesta a partir de la revisión bibliográfica: objetivos específicos

A la luz de la revisión bibliográfica, y considerando las preguntas de la investigación, en la primera fase de la investigación, tal como se han formulado, se centrará en desarrollar los siguientes objetivos específicos: a) Proponer un nuevo modelo de Organización Escolar para los centros de Educación Secundaria, para que estos funcionen como Comunidades Profesionales de Aprendizaje Ampliadas; y b) elaborar un instrumento de diagnóstico y evaluación



de la OE de los centros como CPAa. Ambos objetivos se concretan en las siguientes actividades:

a) A partir de las fuentes bibliográficas ya comentadas, se procederá a definir, describir y categorizar aquellas dimensiones, estructuras, procesos y prácticas, vinculados a la organización escolar, para diseñar instrumentos de análisis y diagnóstico de los centros como Comunidades Profesionales de Aprendizaje Ampliadas (CPAa). Asimismo, servirá como núcleo organizador para la indagación y búsqueda de información cualitativa de los centros.

b) Elaboración del Cuestionario, para el diagnóstico y evaluación de la Organización Escolar de los centros como CPAa, y su posterior validación-

3.2. Dimensiones y elaboración del Cuestionario para el profesorado

Considerando los objetivos de la investigación, y la importancia de las variables organizativas, definidas por las estructuras, los procesos y las prácticas organizativas, se plantea, por tanto, el reto de definir y caracterizar las dimensiones, las subdimensiones y los *ítems* que conformarán el núcleo organizador para el diseño de los instrumentos de la investigación, principalmente, de los cuestionarios.

Par la primera fase de la investigación, el diseño fundamental será el cuestionario para el equipo directivo y el profesorado de los centros participantes de Secundaria. Este cuestionario, como ya se ha formulado, se diseña con un carácter fundamentalmente de

diagnóstico y evaluación, lo que permitirá conocer las percepciones de los equipos directivos y el profesorado.

Para la construcción, por tanto, de los instrumentos de la evaluación, y específicamente del Cuestionario, se propone las siguientes **dimensiones** que permitirán identificar el funcionamiento de un centro según la conceptualización de Comunidad Profesional de Aprendizaje Ampliada (CPAa):

I. Estructuras organizativas y físicas del centro para la gestión, el trabajo y la coordinación docente y los aprendizajes.

II. Procesos y prácticas organizativos que desarrollan la comunicación interna, la toma de decisiones y la asignación de funciones y tareas compartidas.

III. Prácticas y procesos que identifican la plenitud en el trabajo, la gestión del desempeño y los aprendizajes individual y organizativo del profesorado y el alumnado.

IV. El propósito de la escuela: objetivos, metas y visiones compartidas.

V. Entorno y comunidad: prácticas y procesos relacionadas con la familia y la comunidad y la existencia de redes de aprendizaje

A partir de estas dimensiones, se definen los ítems que configuran y caracterizan a cada dimensión.



Referencias bibliográficas

- Bolívar-Ruano, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143–162.
- Bolívar Botía, A. (2012). *Procesos para hacer de las escuelas unas comunidades profesionales de aprendizaje*. In *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão,.
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147–175. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.15>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships, student economy edition: Preparing educators and improving schools. In *School, Family, and Community Partnerships, Student Economy Edition: Preparing Educators and Improving Schools*. <https://doi.org/10.4324/9780429493133>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Edisi ke-2). California: Corwin Press.



- Fullan, M., & Escudero, J. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*.
- González González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares : dimensiones y procesos*. Prentice Hall.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school*.
- Harris, A. (2016). Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential. In *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*.
<https://doi.org/10.4135/9781483332574>
- Hernandez, M., & Watkins, K. E. (2003). Translation, validation and adaptation of the Spanish version of the modified Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Human Resource Development International*, 6(2), 187–196.
<https://doi.org/10.1080/13678860110087923>
- Hipp, K., & Huffman, J. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment--Development--Effects*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED482255>
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Abrego, J., Cowan, D. F., Moller, G., Olivier, D. F., ... Roundtree, L. (2010). *Demystifying Professional Learning Communities : School Leadership at Its Best*.



- Hord, S. M. (1997). Professional Learning Communities: Communities of Continuous. *Leadership*, 40(1), 58–59. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Katz, S. (College teacher), Earl, L. M. (Lorna M., & Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities : the power of networks for school improvement*. Corwin.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51. <https://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- Katz, S. J. (2007). *Creating New Knowledge: Evaluating networked Learning Communities*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/255667273>
- King, M. B., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653–669. <https://doi.org/10.1108/09578231111174802>
- Laloux, Frederic. (2016). *Reinventar las organizaciones : cómo crear organizaciones inspiradas en el siguiente estadio de la conciencia humana*. Arpa.
- Laloux, Frederic. (2015). Reinventing Organizations. In *Reinventing Organizations*. <https://doi.org/10.15358/9783800649143>



- Laloux, Frédéric. (2014). *Reinventing organizations : a guide to creating organizations inspired by the next stage of human consciousness*. Brussels : Nelson Parker
- Olivier, D. F., Antoine, S., Cormier, R., Lewis, V., Minckler, C., & Stadalis, M. (2009). Professional learning communities assessment-revised, March. *Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association*, (D), 1–7. Retrieved from https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/07/PLCAssessment-R_20101109_SolutionsNov2010.pdf
- Ruano, M. R. B., Rosel, M., & Ruano, B. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(1). Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art9.pdf>
- Stoll, L, Fink, D., & Garde, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*.
- Stoll, Louise. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 115–127. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>



- Stoll, Louise, & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Open University Press
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441–460. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Watkins, K. E., & O’Neil, J. (2013). The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ). *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133–147. <https://doi.org/10.1177/1523422313475854>
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31–55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>



Ocio inclusivo a través del uso de videojuegos para personas con trastorno del espectro del autismo

M^a del Carmen Villén de Arribas¹⁶

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

mdvillen14@alumno.uned.es

¹⁶ Directores de tesis: Dra. M^a Concepción Milagros Domínguez Garrido y Dr. José Manuel Sáez López. Línea 2.



Resumen

El ocio inclusivo promueve el derecho al ocio que todas y cada una de las personas poseen. En este contexto desarrollamos el ocio en el ámbito de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). En un estudio previo utilizamos un diseño cuasi-experimental con metodología cualitativa para el análisis de tres dimensiones de estudio. Para examinar los objetivos de las dimensiones aplicamos la prueba de Wilcoxon, análisis de las interacciones y grupo de discusión de los profesionales que han intervenido en el estudio. Concluimos que los usuarios muestran una motivación por el videojuego que favorece el aprendizaje de habilidades nuevas, además de ser divertido, por lo que, se demuestra que el uso de Minecraft presenta una eficacia terapéutica para el aprendizaje de habilidades sociales en personas con TEA.

Palabras clave: autismo; asperger; videojuegos; habilidades sociales; Minecraft.



Abstract

Inclusive leisure promotes the right to leisure that each and every person has. In this context we develop leisure in the field of people with Autism Spectrum Disorder (ASD). In a previous study we used a quasi-experimental design with qualitative methodology for the analysis of three study dimensions. To examine the objectives of the dimensions, we applied the Wilcoxon test, analysis of interactions, and discussion group of the professionals who participated in the study. We conclude that the users show a motivation for the video game that favors the learning of new skills, in addition to being fun, therefore, it is shown that the use of Minecraft presents a therapeutic efficacy for learning social skills in people with ASD.

Keywords: autism, Asperger; videogames; social skills; Minecraft.

Introducción

En primer lugar, partimos del concepto de **inclusión**. Este término hace referencia a la acción de responder a las necesidades de cada persona en las mismas condiciones que el resto de la población. La inclusión supone la participación de todas las personas en la vida de su comunidad y la equiparación de sus oportunidades y es por ello, que está unido al concepto de convivencia y al concepto de aprendizaje de esta convivencia en términos de respeto, aceptación y consideración a las diferencias.

Por otra parte, el concepto de ocio es conocido como toda experiencia que satisface los deseos de una persona, de forma libre y agradable. Este término ha ido evolucionando con el paso de los años, reconociendo su importancia dentro de los elementos que configuran el desarrollo de cada persona y su calidad de vida y así se reconoce en la Declaración de Derechos Humanos de 1949, en su artículo 24 “Derecho al descanso y al ocio” sin importar sus condiciones individuales. Por tanto, es necesario entender el ocio como factor de desarrollo humano de todas las personas, sin distinción.

Sin embargo, nos encontramos con que ocio y discapacidad se encuentran frecuentemente en términos de exclusión o baja participación. El término inclusión asociado al ámbito del ocio, supone un paso en el diseño de experiencias al alcance de todos.

Siguiendo a Dattilo (2002), este concepto de ocio inclusivo lleva unido la capacidad para:

-Reconocer que entre todos formamos una comunidad, aunque tengamos características diferentes.

-Valorar a cada persona, además de valorar la diversidad.

-Crear oportunidades para que todos tengan la libertad de participar.

-Fomentar la participación dentro del grupo.

Partiendo de estas directrices, surge esta tesis en la línea de desarrollar experiencias inclusivas, que sirvan como ejemplo y buenas prácticas que poder replicar e implementar de forma habitual en el contexto actual de los videojuegos y en concreto, dentro de los términos de diversidad funcional, en el contexto del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es el término con el que actualmente se conoce al concepto diagnóstico del autismo según la quinta edición del Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, más conocido como DSM-5), publicado por la American Psychiatric Association (APA) en 2014. El DSM es una clasificación de trastornos mentales que sirve de referencia a numerosos profesionales de la salud para el establecimiento de diagnósticos clínicos. Además, el DSM se utiliza para la investigación y para establecer estadísticas de salud pública.

En el DSM-5, sólo quedan dos categorías de síntomas:

a. “deficiencias en la comunicación social” (los problemas sociales y de comunicación se combinan)

b. “comportamientos restringidos y repetitivos”.

Siguiendo la definición de DSM-V, las personas con TEA suelen tener déficit de comunicación, tales como responder de manera inapropiada en las conversaciones, malinterpretando interacciones no verbales, o tener dificultades en la construcción de relaciones de amistad adecuadas a su edad. Además, las personas con TEA pueden ser demasiado dependientes de las rutinas, muy sensibles a los cambios de su medio ambiente, o se centran intensamente en intereses inapropiados.

Sin embargo, los síntomas de las personas con TEA continúan revelando que algunas personas muestran síntomas leves y otros tienen síntomas más severos. La ventaja del desarrollo de este espectro es que permite a los médicos dar cuenta de las variaciones en los síntomas y en las conductas de cada individuo.

La Asociación ofrece sus servicios a toda la provincia de Albacete y en la actualidad son usuarios directos de los diferentes programas un total de 144 personas con TEA.

La finalidad de la Asociación es dar respuestas eficaces a las necesidades de las personas afectadas por Trastornos del Espectro Autista (TEA) y/u otros Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) durante todo el ciclo vital, proporcionando un Tratamiento integral e individualizado en todos los dominios afectados con el fin de conseguir Autonomía personal e Inclusión plena en la sociedad.

En esta asociación surgió el programa Club Minecraft, en un intento de adaptarse a las necesidades e intereses de los usuarios, que

reclaman más presencia tecnológica y digital en los servicios. Gracias a las dotaciones de diferentes fundaciones y entidades, la asociación cuenta con una gran variedad de dispositivos tecnológicos, tanto de soportes multimedia como elementos de robótica o periféricos y es por ello que nació este Club, a partir del videojuego Minecraft.

Minecraft es un videojuego con una base de usuarios global de más de 40 millones de jugadores(a fecha de creación de este club), este es el eje de interés del que partimos para la creación de un club que promueve la inclusión a través de un tema común tanto a los usuarios de la asociación como a sus compañeros de clase, a sus familiares o a la gran cantidad de personas que siguen este videojuego con el fin de favorecer la convivencia social.

La metodología de trabajo en la que se fundamenta este club se basa en la metodología propia en el trabajo con personas con TEA y puede concretarse en los siguientes puntos: asambleas mensuales, como punto de encuentro y de juego de los usuarios; apoyos visuales a través de las agendas y normas adaptadas con pictogramas y el Apoyo Conductual Positivo.

Este programa que comenzó denominándose Club Minecraft, ha pasado a llamarse Club Gaming, puesto que los intereses de los usuarios se han ampliado a una gran variedad de videojuegos que les permiten diferentes experiencias intrapersonales e interpersonales.

Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo general analizar las ventajas del uso de los videojuegos en el aprendizaje de habilidades sociales para personas con TEA. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Valorar el grado de motivación para las interacciones sociales de los usuarios con TEA a través del uso de videojuegos.

- Comprobar las interacciones que se producen en contextos virtuales y fuera de ellos.

- Utilizar videojuegos como herramienta de aprendizaje colaborativo.

- Analizar el interés mostrado por las personas con TEA por pertenecer a un club y cumplir las normas establecidas.

- Evaluar las actitudes de los profesionales y familiares frente al uso de un videojuego como terapia con personas con TEA.

Metodología

Con el fin de incentivar una evaluación rigurosa y científica tanto de la eficacia en relación a los videojuegos como parte del ocio inclusivo y, por consiguiente de una posible mejora de las habilidades sociales de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y, por tanto, su calidad de vida, en comparación con otros métodos tradicionales, se analiza en un principio un solo videojuego denominado Minecraft, para más tarde dar paso al análisis del programa de ocio basado en videojuegos, donde se incluye Minecraft

pero también se da rienda a la utilización de otros videojuegos afines a los intereses de los participantes en el programa. De esta forma, alargamos el relativamente corto y cambiante ciclo de vida de la tecnología y en especial de los videojuegos, en cuanto a la motivación e interés que pueden mostrar los usuarios del Club Gaming.

En cuanto a las dimensiones, cada una de ellas se ha analizado con un instrumento específico para, a través de una triangulación de datos, poder asegurar que hay suficiente evidencia para afianzar la validez y se permite minimizar la varianza de error.

En diferentes estudios (Sáez López y Domínguez, 2013; Sáez-López, Miller, Vázquez-Cano & Domínguez-Garrido, 2015) se destacan aportaciones significativamente positivas respecto a la motivación y compromiso de los estudiantes en el uso de Minecraft. Las dimensiones e indicadores propuestos en el presente estudio mantienen una estructura y diseño de investigación similar atendiendo a diferentes instrumentos.

Estas dimensiones están indicadas en el siguiente cuadro (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de la investigación.

DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Dimensión 1: Análisis de los intereses por Minecraft de las personas con TEA	Motivación de los usuarios	Cuestionario Pretest - Postest Test de Wilcoxon
	Enfoque lúdico	
	Inclusión digital	
	Compromiso del usuario	
Dimensión 2: Conclusiones de los profesionales frente al uso de Minecraft como terapia para personas con TEA	Interacciones y comunicación	Entrevista grupal (HyperResearch)
	Creatividad	
	Estrategias de enseñanza alternativa	
	Atención conjunta	
Dimensión 3:	Eficacia terapéutica	
	Trabajo colaborativo	

Actitudes de las familias respecto al Club Minecraft como terapia	Adquisición de normas	Cuestionario de Evaluación sobre el Club Minecraft (CECM)
	Generalización del mundo virtual al mundo real	
	Eficacia y adecuación terapéutica	

Avance de resultados

El desarrollo de esta tesis consiste en la realización de un estudio previo del citado Club Minecraft dentro de las actividades que el centro Autismo Albacete oferta a sus usuarios.

Para la realización del estudio me he basado en la investigación cuasi-experimental consistente en la manipulación de una variable experimental no comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo se produce esta situación de interacción social en particular en este caso en concreto.

Para esta investigación se va a llevar a cabo un estudio de caso, que se define como aquellos casos que se realizan sobre una realidad singular, única e irreplicable, sin que ello signifique necesariamente un único sujeto. Un caso puede ser, efectivamente, un sujeto, pero también un determinado grupo de sujetos, un aula, un programa, un

recurso, un cambio, un centro o institución, una familia, o, incluso un barrio o entorno comunitario concreto.

Por tanto, este tipo de investigación nos permite intervenir y determinar si el videojuego de Minecraft sirve como hilo conductor en el aprendizaje y mejora de las habilidades sociales en las personas con TEA y si, a pesar de que cada grupo o persona es único e irrepetible, se pueda replicar en otros contextos de terapia para este colectivo en especial o incluso para otros colectivos con discapacidad o sin ella.

En cuanto al carácter de la investigación, se realiza una combinación de investigación cualitativa-cuantitativa como estrategia de análisis, con el fin de superar las desventajas y limitaciones de cada uno de estos modos de abordaje de los datos.

El club Minecraft ha contado desde el inicio con una buena acogida por parte de los usuarios de la Asociación Desarrollo Autismo Albacete. Sin embargo, al ser un colectivo tan específico, la muestra para el estudio se basa en los usuarios y familiares o amigos que se han inscrito al club, por lo que se obtiene un estudio de grupo con una muestra de sujetos no probabilística e intencional.

En la tercera asamblea ha contado con 26 inscripciones de las cuales 4 son monitores, 13 niños/as con TEA y 9 hermanos y amigos, descontando la baja de uno de los niños.

Por tanto, la muestra es no probabilística ni aleatoria, contando con un total de 13 usuarios para el estudio de caso de la dimensión 1, además de los 4 educadores que formamos el club y que hemos realizado la entrevista grupal para la dimensión 2 y tendremos la

muestra de 14 familiares que han participado en la elaboración del cuestionario de la dimensión 3.

Se establecieron asambleas mensuales (excepto agosto y septiembre) para comenzar este proyecto y realizar la investigación pertinente. Las asambleas han sido grabadas en Audacity y posteriormente editadas en las actas para llevar un registro de los acuerdos e incidentes que sucedan.

Discusión y conclusiones

Gracias a los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados para cada una de estas dimensiones se han obtenido unos resultados que permiten una triangulación de los datos conseguidos, como recurso para la calidad de esta investigación, con el fin de potenciar las conclusiones que de estos datos se observan.

En primer lugar, es necesario partir de la base de que el videojuego tiene características y condiciones similares a las de los juegos y es por tanto que la primera conclusión que se extrae de estas tres dimensiones sería que el club Minecraft es divertido, tal y como lo demuestran las preguntas abiertas del pretest en la dimensión 1, el ítem 3 mostrado por HyperResearch de la entrevista grupal realizada por los profesionales del club y la pregunta 4 del Cuestionario de Evaluación sobre el Club Minecraft (CECM) donde se muestra un total de acuerdo por parte de las familias de los integrantes del club.

De esta forma, con el fin de englobar la dimensión 1 en cuanto al análisis de los intereses por Minecraft de los usuarios se destaca que

existe automotivación, gracias al incremento de la dificultad del videojuego; el compromiso, corroborado por la firma del contrato del club y el cumplimiento de las normas y la perseverancia, expuesta en el interés demostrado por los usuarios por pertenecer al club y además, obtener las insignias de cada temporada.

Siguiendo esta línea, nos encontramos con que el uso de Minecraft presenta una eficacia terapéutica como podemos observar en las opiniones de las familias respecto al club. Además se extrae de las conclusiones de la entrevista grupal, por lo que, sin olvidar que el uso de la tecnología y en este caso del videojuego Minecraft debe ir unido, de forma inseparable, con una estructuración de normas y estrategias metodológicas, este club permite aprovechar al máximo esta herramienta tecnológica como terapia para el aprendizaje de habilidades sociales en personas con TEA.

Por tanto, se puede concluir que el videojuego Minecraft posee una eficacia terapéutica y puede ser utilizada como herramienta para los profesionales, tal y como demuestra este estudio, ya que permite el aprendizaje de habilidades sociales involucrando a los propios usuarios en el desarrollo del juego, gracias a los elementos de diversión y motivación que presenta, facilitando la adquisición de dichos aprendizajes sociales.

El éxito del programa se basa en haber sido capaz de facilitar la participación y el desarrollo de las capacidades de cada uno, valorando sus características individuales y destacando los aspectos que puede aportar al grupo y por tanto, a la comunidad creada.



El Apoyo Centrado en la Persona indica que la persona es la prioridad del programa, es decir, es el protagonista del proceso de desarrollo y por tanto, debemos partir de sus preferencias, motivaciones y necesidades para diseñar programas de ocio inclusivo, teniendo en cuenta lo que cada uno, como ser individual, puede aportar al concepto de comunidad, desde el conocimiento de cada persona y la disposición de diversa tecnología a través de diferentes plataformas de videojuegos, que sean accesibles para todos.

Los videojuegos permiten una participación activa dentro del proceso de ocio y de relaciones interpersonales, por lo que el estudio de programas orientados al ocio inclusivo es el principio que debe formar parte de las exigencias que como sociedad debemos plantear en todos los servicios y acciones que se presenten al público en general.

Referencias

- Dattillo, J. Inclusive leisure Services. Responding to the rights of people with disabilities, State college, PA, Venture Publishing, 2002 (2ºed)
- Sáez López, J. M., y Domínguez, C. (2013). Integración pedagógica de la aplicación Minecraft Edu en educación primaria: un estudio de caso. *Píxel-Bit, Revista de medios y educación*, 45, 95-110
Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.07>
- Sáez-López, J. M., Miller, J., Vázquez-Cano, E., & Domínguez-Garrido, M. C. (2015). Exploring Application, Attitudes and Integration of



Video Games: MinecraftEdu in Middle School. *Educational Technology & Society*, 18(3), 114–128. Recuperado de: http://www.ifets.info/journals/18_3/9.pdf



Mesa 4

***Flipped classroom* en aulas rurales multigrado. Validación y tipología de implementación en la Comunidad Autónoma de Aragón**

Javier Castillo López¹⁷

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

jcastillo184@alumno.uned.es

¹⁷ Director de tesis: Dr. Daniel Domínguez Figaredo. Línea 2.



Resumen

Se presenta un estudio cuya finalidad es analizar la aplicación del enfoque flipped classroom en aulas rurales multigrado. La investigación se plantea como un estudio de caso múltiple, con un diseño de tipo mixto. En un primer momento realizó una revisión bibliográfica sistemática para determinar posibles nexos conceptuales y aplicados entre la metodología flipped classroom y la docencia en sistemas multigrado. A continuación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de profesores de la Comunidad Autónoma de Aragón que pertenecen a escuelas rurales multigrado y aplican el método del flipped classroom, con el objetivo de conocer la incidencia de ese enfoque en la gestión de su práctica docente. El análisis de los datos permitió construir una herramienta que proporciona un marco general para analizar y diseñar intervenciones didácticas basadas en el enfoque flipped classroom en el contexto específico de las aulas rurales multigrado. Esta investigación abre una nueva vía dentro del campo del flipped classroom y contribuye al incremento de conocimiento sobre la aplicación de ese método en estas aulas de la escuela rural.

Palabras clave: flipped classroom; aulas rurales multigrado; escuela rural; framework educativo, estudio de caso.



Abstract

This study aims to analyse the application of the flipped classroom approach in rural multigrade classrooms. The research is proposed as a multiple case study, with a mixed design. Initially, a systematic literature review was conducted to determine possible conceptual and applied links between the flipped classroom methodology and teaching in multigrade systems. Then, semi-structured interviews were carried out to a sample of teachers from the Community of Aragón who belong to rural multigrade schools and who apply the flipped classroom method, with the aim of knowing the incidence of this approach in the management of their teaching practice. The interpretation of the data was used to design a tool that provides a general framework for analysing and planning teaching interventions based on the flipped classroom approach in the specific context of multigrade rural classrooms. This research opens a new line within the field of the flipped classroom and contributes to the increase of knowledge in the application of this method in these rural school classrooms.

Keywords: flipped classroom; multigrade rural classes; rural school; educational framework, case study.

Introducción

Son numerosas las publicaciones académicas que vienen apareciendo en los últimos años, en torno al enfoque flipped classroom (FC). No obstante, existe una notable carencia de estudios que analicen su implementación en aulas rurales multigrado (ARM).

La administración educativa aragonesa, por su parte, está promocionando la formación del profesorado en torno a este enfoque y por ende, su uso en todo tipo de aulas de la región. En más del 25% de los colegios de Educación Infantil y Primaria de Aragón, existen aulas rurales multigrado.

La didáctica en ARM presenta unas características propias, que difieren en ciertos aspectos, de las aulas urbanas graduadas (Terigi 2008). Por lo tanto, resulta necesario testar en profundidad diferentes estrategias metodológicas, para determinar su idoneidad y las posibles adaptaciones a acometer.

Objetivos

La presente investigación trata de cubrir parte del vacío mencionado, al llevar a cabo una primera aproximación a la problemática. Concretamente, pretende poner a prueba el enfoque FC en las ARM de la Comunidad Autónoma de Aragón. Con una doble finalidad: comenzar a vislumbrar potencialidades y limitaciones del enfoque en estos contextos pedagógicos y facilitar tanto la formación específica como la implementación contextualizada.



Los objetivos específicos de la investigación son:

1. Establecer posibles relaciones conceptuales, entre el enfoque FC y las ARM.
2. Describir diversas estrategias de implementación del enfoque FC en aulas rurales multigrado de la Comunidad Autónoma de Aragón.
3. Generar una herramienta que permita analizar las estrategias de implementación del enfoque FC en aulas rurales multigrado.
4. Analizar la percepción de diversos agentes educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, respecto al uso del enfoque FC en ARM.
5. Definir un framework que facilite tanto la formación contextualizada como la puesta en práctica del enfoque FC en ARM.

Metodología

La investigación ha sido estructurada a partir de principios propios del paradigma cualitativo, ya que presenta una serie de características que encajan con el enfoque de exploración y descripción (Maykut y Morehouse, 1994) que se pretende acometer.

El estudio se estructuró en varias fases interrelacionadas. En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica acerca de los constructos centrales de la investigación: FC y ARM.

En segundo lugar, se acometió un estudio de caso múltiple, a través de entrevistas semiestructuradas a diferentes agentes educativos (asesores de formación y docentes). Se consideró óptimo este método, ya que puede ser especialmente útil cuando se anhela encontrar información “acerca de un conjunto contemporáneo de eventos sobre los que el investigador tiene poco o ningún control” (Yin, 1994, p. 7). Asimismo, siguiendo la clasificación de Stake (2005), se puede afirmar que este estudio de caso múltiple, tiene una marcada orientación instrumental; en tanto que al analizar varios casos en busca de elementos comunes, es factible la construcción de nuevo conocimiento (Coller 2005). De este modo, se facilita la creación posterior del citado *framework*.

Los datos extraídos en las primeras entrevistas a asesores de formación y a algunos docentes, fueron tratados mediante un análisis de contenido, utilizando la herramienta *Atlas.ti*. Esta exploración inicial, unido a las conclusiones obtenidas a partir de la revisión bibliográfica, permitió definir tanto las dimensiones de estudio, como las categorías de análisis de contenido. A partir de estos primeros resultados, se configuró la herramienta de análisis de la práctica docente, que fue autovalidada durante las entrevistas y el análisis de los datos aportados por el resto de docentes participantes.

El tratamiento final de los datos, tanto en lo relativo a la implementación, como a la percepción, permitirá el diseño de un framework que establezca una serie de recomendaciones, para implementar el enfoque FC en ARM.

La selección de la muestra respondió a los objetivos de la investigación. Respecto a los asesores de formación, se contactó con todos aquellos que, durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018 generaron propuestas formativas en torno al FC, tanto en la formación de base, como en la formación permanente del profesorado. En total, se contó con 8 informantes en esta categoría.

La selección de docentes, tuvo un componente intencional, ya que para poder participar en la investigación, debían cumplir dos requisitos. En primer lugar, ser docentes en un aula rural multigrado dentro del sistema educativo aragonés. Asimismo, debían haber recibido formación específica en torno al FC, a través de alguno de los módulos formativos ofertados por la Red de Formación del Profesorado de Aragón. Finalmente, se analizaron 15 casos. Se utilizó el criterio de saturación para cerrar el muestreo.

De cara a asegurar el rigor y la calidad de la investigación, se tuvieron en cuenta diversos criterios. Al ser una muestra reducida, es complicado alcanzar cierto grado de representatividad. Por ello, para afrontar el problema de la inducción, típico de los estudios de caso (Quintana 1995), y mejorar aspectos relacionados con la

transferibilidad, se optó por analizar profundamente la riqueza y peculiaridad de cada caso, ganando así significatividad para la comunidad educativa.

Como medio para reforzar la credibilidad, se recurrió a una comprobación por parte de los informantes, en diversos momentos de la investigación. Asimismo, se recurrió a un juicio crítico de colegas. Por otro lado, se utilizan descriptores de baja inferencia, mediante citas textuales de los informantes, como estrategia que permite asegurar la confirmabilidad de los datos. Finalmente, en la redacción de la tesis, se establecen pistas que facilitan al lector la revisión de las decisiones tomadas, ya que esto otorga una mayor fiabilidad a la investigación cualitativa (Latorre, del Rincón, Arnal, 1996).

Avance de resultados

Hasta este momento, se han acometido varias fases de la investigación, habiendo elaborado la herramienta de validación, analizado y descrito los diferentes casos estudiados. En próximas fechas se procederá a llevar a cabo la última fase, en la que se diseñará el marco de acción o framework.

Por encontrarse mejor definidos actualmente, se presenta a continuación, una breve síntesis de las estrategias de implementación del enfoque FC en ARM, por parte de los 15 informantes. Para ello, se

analizan algunos resultados destacados en cada uno de los constructos principales: contexto, diseño de la experiencia, fase de aprendizaje individual y fase de aprendizaje colectivo.

Contexto

Dimensión: Aula. Gran diversidad respecto a las características que configuran las aulas. Principalmente en la cantidad de alumnado y en el número de niveles de matriculación. Diez de los quince casos analizados, presentan cuatro o más niveles en sus aulas.

En ocasiones, la “distancia curricular” es notable¹⁸.

Dimensión: Docentes. Dentro de la figura docente, destaca el hecho de que doce de los informantes, reconocen no haber realizado ningún tipo de formación específica sobre escuela rural.

Todos los participantes tienen una experiencia superior a un año en este tipo de aulas. Seis de ellos no alcanzan los 5 años. Cuatro informantes reconocen tener una trayectoria en la escuela rural, superior a los 11 años.

¹⁸ Diferencia entre los niveles de matriculación superior e inferior en una misma aula.

Dimensión: Alumnado. Admiten, de forma mayoritaria, que su alumnado tiene experiencia con metodologías activas. Únicamente en cinco casos de los quince, se considera que todos los miembros de la clase son autónomos. Finalmente, cinco de los informantes reconocen que todos los miembros de la clase tienen una competencia digital adecuada.

Diseño

Dimensión: Estructura. En la fase de aprendizaje individual, desarrollada con antelación a la sesión presencial —salvo en un caso—, la totalidad de los informantes propusieron tareas de instrucción directa. En diez de los casos, como única estrategia de trabajo.

La fase de aprendizaje colectivo, se divide, en todos los casos, en dos subfases. En un primer momento, se lleva a cabo una revisión del trabajo realizado con anterioridad a la parte presencial. En una segunda parte de la sesión, se acometen tareas que permiten profundizar en los contenidos tratados. Todos los informantes reportan que es frecuente realizar tareas grupales en ambas fases. Reconocen, en la gran mayoría de casos, que una parte importante de esas tareas son afrontadas por grupos multinivelares.

Fase de aprendizaje individual

Subdimensión: Tipo de tarea. Todos los informantes admiten plantear tareas relacionadas con medios audiovisuales. Nueve de ellos, lo complementan con un cuestionario sobre los contenidos tratados en

el vídeo. En dos de las experiencias se proponen tareas de investigación. En ambos casos, el alumnado pertenece a Educación Infantil, en exclusiva, o con primeros niveles de la Educación Primaria.

Subdimensión: Dificultades FAI. En todos los casos, los participantes admiten que han existido diversas situaciones que han dificultado la puesta en práctica de esta fase. Principalmente, por la no realización de las tareas propuestas, sin aportar un motivo justificado. Otras dificultades referidas, guardan relación con la tecnología: dispositivos y conectividad.

Subdimensión: Seguimiento FAI. En nueve de los casos, los docentes utilizan alguna estrategia para realizar un seguimiento durante la fase en la que el alumnado está trabajando de manera individual, con anterioridad a la sesión. De este modo, obtienen información acerca de la realización de la tarea, aciertos, fallos, dudas, etc. El resto, reconoce que obtiene esa información una vez llega al aula.

Fase de aprendizaje colectivo

Dimensión: Tareas FAC. Es notable la variedad de tareas

desarrolladas en el aula. Cuatro de los informantes reconocen plantear tareas simultáneas en algún momento de la experiencia. Son propuestas centradas en contenidos diferentes, para algunos miembros de la clase (participen de la experiencia flipped o no). Salvo un caso, que fue afrontado por una única alumna, en los otros catorce se presentan tareas complementarias, es decir, centradas en un mismo contenido común a todos los miembros que participan en la experiencia flipped.

En doce de los casos, se diseñan algunas tareas que deben ser afrontadas por el alumnado de manera autónoma. Trece de los docentes, planifican tareas grupales en algún momento de la experiencia. Los informantes reportan que, al utilizar esta estrategia, el alumnado de cursos o conocimientos superiores contribuye al aprendizaje de otros compañeros.

En once de los casos, existe una atención a la heterogeneidad en cuanto al diseño y planteamiento de las tareas a realizar dentro de esta fase. Los motivos principales para dicha variedad de actividades son: acometer tareas de la FAI y la adaptación de la tarea grupal a los diferentes niveles existentes en el aula.

Discusión y conclusiones

La multiplicidad de niveles existentes en los casos descritos permite presuponer la complejidad a la que se enfrentan los docentes en este tipo de aulas (Abós y Bustos 2015; Souza, Souza, y Teixeira de Pinho, 2011). Más, si se tiene en cuenta que los participantes refieren una falta de formación específica. Algo habitual en estos contextos (Little, 2005). La experiencia en este tipo de aulas, por lo tanto, se convierte en el factor fundamental a la hora de acometer su labor profesional. Asimismo, si la formación que vienen recibiendo sobre FC, es generalista, probablemente encuentren dificultades para aplicarlo con éxito, pues carecen también de experiencia con dicho enfoque. Esto puede desanimar a los docentes y renunciar a extender la experiencia.

Las carencias descritas en relación con bajos niveles de autonomía y la competencia digital, dificultan el trabajo en la fase de aprendizaje individual. Se hace necesario contar con la colaboración de familiares, para afrontar con éxito esta fase de trabajo previa a la llegada al aula. Principalmente, con el alumnado más joven. Esta colaboración quizá contribuyese a reducir el porcentaje de alumnado que no se prepara con anterioridad a la sesión.

La fase de aprendizaje individual supone afrontar tareas propias de los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom modificada (Anderson y Krathwohl, 2001), como recordar, comprender y aplicar, que presentan una menor dificultad. Los informantes optan mayoritariamente por una estrategia de instrucción directa. Esta,

según Baumann, (1985) puede ser beneficiosa en la adquisición de ideas clave. Esta estrategia es práctica común en diversas experiencias analizadas (Mohanty y Parida, 2016; Villanueva, 2016; Wiley, 2015).

No obstante, al utilizar este tipo de propuestas, autores como Palau, Gopal, Suñé y Seritjol (2015) consideran que se limita la posibilidad de que el alumnado construya sus propios conocimientos en esta fase.

Por otro lado, este tipo de tareas, más cerradas, facilita el seguimiento previo a la sesión, por parte de los docentes. Pese a que puedan recibir un feedback sobre el trabajo realizado por el alumnado, es necesario tomar esta cuestión con cierta cautela, en tanto que es complicado poder certificar que las tareas realizadas fuera del aula, son de autoría exclusiva por parte del alumnado (Bailén y Polo, 2016). No obstante, saber con antelación, si lo han hecho o no, puede aportar información muy útil, de cara a redefinir el diseño de la siguiente sesión presencial.

El planteamiento de tareas complementarias en el aula, es una estrategia muy beneficiosa (Santos, 2011). Para el docente, al centrar la actividad de todo el alumnado en torno a único contenido o centro de interés. Además, favorece el intercambio comunicativo y la circulación vertical del saber, al darse en grupos multinivelares, enriqueciendo a todo el alumnado (Santos, 2007).

Resulta especialmente interesante la atención a la heterogeneidad en el aula, al diseñar tareas específicas para cada nivel/alumno. Esto supone un acercamiento hacia una educación inclusiva, para la que este tipo de aulas presenta unas condiciones especialmente favorecedoras (Boix, 2011).

Finalmente, es necesario reconocer las limitaciones de esta investigación, en relación con varias cuestiones. En primer lugar, por las propias características del método y la herramienta utilizada. Otra limitación se encuentra en el hecho de que, gran parte de los participantes, han sido formados por el investigador, en el uso del enfoque FC.

No obstante, se considera que este estudio exploratorio, permite abrir nuevas vías, para que investigaciones posteriores, puedan centrarse de manera más específica, en alguna de las dimensiones y conclusiones aquí inicialmente perfiladas. Asimismo, la descripción de las diferentes experiencias puede servir como punto de partida a otros docentes que, desarrollando su actividad en este tipo de aulas, pretendan iniciarse en el uso de este enfoque pedagógico.

Referencias

Abós, P. y Bustos, A. (2015). Teaching Strategies and Space Organization in Multigrade Classrooms. *Sisyphus*, 3 (2), 58-77.

- Anderson, L. y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bailén, E. y Polo, I. (2016). Deberes escolares: El reflejo de un sistema educativo. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11 (25), 1-36. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/543/383>
- Baumann, F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje* 8 (31-32), 89-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667407>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 15, (2), 13-23. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos. Cuadernos metodológicos, N°30*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.



- Little, A. (2005). Learning and teaching in multigrade settings. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. UNESCO.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Londres: The Falmer Press.
- Mohanty, A. y Parida, D. (2016). Exploring the Efficacy & Suitability of Flipped Classroom Instruction at School Level in India: A Pilot Study. *Creative Education*, 7, 768-776. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.75079>
- Palau, R., Gopal, J., Suñé, X. y Seritjol, F. (2015). Ventajas y desventajas de la aplicación del flipped classroom. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 285-286, 36-39.
- Quintana, J. M. (1995). La fundamentación lógica del estudio de casos. En E. López-Barajas y J. M. Montoya, *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santos, L. (2007). Didáctica multigrado: La circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Quehacer educativo*, febrero. Recuperado de <https://docplayer.es/44175798-Didactica-multigrado-la-circulacion-de-los-saberes-en-una-propuesta-diversificada.html>



- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 15 (2), 71-91.
- Souza, E. C., Souza, F. J. y Teixeira de Pinho, A. S. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del Estado de Bahía (Brasil). *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 15, (2), 125-40.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos* (3ª Edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Terigi, F. Z. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Villanueva, J. (2016). Flipped inclusion classroom : An action research. *21 st Annual Technology, Colleges and Community Worldwide Online Conference*. Recuperado de 17 https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/40822/1/Flipped_Inclusion_Classroom_Action_Research_Jeanette_Villanueva.pdf



- Wiley, B. (2015). *The impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Fifth Grade Mathematics Students*. Tesis doctoral, Universidad de Minnesota, Minnesota, EEUU.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudios de casos. Diseño y métodos. Applied Social Research Methods Series 5*. Londres: Sage Publications.



La vinculación con la colectividad como función sustantiva de la universidad ecuatoriana: El proceso de institucionalización del aprendizaje servicio

Carlos Corrales Gaitero¹⁹

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

ccorrales17@alumno.uned.es

¹⁹ Director de tesis: Dr. Juan García Gutiérrez. Línea 1.



Resumen

Introducción. En Ecuador la función de vinculación con la colectividad en la universidad posee un amplio espectro de acción que complejiza su institucionalización y articulación con las otras dos funciones sustantivas de la educación superior. Ante el auge regional del Aprendizaje Servicio como práctica educativa innovadora, se realiza la presente investigación con el objetivo de conocer el desarrollo de esta metodología y analizar su proceso de institucionalización en la educación superior en Ecuador.

Metodología. Desde un enfoque cualitativo se tratará de examinar el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en diez universidades ecuatorianas. Se determinará el grado de conocimiento, las problemáticas y las oportunidades que tienen docentes, estudiantes y miembros de la sociedad civil a la hora de implementar o vincularse a prácticas de Responsabilidad Social que se realizan en sus instituciones bajo la metodología del Aprendizaje Servicio para lo que se aplicarán entrevistas, grupos de discusión e historias de vida respectivamente. Finalmente, para analizar los datos tras la aplicación de las técnicas mencionadas a la población prevista, se utilizará el programa Atlas.ti.

Avance de resultados. Tras el análisis doctrinal de la normativa vigente en la educación superior de Ecuador, se advierte la presencia de un marco legal favorable para la adopción del APS como metodología de aprendizaje en la educación superior. Sin embargo, las dificultades planteadas por las universidades y la REUVIC (falta de capacitación, arduos procesos burocráticos, actividades asistencialistas, excesiva estandarización estatal, etc.) condicionan su implementación en unos modelos muy precarios y recientes de Vinculación con la Colectividad.



Discusión y/ Conclusiones. El Aprendizaje Servicio en Ecuador apenas se encuentra institucionalizado y es considerado un enfoque pedagógico para la implementación de proyectos de Responsabilidad Social Universitaria. La discusión que proponemos a partir de este trabajo es conocer si el APS facilitará la operatividad de estos ambiciosos modelos de gestión de vinculación universitaria e integrar, además, las tres funciones sustantivas de la universidad ecuatoriana.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio; Responsabilidad Social Universitaria; Vinculación con la Colectividad; educación superior; institucionalización.



Abstract

Introduction. In Ecuador, the function of linking with the community at the university has a broad spectrum of action that complicates its institutionalization and articulation with the other two substantive functions of higher education. Given the regional rise of Service Learning as an innovative educational practice, this research is carried out with the aim of knowing the development of this methodology and analyzing its process of institutionalization in higher education in Ecuador.

Methodology. From a qualitative perspective, the aim will be to examine the process of institutionalization of service-learning in ten Ecuadorian universities. The degree of knowledge, the problems and the opportunities that teachers, students and members of civil society have at the time of implementing or linking to Social Responsibility practices carried out in their institutions under the Service Learning methodology will be determined. Interviews, discussion groups and life stories will be applied respectively. Finally, to analyze the data after applying the aforementioned techniques to the target population, the Atlas.ti program will be used.

Preliminary results. After the doctrinal analysis of the regulations in force in higher education in Ecuador, the presence of a favorable legal framework for the adoption of APS as a learning methodology in higher education is noted. However, the difficulties posed by the universities and the REUVIC (lack of training, bureaucratic processes, healthcare activities, excessive state standardization, etc.) condition their implementation in the very precarious and recent models of Linkage with the Collective.

Discussion and/or conclusions. Service Learning in Ecuador is hardly institutionalized and is considered a pedagogical approach for the



implementation of University Social Responsibility projects. The discussion that we propose from this work is to know if the APS will facilitate the operation of these ambitious university linkage management models and also integrate the three substantive functions of the Ecuadorian university.

Keywords: Service Learning; University Social Responsibility; Link with the Collective; higher education; institutionalization.



Introducción

El concepto de Vinculación con la Colectividad tiene su origen, en Latinoamérica, en la Reforma de Córdova de 1918 y va ligado a la evolución del término extensión universitaria que propone como actividades esenciales para estas instituciones educativas, la difusión cultural, el estudio científico de los problemas nacionales y la democratización del acceso a la universidad para la transformación social (Tunnermann, 2000). Sin embargo, las universidades de la región no han conceptualizado ni desarrollado el tema (Sanmartín, Zhigue, & Vivanco, 2018), se ha incorporado de forma tardía y por ello ha sido relegada a un segundo plano y además, no se ha articulado como espacio de acción, expresión y apoyo a la docencia y la investigación por lo que no ha contribuido, salvo en excepciones, al propósito de elevar la calidad de vida de las comunidades y el nivel de aprendizaje de los estudiantes (Chacín, González, & Torres, 2007).

A lo largo del siglo XXI ha sido prioritario, en Ecuador, consolidar la universidad como “bien público” (Asamblea Constituyente, 2008) y para ello es imprescindible que esta responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural (Asamblea Nacional, 2018; Artículo 170).

Según Cielo y Pérez Martínez (2017) esta definición se inscribe en un tipo de vinculación con la comunidad en que la universidad experta responde a las necesidades sociales fomentando la



productividad. Para estas autoras, las IES ecuatorianas contribuyen al bien social con actividades de servicio y de divulgación colaborando en la transformación social y participando en procesos dialógicos y epistemológico-políticos para la constitución de la sociedad (Cielo & Pérez-Martínez, 2017). La vinculación con la comunidad está orientada, por tanto, a la difusión y extensión del conocimiento incidiendo sobre las problemáticas sociales y rescatando la dimensión humana que dinamiza la realidad universitaria y promueve la innovación en sectores vulnerables donde se mantiene una baja capacidad de adsorción de la ciencia y la tecnología (Loyola, 2014; Castro Perdomo, López Carvajal, & López Fernández, 2017).

En Ecuador, la vinculación con la colectividad, pasa a ser una de las funciones sustantivas de la Universidad, junto a las de docencia e investigación, desde el año 2010 (Asamblea Nacional, 2010; Artículo 117, inciso 3), estableciéndose como un reto para las Instituciones de Educación Superior, integrar las tres funciones en las mallas curriculares de las carreras vigentes con el objetivo de formar profesionales responsables y comprometidos con la solución de los problemas de su entorno, demostrando una actuación ciudadana digna de los más altos valores que la sociedad requiere en nuestros días (López, Cedeño, Lescay, Mestre, & Meza, 2016).

Poco a poco la vinculación con la colectividad va adquiriendo mayor importancia en tanto que comienza a considerarse un indicador dentro de las evaluaciones que el órgano encargado de la supervisión

y acreditación de las Instituciones de Educación Superior a nivel nacional realizan periódicamente. Estos organismos van cambiando su denominación (CONEA: 2001- 2011; CEACEES: 2011-2018 y CACES: 2018-actualidad) y también los aspectos a evaluar y su puntaje:

Tabla 1. histórico de evaluación de las IES en Ecuador. Fuente: elaboración propia a partir del modelo de evaluación del CACES (2019a).

Evaluación CONEA 2009	Evaluación CEAACES IES “Categoría E” 2012	Evaluación CEAACES 2013	Evaluación CEAACES 2015	Evaluación CACES 2019
Academia 0.41	Academia 0.45	Academia 0.40	Academia 0.36	Docencia
Estudiantes y entorno 0.35	Soporte pedagógico 0.20	Eficiencia académica 0.10	Estudiantes 0.12	Investigación
Investigación 0.15	Currículo e investigación 0.15	Investigación 0.20	Investigación 0.21	Vinculación con la sociedad
Gestión 0.09	Institucional 0.20	Organización 0.10	Organización 0.08	Condiciones institucionales

		Infraestructura 0.20	Recursos e infraestructura 0.20	
			Vinculación con la sociedad 0.03	

En 2015 se incluye por primera vez la evaluación expresa a las actividades de vinculación con la sociedad, aunque el peso otorgado, como vemos en la tabla, es prácticamente nulo. Será a partir de la legislación de 2018 (Asamblea Nacional, 2018) cuando reciba la misma relevancia que las dimensiones de docencia e investigación por ello, el instrumento diseñado para la evaluación de 2019, no contempla puntuaciones pues busca la acreditación no la categorización y por tanto no se requiere calificar a unas u otras IES. En ese sentido, hay una equiparación relativa²⁰ de todos los estándares, considerados como básicos para que las instituciones de educación superior sean consideradas como tales (CACES, 2019b).

En definitiva, la vinculación con la colectividad es entendida como la participación responsable de las IES en el desarrollo humano sustentable de la comunidad de la que forma parte, ejecutando programas y proyectos que articulen el perfil profesional de los

²⁰ Debido a que los cuatro ejes no tienen el mismo número de estándares.

estudiantes, las líneas de investigación de la universidad, la agenda política vigente y las necesidades de la comunidad en un diálogo continuo de coparticipación (González, Yépez-Reyes, & García, 2018). Las actividades que el Reglamento de Régimen Académico (Consejo de Educación Superior, 2019) incluye en la vinculación universitaria son las siguientes:

1. Prácticas preprofesionales: propenden el desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un desempeño adecuado en su futura profesión²¹.

2. Servicios en centros de atención gratuita sitios en la universidad donde los estudiantes y docentes puedan desarrollar su profesión.

3. Actividades de servicio a la comunidad (RSU): programas o proyectos académicos que deberán ejecutarse en sectores urbano-marginales y rurales²². Las instituciones contraparte puede ser la empresa, sectores sociales, ambientales, culturales y actores y organizaciones de la economía popular y solidaria entre otros.

4. Programas y/o cursos de formación guiados por el personal académico en los que para ser estudiante, no hará falta cumplir los requisitos del estudiante regular (Asamblea Nacional, 2018)²³.

²¹ Artículo 89.

²² Artículo 94.

²³ Artículo 125.



Como vemos, la función mencionada posee un amplio espectro de acción y, es evidente, que resultará compleja su institucionalización y su articulación con las otras dos funciones sustantivas. Es en torno a esta problemática que se plantea el presente trabajo de investigación que nace bajo la necesidad de respaldar los procesos de APS mediante buenas prácticas institucionales en una de las regiones más desiguales del planeta como es la Iberoamericana donde el Aprendizaje Servicio se convierte en la herramienta para formar "personas radicalmente responsables del bien común" (Núñez & Romero, 2017). Además, al ser esta una práctica educativa innovadora, las tendencias en investigación siguen orientándose al estudio de esta metodología como vía de cambio social lo que nos lleva a preguntarnos cuáles son las actitudes de directivos, docentes, estudiantes y miembros de la sociedad civil hacia el APS en Ecuador.

Objetivos

Para conocer el desarrollo del aprendizaje-servicio y analizar su proceso de institucionalización en la educación superior en Ecuador se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los discursos más relevantes de las organizaciones latinoamericanas e iberoamericanas en los temas de ciudadanía, educación superior e innovación educativa desde la óptica de la integración y la construcción del espacio iberoamericano de la educación y el conocimiento para situar el contexto de la investigación.



2. Identificar las características, las particularidades y las especificidades del discurso del Aprendizaje Servicio en el contexto latino-iberoamericano como propuesta pedagógica para el desarrollo del compromiso cívico en la educación superior ecuatoriana.
3. Estudiar los fines, evolución y características propias de la educación superior en Ecuador, desarrollando el estado de la cuestión relativo a los procesos de institucionalización del APS en el país en la doctrina pedagógica contemporánea.
4. Determinar las disposiciones jurídicas que justifican y posibilitan el desarrollo del APS en la educación superior iberoamericana y particularmente en Ecuador.
5. Conocer y examinar empíricamente el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en diez universidades ecuatorianas, determinando las problemáticas que encuentran docentes, estudiantes y el tercer sector a la hora de implementar o vincularse a prácticas de APS que se realizan en sus instituciones.
6. Aproximar un instrumento de medida del impacto social que generan las prácticas de APS en las Universidades para conocer la valoración de los agentes implicados en torno a su actividad como participante o líder de actividades y proyectos de Aprendizaje Servicio en las universidades seleccionadas.



7. Comparar los resultados obtenidos en referencia a la institucionalización del APS en las universidades ecuatorianas para determinar la situación del proceso a nivel de país.

Metodología

La metodología empleada en el desarrollo de la investigación será cualitativa, propia de las Ciencias Sociales, orientada a describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios agentes sociales.

La primera parte de la tesis, consta de tres capítulos y una introducción pertenecientes al marco teórico, y se realizará mediante una revisión bibliográfica, documental y doctrinal de textos significativos y de impacto que giran en torno las temáticas: ciudadanía iberoamericana, concepto de APS y proceso de su institucionalización del Aprendizaje Servicio en Iberoamérica en general y en Ecuador en particular.

La segunda parte de la tesis constará de la investigación empírica en la cual, mediante la aplicación de técnicas de investigación cualitativa, estudiaremos el proceso de institucionalización del APS en la educación superior ecuatoriana para ello elaboraremos, a partir de la revisión teórica, un instrumento que nos permita aproximarnos a estos procesos tanto desde un enfoque interpretativo (esto es, analizar cómo se han desarrollado) pero también con una clara intención propositiva y de mejora (esto es, de haberlos, cómo optimizar la articulación de los procesos en las Universidades ecuatorianas).

Para ello se han seleccionado 10 universidades del país: 6 de ellas son las pertenecientes a la categoría A que se dividen en públicas (cuatro) y privadas (dos) y 4 a la categoría B donde dos de ellas son públicas y las otras dos privadas, todas ellas repartidas por la geografía ecuatoriana. Estas últimas han sido seleccionadas por ser las universidades que más estudiantes matriculados poseen y su relevancia y número de proyectos de vinculación con la colectividad a lo largo del curso 2017-2018. Se establecerán cuatro grupos de informantes, todos ellos han participado, dirigido o liderado proyectos de APS:

Tabla 2. Matriz de trazabilidad para la investigación empírica. Fuente: elaboración propia.

Informante clave	Técnica de investigación	Ejes temáticos
Miembros de la sociedad civil	Historias de vida	Impacto que ha tenido sobre un grupo humano la intervención de la universidad y la evolución de los beneficiarios de estos proyectos.
Docentes	Grupos de discusión	Apoyos institucionales recibidos, conocimiento del marco jurídico del país y de la IES, aprendizajes que generan en sus estudiantes llevando a cabo este tipo de actividades y la evaluación de los proyectos de APS.
		Obligatoriedad de la ejecución de proyectos de APS, aprendizajes que

Estudiantes	Grupo de discusión	generan llevando a cabo este tipo de actividades, la evaluación de los proyectos de APS y su implicación en la planificación de los mismos.
Directores de Vinculación con la Colectividad	Entrevista	Oposición a la ejecución por parte de los docentes y estudiantes, directrices ofrecidas por el Consejo de Educación Superior y el Reglamento General Académico, proceso de evaluación de las actividades, y modo de implementación de la metodología.

Para analizar los datos tras la aplicación de las técnicas mencionadas a la población prevista, se utilizará el programa Atlas.ti, el cual nos permitirá analizar los resultados obtenidos siguiendo dos etapas. En la primera se ordena la información recabada, estableciendo categorías que aglutinan proposiciones provenientes de los cuatro grupos seleccionados, en segundo lugar, la información se estructura en redes que relacionan los contenidos de cada categoría y posteriormente formar mapas conceptuales. Crearemos una sola unidad hermenéutica con la información recabada de las videoconferencias, entrevistas transcritas y grabaciones de audio. Las categorías serán creadas a partir de los ejes temáticos antes mencionados (codes en atlas.ti), no obstante, debemos tener la apertura a generar alguna otra categoría conforme obtengamos datos de los diferentes discursos de los grupos de informantes.

Avance de resultados

Tras el trabajo de revisión bibliográfica y el análisis de la legislación vigente y las políticas públicas en algunos países iberoamericanos, podemos afirmar que la vinculación con la sociedad es asumida como una función sustantiva de igual relevancia a la investigación y la docencia en toda la región. Además, en todos ellos encontramos una normativa actual y en constante reformulación, atenta a las necesidades socioeducativas que vive cada país. En Ecuador, por ejemplo, la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior (agosto 2018), el Reglamento de Régimen Académico (enero 2019) y el Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas (junio 2019) no tienen más de dos años de antigüedad y constituyen el marco normativo que garantiza y fomenta la responsabilidad social de la universidad ecuatoriana.

En este favorable marco legislativo, la Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad, compuesta por más de 110 Instituciones de Educación Superior (70 de ellas son universidades), realiza sus propuestas en torno a las principales debilidades que a continuación se exponen:

1. Escasa articulación entre la vinculación, la investigación y la docencia.
2. Falta de políticas institucionales que repercuta negativamente en la asignación presupuestaria de las IES y en la falta de infraestructura para proyectos de vinculación.

3. El gobierno considera que las IES deben asumir responsabilidades que se escapan al verdadero fin de la vinculación que son competencias estatales, lo que conduciría a las IES a realizar actividades asistencialistas.
4. Complicaciones en la institucionalización de procesos en las unidades educativas, ante la excesiva estandarización propuesta por el estado. (REUVIC, 2017).

En segundo lugar, y para conocer las propuestas institucionales se realizó un mapeo teórico inicial, a través de la descripción de los principales proyectos de APS realizados en Ecuador con el fin de diseñar un modelo de vinculación basado en las buenas prácticas que se han venido desarrollando en las universidades del país encontrando los siguientes puntos en común:

1. Pretenden armonizar las tres funciones sustantivas de la universidad.
2. Se han medido o se están midiendo los impactos generados en la sociedad civil, aunque no se especifican los instrumentos ni la metodología empleada.
3. No se observa un sustento teórico en lo referente a metodologías activas de aprendizaje empleadas (ABP, Aprendizaje por proyectos, APS, etc.).
4. No se relacionan resultados de aprendizaje de las diferentes carreras intervinientes en los proyectos con las actividades realizadas en la comunidad.
5. Todos los proyectos requieren de la firma de un convenio

interinstitucional por lo que se establece un nivel de cooperación y compromiso fuerte entre las partes, así como una sostenibilidad mínima en cuanto al tiempo que dure la colaboración.

Del mismo modo y tras el análisis de los modelos de gestión de la vinculación con la colectividad de algunas universidades del país todas comparten la misma dinámica de gestión:

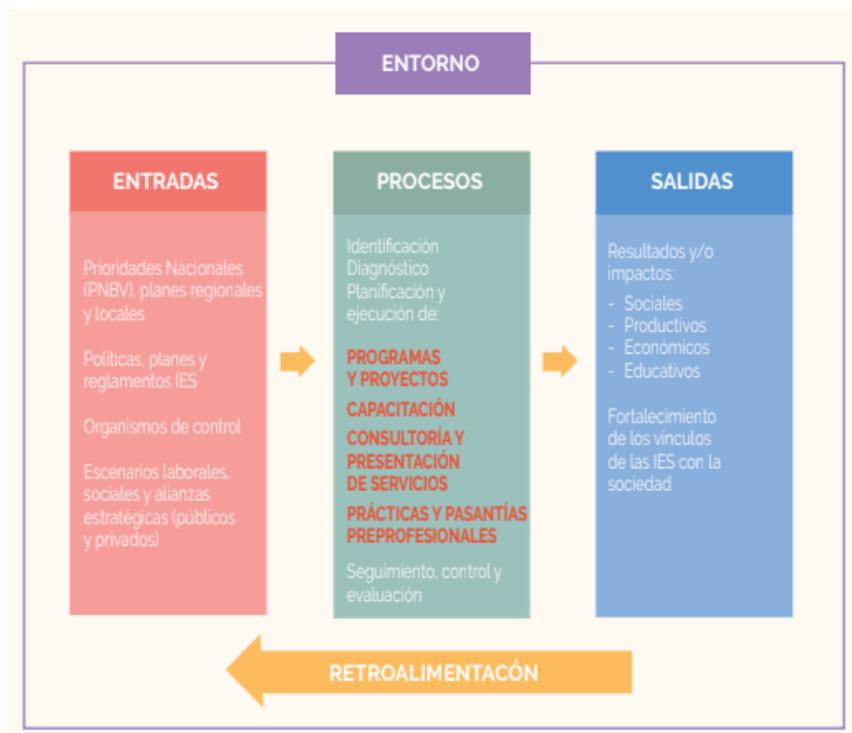


Figura 1. Flujograma del proceso de vinculación con la sociedad de las universidades ecuatorianas. Fuente: Zenck (2019).



En solo dos de las propuestas analizadas hasta el momento (ESPOL y PUCE) se incluye el tipo de metodología para plantear los programas y proyectos (Matriz de Marco Lógico) y las estrategias de aprendizaje que se deben emplear, entre las que se encuentra el Aprendizaje Servicio. Esta metodología es vista dentro del modelo de gestión de la vinculación con la colectividad tan solo como una fase que propicia la reflexión crítica del estudiante mediante procesos participativos que permiten alcanzar una experiencia de aprendizaje significativo (Yépez-Reyes, V., González, J.C., Bermeo, M.R. & García, E., 2019).

Discusión y conclusiones

Al igual que en su contexto regional, Ecuador no será una excepción y tampoco se ha conceptualizado o investigado en profundidad la temática. Pese a que la Responsabilidad Social Universitaria está fuertemente arraigada en las instituciones de educación superior, hasta el año 2016 tan solo existían 10 artículos científicos y una tesis doctoral, que hablan sobre Responsabilidad Social Universitaria en Ecuador (Espinoza & Guachamín, 2017). Sin embargo, desde 2017, por un lado la REUVIC y por otro las IES están tratando de crear un modelo institucional que integre las tres funciones sustantivas de la educación superior de Ecuador, generando una propuesta normativa que visibilice la vinculación propendiendo a la capacitación de todos los agentes educativos. Por su parte, las universidades han generado algunos modelos de gestión de la función de Vinculación con



la Colectividad que han sido publicados y cuentan con respaldos teóricos pero cuyo nivel de implementación aún es bajo o no se ha evaluado por el momento.

Referencias

- Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. Montecristi.
- Asamblea Nacional (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.
- Asamblea Nacional. (2018). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.
- CACES (2018). Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CACES (2019a) Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019. Quito: CACES.
- CACES (2019b). Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas 2019. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Castro Perdomo, N. A., López Carvajal, G. A., & López Fernández, R. (2017). El vínculo universidad-sociedad en el contexto actual del Ecuador. Universidad y Sociedad. UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD: Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos, 8(3), 165-172.
- Chacín, B., González, M., & Torres, Y. (2007). Crítica a la generación del conocimiento en la extensión universitaria: aproximación a un protocolo de investigación innovativa. Laurus, 13(24), 215-240.



- Cielo, C., & Pérez-Martínez, L. (2017). ¿Qué vínculos con cuales colectividades? La vinculación con la sociedad en las instituciones y reformas universitarias. En S. Cabrera, Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades. (págs. 197-218). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Consejo de Educación Superior. (2019). Reglamento de Régimen Académico. Quito: CES.
- Espinoza, G., & Guachamín, M. (2017). La responsabilidad social universitaria en Ecuador. *Estudios de la Gestión* (1), 9-27.
- González, J., Yépez-Reyes, V., & García, E. (2019). Vinculación con la Colectividad: una Propuesta de Gestión. Quito: PUCE.
- López, R., Cedeño, G., Lescay, D., Mestre, U., & Meza, H. (2016). Relevancia del proceso de vinculación con la sociedad en la formación de profesionales en insituciones de educación superior del Ecuador. *Órbita pedagógica*, 3(2), 61-82.
- Loyola, E. (2014). Desarrollo del vínculo universidad-sociedad en el Ecuador. En VV.AA., *Ciencia, tecnología y sociedad (CTS). Miradas desde la educación superior en Ecuador* (págs. 13-34). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala .
- Núñez, L., & Romero, C. (2017). *Teoría de la educación: capacitar para la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad. (2017). *Plan de desarrollo 2017 - 2021*. Quito: REUVIC.



- Sanmartín, G., Zhigue, A., & Vivanco, G. (2018). Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI". La interacción social de las IEES a través de la vinculación con la colectividad, elemento fundamental para la transformación de la sociedad (págs. 276-283). Quito: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
- Tunnermann, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*(4), 93-126.
- Yépez-Reyes, V., González, J.C., Bermeo, M.R. & García, E. (2019). Hoja de ruta de la Vinculación: Democracia y Legitimidad. En González, J., Yépez-Reyes, V., & García, E. *Vinculación con la Colectividad: una Propuesta de Gestión*. (pags. 101-130) Quito: PUCE.
- Zenck, M. (2019). Análisis institucional de los modelos de vinculación con la sociedad de las universidades en el Ecuador. Quito: UnOS.



Diseño e implementación de una plataforma de aprendizaje universitaria: Factores e indicadores de calidad del proceso

Inés Ruiz de Castilla Miyasaki²⁴

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED) iruizdeca2@alumno.uned.es

²⁴ Director de tesis: Dr. Daniel Domínguez Figaredo. Línea 2.



Resumen

La investigación se está enfocando en el estudio de los aspectos funcionales y pedagógicos que deberían estar presentes en la implementación de una plataforma virtual de aprendizaje universitaria. Como es bien sabido, existe una muy variada oferta de plataformas de aprendizaje gratuitas y de pago, sin embargo, junto con ellas también se presentan serias dificultades en los criterios y consideraciones manejados por directivos y gestores universitarios al momento de administrar e incorporar al sistema formativo de su institución superior, una plataforma de aprendizaje virtual en particular. Para ello, se hace imprescindible conocer e informarse adecuadamente acerca de los criterios pedagógicos y funcionales que sean necesarios al momento de implementar una plataforma de aprendizaje que es lo que abordamos en esta investigación. De esa manera, se garantizará el correcto desarrollo técnico y educativo de los procesos formativos universitarios.

En esta investigación, se desarrollan en detalle tanto los aspectos funcionales como los aspectos pedagógicos que deben tomarse en cuenta en la implementación de una plataforma de aprendizaje universitaria. De esa manera, la calidad del servicio académico, así como la satisfacción que evidencian alumnos y estudiantes a través del uso de la plataforma responderá a las expectativas trazadas por la institución universitaria y la experiencia formativa será mucho más motivadora y enriquecedora para todos. De esa manera, se conseguirán los objetivos de aprendizaje.



Se aplicarán algunas técnicas: por un lado, la técnica Documental a través del análisis de contenido, Técnica de la Encuesta y como instrumento, dos entrevistas y finalmente, la Técnica de la Observación Sistemática a través de la Lista de cotejo.

Palabras clave: plataformas virtuales; aprendizaje; virtualidad; aspectos funcionales, aspectos pedagógicos; calidad educativa; Universidad.



Abstract

The research is focusing on the study of the functional and pedagogical aspects that should be present in the implementation of a virtual university learning platform. As is well known, there is a very varied offer of free and paid learning platforms, however, along with them there are also serious difficulties in the criteria and considerations used by university directors and managers when administering and incorporating them into the training system. From your higher institution, a particular virtual learning platform. For this, it is essential to know and adequately inform yourself about the pedagogical and functional criteria that are necessary when implementing a learning platform, which is what we address in this research. In this way, the correct technical and educational development of university training processes will be guaranteed.

In this research, both the functional aspects and the pedagogical aspects that must be taken into account in the implementation of a university learning platform are developed in detail. In this way, the quality of the academic service, as well as the satisfaction that students and students show through the use of the platform, will respond to the expectations set by the university institution and the training experience will be much more motivating and enriching for all. In this way, the learning objectives will be achieved.

Some techniques will be applied: on the one hand, the Documentary technique through content analysis, the Survey Technique and as an instrument, two interviews, and finally, the Technique of Systematic Observation through the Check List.



Keywords: virtual platforms; learning; virtuality; functional aspects, pedagogical aspects; educational quality; University.

Introducción

Las plataformas virtuales de aprendizaje tal y cual las conocemos hoy en día tuvieron su origen en los últimos años de la década de los noventa y se han ido perfeccionando hasta la actualidad. Desde entonces y hasta ahora se han convertido en el entorno y escenario principal de prácticamente todos los sistemas de aprendizaje virtual, también conocidos como LMS. El uso de las plataformas de aprendizaje se ha extendido en muchos ámbitos de formación: escuelas, institutos y universidades y es en este último ha cobrado una especial relevancia puesto que permite a las organizaciones de educación superior gestionar de forma más eficiente la diversa oferta académica que posee. La Universidad ha ido incorporando las plataformas muchas veces por ensayo y error y en el trayecto, se ha topado con varios inconvenientes pues en la mayoría de los casos, no se tiene un cabal conocimiento acerca del tema y por ende, se cometen errores no forzados en su implementación y los esfuerzos van perdiendo fuerza en el camino quedando trancos o en el mejor de los casos, inconclusos. Esta situación se va repitiendo sin contar con un derrotero claro para conseguir las metas planteadas.

La investigación se va a enfocar en el estudio de aquellos aspectos, factores e indicadores que debería poseer una plataforma de



aprendizaje universitaria de calidad que garantice en docentes, estudiantes y en la institución superior universitaria en su conjunto, el correcto desarrollo de las actividades académicas. Factores que comprenden tanto los elementos pedagógicos como los técnicos puesto que si hablamos de plataformas virtuales de aprendizaje no podemos ignorar la relevancia que tiene el desarrollo tecnológico que les da soporte y permite el buen funcionamiento de las mismas. Existe, por tanto, todo un sistema informático que sostiene a la plataforma de aprendizaje y que hace posible que sus usuarios directos – estudiantes y docentes – puedan desarrollar adecuadamente sus procesos formativos y que unidos a la aplicación de metodologías de enseñanza activas e innovadoras puedan ayudar a cumplir los objetivos de aprendizaje trazados. En ese sentido, la plataforma debe reunir un conjunto de características tanto educativas como técnicas que garanticen la buena ejecución de todas las actividades programadas que serán estudiadas y analizadas en el trabajo de investigación y que pretenden servir como base para futuros estudios partiendo de la premisa que el adecuado diseño de una plataforma de aprendizaje constituye un eje muy importante en los sistemas de enseñanza superior actuales.



Objetivos

Determinar las consideraciones pedagógicas y funcionales necesarias en el proceso de diseño e implementación de una Plataforma digital de aprendizaje universitario eficiente.

Objetivos específicos

- 1.- Identificar los aspectos funcionales necesarios en el diseño de una Plataforma de aprendizaje eficiente.
- 2.- Identificar los aspectos pedagógicos necesarios en el diseño de una Plataforma de aprendizaje eficiente.

Metodología

Se parte de la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué consideraciones funcionales y pedagógicas se deben tener en cuenta en el Diseño e Implementación de una eficiente Plataforma Virtual de Aprendizaje universitaria?

Enfoque de investigación

Cualitativa puesto que se pretende efectuar un análisis de las características tan particulares que presenta una plataforma de

aprendizaje, las cuales no son susceptibles de ser medibles ni tampoco comparables de manera numérica.

En este estudio el foco de atención serán los aspectos funcionales y pedagógicos, los cuales serán estudiados en un primer momento de manera aislada e independiente entre sí. Posteriormente, se confluirán en un análisis global y de conjunto que nos permita poseer un conocimiento cabal y completo acerca del tema.

Técnicas e instrumentos de evaluación

Técnica de Análisis documental: Análisis de contenido (Manuales, Guías, Tutoriales, textos sobre educación y tecnología)

Esta búsqueda tiene como propósito recolectar información acerca de procesos, protocolos y datos técnicos, funcionales que conforman las plataformas de aprendizaje virtual.

Del mismo modo, se profundizará en el estudio y análisis de aspectos pedagógicos y metodológicos pertinentes para el desarrollo de sistemas formativos con el uso de plataformas virtuales.

Técnica de la Encuesta: *Entrevista a expertos* (Profesionales de soporte técnico/Ingenieros informáticos y de sistemas, educadores y psicólogos) que brindarán alcances y pautas importantes que se deben tomar en cuenta en el correcto funcionamiento de una plataforma de aprendizaje (interfaz, navegabilidad, accesibilidad, usabilidad, entre otros aspectos

técnicos) *Entrevista a Usuarios* (docentes y estudiantes) con el fin de recoger impresiones y criterios acerca del uso y manejo de la plataforma en términos de ergonomía del aprendizaje y carga cognitiva que son esenciales en formación bajo la modalidad virtual.

Técnica de la Observación Sistemática: *Lista de cotejo* (registro de aspectos técnicos y educativos en la plataforma) Tiene como propósito realizar un registro detallado de todos aquellos aspectos técnicos y educativos que presentan las plataformas de aprendizaje con el fin de meditar sobre la pertinencia o no de dichas funcionalidades y elementos en los programas formativos virtuales actuales e identificar qué aspectos o funciones deberían formar parte de una plataforma virtual de aprendizaje universitaria.

Referencias

- Castaño Garrido, Carlos; Quecedo Lecanda, Rosario (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, número 14. pp.5-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Salgado Lévano, Ana (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, volumen (13). Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009



Trujillo, Carmen; Naranjo, Miguel; Lomas, Kennedy; Merlo, Milton (2019). *Investigación Cualitativa*. Ibarra- Ecuador: Editorial Universidad Técnica del Norte.

