

The UNED logo consists of the letters 'UNED' in a bold, white, sans-serif font, centered within a dark green square.The logo for the School of Doctorate, featuring the text 'Escuela de Doctorado' in a white, sans-serif font, centered within a dark green square.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

The background is a detailed line drawing of a building facade, likely the Faculty of Education at UNED. It features a grid of windows and a prominent entrance with steps. The drawing is rendered in a light, sketchy style. The text 'Facultad de Educación' and 'UNED' are visible on the building's facade.

Perspectivas y avances de la investigación

I Jornada de Doctorandos

Madrid, 8 de mayo de 2015

M.^a Ángeles Murga Menoyo
M.^a Paz Trillo Miravalles
(Coordinadoras)

*PERSPECTIVAS Y AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN (0102062CT01A01) I JORNADA
DE DOCTORANDOS.MADRID 8 DE MAYO DE 2015*

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

© *Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, 2015*

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

© *M^ª. Ángeles Murga-Menoyo
M^ª. Paz Trillo-Miravalles (Coordinadoras)*

*ISBN: 978-84-362-6981-9
Depósito legal: M-16714-2015*

Doi: <https://doi.org/10.5944/jornadas.doctorandos.PDE.2015>

Primera edición: septiembre de 2015

Impreso en España - Printed in Spain Imprime UNED

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
ESCUELA DE DOCTORADO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

PERSPECTIVAS Y AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN

I JORNADA DE DOCTORANDOS
Madrid, 8 de mayo de 2015

M.^a ÁNGELES MURGA-MENOYO
M.^a PAZ TRILLO-MIRAVALLS (Coordinadoras)



ÍNDICE

EDITORIAL

Carmen Jiménez	7
----------------------	---

PRESENTACIÓN

M. ^a Ángeles Murga-Menoyo	13
--	----

COMUNICACIONES

<i>Emprendimiento autónomo y discapacidad en el marco de desarrollo del proyecto profesional.</i> Alicia Alvarado Blanquer	17
--	----

<i>Análisis de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria. Estudio de caso.</i> M. ^a Luisa Barceló Cerdá y Marta Ruiz Corbella.....	35
--	----

<i>Una aproximación a los modelos multinivel.</i> Luis Miguel Benítez Díaz, M. ^a Luisa Sevillano García y Esteban Vázquez Cano	53
---	----

<i>Los centros escolares de entornos desfavorecidos como Comunidad de Aprendizaje: éxito educativo y mejora de la convivencia.</i> M. ^a Macarena Bondia Salas y Miguel Melendro Estefanía	67
--	----

<i>La educación ambiental para el desarrollo sostenible desde la perspectiva del agua.</i> Pedro Luis Castrillo Yagüe y María Novo Villaverde	85
---	----

<i>Diseño, aplicación y validación de un modelo de b-Mentoría Universitaria en el Centro Asociado de la UNED de Sevilla, como una medida de orientación y seguimiento en los estudiantes de nuevo ingreso.</i> M. ^a José Corral-Carrillo y Ana Martín-Cuadrado.....	107
--	-----

<i>Diseño de investigación sobre la Construcción de la Comunicación Alternativa y Aumentativa en las aulas costarricenses.</i> M. ^a Rocío Deliyore Vega y Tiberio Feliz	123
--	-----

<i>La intervención educativa en las dificultades de comunicación del alumnado escolarizado en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.</i> Belinda Domingo Gómez, Asunción Palomares y Raúl González Fernández	141
<i>Formación para el empleo en jóvenes en dificultad social.</i> Ana Fernández García y Gloria Pérez Serrano	159
<i>Beneficios laborales en un colegio español, tras recibir un entrenamiento en inteligencia emocional.</i> Valme García Sánchez	179
<i>Historia pedagógica del Seminario Conciliar de San Atón (1851-1962).</i> Francisco González Lozano y Javier Vergara Ciordia	191
<i>Diagnóstico contextual sobre cómo aprenden los estudiantes que ingresan al primer año de la formación universitaria desde el constructo «estilos y ambientes de aprendizaje».</i> María Cecilia Loor Dueñas	203
<i>Seguimiento de la evolución del nuevo modelo de orientación en Cantabria, implementado a partir del curso 2005/06. Análisis de sus fundamentos, fortalezas y debilidades. Evaluación de su eficacia en el apoyo a la orientación. Propuestas de mejora.</i> Esther López Díez-Caballero y Nuria Manzano Soto	223
<i>Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro. Propuesta de formación.</i> Carmen Megia Cuélliga y Gloria Pérez Serrano	239
<i>La participación social como opción formativa. La Cooperativa Integral Catalana, una experiencia común.</i> Ana Valeria de Ormaechea Otalora	257
<i>Organizaciones educativas e intervención con alumnos de altas capacidades. El caso de la provincia de Palencia.</i> Lorenzo Pérez Díez	271
<i>Test de Pensamiento Computacional: principios de diseño, validación de contenido y análisis de ítems.</i> Marcos Román González	291
<i>Espacios y prácticas de participación ciudadana. Análisis y propuestas educativas desde un enfoque intercultural.</i> Héctor Sánchez-Melero	315
<i>Cultura y ocio digital en jóvenes en dificultad social.</i> Margarita Vasco González y Gloria Pérez Serrano	329
 ANEXO	
Anexo I. Programa de la I Jornada de Doctorandos	345

EDITORIAL

Como todos los programas de la Escuela de Doctorado de la UNED, el Programa de Doctorado en Educación inició su andadura el curso 2013-2014 y en su segundo año de vida ha organizado la I Jornada de Doctorandos. Un espacio concebido para que anualmente cada uno de los doctorandos exponga ante la comunidad científica del Programa los avances de la investigación de su tesis doctoral utilizando las vías de comunicación propias del conocimiento científico y promoviendo el debate, esencial en la generación del conocimiento a construir por los investigadores en formación. La denominación de investigadores en formación, tomada del Estatuto del personal investigador en formación (Real Decreto 63/2006, de 27 de enero) sugiere la importancia concedida a la realización de la tesis doctoral.

Los estudios de doctorado tienen como objetivo la formación avanzada en investigación y se materializa con la obtención del grado de Doctor, el máximo rango académico, que se obtiene tras la defensa y aprobación de la tesis.

Como señala Kerlinger¹ en una densa obra que estudiábamos en la Universidad Complutense en mis años de formación, la investigación nace de la inquietud humana por conocer la realidad envolvente y aspira a describir, clasificar, comprender y explicar dicha realidad, una realidad lábil y compleja de la que el investigador es al mismo tiempo juez y parte. Para lograrlo, añade, se ha valido de múltiples medios y procedimientos abarcando todo el abanico desde la explicación mágica al sentido común, pasando por los argumentos de autoridad, y que, depurados con los procedimientos y métodos roturados por los investigadores, han dado lugar al método científico en sentido amplio.

¹ Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Investigar es aplicar un procedimiento riguroso y sistemático al estudio de un fenómeno, es mirarlo cuidadosamente desde otra perspectiva, conscientes de que la realidad no se agota en una sola mirada, que las miradas pueden ser erróneas y son, en todo caso, siempre limitadas. El conocimiento científico es el resultado de la investigación científica. Un conocimiento que es al mismo tiempo el más fiable que se puede obtener y el más sometido a revisión permanente, paradoja que recoge el escudo de nuestra Universidad en el lema: *Omnibus mobilibus mobilior sapientia* (el conocimiento se mueve, se renueva, más que todas las cosas que se mueven).

En todo caso lo que quiero destacar es la importancia de la investigación en la mejora y avance del conocimiento pedagógico aplicado a la educación, entendida ésta como un fenómeno complejo², que parte de un pensamiento interdisciplinar e integrado sobre la educación, de un pensamiento sistémico, con responsabilidad ante las necesidades humanas, y que ha de basarse en buenas prácticas en pro de una investigación y una educación sostenibles.

El Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, regulador de las enseñanzas oficiales de doctorado, afirma que el doctorado debe jugar un papel fundamental como intersección entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación, pilares fundamentales de la sociedad basada en el conocimiento. El proceso del cambio del modelo productivo hacia una economía sostenible, necesita a los doctores como actores principales de la sociedad en la generación, transferencia y adecuación de la I+D+i. Los doctores, añade, han de jugar un papel esencial en las instituciones implicadas en la innovación y la investigación, de modo que lideren el trasvase desde el conocimiento hasta el bienestar de la sociedad.

Este marco regulador ha implicado un complejo proceso de elaboración para los nuevos programas de doctorado, con profundas ramificaciones en las formas de trabajo de los profesores y estudiantes así como en la estructura organizativa de sus enseñanzas, que pasan a depender de

² Morín, E. (2001): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

las Escuelas de Doctorado creadas en el seno de las universidades. Por otra parte, limita el número de años que el estudiante puede permanecer en un programa y le exige realizar actividades formativas encaminadas a desarrollar las competencias y habilidades propias de la investigación científica, siendo una de las actividades señeras la concurrencia de los doctorandos a conferencias y foros científicos para contrastar los avances de la investigación propia y aprender de la ajena.

El Programa de Doctorado en Educación nació abierto a cuántos trabajan en el mundo de la educación y la enseñanza. A pesar de la crisis y de la recesión económica que ha ocasionado, las tendencias apuntadas en los ámbitos económico, demográfico y laboral señalan al sector de la formación y la educación como uno de los de mayor proyección y dinamismo en el futuro a medio y largo plazo. Este desarrollo guardaría relación con la demanda tanto de personal especializado en el diseño, ejecución y evaluación de programas de formación no reglada, como de profesionales de la educación en la enseñanza reglada de régimen general y especial. Recordemos que entre las conclusiones de la Conferencia sobre política de la formación del profesorado en Europa, celebrada en 2008 en la Universidad de Ljubijana (Eslovenia), ya se recomendaba priorizar las contribuciones en I+D+i hacia una educación orientada al aprendizaje a lo largo de la vida y a la construcción y sostenimiento de la sociedad del conocimiento, principios que inspiran las políticas educativas a escala europea.

El Programa de Doctorado en Educación consta de seis líneas de investigación de desigual amplitud y naturaleza, abiertas a investigar sobre la práctica totalidad de los estudios pedagógicos. Las líneas son coordinadas por seis ilustres profesores y profesoras de la Facultad de Educación. Colaboran en el Programa sesenta y dos profesores y profesoras, mayoritariamente de la Facultad de Educación, si bien también varios de ellos proceden de otras universidades y centros de investigación nacionales e internacionales. La estructura y características del citado Programa se exponen en la web y a ella remitimos³.

³ Disponible en: <https://doctorado.cursosvirtuales.uned.es/dotlrn/doctorados/9603-15/blocks-view>. Remitimos a la web de la Escuela de Doctorado: <https://doctorado.cursosvirtuales.uned.es/dotlrn/miuned>.

La I Jornada de Doctorandos se inscribe en la obligada concurrencia de los investigadores en formación a foros científicos. El conocimiento se rentabiliza transfiriendo a la sociedad los avances de la investigación de modo que repercutan en la mejora de la vida de las personas a través del tejido productivo y social. Saber crear, formalizar y transferir el conocimiento a través de la comunicación científica requiere combinar un conjunto de habilidades cognitivas, expresivas, interpersonales y prácticas que no se desarrollan en el vacío sino que requieren espacios que promuevan intencionalmente su aprendizaje. Tampoco está al alcance de todo doctorando asistir tempranamente a foros de calidad en los que su voz sea escuchada y rebatida para poner a prueba la creciente pericia investigadora que cabe esperar de un investigador en formación. La Jornada brinda esa oportunidad a quienes desean avanzar en la elaboración de su proyecto de tesis doctoral.

El Programa de Doctorado en Educación recomienda realizar la Jornada en el segundo año del doctorado con el fin de que los estudiantes hayan tenido tiempo de madurar su proyecto de tesis. Al mismo tiempo, al someterlo a la consideración de otros investigadores, pueden adquirir una renovada perspectiva del propio proyecto, que promueva su mejora en el largo camino a recorrer aun en su elaboración.

En esta I Jornada se han presentado veinticuatro comunicaciones pertenecientes a estudiantes de las seis líneas de investigación del Doctorado en Educación. El Programa de la Jornada da cuenta del título y autor de cada comunicación, de la línea en que se inscribe y del profesor o profesora que asesora al doctorando como Director de la tesis doctoral en curso. Hay que añadir que, aparte de cumplir con un requisito del Programa, la concurrencia pública de los investigadores en formación se verá compensada en esta I Jornada con la publicación de su aportación en una obra digital con *copyright*, que afirma los derechos morales y patrimoniales del autor sobre su obra. Este esfuerzo del Programa esperamos signifique para los estudiantes compromiso con su propio trabajo y sea una especie de antesala en el camino hacia el I+D+i que están llamados a desempeñar en las instituciones preocupadas por la innovación de calidad en la educación.

En nombre propio y en el de la Comisión Académica del Programa, mi reconocimiento a los estudiantes y profesores que participan en la I Jornada de Doctorandos, y particularmente a las profesoras M^a Ángeles Murga

Menoyo y M.^a Paz Trillo Miravalles, responsables de su materialización en su calidad respectiva de Coordinadora y Secretaria de la I Jornada. Gracias a todos y larga vida al Programa de Doctorado en Educación y a sus Jornadas de Doctorandos.

Carmen Jiménez Fernández
Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación
Escuela de Doctorado. UNED
Madrid, 8 de mayo de 2015

PRESENTACIÓN

Con el nuevo siglo, la Unión Europea inició el desarrollo de un espacio común de investigación, conocido como ERA, sus siglas en inglés, o EEI, en español, «un área de investigación europea en la que los investigadores puedan moverse libremente e interactuar sin dificultades, trabajando con infraestructuras de calidad mundial y con redes de trabajo excelentes»¹. Todo un desafío para las universidades, incluida la UNED, y, en particular, para nuestra Facultad de Educación. Desde entonces se han dado pasos significativos en esa dirección; aunque, en ocasiones, lentamente, por la envergadura del desafío en contextos, como el nuestro, de corta tradición en el marco delineado.

La creación de la Escuela de Doctorado de la UNED, y la aprobación por ANECA del Programa de Doctorado en Educación, han supuesto un avance en el esfuerzo por generar las condiciones para facilitar el logro de los niveles de calidad requeridos. Para ello el Programa cuenta con un plan anual de actividades, entre las cuales, en este segundo curso académico de su trayectoria, 2014-15, se ha organizado la I Jornada de Doctorandos. En este caso, y pretendiendo contribuir a la formación de las competencias básicas del programa, el foco de atención prioritario han sido las capacidades y destrezas de los doctorandos para comunicarse con la comunidad académica y científica, realizar un análisis crítico y autocrítico de ideas nuevas y complejas, o efectuar una crítica y defensa rigurosa del trabajo investigador, propio y ajeno.

La jornada tuvo lugar el 8 de mayo de 2015 con un formato innovador en el contexto de nuestra Facultad: sesiones de trabajo en grupos interdisciplinarios que han roto las fronteras entre las líneas de investigación del Programa. Con este formato organizativo hemos primado que los doc-

¹ <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.26172fcf4ebo29fa6ec7da6901432eao/?vgnnextoid=a714cd8da41c1410VgnVCM1000001d04140aRCRD>

torandos pudieran lograr dos principales objetivos: a) ejercitar sus capacidades expositivas y argumentativas; y b) recibir sugerencias de mejora de su proceso investigador procedentes de las distintas especializaciones del Programa, una visión amplia del campo de estudio. E, indirectamente, hacer visible la investigación de la Facultad (líneas, avances, tópicos de investigación, etc.), fomentar relaciones interdisciplinares, e inyectar un plus de motivación a nuestras investigadoras e investigadores.

Las distintas sesiones de trabajo, de cuatro horas de duración, convocaban cada una de ellas a tres profesores del programa y a seis doctorandos, además de estar abiertas a cuantos profesores e investigadores quisieran sumarse al grupo. Tras la exposición de cada comunicación, todos los asistentes estaban invitados a plantear sus preguntas y expresar su punto de vista orientado a la mejora de la investigación.

Los textos que se recogen en este libro, un total de diez y nueve, han sido publicados a solicitud expresa de sus autores y con el visto bueno de los directores de tesis. Dan a conocer los principales avances en los correspondientes procesos de investigación que en un futuro próximo permitirán a las respectivas tesis doctorales llegar a buen puerto. Están adscritos a las líneas de trabajo que ofrece el Programa, seis en total: Línea 1. *Función y evolución de la educación: historia, teorías, políticas, modelos y sistemas* (coord.: Dr. Javier Vergara Ciordia); Línea 2. *Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación* (coord.^a: Dra. M.^a Luisa Sevillano García); Línea 3. *Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos* (coord.^a: Dra. Gloria Pérez Serrano); Línea 4. *Estudios interculturales en educación* (coord.^a: Dra. Teresa Aguado Odina); Línea 5. *Sistemas, modelos y políticas de orientación educativa y apoyo a los centros escolares* (coord.^a: Dra. Consuelo Velaz de Medrano Ureta); Línea 6. *Desarrollo del talento, orientación y transiciones a lo largo de la vida* (coord.^a: Dra. Beatriz Álvarez González).

Este primer libro, un libro de Actas, pretende abrir un camino que, siquiera modestamente, pueda contribuir, con las oportunas mejoras en años sucesivos, al desarrollo de un espacio europeo de investigación (ERA), enmarcado en la construcción de una Europa solidaria, que hoy sigue siendo una utopía necesaria.

En el propio marco de la Jornada, y gracias a la donación de ejemplares por los departamentos de la Facultad de Educación, profesores y editores, los doctorandos pudieron recibir una muestra gratuita de algunas representativas revistas del ámbito pedagógico; y se vieron motivados a reforzar sus hábitos como usuarios de literatura científica. Aunque en su gran mayoría son publicaciones en abierto, de libre acceso, para muchos aún resulta gratificante el olor y la textura del papel. Nuestro agradecimiento a los donantes de las siguientes publicaciones: *Bordón. Revista de Pedagogía, Educación XX1, Enseñanza & Teaching, Espacio, Tiempo y Educación, Foro de Educación, Historia y Memoria de la Educación, Revista Española de Educación Comparada, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Revista Española de Pedagogía, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Revista de Psicología y Educación, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria.*

Para finalizar, no me resta sino agradecer a la Comisión Académica del Programa, en la persona de su presidenta, profesora Dra. Carmen Jiménez, la ocasión de contribuir, como coordinadora de esta I Jornada de Doctorandos, a la búsqueda e implementación de nuevos formatos de debate académico, que optimicen en nuestro Programa de Doctorado en Educación la calidad de los procesos de formación de nuevos doctores y doctoras; y contribuyan a estimular la mejora y el buen hacer de nuestros profesores e investigadores.

Siempre es para mi un honor recibir la oportunidad de poner un grano de arena en el camino de mi Facultad. En este caso, además, por cuantos me han acompañado en el empeño, doctorandos y profesores, ha sido también un placer.

M^a Ángeles Murga-Menoyo
Coordinadora de la I Jornada de Doctorandos
Programa de Doctorado en Educación
Escuela de Doctorado. UNED

EMPRENDIMIENTO AUTÓNOMO Y DISCAPACIDAD EN EL MARCO DE DESARROLLO DEL PROYECTO PROFESIONAL

ENTREPRENEURSHIP, SELF-EMPLOYMENT AND DISABILITY IN A PROFESSIONAL PROJECT FRAMEWORK

Alicia Alvarado Blanquer

Investigadora en formación. Escuela de Doctorado. UNED

RESUMEN

El trabajo autónomo es una opción en la inserción laboral de las personas con discapacidad, y requiere del estudio de las necesidades y condiciones del colectivo a la hora de iniciar el proyecto emprendedor y durante su desarrollo. Este estudio esboza una aproximación al problema desde el enfoque de la orientación en el proyecto profesional. Se pretende mediante una metodología mixta, y a través de una muestra de técnicos de servicios de orientación y emprendedores ofrecer una visión integral de las necesidades del colectivo y de su situación particular. Los datos se recogen a través de la entrevista semiestructurada y la búsqueda documental, y se utiliza el análisis de contenido y la triangulación de datos y métodos. Las conclusiones del estudio señalan la condición de desigualdad y las barreras y obstáculos de los emprendedores con discapacidad. Se aporta un primer panorama del análisis del problema y del marco del desarrollo de una investigación.

PALABRAS CLAVE: trabajo autónomo, discapacidad, proyecto profesional, inclusión, orientación, emprendedurismo.

ABSTRACT

Nowadays, the self-employment is an option for the integration of people with disabilities, but it is necessary to know the needs and conditions

whether they are consolidated entrepreneurs or in transition. This study is an approximation to the problem and is based on approach of guidance in the professional project. It is used: mixed methodology, a sample integrated by entrepreneurs and technical guidance, documentary search and exploratory interview. The conclusion signalize the conditions of inequality and the barriers in disability self-employment. The data are analyzed with content analysis and triangulation. The results show the framework of problem analysis research.

KEY WORDS: self-employment, disability, professional project, inclusion, orientation, entrepreneurship.

INTRODUCCIÓN

El modelo tomado como referencia en la investigación para el colectivo con discapacidad es el paradigma de la autonomía personal (Toboso Martín, 2013). Este enfoque supera los cortes asistencialistas de otros modelos médicos o rehabilitadores y propugna el derecho a la vida independiente en igualdad de condiciones, así como la calidad de vida (Verdugo Alonso, Canal Bedia, Jenaro Rio, Badía Corbella, y Aguado Díaz, 2012). En él se sitúan las bases para proporcionar respuesta a la integración del grupo en el mercado laboral, haciendo valer los principios de igualdad de condiciones ante el trabajo, y el respeto a la diversidad funcional. Todo ello en un contexto que los sitúa entre los grupos de exclusión, en condiciones de desigualdad y pobreza respecto al resto de la población general (Barnes, 2010).

La accesibilidad al trabajo mediante el empleo autónomo para las personas con discapacidad se reconoce en Real Decreto Legislativo 1/2013, por el que se aprueba la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. En esta normativa se establecen los principios de autonomía en la toma de decisiones (art. 6), el derecho al trabajo (art. 36), y el derecho a la orientación, registros y colocación (art. 38). A nivel general, el marco que regula el emprendimiento en España se encuentra recogido en la Ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores y su internalización. En esta normativa se sitúa «La Estrategia Española sobre discapacidad 2010-2020», y se establecen las políticas públicas encaminadas a suprimir las barreras y obstáculos en las personas con discapacidad para acceder al trabajo, así

como para incrementar la innovación y la creación de empleo en colectivos con riesgo de exclusión. En la actualidad existe un vacío en la investigación a la hora de analizar esta modalidad de inserción en el ámbito español, aunque existen grupos y entidades promotoras (Inserta, s.f.; Fundación Konec-ta, s.f.). Este estudio se enmarca en la línea de investigación abierta en el marco del proyecto I+D «Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor» (Plan Estatal 2013-2016, Ministerio de Economía y Competitividad, coordinado por M. Suárez-Ortega, de la Universidad de Sevilla).

El emprendimiento, a través del trabajo autónomo es una opción de acceso al mercado laboral en las personas que presentan diversidad funcional (Cooney, 2008) desde la situación que genera la discapacidad (Jones, 2011). Al mismo tiempo permite llevar a cabo las directrices que se establecen en la Unión Europea para promover estrategias e intervenciones como la accesibilidad, la igualdad en el empleo y la formación (Europa, 2020, 2010). En el marco de estas acciones se desarrolla en España la normativa legal que avala el desarrollo de estas políticas, entre las cuales se establecen: deducciones, subvenciones, y bonificaciones en las cuotas a la seguridad social; y se posibilita compatibilizar la prestación por desempleo con el trabajo por cuenta propia cuando estén comprendidas en programas de fomento de empleo destinados a grupos con mayor riesgo de inserción (Ley 14/2013, Ley 11/2013 y Real Decreto-ley 4/2013).

El enfoque teórico y conceptual del estudio se sitúa en el trabajo por cuenta propia dentro del proyecto profesional de cada individuo. Se parte de la hipótesis de la existencia de diferencias y de un perfil de condiciones personales y contextuales a la hora de realizar el proyecto vital (Álvarez Pérez y López Aguilar, 2012). El objetivo de la investigación radica en la necesidad de indagar en el conjunto de dimensiones y factores que rodean el entorno de las personas con discapacidad, para analizar el contexto personal y situacional a la hora de establecerse como autónomos y desarrollar su carrera profesional. Para ello, es necesario profundizar en las condiciones del grupo, así como en las barreras y obstáculos que dificultan la ejecución del mismo (Fabian, Beveridge, y Ethridge, 2009; Ribas Leal, Domingues de Mattos, y Teresinha Fontana, 2013).

En este contexto juegan un papel primordial las entidades y servicios de orientación a través de la práctica orientadora que realizan. Los princi-

pios generales de orientación (Sánchez García y Álvarez González, 2012), y el modelo integral de orientación de Super (Sternes, 2012) sientan las bases del análisis. Esta visión holística de la orientación requiere del diseño de itinerarios personalizados acordes con el proyecto profesional de las personas que demandan orientación, en los que la formación para el emprendimiento juega un papel primordial (Oganisjana y Matlay, 2012). Complementa la visión de la investigación: el análisis del autoconocimiento personal y del mercado laboral en la situación de cada individuo, y el análisis de las competencias del emprendedor en las personas con discapacidad (Dotson, Richman, Abby, Thompson, y Plotner, 2013). Estos determinarán el establecimiento de objetivos y metas para desarrollar la gestión de la carrera profesional.

OBJETIVOS

1. Analizar el panorama actual del emprendurismo en el sector de las personas con discapacidad.
2. Analizar las dimensiones del emprendedurismo desde el enfoque del proyecto profesional en las personas con discapacidad.
3. Analizar las acciones de orientación que realizan las entidades y servicios de orientación para los emprendedores con discapacidad.

Estos objetivos se han analizado a nivel exploratorio y se continuarán trabajando más profundamente en otras fases de la investigación.

METODOLOGÍA

Para la muestra se han seleccionado 20 emprendedores con discapacidad y 20 técnicos de servicios de orientación. En la selección de los técnicos se ha optado por el criterio de variabilidad de su procedencia entidades públicas/privadas, y el carácter específico/general de las mismas. Respecto a los emprendedores se ha procurado la representación de distintos tipos de discapacidad, la presencia de hombres/mujeres, y la diferente edad de los participantes. Esta primera muestra sienta las bases de la investigación y es un trabajo previo de campo para seleccionar candidatos, practicar la técni-

ca de entrevista, y establecer las dimensiones y categorías de análisis del estudio. En función de los datos que vayan apareciendo se podrán incorporar nuevos participantes (Martínez Salgado, 2012). Se seleccionaron entidades específicas y generales de la Comunidad Valenciana por la proximidad.

Dada la complejidad de los datos que se querían obtener, la distinta procedencia de los mismos, así como el análisis que requería el contexto de la investigación se optó por un método mixto (Crescentini, 2014; Kipo, 2013). El objetivo era sentar las bases del estudio que se realizaba desde la complementariedad de diferentes técnicas de recogida y análisis de datos. Esta metodología aportó resultados que permitieron la triangulación de datos (cuantitativos y cualitativos), y de metodologías (Bekhet, y Zauszniewski, 2012).

En la siguiente tabla se observa la correspondencia entre objetivos y técnicas de recogida y análisis de datos:

Tabla 1. Metodología

Objetivos	Técnicas de recogida de datos	Análisis de datos
Analizar el panorama actual del emprendedurismo en el sector de las personas con discapacidad.	Búsqueda de fuentes documentales: cualitativas y cuantitativas.	Análisis de contenido: Cuantitativo y cualitativo (categorización). Triangulación de la información (objetivos 1 y 2).
Analizar las dimensiones del emprendedurismo desde el enfoque del proyecto profesional en las personas con discapacidad.	Entrevista semiestructurada a emprendedores con discapacidad. Entrevista semiestructurada a técnicos.	Análisis de contenido: Categorización.
Analizar las acciones de orientación que realizan las entidades y servicios de orientación para los emprendedores con discapacidad.	Búsqueda de entidades y servicios de orientación.	Análisis de contenido: Categorización.

Las fases del proceso de investigación que se desarrollaron:

1. Búsqueda y revisión de literatura científica.
2. Trabajo de campo con informantes y técnicos de servicios de orientación.
3. Elaboración de marco teórico conceptual y redacción de comunicaciones sobre los trabajos realizados.

Las tareas desarrolladas fueron: elaboración del gestor de fuentes bibliográficas (Refworks), análisis de las fuentes documentales, síntesis de la información, toma de contacto y entrevista a emprendedores con discapacidad y técnicos de servicios de orientación, elaboración de protocolos de cuestionarios, y presentación de dos comunicaciones en congresos¹.

En cuanto a las aportaciones al proceso de investigación: encuadre del tema, competencia en gestión de fuentes bibliográficas, elaboración de base de datos de la muestra, y concreción de metodologías.

La temporización de la investigación se caracterizó por la realización de procesos paralelos, dinámicos y revisables en el tiempo, ello permitió el ajuste de las estrategias a seguir. Algunas actividades como la revisión de la literatura y de la base de datos para la muestra fueron constantes a lo largo de todo el proceso.

Se utilizaron dos técnicas de recogida de datos:

- a. El análisis documental de fuentes teóricas (objetivo 1 y 3). En la selección de las fuentes documentales se atendió a los siguientes criterios: relevancia, aplicabilidad a la orientación profesional, paradigmas y modelos teóricos vigentes, aspectos innovadores, número de citas, accesibilidad inmediata desde los motores de búsqueda (Linceo Uned y google scholar), e información destinada al público general. Los indicadores de mercado eran actuales y procedían de fuentes oficiales EPA e INE.
- b. Las entrevistas semiestructuradas (objetivo 2) (Qu y Dumay, 2011; Vargas, 2012) se registraron en audio, transcribieron y se tomaron notas en el cuaderno de campo. La complementariedad de las opiniones de emprendedores con discapacidad y técnicos permitieron construir el conocimiento y verificar las informaciones que se obtenían desde diversidad de puntos de vista (Caruth, 2013). Las entrevistas fueron abiertas y semiestructuradas, en vistas a construir

¹ «La Investigación sobre orientación profesional para colectivos con discapacidad: estado actual y desafíos científicos». CIMIE. Julio 2014; y «Aproximación a la situación de las y los trabajadores autónomos con discapacidad e identificación de factores de exclusión socio-laboral». CENID. Octubre 2014.

un protocolo más completo que atendiese a los objetivos generales de la tesis y a la aplicación de otras técnicas de recogida de datos como las historias de vida (Pretto, 2011). Están siendo analizadas con NVivo (Kikooma, 2010) y los contenidos giraron en torno a cinco puntos de análisis:

- a. Situación de los emprendedores con discapacidad: ventajas y desventajas.
- b. Proyecto emprendedor: transición, condicionantes, barreras, y obstáculos.
- c. Necesidades de formación y orientación a lo largo de todo el proceso de establecimiento como emprendedor.
- d. Competencias de la carrera y de gestión empresarial en el emprendimiento.
- e. Papel de la orientación en el proyecto emprendedor.

Las técnicas de análisis de datos que se utilizaron fueron:

- El análisis de contenido. Se tomó como unidad de análisis la palabra o concepto para las fuentes teóricas, las cuales sirvieron para determinar el análisis del marco teórico conceptual; y para las entrevistas, el análisis de párrafos y frases. Este proceso permitió ir configurando un sistema de categorías que se reordenará y modificará desde la flexibilidad del proceso de investigación (Bak, 2011).
- Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, y de las distintas técnicas de recogida de datos para profundizar en la visión de un fenómeno, y para concretar el sistema de categorías que se establecerá en el desarrollo del estudio posterior (Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

RESULTADOS

- a. ***Resultados referentes al análisis del panorama actual del emprendedurismo en el sector de las personas con discapacidad (objetivo 1).***

Tabla 2. Ocupados por situación profesional.

2013	Total	Personas sin discapacidad	Personas con discapacidad	Porcentaje vertical total	Porcentaje vertical sin discapacidad	Porcentaje vertical con discapacidad
Total	17.001,6	16.655,0	346,6	100,0	100,0	100,0
Asalariados: Total	14.008,6	13.702,2	306,4	82,4	82,3	84,4
Asalariados: sector público	2.921,6	2.838,5	83,1	17,2	17,0	24,0
Asalariados: sector privado	11.087,0	10.863,7	223,3	65,2	65,2	64,4
Cuenta propia: Total	2.983,8	2.944,0	39,9	17,6	17,7	11,5
Cuenta propia: Empleadores	844,1	834,8	9,2	5,0	5,0	2,7
Cuenta propia: Empresarios sin asalariados	2.006,3	1.977,6	28,7	11,8	11,9	8,3
Cuenta propia: Otra situación profesional	133,4	131,5	1,9	0,8	0,8	0,6
Otra situación profesional: Total	9,2	8,8	0,4	0,1	0,1	0,1

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2015.

Se tomó como referencia para emplazar el problema de investigación la relación entre el tipo de ocupación y las personas con discapacidad procedente de los últimos datos publicados en el INE. Los resultados evidenciaron que el porcentaje de trabajadores por cuenta propia empleadores y empresarios sin asalariados es significativamente inferior a otras situaciones profesionales. Al mismo tiempo existía una diferencia entre personas con y sin discapacidad en el ámbito del emprendedurismo, hecho que denotaba el incumplimiento de los objetivos de las políticas públicas.

El análisis del sistema de categorías aplicado a las fuentes documentales mostraba estos resultados:

Tabla 3. Extracto del sistema de categorías aplicado al análisis teórico de la información.

Sistema de categorías		
Conceptos	Enfoques/paradigmas/modelos	Proyecto profesional/emprendedor
Igualdad Inclusividad Justicia Inclusión Derechos Políticas públicas Emprendimiento Modalidades integración Tipologías discapacidad TICs Tipologías emprendimiento	Calidad de vida Vida independiente Programas de empleo/autoempleo Paradigmas del emprendedurismo Orientación a lo largo de la vida Gestión de la carrera	Itinerarios formativos Itinerarios de inserción o de emprendedurismo Competencias profesionales y personales Toma de decisiones profesionales Intereses y valores vitales Expectativas y Motivaciones

Fuente: Suárez, Alvarado y Sánchez, 2014.

Estas categorías situaron el punto de partida de la investigación, así como el marco teórico conceptual. El análisis de las entrevistas a emprendedores con discapacidad y a técnicos de servicios de orientación permitió la incorporación de nuevas categorías atendiendo al proceso dinámico de todo el estudio.

b. Resultados referentes a analizar las dimensiones del emprendedurismo desde el enfoque del proyecto profesional en las personas con discapacidad (objetivo 2).

Emprendedores entrevistados destacaron las ventajas del emprendedurismo desde la condición de discapacidad poniendo el énfasis en las dificultades de movilidad y accesibilidad al empleo. *Las personas con diversidad funcional tenemos dificultades para acceder a otros trabajos por las dificultades de movilidad y accesibilidad a otros trabajos, por ello ser emprendedores nos permite hacer lo que nos gusta desde nuestros horarios y nuestras condiciones* (Entrevista informante 1).

El principio general de orientación profesional de potenciación se puso de manifiesto a la hora de realizar el proyecto profesional como una opción de emancipación y vida independiente. *Las personas con diversidad funcional defendemos el derecho a la independencia desde la realización de nuestros proyectos personales, y emprender es una manera de mostrar el empoderamiento de nuestra condición* (Entrevista informante 2). *Las personas emprendedoras queremos crecer como personas, autogestionarnos y desarrollar nuestros intereses y motivaciones personales desde el ejercicio de la libertad haciendo valer nuestros derechos* (Entrevista informante 3).

Las experiencias en tareas de asociación y dinamización de grupos sociales facilitaban las competencias de la carrera para ejercer como emprendedor y aprender a autogestionarse. *Yo siempre he estado relacionado con todo tipo de asociaciones y entidades, el mundo de las relaciones sociales no me ha creado problemas, lo que no he sabido he procurado aprenderlo y buscar información, soy autodidacta cuando tengo que aprender cosas* (Entrevista informante 7).

Se destacó la existencia de barreras y obstáculos al emprendimiento. *Existen dobles barreras al emprendiendo: las físicas que dificultan la accesibilidad a la formación en entornos normalizados y los prejuicios de la sociedad ante la persona con diversidad funcional emprendedora* (Entrevista informante 3).

El emprendimiento se percibía como un entorno proteccionista desde la familia: *Mi madre siempre me decía, tu móntate un negocio, será más fácil para ti que trabajar para los demás* (Entrevista informante 4). *Mi familia me ayudó a montar el negocio porque consideraba que sería más fácil para mi* (Entrevista informante 10).

El papel que ejercían las Tics para gestionar proyectos emprendedores se veía como un factor facilitador: *Desde mi casa puedo gestionar toda la empresa, atender correos, responder llamadas, todo sin moverme* (Informante 9).

Un obstáculo de la persona emprendedora con discapacidad era la pérdida de la pensión en el momento de establecerse como autónomo: *Las personas con diversidad funcional tenemos dificultades para realizar las tareas de la vida diaria, muchos de nosotros necesitamos una persona para atender nuestras necesidades. El hecho de dejar de percibir la pensión que nos*

corresponde en el momento de establecerse como autónomos paraliza proyectos emprendedores debido a que hemos de hacer frente a los gastos del seguro autónomo y la figura del asistente personal (Entrevista informante 3).

Existía desigualdad en las barreras entre las distintas tipologías de discapacidad: *No todas las barreras de accesibilidad ante el emprendimiento están igual para todas las tipologías de diversidad funcional. Muchas tareas del emprendedor exigen tareas y gestiones que implican desplazamiento, en este caso muchos edificios están adaptados para personas con diversidad funcional visual y no para los que tenemos diversidad funcional física. En un mundo de igualdad de derechos los edificios y las instalaciones deberían ser estándar para todas las personas* (Entrevista informante 9).

Estos resultados siguieron la misma estructura que la recogida a técnicos de servicios de orientación (Suárez, Sánchez y Alvarado, 2014) y se triangularon con los mismos.

c. Resultados del análisis de las acciones de orientación en entidades y servicios (objetivo 3).

Tabla 4. Análisis de las actividades de orientación que realizan las entidades y servicios de orientación para los emprendedores con discapacidad.

Entidades y servicios de orientación	Acciones de orientación generales	Acciones de orientación específicas para el colectivo con discapacidad
SERVEF. Servicio público de empleo de la Comunidad Valenciana (Entidad general).	Información, orientación, asesoramiento, y formación.	No se realizan actividades específicas.
Cámara de comercio de Valencia (Entidad general).	Información, orientación, asesoramiento, y formación.	No se realizan actividades específicas.
Inserta —FSC— Comunidad Valenciana (Entidad específica del colectivo con discapacidad).	No se realizan actividades para la población general al tratarse de una entidad específica.	Información, orientación, asesoramiento, formación, y asistencia técnica a emprendedores.
COCEMFE. (Entidad específica).	No se realizan actividades para la población general al tratarse de una entidad específica.	Información, orientación, asesoramiento y formación.
Agencias de desarrollo local (Entidades generales).	Información, orientación, asesoramiento, y formación.	No se realizan actividades específicas.

Los resultados pusieron de manifiesto la inexistencia de acciones de orientación y formación específica para los emprendedores con discapacidad en las entidades y servicios generales. También señalaron la existencia de acciones concretas en entidades específicas. Se estableció un primer panorama de análisis de categorías que instigó a investigar en las condiciones y necesidades de las personas con discapacidad a través de otras técnicas de recogida de información y análisis que permitiesen profundizar.

Tabla 5. Dimensiones del análisis de la investigación: triangulación de la información (objetivos 1 y 2).

Contenidos	Dimensiones/categorías
Emprendedurismo con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Emprendimiento como opción de inserción en el mercado laboral. - Aproximación desde la tipología y grado de discapacidad al emprendedor. - Factores asociados al emprendimiento de personas con discapacidad. - Aproximación a la situación de autónomo con discapacidad. - Igualdad de condiciones ante el emprendimiento. - Situación del emprendedor con discapacidad en mercado laboral.
Proyecto profesional del emprendedor con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Punto de partida del emprendimiento. - Motivaciones e intereses en el emprendimiento. - El emprendimiento como transición laboral. - Barreras y obstáculos ante el emprendimiento. - Relación entre tiempo libre y emprendedurismo. - Perfil del emprendedor con discapacidad. - Relación entre tiempo libre y emprendedurismo. - Autorrealización.
Práctica de acciones de orientación y formación en el emprendedurismo con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación a las acciones y servicios de orientación en el emprendedor con discapacidad. - Competencias carrera/formación en orientación. - Relación entre formación y emprendedurismo. - Aportaciones de las Tics al emprendedurismo. - Conocimiento de experiencias de emprendimiento.

En la triangulación de la información se estableció un sistema de categorías entre los objetivos 1 y 2, y teniendo en cuenta la procedencia de los datos y las técnicas de recogida. El resultado presentó un conjunto de dimensiones/categorías dicotomizadas que serán la base para la construcción de los protocolos a emplear en posteriores estudios de investigación.

CONCLUSIONES

Los resultados evidencian la situación de desigualdad social de las personas con diversidad funcional en las distintas modalidades de inserción laboral. Al mismo tiempo ponen de manifiesto que los datos de emprendedores son inferiores a otras opciones. Ante esta situación las políticas públicas requieren de la adaptación y optimización de las acciones de orientación a las necesidades del colectivo para garantizar la inclusión del grupo como trabajadores autónomos. El emprendedurismo en las personas con discapacidad es una alternativa que permite realizar el proyecto profesional/vital y superar los obstáculos que generan las dificultades como la movilidad (Pagán, 2009). Trabajar a tiempo partido y compatibilizar el emprendimiento (Pagán Rodríguez, 2012b) constituye un modo de insertarse en el mercado laboral desde la condición de la discapacidad en las diferentes etapas de transición laboral (Pagán Rodríguez, 2012a).

Las entidades y servicios realizan acciones de orientación y formación puntuales, y no enfocadas al proyecto profesional de los emprendedores con discapacidad. Estrategias como la coordinación y el establecimiento de redes de colaboración entre entidades de orientación generales/específicas, y públicas/privadas optimizarían la intervención. De esta manera se posibilitaría: mayor aproximación a las características del colectivo, aprovechamiento de los recursos formativos, incremento de la accesibilidad, y ajuste del diseño de la tarea orientadora a los intereses, necesidades, aspiraciones, y a la situación personal de cada individuo. En este contexto sería necesario desarrollar el enfoque del aprendizaje colaborativo enfatizando el uso de entornos virtuales (Fernández y Valverde, 2014).

Las dimensiones que han resultado del análisis de las entrevistas a técnicos de servicios de orientación e informantes esclarecen el panorama del estudio desde la perspectiva del proyecto profesional emprendedor en las personas con diversidad funcional. Sitúan el marco de referencia para analizar la condición del grupo ante el mercado laboral y en su contexto personal. Es necesario tener en cuenta las barreras y obstáculos (Fabian, Beveridge, y Ethridge, 2009), la tipología de discapacidad, el empoderamiento, las aportaciones de las TICs (Foley y Ferri, 2012; Lazar y Jaeger, 2011), y las competencias de la carrera en el desempeño del emprendedor.

El desarrollo de las competencias del emprendedor requiere de planes de formación integrales que sean acordes con las directrices establecidas para los emprendedores en las políticas públicas (Cedefop, 2012). Es necesaria una formación en competencias para el emprendedor con discapacidad que aúne: competencias específicas del proyecto emprendedor, competencias de gestión empresarial y competencias de gestión de la carrera (Suárez, Sánchez y Padilla, 2014). La formación incide en el incremento de la tasa de actividad de acuerdo con el último informe sobre discapacidad y empleo (INE, marzo 2015), y ha de basarse en el análisis contextual de la diversidad funcional y del proyecto emprendedor. Todo ello se facilitaría desde un planteamiento de los servicios de orientación integrales en el que se tengan en cuenta todas las dimensiones de la persona (Rondón Martínez, 2012), y en acciones dirigidas a toda la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. y LÓPEZ AGUILAR, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(1), 13-25. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?sessionid=A057655C8D0082AAC1FD61147D619DD3.dialneto1?codigo=4400579>
- BAK, O. (2011). The role of qualitative research in a mixed methods study. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 76-84. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/920894689?accountid=14609>
- BARNES, C. (2010). Discapacidad, política y pobreza en el contexto del «mundo mayoritario». *Política y Sociedad* 47(1), 11-25. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/89161414?accountid=14609>
- BEKHET, A. K., y ZAUSZNIIEWSKI, J. A. (2012). Methodological triangulation: An approach to understanding data. *Nurse Researcher*, 20(2), 40-43. doi: <http://dx.doi.org.10.7748/nr2012.11.20.2.40.c9442>
- CARUTH, G. D. (2013). Demystifying mixed methods research design: A review of the literature. *Mevlana International Journal of Education*, 3(2), 112-122. Recuperado de <https://doaj.org/article/c85edb438be74a499e31e3f6e69aeb71>
- CEDEFOP (2012). *Trends in VET policy in Europe 2010-12: Progress towards the Bruges communique*. Working paper nº 16. Cedefop European Centre for the Development of Vocational Training. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- COONEY, T. (2008). Entrepreneurs with disabilities: Profile of a forgotten minority. *Irish Business Journal*, 4(1), 119-129. Recuperado de <http://arrow.dit.ie/buschmarart/41/>

- CRESCENTINI, A. (2014). Mixed methods for research in education studying an innovation. *Social and Behavioral Sciences*, 112, 173-179. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1153>
- DOTSON, W. H.; RICHMAN, D. M.; ABBY, L.; THOMPSON, S. y PLOTNER, A. (2013). Teaching skills related to self-employment to adults with developmental disabilities: An analog analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 34(8), 2336-2350. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.uned.es/10.1016/j.ridd.2013.04.009>
- EUROPA 2020. (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas, 15.11.2010. COM(2010) 636 final. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf
- FABIAN, E. S., BEVERIDGE, S., y ETHRIDGE, G. (2009). Differences in perceptions of career barriers and supports for people with disabilities by demographic, background and case status factors. *Journal of Rehabilitation*, 75(1), 41-49. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/236401958?accountid=14609>
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. R., y VALVERDE BERROCOSO, J. (2014). Comunidades de práctica: Un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 97-105. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-09>
- FOLEY, A., y FERRI, B. A. (2012). Technology for people, not disabilities: Ensuring access and inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), 192-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01230.x>
- FUNDACIÓN KONECTA (s.f). *Investigación y universidad*. Recuperado de internet el 7 de marzo de 2015 en <http://www.fundacionkonecta.org/proyectos/investigacion-y-universidad/>
- INE (2015). *Ocupados por situación profesional*. http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t22/p320/base_2011/serie/lo/&file=04001.px&type=pcaxis&L=0
- INE (2015). *El empleo de las personas con discapacidad 2013. Informe*. Recuperado de http://www.ine.es/metodologia/t22/informe_epd_2013.pdf
- INSERTA (s.f). *Inserta. FSC. Programa por talento*. Recuperado de <http://www.fsc-inserta.es/PorTalento/Paginas/Home.aspx>
- JONES, M. K. (2011). Disability and self-employment: Evidence for the UK. *Applied Economics*, 43(27), 4161-4178. Recuperado de <http://ejournals.ebsco.com.ezproxy.uned.es/direct.asp?ArticleID=43108B50BCEEF34A90Do>
- KIKOOMA, J. F. (2010). Using qualitative data analysis software in a social constructionist study of entrepreneurship. *Qualitative Research Journal*, 10(1), 40-51. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/854276689?accountid=14609>
- KIPO, D. D. (2013). Mixed research methods: Reflections on social public policy. *Asian Social Science*, 9(17), 259-268.
- LAZAR, J. y JAEGER, P. (2011). Reducing barriers to online access for people with disabilities. *Issues in Science and Technology*, 27(2), 69-82. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/921621200?accountid=14609>

- LEY 14/2013, de 27 de septiembre, de medidas de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-10074-consolidado.pdf>
- LEY 11/2013 de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/07/27/pdfs/BOE-A-2013-8187.pdf>
- MARTÍNEZ SALGADO, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saude Coletiva*, 17(3), 613-619. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- OKUDA BENAVIDES, M. y GÓMEZ-RESTREPO, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación methods in qualitative research: Triangulation. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de <https://doaj.org/article/e1628555aae843bcb84e0e1e9fc20ed>
- OGANISJANA, K. y MATLAY, H. (2012). Entrepreneurship as a dynamic system: A holistic approach to the development of entrepreneurship education. *Industry Higher Education*, 26(3), 207-216. doi: <http://dx.doi.org/10.5367/ihe.2012.0100>
- PAGÁN RODRÍGUEZ, R. (2012a). Transitions to and from self-employment among older people with disabilities in Europe. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(2), 82-93. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1044207311422232>
- (2012b). Transitions to part-time work at older ages: The case of people with disabilities in Europe. *Disability & Society*, 27(1) 95-115. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.631800>
- (2009). Self-employment among people with disabilities: Evidence for Europe. *Disability & Society*, 24(2), 217-229. doi: : <http://dx.doi.org/10.1007/s10433-011-0194-4>
- PRETTO, A. (2011). Analizar las historias de vida: reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula Rasa*, (15) 171-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622587010>
- QU, S. Q. y DUMAY, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 8(3), 238-264 doi: <http://dx.doi.org/ezproxy.uned.es/10.1108/11766091111162070>
- REAL DECRETO-LEY 4/2013, de 22 de febrero, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo. Recuperado de internet de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/02/23/pdfs/BOE-A-2013-2030.pdf>
- REAL DECRETO LEGISLATIVO 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>
- RIBAS LEAL, D.; DOMINGUES DE MATTOS, G. y TERESINHA FONTANA, R. (2013). Trabalhador com deficiência física: Fragilidades e agravos autorreferidos. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 66(1), 59. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000100009>

- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2) 337-354. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=CFC5EoD1905111F5F23465CE30F60CoB.dialneto2?codigo=1103598>
- RONDÓN MARTÍNEZ, A. R. (2012). Estrategia de orientación profesional para la sistematización de la motivación profesional en la formación integral del estudiante universitario. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(3), 95-124. Recuperado de <https://doaj.org/article/8b2faf7582e34codabea95f74b230643>
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- STERNER, W. R. (2012). Integrating existentialism and super's life-span, life-space approach. *The Career Development Quarterly*, 60(2), 152-162. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1022692395?accountid=14609>
- SUÁREZ ORTEGA, M. (coord.) (2013-2016). *Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor*. Proyecto I+D. Ministerio de Economía y Competitividad.
- SUÁREZ ORTEGA, M.; ALVARADO BLANQUER, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (2014). *La Investigación sobre orientación profesional para colectivos con discapacidad: estado actual y desafíos científicos*. Congreso III CIMIE 2014.
- SUÁREZ ORTEGA, M.; SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. y PADILLA CARMONA, M. T. (2014). *Aprender a diseñar la carrera profesional y a gestionar el talento emprendedor como vías para evitar la exclusión socio-laboral*. 2º Congreso Virtual Internacional sobre Desigualdad Educativa y Social, CDES 2014.
- TOBOSO MARTÍN, M. (2013). De los discursos actuales sobre la discapacidad en España. *Política y Sociedad*, 50(2), 681-706. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n2.39007
- VARGAS JIMÉNEZ, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista de calidad en la educación superior* 3(1)119-139. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- VERDUGO ALONSO, M. A.; CANAL BEDIA, R.; JENARO RIO, C.; BADÍA CORBELLÀ, M. y AGUADO DÍAZ, A. L. (2012). *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral*. Investigaciones desarrolladas por el grupo de investigación de excelencia de la Junta de Castilla y León «GR197». INICO. Salamanca. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26212/Investigacion7.pdf>

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO

ANALYSIS OF PROFESSIONAL COMPETENCES PRIMARY TEACHER EDUCATION. A CASE STUDY

M.^a Luisa Barceló Cerdá
Investigadora en formación.
Escuela de Doctorado. UNED

Marta Ruiz Corbella
Profesora Titular. UNED

RESUMEN

La introducción de las competencias en la educación ha supuesto para la universidad un importante desafío de renovación pedagógica. La presente investigación tiene como objetivo conocer la importancia que conceden los implicados en el proceso de la formación inicial —profesores universitarios, estudiantes, tutores del Prácticum y empleadores de un centro adscrito a la UCM (n=421)—, a las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria y su percepción sobre el nivel de logro de las mismas. Se ha elaborado, a partir de la revisión de la literatura científica pertinente, un cuestionario *ad hoc* validado por expertos, con el que se ha evaluado el grado de importancia y el nivel de logro de cuarenta competencias profesionales. Los hallazgos ponen de manifiesto que las más valoradas son: *orientación a las familias, capacidad comunicativa, orientación académica y personal del alumnado, capacidad pedagógica, y autocontrol y estabilidad emocional*. Por el contrario, entre las menos valoradas destacan *dominio de las TIC, conocimiento sobre la legislación educativa, negociación, conocimiento de una segunda lengua*. Para finalizar, se constata la importancia que la mayoría de los participantes conceden a estas competencias y se detectan las carencias formativas en la formación inicial.

ABSTRACT

The introduction of competencies in education has been an important challenge to the university in terms of pedagogical renovation. The objective of this research is to ascertain the importance which, in the process of initial training, is given by the players involved —university faculty, students, Teaching Practice tutors and employers of a university centre associated to the Universidad Complutense de Madrid (n=421)— to the professional competencies of the Primary Education teacher, and the degree to which they perceive these competencies to have been achieved. A reliable ad hoc questionnaire validated by experts has been prepared on the basis of the literature available, to evaluate the degree of importance and the level of achievement of forty professional competencies. The findings show that the most highly rated competencies are: *guidance to families, ability to communicate, academic and personal orientation of students, teaching ability and emotional stability and self-control*. Among the least highly rated are: *mastery of Information Technology, knowledge of legislation regarding education, negotiation, knowledge of a second language*. Finally, evidence is given of the importance which the majority of participants give to training competencies and deficiencies during initial training.

PALABRAS CLAVES: competencias profesionales del maestro; formación inicial; Educación Primaria.

KEYWORDS: professional competencies, preservice teacher education, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el diseño curricular y los programas formativos del futuro maestro se han realizado bajo un nuevo referente: las competencias, por su papel crucial en el mundo laboral, son la llave necesaria para acceder al mercado de trabajo (Freire, 2009; Rodríguez, Álvarez, Gil y Romero, 2011; Valle y Maso, 2013) y porque son el complemento necesario para incrementar el currículo académico.

En este proceso de transformación exigido por el EEES, las competencias que deben lograr los estudiantes para un adecuado ejercicio profesional, emergen como uno de los ejes claves en la nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incide fundamentalmente en la renovación metodológica. Frente a los enfoques didácticos de corte clásico centrados en el aula y en la actividad del profesor, ahora cobra protagonismo el alumnado. Estos cambios afectan, por tanto, a todos los implicados en el proceso formativo (Benito y Cruz, 2007; De Miguel, 2006, 2013), incluyendo la organización de los centros, los recursos, las metodologías y los procedimientos de evaluación adecuados para conocer el grado de desarrollo de las competencias.

Con este marco de actuación son muchas las universidades que, desde sus grupos de investigación, han llevado a cabo —y lo siguen haciendo— proyectos de innovación sobre los perfiles y el desarrollo de competencias como resultados de aprendizaje, así como los procedimientos para evaluar su adquisición. Esto permite afirmar que la formación inicial del maestro desde el marco científico, pedagógico, didáctico y personal es esencial en el nuevo paradigma educativo, donde el debate sigue abierto y las críticas apuntan a la pérdida de la función científica y social de la universidad y a la falta de investigación y consenso en la definición. De ahí el interés en ahondar y reflexionar sobre estos temas desde la visión de los implicados, para afrontar los retos que demanda una sociedad en permanente cambio.

Tras la revisión de la literatura científica (Cantón, Cañón y Arias, 2013; Freire, Teijeiro y País, 2013; García-Ruiz y Castro, 2012; González Ballesteros *et al.*, 2010; Marín, Latorre y Blanco, 2010; Palmer *et al.*, 2009; Pesquero *et al.*, 2008; Valdemoros y Lucas, 2014) se evidencia que las numerosas investigaciones, desde perspectivas distintas, ofrecen importantes reflexiones sobre *las competencias del maestro*, desde la autopercepción del alumnado, la percepción de los graduados, o sobre la adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los empleadores. Sin embargo, no se ha encontrado ninguna investigación en la que se aborde este objeto de estudio desde las cuatro miradas de los actores implicados: estudiantes del grado de Educación Primaria, profesores universitarios, tutores del Prácticum y empleadores.

Este trabajo pretende, en primer lugar, realizar una aproximación al concepto de competencia, analizar cuáles son las competencias profesionales más relevantes desde la perspectiva de los protagonistas y conocer la percepción que tienen los participantes sobre el nivel de logro de las mismas. Se entiende que la formación inicial, para que sea realmente de calidad, debe dotar a la profesión del maestro de «un nuevo perfil competencial que asuma los retos de la enseñanza y del aprendizaje actuales y de futuro» (Imbernón, 2006, p. 48).

En segundo lugar, se presenta el estudio ya reseñado en el resumen de este trabajo y las conclusiones.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MAESTRO: CONCEPTO Y PROPUESTAS

La misma riqueza del lenguaje a veces dificulta llegar a un consenso claro en la delimitación de conceptos que por ser polisémicos, se prestan a muchas interpretaciones y matices, dependiendo del contexto desde el que se aborde, como es el caso de competencia, por su afinidad a otros que incluye habilidad, destreza, capacidad, pericia y actitud, entre otros. En general, es bastante común utilizar estos términos sin un criterio claro, pero sí parece que hay cierto consenso respecto a que este término incluye a los demás, pese a no significar para todos lo mismo (Westera, 2001).

En castellano quizá la falta de acuerdo o la imprecisión también puede venir por tratarse de un anglicismo literalmente traducido (*competence* = *competencia*), ya que, si nos fijamos en las definiciones del diccionario (DRAE, 2001), nos damos cuenta de que la voz competencia no recoge exactamente la noción de la palabra inglesa. Además, el término tiene su origen en el mundo profesional; la transferencia de este ámbito al académico ha generado más confusión que clarificación.

La ingente producción bibliográfica sobre este tema y la disparidad de criterios hace difícil establecer pautas comunes a la hora de saber qué se entiende por competencia. Son numerosos los autores (Cano 2005; Lasnier, 2000; Medina, 2009; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007; Tejada, 2013; y Zabalza, 2003) que, con significados y matices diversos, nos

proporcionan reflexiones sobre las competencias: definiciones, tipologías, implicaciones, etc. Entre estos, destacamos Perrenoud (2004) que la define como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p. 36).

Por otra parte, para algunos autores la dificultad (Colás, 2005; Pérez Juste *et al.*, 2012; Sarramona, 2007) estriba en la *complejidad* al integrar varios elementos diferentes que interactúan a la vez como los conocimientos, las aptitudes, el comportamiento, los valores, el contexto y las propias experiencias de la persona. Para otros (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007) se caracterizan por su *transferibilidad*, su *aplicabilidad* de una actividad a otra, es decir, saber mover todos los recursos para aplicarlos a situaciones prácticas y contextualizadas.

En esta misma línea, Mas (2012) entiende que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos, y que no pueden confundirse con habilidades, actitudes, valores, experiencias, aspectos personales que se desarrollan y se adquieren en las prácticas y mediante la propia experiencia laboral. Dicho de otra manera, la competencia integra todos estos aspectos, pero ninguno de ellos por separado sería una competencia. Consecuentemente, «la nota de complejidad debe ir ineludiblemente unida a la de integración, es decir aunar los diferentes elementos en un todo armónico, donde las partes se subsuman en algo superior, la competencia» (Pérez Juste *et al.*, 2012, p. 60).

A partir de la revisión realizada y de las aportaciones de los autores ya referidos, se asume en este trabajo la siguiente definición: *conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad, motivaciones y valores, subyacentes en una persona, que le predisponen para ejercer de un modo efectivo las funciones que exige la profesión; que actúan desde la reflexión para identificar, interpretar, y argumentar los problemas que se le presentan con responsabilidad y compromiso ético en el puesto de trabajo.*

Y no olvidemos que las propuestas sobre las competencias profesionales se han ido consolidando en el panorama educativo a partir de

investigaciones de referencia (ANECA, 2005; Cano 2005; 2007; Freire, Teijeiro y Blázquez, 2012; González y Wagenaar, 2003; Medina, 2009; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007; Tejada 2013 y Zabalza, 2003). Pero, de todas las aportaciones destacamos por su significación y aceptación en la comunidad científica los aportes de Perrenoud (2004) a partir de diez competencias como campos o dominios prioritarios en los programas de formación continua del maestro. Estas son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, participar en la gestión de la escuela, trabajar en equipo, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y por último, organizar la propia formación continua.

En el ámbito educativo las competencias propias del maestro, se han definido en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) y están vinculadas al saber, saber hacer y saber ser (Cebrián y Gallejo, 2011; Delors, 1996). Los saberes propios del maestro, además del conocimiento de la materia a enseñar, se refieren al conocimiento de los principios, finalidades y objetivos generales del sistema educativo, manejar los recursos técnicos y pedagógicos para ser eficaz en su docencia, entender las dimensiones sociales y morales de su trabajo. De la misma manera, el maestro debe estar en condiciones de conocer el ambiente de la institución en la que trabaja, sus proyectos en curso, los modos de colaborar en la toma de decisiones y en la acción conjunta con otros profesores y con los padres de los alumnos, las formas de cuidar de los alumnos atendiendo a su diversidad como elementos nucleares de la función docente.

OBJETIVO

El objetivo general de esta investigación es identificar las competencias profesionales que requiere el maestro de Educación Primaria para el buen ejercicio profesional desde la perspectiva de los actores implicados, siendo los objetivos específicos: 1. Conocer cuáles son las competencias más valoradas por los agentes implicados y cuál es el nivel de desarrollo

por parte de los futuros maestros en dichas competencias. 2. Indagar cuáles son las competencias **menos valoradas** y cuáles se encuentran menos logradas para poder fundamentar su pertinencia y su necesidad formativa.

MÉTODO

Se trata de una investigación no experimental y descriptiva-exploratoria y, más concretamente, el denominado tipo encuesta. Eligiendo el método del caso único debido a las fortalezas de este enfoque para conocer en profundidad la realidad objeto de estudio. Esta metodología ha sido definida como «aquella que se caracteriza por prestar atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos» (Buendía y Colás, 1998, p. 257). Lo característico del estudio de caso es la intención de describir, conocer y comprender a fondo una realidad para tomar decisiones sobre cómo actuar y por tanto para mejorarla. En estos estudios no se persigue inicialmente generalizar resultados y conclusiones, ya que se entiende que cada escenario de investigación es único.

Además, los estudios descriptivos pretenden mostrar un fenómeno determinado analizando su estructura y explicando las asociaciones que se establecen entre las características que los definen con el fin de describir lo que se investiga.

La muestra alcanzada (n=421) está conformada por los profesores universitarios de la Facultad de Educación del Centro Universitario (estudio de caso), por los estudiantes matriculados en la asignatura del Prácticum, por los tutores del Prácticum y, finalmente, por los empleadores de centros de diversa titularidad de la Comunidad de Madrid, que tienen acuerdo de colaboración formativo con dicho centro.

Para la recogida de información se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* a partir de la revisión de los modelos teóricos de referencia, integrando las propuestas existentes de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria (ANECA, 2005; Cano, 2007; Freire, Teijeiro y Blázquez, 2012; Perrenoud, 2010; Sarramona 2007; Tejada, 2009). El cuestionario tiene tres partes. La primera se refiere a variables de identificación

(sexo, edad, titularidad, experiencia docente). La segunda está conformada por cuarenta ítems valorados por dos escalas de tipo Likert de cuatro valores (1= Nada; 2= Poco; 3= Suficiente; y 4= Mucho). Una de las escalas mide el grado de importancia de las competencias profesionales y la otra la percepción del nivel de logro de las mismas en función de la formación inicial recibida por los futuros maestros. La tercera parte del cuestionario propone preguntas abiertas que pretenden sintetizar el discurso de los participantes en el estudio. Este instrumento ha sido validado a través del juicio de expertos, apoyados en la técnica Delphi. Además, los valores de fiabilidad arrojan datos muy pertinentes para ambas escalas ($\alpha=0,91$ para el grado importancia y $\alpha=0,96$ para nivel de logro). Estos datos indican una alta consistencia interna.

En síntesis, si se tiene en cuenta los resultados de fiabilidad y validez se puede considerar que el instrumento es útil para analizar y evaluar la importancia de las competencias profesionales y conocer la percepción sobre el nivel de logro de las mismas.

RESULTADOS

Para la presentación de un primer avance de los datos se ha asumido el siguiente orden. En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos de acuerdo al grado de importancia y nivel de logro en las cuatro dimensiones del cuestionario; y, en segundo lugar, los resultados de las competencias más y menos valoradas por el conjunto de la muestra con su correspondiente nivel de logro.

Para dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación se ha realizado un análisis descriptivo a través de las medidas de tendencia central —media, desviación típica y coeficiente de variación— de los indicadores y las dimensiones de las dos escalas del cuestionario. A continuación, se presentan los resultados que evidencian el logro de los objetivos.

Resultados globales: importancia y logro

- En cuanto a los **resultados globales** (tabla 1) se observa, respecto al *grado de importancia*, que todas las dimensiones puntúan con

medias que oscilan entre 3,68 y 3,74 en la escala 1-4; y que, junto a los datos de desviación típica y del coeficiente de variación, indican la homogeneidad en las respuestas.

- Destaca como mejor puntuada la dimensión *metodológica (saber hacer)* que expresa los aspectos didácticos y metodológicos en el aula. Seguidamente, la *competencia social (saber estar)*, que se refiere a los aspectos comunicativos y actitudinales que permiten a la persona interactuar en el puesto de trabajo y desarrollarse profesionalmente y de la *competencia personal (saber ser)*, que incorpora características personales para realizar un trabajo de calidad con responsabilidad ética ante los alumnos y sus familias. Por último, la dimensión cognitiva, con puntuación muy cercana a las otras tres.

Tabla 1. Estadísticos de las dimensiones de las escalas del cuestionario

Grado de importancia Deseo			N= 421	Nivel de logro Realidad			
M	D.T	CV		Dimensiones	M	D.T	CV
3,68	0,25	6,79%	Competencia cognitiva (saber)	3,09	0,52	16,82	0,59**
3,74	0,26	6,95%	Competencia metodológica (saber hacer)	3,02	0,60	19,96%	0,72**
3,72	0,25	6,72%	Competencia social (saber estar)	2,88	0,65	22,56%	0,84**
3,71	0,28	7,54%	Competencias personales (ser)	2,87	0,70	24,39%	0,84**

Nota: N= número total de sujetos; M= promedio; D.T= desviación típica; CV= coeficiente de variación.
Dif. M= Diferencia Medias importancia-logro.

** $p < .01$

- Con relación al *nivel de logro* las medias oscilan entre 2,87 y 3,09, resultado que pone de manifiesto la diferencia existente entre lo que consideran importante y la realidad.
- Además, el conjunto de la muestra manifiesta que la competencia cognitiva (3,09) es la más lograda, mientras que perciben como menos desarrollada la competencia personal (2,87). Este dato es de gran interés, dado que la competencia valorada como menos importante (3,68) se presenta como la más lograda, si bien, la puntuación no es elevada.
- Si se comparan los resultados entre la *importancia* y el *logro*, la menor diferencia de medias se da en la competencia cognitiva, por tanto, existe una mayor adecuación entre lo deseable y lo logrado. El valor de la *t* de Student para muestras relacionadas, revela que estas diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0,001$) en las cuatro dimensiones a favor del grado de importancia.

A continuación, se da respuesta al objetivo: *Cuáles son las competencias profesionales más valoradas por el conjunto de la muestra y cuál el nivel de desarrollo de las mismas*. Para ello se analiza el perfil competencial teniendo en cuenta las medias más altas que han obtenido los indicadores de cada una de las dimensiones, la desviación típica y el coeficiente de variación. El criterio que se ha seguido para considerar las más valoradas han sido las medias que oscilan entre 3,89 y 3,87 en la escala 1-4. En la tabla 2 se observa que los valores promedios más altos se refieren *orientación a las familias, capacidad comunicativa y orientación académica y personal*. Estos indicadores pertenecen a la dimensión social —saber estar—. Hacen referencia a aspectos esenciales en la educación integral que ha de aunar la atención de los alumnos y a las familias, para implicarles en la educación de sus hijos. En las tres hay un alto grado de acuerdo y unanimidad puesto que los valores de desviación típica y coeficiente de variación son bajos.

Finalmente, se responde al objetivo *Indagar cuáles son las competencias menos valoradas* y cuáles se encuentran menos logradas para poder fundamentar su pertinencia y necesidad formativa. El criterio seguido para considerar las menos valoradas, han sido las medias que oscilan entre 3,36 y 3,46.

Tabla 2. Descriptivos por ítems de las competencias profesionales más valoradas.

Grado de importancia Deseo		N= 421	Nivel de logro Realidad					
M	D.T		CV	Indicadores de competencias	M	D.T	CV	Dif. M
MÁS VALORADAS	3,89	0,32	8,22%	Orientación a familias.	2,84	0,99	34,85%	0,91**
	3,88	0,38	9,79%	Capacidad comunicativa.	2,97	0,85	28,61%	0,90**
	3,87	0,35	9,04%	Orientación académica y personal del alumnado.	3,05	0,86	28,19%	0,82**
	3,86	0,36	9,32%	Capacidad pedagógica.	3,19	0,77	24,13%	0,66**
MENOS VALORADAS	3,36	0,61	18,15%	Dominio de las TIC.	2,91	0,85	29,41%	0,44**
	3,41	0,66	19,38%	Conocimiento sobre la legislación educativa	3,00	0,80	26,66%	0,40**
	3,46	0,67	19,36%	Negociación.	2,80	0,92	32,96%	0,65**
	3,48	0,56	16,09%	Capacidad de comunicarse en una segunda lengua.	2,69	0,84	31,30%	0,79**

Nota: N= número total de sujetos; M= promedio; D.T= desviación típica; CV= coeficiente de variación. Dif. M= Diferencia Medias importancia-logro.

** $p < .01$

Llama la atención la baja valoración *dominio de las TIC*, más si tenemos en cuenta que, en la práctica educativa, son una herramienta necesaria para trabajar con los alumnos en el aula de acuerdo a las exigencias actuales. Esto invita a reflexionar cuál será el motivo: ¿la falta de formación?, ¿los centros educativos no están dotados de estos medios?, ¿o quizás que los maestros lo visualizan como herramientas y no como recursos para lograr los objetivos de la educación?

Respecto al nivel de logro, las competencias que perciben como más adquiridas es *capacidad pedagógica*, pilar básico de la formación y clave

en el ejercicio diario de la profesión. Por otra parte, las menos logradas se refieren a la capacidad de comunicarse en una segunda lengua. Cabe destacar, de igual forma, que *orientación a las familias* y *capacidad comunicativa*, pese a ser ambas ampliamente identificadas como muy importantes, las consideran como poco logradas. Quizá sea la punta del iceberg que muestre la carencia de una adecuada orientación que debería tener la formación inicial en sus planes de formación.

Al comparar los resultados entre la *importancia* y el *logro*, la menor diferencia de medias entre las más valoradas se da en *capacidad pedagógica*, lo que puede indicar que se esté incidiendo más en la formación inicial que en la *orientación a las familias* y *capacidad comunicativa* donde la diferencia es mayor. El valor de la *t* de Student para muestras relacionadas revela que estas diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0,001$), en todos los indicadores a favor del grado de importancia.

Por último, presentamos el perfil competencial de las competencias más valoradas por cada grupo (gráfico 1).

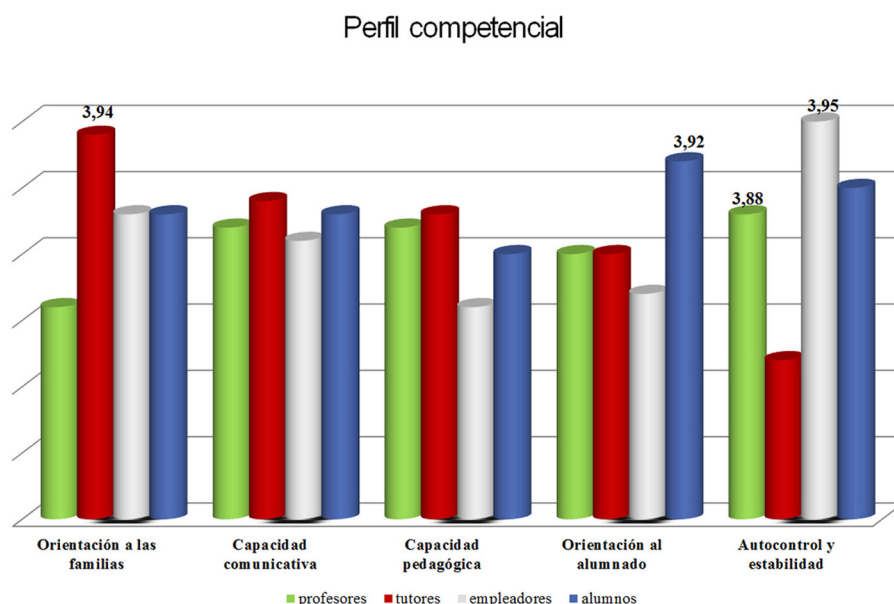


Gráfico 1. Competencias profesionales más valoradas por cada grupo.

La alta valoración por parte de los tutores del Prácticum a la *orientación a las familias* parece indicar el convencimiento que tienen los maestros de los beneficios de implicar a las familias en la tarea educativa. Los profesores y los empleadores consideran esencial la *estabilidad emocional*, mientras que para los alumnos la más valorada es *orientación académica y personal al alumnado*.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos en la investigación se esbozan unas conclusiones finales que permiten detectar los aspectos susceptibles de mejora en la formación inicial de los futuros maestros de Primaria.

Los participantes en el estudio manifiestan un alto grado de acuerdo con respecto a la importancia de las competencias profesionales, situación análoga a la obtenida en los estudios de Arregui, Iglesias y García (2007); Fernández y Sánchez (2014) y Pesquero *et al.* (2008). Sin embargo, la percepción sobre el nivel de logro de las mismas a través de la formación inicial ha permitido corroborar la existencia de diferencias significativas en todos los indicadores entre lo deseado y la realidad.

Las competencias mejor valoradas por el conjunto de la muestra han sido: *orientación a las familias, capacidad comunicativa y orientación académica y personal al alumnado*. Quizás la interpretación del valor atribuido a estas competencias alude a la defensa implícita de una educación humanista que, en primera instancia, busca poner en el centro de la acción educativa a la persona para potenciar las capacidades del alumnado, trabajando los planteamientos educativos desde sus verdaderos cimientos: la persona y su crecimiento en todas las dimensiones.

Por otro lado, llaman la atención algunas valoraciones que evidencian un menor grado de importancia en algunas competencias consideradas esenciales en la práctica educativa, como *la competencia digital*, necesaria para hacer un uso efectivo y apropiado en la enseñanza actual (Cabero y Marín, 2014; Perrenoud, 2004). Otras competencias que han sido percibidas como menos importantes comparativamente son: *comunicarse en una segunda lengua y capacidad de negociación*, valoración

que se confirma en otros trabajos (Marín, Latorre y Blanco, 2010; Más, 2012; Rosales, 2014).

En cuanto a la discrepancia entre importancia y logro se observa que, en la mayoría de los casos, los ítems con mayor variación son los que hacen referencia a las competencias personales —estabilidad de ánimo, resistencia ante las adversidades— y a las competencias sociales —orientación a las familias, capacidad comunicativa y resolución de problemas—.

Por lo tanto, estos resultados confirman la necesidad de mejorar las carencias formativas en coherencia con el estudio de Cantón, Cañón y Arias (2013). La universidad y el periodo de prácticas, desde una visión sistémica, deberían articular teoría y práctica integrando tanto la formación científica como la profesional e incidir en el desarrollo armónico de todas las dimensiones: cognitiva, didáctica-metodológica, relacional y personal. Es necesario elaborar un currículo formativo que desarrolle las competencias que siendo importantes, están escasamente logradas, entre las que figuran las dichas anteriormente.

En el perfil competencial de un docente debe ser esencial saber implicar a las familias en la educación de sus hijos, ya que «al proporcionar a las familias contacto e información sobre el colegio y sobre su hijo, [...] disminuyen los problemas de convivencia y las conductas disruptivas de los alumnos» (Consejo Escolar del Estado, 2014, p.22).

La finalidad última es mejorar la calidad de la formación universitaria de los futuros maestros de primaria. Esta mejora solo será posible en la medida en la que los actores del proceso ofrezcan su visión y perspectiva sobre los elementos esenciales que la práctica exige al profesional docente para proponer e incorporar iniciativas y orientaciones formativas al plan de estudios, adecuando y armonizando las expectativas de la profesión con el deber ser del Magisterio. Es nuestra intención seguir ampliando esta línea de investigación, contrastando las valoraciones de los diversos agentes implicados en torno a las escalas presentadas y, así, poder ofrecer líneas de desarrollo que permitan entender mejor el estudio de caso que estamos analizando con el afán de comprenderlo y mejorarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *El libro Blanco del Título de Grado de Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea
- BUENDÍA, L. y COLAS BRAVO, P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- CABERO, J. y MARÍN, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en TIC. *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24.
- CANO E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado*, pp.33-60, Madrid: MEC.
- CANTÓN MAYO, I.; CAÑÓN RODRÍGUEZ, R. y ARIAS GAGO, A. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27,1), 45-63.
- CEBRIÁN, M. y GALLEGRO, M. (2011). *Procesos educativos con TIC en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- COLÁS, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. pp. 101-123. Málaga: Aljibe.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DE MIGUEL, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 36, 3-35.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XXI. Madrid: Santillana.
- FERRÁNDEZ-BERRUECO, M. y SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20,1.
- FREIRE, M. (2009). *Competencias profesionales de los universitarios*. A Coruña: Secretaría del Consejo Social de la Universidad de A Coruña.
- FREIRE, M.; TEIJEIRO M. y BLÁZQUEZ, F. (2012). *Investigación y estudio sobre competencias profesionales: el caso de la universidad de la Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña.

- FREIRE, M.; TEIJEIRO, M. y PAIS, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación* 362, 13-4.
- GARCÍA, R. y CASTRO, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- GONZÁLEZ BALLESTEROS, M.; PESQUERO FRANCO, E.; SÁNCHEZ MARTÍN, E.; DE-JUANAS, A.; FERNÁNDEZ LOZANO, P. y MARTÍN DEL POZO, R. (2010). El punto de vista de los estudiantes en prácticas sobre las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Investigación en la Escuela*, 72, 71-83.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad Deusto-Groningen. Recuperado: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/TuningEducational.pdf.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARÍN, V.; LATORRE, M. J. y BLANCO, F. J. (2010). Las competencias profesionales de la titulación de magisterio vistas desde la óptica del alumno receptor. Estudio del caso de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 19, 219-235.
- MAS TORELLÓ, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- MEDINA, R. A. (2009). *Formación y Desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- PALMER, A.; MONTAÑO, J. y PALOU M. (2009). Las competencias genéricas en la Educación Superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21 (3), 433-438.
- PÉREZ JUSTE, R. (Coord.) (2012). *El portafolio. Aprendizaje, competencias y evaluación*. Madrid: UNED.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 103-122.
- PESQUERO, E.; SÁNCHEZ, E.; GONZÁLEZ, M.; MARTÍN DEL POZO, R.; GUARDIA, S.; CERVELLÓ, J.; FERNÁNDEZ, P.; MARTÍNEZ, M. y VARELA, P. (2008). Las competencias profesionales de los Maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- RODRÍGUEZ, J.; ÁLVAREZ, V.; GIL, J. y ROMERO, S. (2011). Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. *Cultura y Educación*, 23, 323-340.

- SARRAMONA, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *ESE. Estudios sobre educación*, 12, 31-40.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, 2, 1-15. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>.
- TEJADA, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10(1), 170-184. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>.
- VALDEMOROS, M. y LUCAS, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60.
- VALLE, J. y MANSO, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario*. 12-33.
- WESTERA, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75-88.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

UNA APROXIMACIÓN A LOS MODELOS MULTINIVEL

AN APPROACH TO THE MULTILEVEL MODELS

Luis Miguel Benítez Díaz
*Investigador en formación.
Escuela de Doctorado. UNED*

M.^a Luisa Sevillano García
Catedrática de la UNED

Esteban Vázquez Cano
Profesor Doctor de la UNED

RESUMEN

El propósito de esta comunicación es presentar una herramienta válida para el estudio de impacto del uso de las TIC sobre el rendimiento académico, considerando no sólo el uso de las TIC, sino también el proceso y las variables de contexto que influyen en el uso de las TIC, tanto a nivel estudiante como escolar. Se emplea el análisis jerárquico de modelos lineales (HLM) para monitorizar las características de los estudiantes y de la escuela. Una de las mejores maneras de buscar causas en ciencias sociales es el análisis de regresión. El análisis jerárquico de modelos lineales es un tipo especial de análisis de regresión. Un análisis de regresión parte de una medida cuantitativa de un factor que pretende explicarse. Para investigar las causas o la interrelación entre las variables y factores concomitantes se toma una muestra de individuos o casos particulares y se compila para cada uno, el valor de la variable que pretende explicarse y el valor de los otros factores concomitantes. Se espera con esta técnica obtener una medida válida que relacione el uso eficaz de las TIC por parte del alumnado y su rendimiento escolar.

PALABRAS CLAVES: Modelo lineal jerárquico, HLM, investigación educativa; análisis de datos

ABSTRACT

The purpose of this communication is to present a valid tool for studying the impact of ICT on academic performance, considering not only the use of ICT, but also the process and context variables that influence the use of ICT, both at student level and at school. The hierarchical analysis of linear models (HLM) is used to monitor the characteristics of students and school. One of the best ways to look for causes in the social sciences is the regression analysis. The hierarchical analysis of linear models is a special type of regression analysis. A regression analysis of a quantitative measure of a factor which aims explained. To investigate the causes or the interrelationship between variables and concomitant factors a sample of individuals or particular cases is taken and compiled for each value of the variable that seeks to explain and value of other concomitant factors. This technique is expected to obtain a valid measure that relates the effective use of ICT by students and school performance.

KEYWORDS: Hierarchical Linear Modeling, HLM, educational assessment research; data analysis.

INTRODUCCIÓN

En la práctica de investigación educativa, así como en otras áreas, es muy común que la estructura de los individuos en estudio esté organizada de forma jerárquica, típicamente estas estructuras son naturales. Esto es, los individuos están agrupados en unidades de nivel más alto, que a su vez también pueden estar agrupadas en otras unidades. Como ejemplos de estas estructuras comunes, tenemos alumnos en las clases, pacientes en hospitales. En estos casos estaríamos hablando de dos niveles de jerarquía. Otro ejemplo es un estudio de factores de riesgo para abandonar el tratamiento entre alcohólicos, en este caso los pacientes se organizan en grupos de terapia, conducidos por un terapeuta (que puede trabajar con varios grupos), que trabajan en clínicas de recuperación. Esta estructura presenta cuatro niveles de jerarquía.

La investigación multinivel tuvo sus inicios en el campo de la educación, tenemos un estudio bien conocido e influyente en niños de escuela

primaria llevado a cabo a fines de los años 70 (Bennett, 1976) que pretendió que los niños expuestos al llamado estilo formal de la enseñanza exhibían más progreso que aquellos que no. Los datos fueron analizados usando las técnicas tradicionales de la regresión múltiple que reconocieron solamente a niños individuales como las unidades de análisis y no hicieron caso de sus agrupaciones dentro de profesores y en clases. Los resultados eran estadísticamente significativos. Posteriormente, Aitkin *et al.* (1981) demostraron que cuando el análisis consideró correctamente agrupar los niños en clases, las diferencias significativas desaparecieron y los niños formalmente enseñados no demostraron ser diferentes a los otros. Este reanálisis es el primer ejemplo importante de un análisis de niveles múltiples de datos en ciencias sociales. Como hemos podido ver en educación, los estudiantes son agrupados en clases, y ambos estudiantes y clases tienen características de interés. En la investigación de salud se tiene también una larga tradición en los estudios acerca de la variabilidad, tanto de indicadores de salud como de consumo de recursos, entre los individuos de distintos grupos o zonas geográficas, de los que se derivan relaciones más o menos evidentes entre la salud de los individuos y la zona donde habitan o entre el tratamiento recibido por los pacientes y las características del médico y/o servicio de salud donde son atendidos.

En este tipo de estudios podríamos disponer de información acerca de los individuos como de su contexto. Por tanto, podemos hablar de distintas jerarquías de la información disponible: el nivel 1 y, por otra, el nivel 2, el contexto o grupo al que pertenece el individuo.

El hecho de establecer esta jerarquía entre las distintas variables, es decir, el reconocimiento de que los distintos individuos pertenecen a distintos grupos no es gratuito, pues tiene consecuencias importantes a la hora de analizar los datos. Nos cuesta reconocer que, en general, los individuos pertenecientes a un mismo contexto tenderán a ser más similares en su comportamiento entre sí que respecto a los que pertenezcan a distintos contextos. Así, las personas que viven en la misma área de salud podrían tener hábitos de vida más parecidos entre sí que respecto a personas de otra área distinta por el hecho de haber distintas culturas y/o políticas de promoción de salud en las respectivas áreas; el hecho de que una mujer sea sometida a una histerectomía puede depender de la práctica médica más o menos conservadora del servicio donde es atendida. Esta simili-

tud entre los individuos dentro de los grupos establece una estructura de correlación intracontextual que impide el cumplimiento de la hipótesis de independencia sobre las que están basados los modelos de regresión tradicionales e invalida por tanto sus métodos de estimación, lo que se traduce en estimaciones incorrectas de los errores estándar. En los últimos años ha habido un considerable esfuerzo, en especial en la investigación educativa, para adaptar esta estructura jerárquica de los datos al marco de los modelos lineales generalizados. El resultado han sido los llamados modelos multinivel o modelos jerárquicos.

En la parte del análisis, nos podemos encontrar con un conjunto de problemas conceptuales. Si el análisis no es muy cuidadoso en la interpretación de los resultados, podemos cometer la falacia del error del nivel, el cual consiste en analizar los datos en un nivel, y extraer conclusiones de otro nivel. Probablemente la falacia mejor conocida es la falacia ecológica, ésta pretende deducir relaciones para los individuos o nivel 1, cuando los resultados contextuales o nivel 2 no reproducen necesariamente al nivel individual. Existe otro tipo de falacia llamada falacia atomista, la cual propone las mismas asociaciones encontradas a nivel individual o nivel 1 como relaciones a nivel contextual o nivel 2.

El desarrollo de técnicas para especificar y ajustar modelos multinivel desde mediados de los años 80 ha producido una clase muy grande de modelos útiles. Estos incluyen modelos con respuestas discretas, modelos multivariantes, modelos de supervivencia, modelos de series de tiempo, etc.

Objetivos

- a. Evaluar el impacto del uso eficaz de las NTIC sobre el rendimiento escolar, en un área geográfica limitada, concretamente Canarias.
- b. Estudiar el problema desde el centro escolar (estudio de casos) y no desde el metaanálisis.
- c. Crear una metodología de investigación sobre el tema de estudio, ya que se trabaja poco y de forma diversa. Es decir, proponer un procedimiento de estudio.

- d. Estimar la magnitud, consistencia y eficacia diferencial de los efectos de centro.
- e. Elaborar un modelo multinivel compuesto por indicadores basados en un modelo lineal jerárquico (HLM), que se ha mostrado eficaz en educación para estudios de las características de los estudiantes, de las escuelas y del contexto.
- f. Usar un enfoque centrado en la alfabetización informacional (ALFIN).

Metodología

¿Por qué el Análisis Multinivel?

Un problema multinivel concierne a una población con estructura jerárquica. Una muestra de tal población puede ser descrita como una muestra multicéntrica: primero tomamos una muestra de unidades del más alto nivel (por ejemplo centros escolares), y luego muestreamos las subunidades de las unidades disponibles (alumnos pertenecientes a centros escolares). En tales muestras, las observaciones individuales no son completamente independientes. Por ejemplo, los alumnos en el mismo centro tienden a ser similares entre sí, ya que pueden proceder de las mismas áreas geográficas y por tanto coincidir en varios aspectos. Como un resultado, la correlación promedio (expresada en la llamada correlación intraclase) entre las variables medidas en los alumnos del mismo centro será más alto que la correlación promedio de las variables medidas en los alumnos de los diferentes centros. Las pruebas estadísticas estándar se inclinan fuertemente en la suposición de independencia de las observaciones. Si esta suposición es violada (y en los datos multinivel esto es usualmente el caso) los estimadores de los errores estándares de las pruebas estadísticas convencionales son mucho más pequeñas, y estos resultados son falsamente significativos.

El problema de dependencias entre observaciones individuales también ocurre en encuestas, cuando la muestra no es tomada aleatoriamente pero el muestreo de agrupaciones de las áreas geográficas es usado en lu-

gar de eso. Por razones similares como en el ejemplo de centros escolares mencionado arriba, las respuestas de la misma área geográfica serán similares, no así las respuestas de diferentes áreas geográficas. El resultado es otra vez estimado por errores estándar que resultan muy pequeños, y los resultados son falsamente significativos. En las encuestas esto se llama efecto del diseño, y el procedimiento usual es calcular los errores estándar por métodos de análisis ordinarios, estimar la correlación intraclase entre respuestas dentro de las agrupaciones, y emplear una fórmula correcta para los errores estándares. Algunos de estos procedimientos de corrección son poco poderosos. Estas correcciones podrían también ser aplicados en análisis multinivel. Sin embargo, en los problemas multiniveles no solo tenemos agrupaciones de individuos dentro de grupos, también tenemos variables medidas en todos los niveles disponibles. Combinando variables de diferentes niveles en un modelo estadístico es un problema diferente que estimar y corregir para efectos del diseño. Los modelos multiniveles son diseñados para analizar variables de diferentes niveles simultáneamente, usando un modelo estadístico que incluye las diferentes dependencias.

EFFECTOS: FIJOS O ALEATORIOS

En epidemiología, una mayor parte del tiempo estamos interesados en efectos específicos de niveles de categorías de factores de riesgo. Por ejemplo, al estudiar el estado nutricional de niños, queremos saber el efecto de la clase social sobre el índice de peso para la edad. Para esto comparamos las medias del índice de peso entre las clases de A, B, C y D, posiblemente usando análisis de varianza. Podemos también comparar niños amamantados por pecho al menos cuatro meses con los amamantados por menos tiempo, utilizando una prueba T. En ambos casos, estamos interesados en medidas específicas de cada grupo.

Supongamos que queremos estudiar la variación de un índice antropométrico entre centros de salud, no hay gran interés en comparar específicamente los índices de los centros de salud por ejemplo, San Juan de Lurigancha, Comas, Vitarte, a no ser que estos representen realidades muy bien definidas de sus localidades. De manera general, interesaría saber si existe variabilidad entre centros, independientemente de su locali-

zación. Más específicamente, un segundo paso, podríamos tentar identificar a fondo esta variación (de existir) a través de características de estos centros. Esta situación, de identificar específicamente los centros no nos interesa, nos gustaría generalizar los resultados para un conjunto más amplio de centros de salud. Como los centros de salud son muy definidos, nos interesan apenas algunas de sus características (pequeñas, medianas o grandes). En este caso, podemos ver a los centros de salud en estudio como una muestra de una población de centros de salud. O el efecto de los centros de salud, como un efecto aleatorio (en contraste con el efecto fijo de la variable clase social), medido por un parámetro que indica variabilidad entre grupos, y visto como representativo en la población de origen.

Es claro que decidir si un efecto de una variable será considerada fijo o aleatorio dependerá en gran parte del contexto o de los objetivos del estudio. En los modelos multinivel como unidades (agrupamientos) que definen los niveles, son vistos como efectos aleatorios, de esta forma, como muestras aleatorias de una población de estas unidades (como escuelas, centros de salud, domicilios, etc). Estos efectos aleatorios se traducen en un modelo de coeficientes aleatorios que van a tomar en cuenta la variabilidad entre agrupamientos, desde formas simples, a través de variabilidad a nivel del intercepto, o de formas más complejas, a través de variabilidades a niveles de inclinaciones de dos rectas.

MODELOS DE REGRESIÓN MULTINIVEL

Modelo de regresión básico de dos niveles

El modelo de regresión multinivel se ha hecho conocido en la literatura de los investigadores bajo una variedad de nombres, tales como Modelo de coeficientes aleatorios dado por Leeuw y Kreft (1986); Longford (1993), Modelo de componentes de varianza dado por Longford (1986), Modelos lineales jerárquicos dado por Raudenbush y Bryk (1986; 1992). Los modelos descritos anteriormente no son exactamente los mismos (especialmente cuando los cálculos detallados son considerados) pero ellos son altamente similares, y hacen referencia a modelos de regresión multinivel.

El modelo de regresión multinivel completo asume que hay un conjunto de datos jerárquicos, con una sola variable dependiente que es medida en el nivel más bajo y variables explicativas que existen en todos los niveles. Conceptualmente el modelo puede ser visto como un sistema jerárquico de ecuaciones de regresión. Por ejemplo, supongamos, que la variable respuesta es la calificación promedio de un alumno, el predictor es su edad y los datos son recolectados de un número grande de centros escolares localizadas en diferentes medios ambientes físicos y sociales. Podríamos esperar que los centros escolares tengan diferentes calificaciones promedios, por eso que conocido el centro escolar nos lleva a alguna información del alumno. Un modelo adecuado para estos datos sería:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_j + e_{ij} \quad (1)$$

donde hemos añadido otro índice para identificar el centro escolar y se incluye un efecto del centro específico u_j que considera las diferencias de medias entre centros. Si asumimos que los centros escolares son muestreadas aleatoriamente de una población de centros, entonces el efecto del centro específico es una variable aleatoria y (1) se convierte en un ejemplo simple de un modelo de dos niveles. Su especificación completa, asumiendo normalidad, puede ser escrita de la siguiente manera:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_j + e_{ij}$$

$$u_j \sim N(0, \sigma_u^2), \quad e_{ij} \sim N(0, \sigma_e)$$

$$\text{cov}(u_j, e_{ij}) = 0 \quad (2)$$

$$\text{cov}(y_{i_1j}, y_{i_2j} / x_{ij}) = \sigma_u^2 \geq 0$$

donde i_1, i_2 son dos alumnos en el mismo centro j con, en general, una covarianza positiva entre las respuestas. Esta ausencia de independencia, partiendo de estos dos orígenes de variación en diferentes niveles de los datos jerárquicos (alumnos y centros escolares) contradice la suposición del modelo lineal tradicional y nos conduce a considerar una nueva clase de modelos. El modelo (2) puede ser elaborado en un número de direcciones, incluyendo la adición de covarianzas adicionales o niveles anidados.

Una dirección importante es donde el coeficiente (y algunos coeficientes adicionales) pueden tener una distribución aleatoria. Así por ejemplo la edad puede variar a través de los centros y , con una notación fina de la generalización, podemos escribir (2) como

$$\begin{aligned} y_{ij} &= \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_j + e_{ij} \\ \beta_{0ij} &= \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij} \\ \beta_{1j} &= \beta_1 + u_{1j} \end{aligned} \quad (3)$$

$$\begin{aligned} x_{0ij} &= 1 \\ \text{var}(u_{0j}) &= \sigma_{u_0}^2, \quad \text{var}(u_{0j}) = \sigma_{u_0}^2, \\ \text{cov}(u_{0j}, u_{1j}) &= \sigma_{u_{01}}, \quad \text{var}(e_{0ij}) = \sigma_{e_0}^2 \end{aligned}$$

Los coeficientes de la regresión β_0, β_1 son usualmente referidos como parámetros fijos del modelo y el conjunto de varianzas y covarianzas como los parámetros aleatorios. El modelo (3) es a menudo referido como un coeficiente aleatorio o modelo mixto. Los modelos multinivel agrupan los datos de las observaciones en el mismo grupo que son generalmente similares que las observaciones de los diferentes grupos, lo cual produce la violación de la suposición de independencia de todas las observaciones. Esta ausencia de independencia puede ser expresada como un coeficiente de correlación. El modelo de regresión multinivel puede ser usado también para estimar la correlación intraclase. El modelo usado para este propósito es un modelo que no contiene variables explicativas, por eso es llamado modelo solo de intercepto. Este puede ser derivado de la ecuación (2) como sigue. Si no hay variables explicativas tanto en el bajo nivel como en el alto nivel esto se reduce a:

$$y_{ij} = \beta_0 + u_j + e_{ij} \quad (4)$$

El modelo de la ecuación (4) no explica alguna varianza, sólo descompone la varianza en dos componentes independientes: σ_e^2 , el cual es la varianza del error del más bajo nivel e_{ij} , y σ_u^2 , la varianza del error del nivel

más alto u_j . Usando este modelo podemos estimar la correlación intraclase ρ por la ecuación:

$$\rho = \frac{\sigma_u^2}{(\sigma_u^2 + \sigma_e^2)} \quad (5)$$

La correlación intraclase ρ es un estimador de la proporción de varianza explicada en la población. La ecuación (5) establece que la correlación intraclase es igual a la proporción estimada de la varianza del nivel grupo comparada con la varianza total estimada.

El planteamiento de la investigación va a ser de tipo cuantitativo correlacional (Sampieri, 2003), porque me propongo medir el grado de relación entre los factores que intervienen en el rendimiento escolar, del alumnado, asociados al uso eficaz que hacen de las TIC, y teniendo en cuenta el contexto en el que está integrado el alumnado; estas variables están restringidas a la asociación (correlación) estadística entre ellas, es decir, a su capacidad predictiva respecto a los resultados escolares.

LA MUESTRA

¿Quiénes van a ser medidos?

Los alumnos de Canarias dentro de su contexto jerárquico.

Obtención de los datos

Los datos se obtendrán de la base de datos del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado) de la OCDE, opcionalmente se podrán complementar con otra adquisición de datos, si fuera de interés para la investigación, en los centros escolares de primaria y secundaria de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

Esta estrategia persigue relacionar el uso eficaz de las TIC —lo que el alumno puede hacer sin ayuda, (Vygotsky, 1995)—, en el entorno hogar; con el rendimiento escolar, usando las estadísticas PISA de la OCDE.

Sabiendo que hay un factor correlacional motivacional, implicado en el proceso de aprendizaje, con el uso de las TIC. La ventaja de usar esta base de datos es que tiene más datos y es más representativa.

PISA2009 examinó tanto centros públicos como privados. La base de datos de Canarias está formada por 250 alumnos en 9 centros privados y 1046 alumnos en 36 centros públicos, en representación de unos 16000 alumnos de 15 años.

Se pretende hacer el estudio a dos niveles:

- Nivel 1 estudiantes. Los datos se obtendrán de la base de datos PISA de estudiantes, y
- Nivel 2 contexto escolar. Los datos se obtendrán de la base de datos PISA de centros escolares.

Los instrumentos de recogida de información

Los instrumentos que se piensa utilizar, así como los principales aspectos indagados serán los siguientes:

- Cuestionario del centro educativo. Instrumento aplicado a los directores de las instituciones educativas seleccionadas en las muestras. El cuestionario de centro recoge las variables e índices construidos a partir de las respuestas de la dirección. Se compone de 84 ítems organizados en seis secciones: estructura y organización del centro; personal docente; recursos del centro; estrategias de información sobre los resultados y normas de admisión de alumnos; actividades relacionadas con las ciencias; orientación profesional y estudios posteriores. El tiempo estimado para su cumplimentación fue de 30 minutos.
- Cuestionario de los estudiantes. Instrumento diligenciado por cada uno de los alumnos de segundo de ESO seleccionados en la muestra. Este cuestionario estuvo elaborado por ocho secciones diferenciadas en contenidos: sobre ti; tu familia y tu casa; tu opinión sobre la ciencia; el medio ambiente; profesiones relacionadas con la ciencia; tiempo dedicado al estudio de las clases de ciencias; utilización del ordenador, las cuales recogían 224 ítems planteados.

Resultados esperados

La intención es aplicar esta técnica a centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. Una vez establecido para cada variable el nivel en el que se midió, en el modelo multinivel. Por ejemplo «calificación de la prueba» puede ser medido en el nivel alumno, «experiencia docente» a nivel de clase, «el financiamiento escolar» a nivel de la escuela. Se pretende obtener una medida válida que relacione el rendimiento escolar de una materia y el uso eficaz que el alumnado haya hecho de las TIC apropiadas.

CONCLUSIONES

Los modelos multinivel son una respuesta a la necesidad de analizar la relación entre los individuos y el medio en donde se desenvuelven; poder separar el papel de cada uno de los componentes de la compleja estructura implicada puede llevar a un mejor conocimiento de la realidad para así poder intervenir más eficientemente.

Como se dijo anteriormente los modelos multinivel ofrecen distintas ventajas respecto a los modelos tradicionales: dan una versión más realista ya que modelan cada nivel de jerarquía, no requieren la hipótesis de independencia entre las medidas de la variable resultado y también dan estimaciones más precisas. La desventaja es la mayor complejidad tanto del marco teórico como del modelo propuesto para analizar los datos, lo que conlleva una mayor dificultad en la comunicación de los resultados. De cualquier forma, la gran frecuencia con que se encuentran estructuras jerárquicas en los datos que provienen de los estudios académicos, está demandando una mayor utilización de estos modelos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LA CRUZ, F. (2008). Modelos multinivel. *Revista Peruana de Epidemiología*, 12(3), 2-8.
- SONG, H. D. y KANG, T. (2012). Evaluating the Impacts of ICT Use: A Multi-Level Analysis with Hierarchical Linear Modeling. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 132-140.

- BARROS, A. J. (2001). *Modelos multinivel: primeiros passos*. Pelotas: Departamento de Medicina Social, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Pelotas.
- BATES, D. M. y PINHEIRO, J. C. (1998). *Computational methods for multilevel modelling*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- GOLDSTEIN, H.; BROWNE, W. y RASBASH, J. (2002). Multilevel modelling of medical data. *Statistics in medicine*, 21(21), 3291-3315.
- GOLDSTEIN, H. y BROWNE, W. (2005). Multilevel factor analysis models for continuous and discrete data. *Contemporary psychometrics: A Festschrift for Roderick P. McDonald*, 453-475.
- GOLDSTEIN, H. (2011). *Multilevel statistical models*. John Wiley & Sons.
- HOX, J. J. (1995). *Applied multilevel analysis*. Amsterdam: TT-publikaties.
- SÁNCHEZ-CANTALEJO, E. y OCAÑA-RIOLA, R. (1999). Los modelos multinivel o la importancia de la jerarquía. *Gaceta Sanitaria*, 13(5), 391-398.
- VYGOTSKI, L.; KOZULIN, A. y ABADÍA, P. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- OECD (2011). *OECD guide to measuring the information society 2011*. Paris: OECD.
- BOADO, H. (2013). *Introducción al análisis multinivel*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- OECD (04 de 11 de 2015). Recuperado de <http://pisa2012.acer.edu.au/downloads.php>.
- (04 de 11 de 2015). Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
- MECD (04 de 11 de 2015). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>.
- (04 de 11 de 2015). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Bases-de-datos.html>.
- SAMPIERI, R.; COLLADO, C. y LUCIO, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

LOS CENTROS ESCOLARES DE ENTORNOS DESFAVORECIDOS COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: ÉXITO EDUCATIVO Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA

SCHOOLS OF DISADVANTAGED ENVIRONMENTS AS LEARNING COMMUNITIES: EDUCATIONAL SUCCESS AND IMPROVEMENT OF THE LIVING TOGETHER

M.^a Macarena Bondia Salas

Investigador en formación. Escuela de Doctorado. UNED

Miguel Melendro Estefanía

Profesor Doctor de la UNED

RESUMEN

Comunidades de Aprendizaje (CDA) es un proyecto avalado por la comunidad científica internacional. El marco teórico en el que se inscriben es el Aprendizaje Dialógico, basado en 7 principios: Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de sentido, Solidaridad e Igualdad de diferencias¹. El proyecto busca superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia en los centros escolares, con la participación de toda la comunidad educativa y aplicando Actuaciones Educativas de Éxito (AEE); aquellas que producen los mejores resultados académicos y convivenciales en cualquier contexto en que se apliquen. Son: Grupos interactivos (GI), Tertulias dialógicas (TL), Formación de familiares, Participación educativa de la comunidad, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y Formación dialógica del profesorado.

En la presente comunicación se pretende exponer el grado de ejecución de mi proyecto de tesis doctoral, en cuanto a objetivos, metodología, resultados previstos y conclusiones. Para ello se ha realizado un análisis metateórico descriptivo de la literatura científica relevante, concluyendo con un listado de variables a estudiar e instrumentos a utilizar.

¹ Más información: <http://utopiadream.info/ca/>

PALABRAS CLAVE: comunidades de aprendizaje, éxito académico, convivencia, metodología comunicativa crítica, actuaciones educativas de éxito.

ABSTRACT

Learning Communities is a project backed by the international scientific community. The theoretical framework in which Learning Communities are set is the Dialogic Learning, based on 7 basic principles: Equal dialogue, Cultural intelligence, Transformation, Instrumental dimension, Creating sense, Solidarity and Equity of differences. The project tries to overcome the scholar failure and improve the living together at schools, within the participation of all the educational community by the implementation of the Successful Educational Activities, which promote the best academic results and the improvement of the living together in every context where they are applied. They are: Interactive Groups, Dialogic literacy circle, Training families, Participation of the educational community, Dialogic model of prevention and resolution of conflicts and Dialogic teachers training.

The current paper intends to show the grade of execution of my doctoral thesis project, regarding objectives, methodology, expected results and conclusions. Therefore a descriptive metatheoretical analysis has been performed, concluding with a list of variables to be studied and instruments to be used.

KEYWORDS: Learning communities, Academic achievement, Living together, Critical communicative methodology, Successful educational activities.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación se enmarca dentro del ámbito de estudio de la Pedagogía Social, que profundiza en la relación entre Comunidad y Educación (Pérez Serrano, 2002). Esta relación es también muy visible en el proyecto de CDA, porque debido a la complejidad del momento

actual en que vivimos «la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros partenaires sociales a fin de poder centrar su función» (Núñez, 2007, p. 2-3).

Este proyecto pretende convertir las dificultades en posibilidades, superando la teoría del déficit, como señala Úcar (2011, p. 42) al concebir la Pedagogía social como «interdisciplinar, interprofesional, complejo, abierto (...), lo que antes eran déficits pueden convertirse en fortalezas y posibilidades».

La inclusión de esta tesis en el ámbito de la Pedagogía Social se justifica citando a Freire quien «concibe la educación desde la relación dialógica para conseguir una sociedad más democrática» (Flecha y Larena, 2008, p. 25), es decir, lo que hagamos en y desde la escuela puede ayudar a transformar la realidad social.

Mi experiencia profesional se desarrolla, desde hace nueve cursos, como maestra en el CP Fernando de los Ríos de Burjassot, Valencia, centro CAES (centro de acción educativa singular o de difícil desempeño). Un elevado porcentaje de la población escolar pertenece a la etnia gitana.

Por los problemas de convivencia y los bajos resultados, el equipo directivo propuso dar al centro una nueva orientación: convertirlo en CDA, porque éstas «representan una apuesta por la igualdad educativa (...) para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas» (Flecha y Puigvert, 2004, p. 11).

La educación ha de dirigirse siempre a la excelencia y nuestras acciones docentes deben generar efectos positivos en nuestro alumnado, de forma directa, y en sus familiares y entorno, indirectamente. Señala Melendro (2012, p. 9) que el proyecto de CDA «tiene una importante incidencia en la intervención sociocomunitaria, ya que supone una amplia participación, responsabilidad y coordinación de todos los colectivos implicados».

Por ello, es importante investigar en qué medida los centros educativos de entornos desfavorecidos convertidos en CDA contribuyen a alcanzar esta excelencia en cuanto a resultados de aprendizaje y convivencia escolar.

OBJETIVOS

El objetivo de la presente comunicación es exponer el grado de ejecución de mi proyecto de tesis doctoral. Para ello se pretende:

- Indicar cuáles son el objetivo general y los objetivos específicos propios de la tesis doctoral.
- Mostrar la metodología que se utilizará en la tesis.
- Exponer los resultados alcanzados hasta el momento, especialmente en la fase de identificación y estructuración de variables relevantes para la investigación.

En cuanto a la tesis propiamente dicha, se contempla un objetivo general concretado en otros más específicos.

Objetivo general

Valorar en qué medida las Comunidades de Aprendizaje contribuyen a alcanzar el éxito educativo y la mejora de la convivencia del alumnado de primaria inscrito en centros ubicados en entornos desfavorecidos en comparación con otros centros que no se constituyen como tal.

Objetivos específicos

1. Realizar un estudio inicial del nivel educativo y de la convivencia en los centros objeto de investigación (centros que funcionan como comunidades de aprendizaje y centros que no lo son), mediante la revisión de los resultados sobre el éxito educativo y la convivencia en el centro, a través de pruebas estandarizadas y otros instrumentos de evaluación.
2. Mostrar los resultados del nivel educativo y de la convivencia de los centros tras un curso escolar, utilizando los mismos instrumentos de medición.
3. Analizar, mediante técnicas cualitativas de recogida de información, la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito en los

centros que funcionan como Comunidad de Aprendizaje, durante un curso escolar.

3. Efectuar un estudio comparativo de los resultados obtenidos inicialmente y tras un curso escolar, por parte de los centros objeto de estudio, con especial referencia a la incidencia de Actuaciones Educativas de Éxito en el caso de los centros que son Comunidad de Aprendizaje.
5. Formular recomendaciones dirigidas a centros escolares ubicados en entornos desfavorecidos a partir de los resultados obtenidos en los estudios realizados.

METODOLOGÍA

Mi tesis doctoral se llevará a cabo con una metodología mixta, cuantitativa-cualitativa. El enfoque cuantitativo se centrará en el estudio descriptivo y comparativo, cuasi-experimental, a través del diseño de grupo de control no equivalente (Bisquerra, 2004; Llobell, Pérez y Navarro, 1996; Cohen y Manion, 1990). El enfoque cualitativo se desarrollará en íntima relación con el cuantitativo, a través de una metodología de investigación-acción centrada en la denominada Metodología Comunicativa Crítica (MCC) (Bisquerra, 2004; Gómez *et al.* 2006).

La MCC se utiliza en investigaciones sobre CDA. Es comunicativa porque la validez de los conocimientos alcanzados se basa en el diálogo y consenso de los implicados y es crítica porque se fundamenta en la capacidad de reflexión de las personas y de la sociedad (Gómez *et al.* 2006).

Tal y como se indica en los objetivos de esta comunicación, los dos grandes aspectos a estudiar son: el éxito educativo y la mejora de la convivencia. Es preciso concretarlos en variables e indicadores, que definirán exhaustivamente los conceptos que serán estudiados, partiendo de los cuales se determinan los instrumentos a utilizar.

El éxito educativo se medirá primero a través de los resultados académicos. Siguiendo el procedimiento de la investigación Includ-ed, se utilizarán para ello los datos arrojados por las pruebas diagnósticas de la

Conselleria de Educación, así como las notas académicas de los docentes. Dado que estos datos deben recogerse en dos momentos, se utilizarán los resultados de las pruebas diagnósticas y las notas del curso 14/15 y del curso 15/16.

Según las pruebas diagnósticas de la Conselleria de educación se estudiarán 3 variables, con sus respectivos indicadores²: competencia matemática (números y operaciones, medida, geometría, tratamiento de la información/azar y probabilidad y resolución de problemas); competencia lingüística (hablar, escuchar y conversar, comprensión y composición de textos escritos, morfosintaxis y léxico y ortografía) y prueba oral (expresión oral, corrección lectora, velocidad lectora y ortografía).

Junto con los resultados académicos, hay otras variables que deben ser tenidas en cuenta en el éxito académico:

- Matriculación del alumnado. Se estudiará a través de los datos de Ítaca³.
- Absentismo. Se estudiarán los indicadores siguientes: grado de absentismo, cartas de absentismo enviadas y se tendrá en cuenta si la familia informa de los motivos reales de las faltas de asistencia de sus hijos. Se revisarán los datos de jefatura de estudio y de los tutores.
- Abandono escolar. Se revisarán datos del equipo directivo.
- Participación de las familias. Indicadores a estudiar: si la familia acude a las entrevistas y/o solicita entrevistas al profesorado, si realiza un seguimiento del proceso educativo de sus hijos, si acude a las actividades propuestas por el centro. Se tendrá también en cuenta si la familia pertenece y acude a los órganos de representación y comisiones y su asistencia a la formación de familiares.

Se realizarán cuestionarios objetivos que se contrastarán con relatos de vida y/o grupos de discusión comunicativos. Los agentes participantes serán familias, profesorado y alumnado.

² <http://www.cece.gva.es/eva/es/evaluacion.htm>

³ Programa informático de la Consellería de educación en el que se introducen datos de todos los centros (calificaciones, matriculación, profesorado, etc).

- Participación de la comunidad. Debemos estudiar el número de voluntarios que participan y la heterogeneidad de los mismos, en qué AEE participan y su contribución a la mejora del aprendizaje y la convivencia.

Las técnicas e instrumentos son iguales que en la variable anterior, añadiendo al voluntariado como agente de investigación.

- Motivación del alumnado. Todos los miembros de la comunidad educativa pueden aportar datos a este respecto, mediante las técnicas previamente enunciadas.
- Realización de tareas escolares fuera del horario lectivo. Deben estudiarse los siguientes indicadores: realización de los deberes, tiempo dedicado a los mismos, personas que colaboran con dichas tareas y correlación entre alumnado que hace los deberes y familias que participan en la formación de familiares o como voluntarios. Las técnicas utilizadas serán las mismas que en las variables anteriores.

En los centros que dispongan de biblioteca tutorizada se consultará a sus responsables el número de niños que acuden a la misma.

En cuanto a la mejora de la convivencia se utilizará una adaptación de los «Instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias» del Instituto Nacional de evaluación de la educación de Méjico, que se pasará al alumnado de 4º de primaria, al profesorado y las familias, al principio y final del curso 15-16.

También se tendrá en cuenta el registro de alumnos sancionados de cada centro, con información que puedan aportar los tutores y el equipo directivo.

Los datos emanados de esta técnica cuantitativa se complementarán con los resultados cualitativos de los grupos de discusión comunicativos realizados con los mismos agentes y también con el voluntariado.

Para tener una visión general previa del estado de la convivencia en los centros escolares se pasará este cuestionario a una muestra de unos 100 alumnos de 4º curso distribuidos de la siguiente manera:

- 2/3 grupos de alumnos de centros CAES.

- 2/3 grupos de alumnos de centros que son CDA.
- 2/3 grupos de alumnos de centros CAES y CDA.

Ante la evidencia de que pueden existir diferencias entre cómo los agentes perciben la realidad, cómo la expresan y lo que realmente puede estar ocurriendo, se hace necesaria la triangulación de técnicas y herramientas.

En el proceso de análisis de la información obtenida se utilizarán programas de análisis de datos cuantitativos, como SPSS (versión 22.0) o PSPP (versión 0.8.3), y cualitativos, como Atlas ti (versión 7.0), teniendo en cuenta igualmente la perspectiva comunicativa y crítica.

Las fases a seguir en el desarrollo de la investigación serán las siguientes:

- Revisión y análisis documental sobre los contenidos del estudio, considerando las investigaciones realizadas al respecto y las teorías en las que se basa el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, a fin de determinar el marco teórico y los antecedentes de la cuestión. Este trabajo se está realizando durante el presente curso y se mantendrá durante todo el proceso de elaboración de la tesis.
- Identificación de escuelas ubicadas en entornos desfavorecidos (Centros denominados CAES) y de escuelas que, estando ubicadas en dichos barrios son o se están transformando en Comunidad de Aprendizaje. Con ello se procederá a la selección de la población y muestra participantes en el estudio.

En la provincia de Valencia hay un total de 32 centros ubicados en entornos en riesgo de exclusión social y cultural, denominados CAES. (Fuente: Conselleria de educación).

Igualmente, es necesario hacer referencia a los centros que, ubicados en entornos desfavorecidos en las provincias de Castellón y Valencia, son CDA (o se están transformando). El listado completo, actualizado a fecha de mayo de 2014, me ha sido facilitado por doña Esther Roca de la Conselleria de Educación. Así pues, encontramos 3 centros implementando el proyecto de CDA, 2 centros con la formación en CDA terminada y 5 que

aplican al menos 2 AEE (uno de los cuales ya ha decidido transformarse en CDA).

A partir de estos datos se seleccionan los centros a estudiar, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Centros docentes de enseñanza primaria.
 - Dos colegios ubicados en entornos desfavorecidos, entendiendo éstos como barrios en riesgo de exclusión social y cultural, que no sean CDA (la decisión está en trámites con Conselleria de educación).
 - Dos escuelas que, ubicadas en entornos desfavorecidos, se hayan transformado recientemente en CDA: CP Fernando de los Ríos, Caes de Algemés o Caes Illes Columbretes.
- Sobre la base de criterios, variables e indicadores debidamente justificados y determinados a partir de los objetivos general y específicos, se seleccionarán definitivamente y se elaborarán las herramientas a utilizar en el proceso de investigación. En el caso de instrumentos originales se procederá, como paso previo a su aplicación, a un proceso de evaluación por parte de jueces expertos. Este trabajo está siendo realizado durante el presente curso escolar y se explica en esta comunicación.
- Trabajo de campo. Se aplicarán las técnicas e instrumentos cuantitativos previamente seleccionados en dos momentos, al inicio de la investigación y al final del curso escolar, a fin de responder a los objetivos específicos 1 y 2. A lo largo del curso escolar se llevarán a cabo las técnicas cualitativas con las que se pretende dar respuesta al objetivo específico 3.
- Volcado y análisis de la información. Para examinar los datos cuantitativos se utilizarán las técnicas estadísticas pertinentes (previamente enunciadas). Para el tratamiento de los datos cualitativos se utilizarán igualmente programas informáticos de análisis de datos teniendo en cuenta, además, otros componentes como la transcripción, codificación, agrupación, y descripción e interpretación de la información. Con los datos obtenidos se realizará un estudio comparativo de los centros objeto de estudio (objetivo específico 4).

- Elaboración del informe final y propuestas de mejora. Se extraerán conclusiones que servirán para establecer unas recomendaciones que puedan extrapolarse a centros similares (objetivo específico 5). Además, tratará de darse difusión a los resultados.

Las fuentes a utilizar serán: bibliográficas primarias, empíricas, dado que mi labor profesional se desarrolla en uno de los centros objeto de investigación y documentales transcritas de los relatos y grupos de discusión comunicativos o la observación comunicativa.

En la presente comunicación se ha avanzado en el estudio sobre las variables más relevantes para la investigación desde la MCC. Para ello se ha realizado la aproximación desde un análisis metateórico descriptivo de 65 investigaciones españolas localizadas en distintas bases de datos y repositorios bibliográficos: ERIC, WOS⁴, tesis doctorales en red, Dialnet, Google académico y Recercat⁵, así como en la web de CREA (Centre especial de recerca en teories i pràctiques superadores de desigualtats) y de Comunidades de Aprendizaje.

Para la búsqueda de las referencias se utilizaron los términos: comunidad de aprendizaje, AEE, GI, convivencia, fracaso escolar, agrupamiento heterogéneo, estudiante en riesgo, participación de la comunidad, logro académico.

Para la elaboración de este trabajo se seleccionaron las 22 publicaciones más significativas en cuanto a los objetivos del estudio.

RESULTADOS

Los resultados alcanzados hasta el momento con la tesis, especialmente en la fase de identificación y estructuración de variables relevantes para la investigación, se exponen a continuación.

Para comenzar, es necesario hacer referencia a un informe muy relevante: «*Final Includ-ed report. Strategies for Inclusion and social cohesion*

⁴ Web of Science.

⁵ Dipòsit de la Recerca de Catalunya.

in Europe from education» (Universidad de Barcelona, 2012). En él se basan muchas otras investigaciones. Se identificaron dos tipos de AEE: las inclusivas y las de participación de las familias y comunidad en la escuela.

Se seleccionan las cuatro AEE sobre las que se han desarrollado mayor número de investigaciones significativas a nivel internacional, la mayoría de las cuales se centran en mostrar evidencias en cuanto a mejora de resultados y de convivencia, como se expone brevemente a continuación.

Respecto a los *Grupos Interactivos*, Martínez y Niemälä (2010) señalan que aumentan el rendimiento escolar. Díez-Palomar y equipo (2010, p. 136) afirman además que influyen «positivamente en el aprendizaje de los alumnos, mejorando sustancialmente sus competencias básicas y (...) los resultados de todo el centro educativo». Similares evidencias son presentadas por Flecha y su equipo (2009).

Otras investigaciones (Elboj y Niemälä, 2010; Vargas y Flecha, 2000; García *et al.* 2011) refuerzan esta idea, complementándola con la mejora de la convivencia. Girbés (2011, p. 2) afirma que «mediante un diálogo igualitario se da una aceleración del proceso de aprendizaje y la construcción de un contexto de solidaridad que mejora la convivencia».

La investigación de Valls *et al.* sobre *Tertulias Dialógicas* determina que los centros que abogan por el aprendizaje dialógico «están consiguiendo mejorar y acelerar el aprendizaje de la lectura y la escritura de todos los educandos» (Valls *et al.* 2008, p. 71). En la misma línea se muestran Pulido y Zepa (2010). Además, la dinámica de las tertulias favorece un clima de respeto y escucha que luego se traslada a otros momentos, favoreciendo la buena convivencia.

Las ventajas de la *formación de familiares* sobre el aprendizaje, el rendimiento académico, la motivación y la convivencia, son recogidas por Flecha y su equipo (2009), Vieira y Puigdemívol (2013) y Gómez y Holford (2010, p. 28) quienes señalan que esta AEE hace que «el ambiente de estudio y trabajo en sus respectivos hogares se incremente, “afectando” de manera muy positiva a sus hijos e hijas, que obtienen mejores resultados académicos». Según Gatt *et al.* (2010) el que las familias acudan a actividades formativas para adultos mejora la motivación del alumnado.

Díez-Palomar (2011) y Tellado y Sava (2010), mantienen que la *participación de la comunidad* en la escuela mejora notablemente los resultados de aprendizaje. La participación de voluntarios dentro del aula «influye de manera significativa en la mejora del rendimiento académico del alumnado» (Vieira, 2010, p. 285). La implicación de la comunidad mejora la convivencia (García *et al.* 2011) puesto que muchas veces median en los conflictos (Flecha y García, 2007) y porque se conocen prácticas de otras culturas (Botton *et al.* 2009).

Mi tesis doctoral se organiza en torno a dos grandes aspectos: éxito educativo y mejora de la convivencia. Se ha realizado un estudio de investigaciones que, además de mostrar resultados, indiquen las variables e indicadores estudiados sobre dichos aspectos y/o los instrumentos utilizados para obtener los resultados. Las más relevantes se exponen a continuación.

Respecto al éxito educativo se estudian los resultados académicos pero también deben valorarse otros aspectos, como explicamos seguidamente.

Distintas investigaciones (Flecha y Soler, 2013; Gómez y Holford, 2010) apuntan que los resultados académicos deben medirse mediante las pruebas diagnósticas que la Consellería de educación realiza anualmente, porque son evaluaciones externas, lo que garantiza la objetividad. Señalan Flecha y equipo (2009, p. 188) que, en su investigación, «se revisaron las evaluaciones externas de las competencias que se llevan a cabo anualmente».

Los resultados de estas evaluaciones externas se complementan con las notas de los propios docentes: «Los centros deben ser exitosos, dentro de su contexto, como se refleja en las calificaciones del alumnado» (Tellado y Sava, 2010, p. 167).

El éxito educativo se mide también por otros aspectos, como indican distintas investigaciones consultadas:

- Matriculación del alumnado. Debe valorarse el aumento/disminución del número de niños matriculados en los centros estudiados. Martínez *et al.* (2002) señalan la pérdida de matrícula de un centro antes de su transformación en CDA como algo que se espera que mejore. Flecha *et al.* hacen referencia a la «mejora en las pautas de matriculación del centro» (2009, p. 183) tras su transformación en CDA.

- Absentismo. Flecha y Soler señalan que, tras aplicar AEE «el absentismo se había reducido considerablemente» (2013, p. 461), por lo que debe ser estudiado como indicador de éxito académico.
- Abandono escolar. Flecha y Soler lo estudian en un centro antes y después de convertirse en CDA, por eso creo que debe ser observado.
- Participación de las familias. Aspecto estudiado en distintas investigaciones, como concretan Martínez y equipo al hacer referencia a la «baja participación [de las familias] en las actividades propuestas por el centro pero también en muchos casos en el seguimiento del proceso educativo de sus hijos e hijas» (2002, p. 113).
- Participación de la comunidad. Son muchas las investigaciones que avalan la participación de la comunidad, como Sampé *et al.* (2012) quienes concluyen que ésta incide significativamente en las habilidades educativas y la mejora del contexto educativo de la escuela.
- Motivación del alumnado. Muchas investigaciones (Flecha y Soler, 2013; Martínez y Niemalä, 2010) lo tienen en cuenta alegando que aumenta por motivos diversos: realización de GI, participación de la comunidad en la escuela, etc.

El segundo gran aspecto a investigar en mi tesis doctoral es la mejora de la convivencia en el centro educativo. Las investigaciones trabajadas hablan de convivencia escolar, sin explicitar más concretamente los indicadores estudiados. No obstante, se considera fundamental valorar los siguientes en mi propia investigación:

- Nivel de conflictividad en la escuela
- Forma de resolución de conflictos
- Dinámica de la relación entre los actores
- Existencia de canales de comunicación
- Existencia de un clima de confianza
- Grado de racismo

El éxito educativo y la mejora de la convivencia en los centros CDA guarda estrecha relación con la pertinencia con que se llevan a cabo las

AEE. Esta adecuación será valorada a partir de la observación comunicativa realizada por la investigadora en comunicación con las personas implicadas en dichas AEE.

Distintas investigaciones afirman que las formas de agrupación del alumnado influyen en su rendimiento académico (Sampé *et al.* 2012; de Botton *et al.* 2009; Padrós *et al.* 2013) por lo que también será valorado mediante la observación participante.

CONCLUSIONES

Se aporta un análisis metateórico sobre las contribuciones de las AEE a la mejora de los resultados académicos y de convivencia, así como de las variables e instrumentos utilizados en las investigaciones, que sirve para ordenar el campo de conocimiento y avanzar en el diseño de nuevas investigaciones, entre las que destaca mi propia tesis doctoral. Para ello se ha realizado una revisión bibliográfica y metodológica.

Los datos más relevantes extraídos de la bibliografía estudiada son los referentes a las variables e indicadores que han sido valorados en diversas investigaciones relevantes a nivel internacional, a partir de los cuales ha sido posible definir las variables e indicadores a investigar en mi propia tesis doctoral en lo referente a éxito escolar y mejora de la convivencia, los dos grandes aspectos de estudio que se derivan directamente del objetivo general de la misma.

Como se ha señalado previamente, el éxito escolar se medirá en función de los resultados académicos y de otras variables como la matriculación de alumnado en el centro, el absentismo y abandono escolar, la participación de la familia y la comunidad en la escuela, así como la motivación del alumnado y la realización de tareas escolares fuera del horario lectivo.

En cuanto a la convivencia, se tendrán en cuenta variables como el nivel de conflictividad, la forma de resolución de conflictos, el racismo, la dinámica de las relaciones entre los actores y la existencia de un clima de confianza y de canales de comunicación.

Resulta necesario seguir profundizando en los instrumentos que se utilizarán en la tesis doctoral para el estudio de dichas variables e indicadores.

Se han determinado cuáles serán empleados, pero falta la redacción/elaboración de los mismos y la formulación concreta de las preguntas. Además, será necesario el juicio de expertos como paso previo a su utilización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- BOTTON, L.; FLECHA, A. y PUIGVERT, L. (2009). El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes, sino de la aplicación de las actuaciones de éxito. *Revista de la Asociación de Sociología de la educación*, 2(3), 45-52.
- COHEN, L. y MANION, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DÍEZ PALOMAR, J. (2011). Participación y formación de las familias: la clave para el éxito educativo. *Escuela-Comunidades de Aprendizaje* (3), 1-2.
- DÍEZ-PALOMAR, J.; RUÉ, L.; GARCÍA, P. y BROWN, M. (2010). Matemàtiques i grups interactius: ensenyament y aprenentatge des del punt de vista de les interaccions. *Temps d'Educació* 38, 135-151.
- ELBOJ, C. y NIEMALÄ, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2).
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 1(1), 11-20.
- FLECHA, R. y GARCÍA, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *IDEA- La Mancha*, 72-76.
- FLECHA, R. y LARENA, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- FLECHA, R. y SOLER, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- FLECHA, A.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A. y LATORRE, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- GARCÍA YESTE, C.; MARTÍN, N. y SAMPÉ, M. (2011). La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante. *XII Congreso Internacional de Teoría de la educación*, (págs. 1-21).
- GATT, S.; PUIGDELLÍVOL, I. y MOLINA, S. (2010). Mead's contributions to Learner's identities. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 223-238.
- GIRBÉS, S. (2011). Los grupos interactivos: hacia el éxito escolar de todos y todas. *Escuela Comunidades de aprendizaje* 1, 1-2.

- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ, A. y HOLFORD, J. (2011). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 21-29.
- INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final INCLUD-ED report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*.
- LLOBELL, J. P.; PÉREZ, J. F. G. y NAVARRO, M. D. F. (1996). *El diseño y la investigación experimental en psicología*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- MARTÍNEZ, M.; MASSOT, M.; MARTÍNEZ, S. y MARTÍNEZ, C. (2002). Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social. *Educación*, 103-121.
- MARTÍNEZ, B. y NIEMALÄ, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77.
- MELENDRO, M. (2012). Nuevas tendencias en la intervención social con adolescentes y jóvenes en riesgo social. *Jornada de formación: Escenarios de la intervención con menores y jóvenes en riesgo social*. Madrid: UNED.
- NÚÑEZ, V. (2007). Pedagogía social: Un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia Dictada En El Ministerio De Educación, Ciencia y Tecnología De La Argentina.
- PADRÓS, M.; DUQUE, E. y MOLINA, S. (2013). Aportaciones de la investigación europea Includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista de la Asociación de Inspectores de educación de España*, 1-25.
- PÉREZ, G. (2002). Origen y evolución de la pedagogía social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- PULIDO, C. y ZEPEDA, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 295-309.
- SAMPÉ, M.; ARANDIA, M. y ELBOJO, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito académico en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 119-132.
- TELLADO, I. y SAVA, S. (2010). The role on non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- ÚCAR, X. (2009). *La comunidad como elección: Teoría y práctica de la acción comunitaria*.
- VALLS, R.; SOLER, M. y FLECHA, R. (2008). Lectura dialógica: Interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, (46), 71-87.
- VARGAS, J. y FLECHA, R. (2000). El aprendizaje dialógico como «experto» en resolución de conflictos. *Contextos educativos* 3, 81-88.
- VIEIRA PARRA, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de: Dipòsit digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/41499>
- VIEIRA, L. y PUIGDELLÍVOL, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 12(24), 37-55.

ANEXO

Éxito académico

BLOQUES	VARIABLES	INSTRUMENTOS		AGENTE
		Técnicas cuantitativas	Técnicas cualitativas	
RESULTADOS ACADÉMICOS	Competencias matemática y lingüística	Pruebas de Conselleria		Alumnado de 4º
		Notas		Tutores
OTROS ASPECTOS	Matriculación	Datos Ítaca		Alumnado de 4º
	Absentismo	Datos - Jefatura de estudios - Tutores		
	Abandono escolar	Datos equipo directivo		
	Participación familias	Cuestionarios	Grupo de discusión comunicativo Relato de vida comunicativo	Alumnado Familias Profesorado
	Participación comunidad	Cuestionarios	Grupo de discusión comunicativo Relato de vida comunicativo	Alumnado Familias Profesorado Voluntariado
	Motivación del alumnado			
	Deberes			

Convivencia

VARIABLES	INSTRUMENTOS		AGENTE
	Técnicas cuantitativas	Técnicas cualitativas	
Nivel de conflictividad en la escuela	Cuestionarios Datos de tutores	Grupo de discusión Comunicativo Relato de vida comunicativo	Alumnado Familias Profesorado Voluntariado (no cuestionarios)
Forma de resolución de conflictos			
Dinámica de la relación entre los actores			
Existencia de canales de comunicación			
Existencia de un clima de confianza			
Racismo			

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE DESDE LA PERSPECTIVA DEL AGUA

ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT SINCE WATER PERSPECTIVE

Pedro Luis Castrillo Yagüe

Investigador en formación. Escuela de Doctorado. UNED

María Novo Villaverde

Catedrática de la UNED

RESUMEN

El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), (DEDS), el Decenio Internacional para la acción «El Agua Fuente de Vida» 2005-2015 y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) son tres eventos de relevancia internacional que tienen su horizonte final en el año 2015. Nos encontramos, por tanto, en un momento de especial trascendencia a la hora de hablar de Educación, de Desarrollo, de sostenibilidad y a la hora de hablar del Agua.

Entendiendo que esta singular circunstancia ha de suponer una oportunidad para poner en valor el papel de la Educación para el Desarrollo sostenible en los procesos educativos del nuevo milenio, esta investigación busca conocer el papel que juega el agua, como elemento vital para la vida y el desarrollo humano, como eje vertebrador del trabajo desarrollado por los profesionales de la Educación ambiental en la Comunidad autónoma de Castilla y León.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental, Desarrollo sostenible, agua, Castilla y León, DEDS.

ABSTRACT

UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), (DESD), International Decade for Action «Water for Life» 2005-2015

and United Nations Millennium Development Goals (MDGs) are three events of international significance reaching final horizon in 2015. We are, therefore, at a time of particular importance when talking of Education, Development, Sustainability and when speaking about Water.

That singular circumstance provides an opportunity to value the role of Education for Sustainable Development in the educational processes of the new millennium. This research seeks to understand the role of water as a vital element for life and human development, trying to understanding work of professional environmental educators in Castilla y Leon community.

KEY WORDS: Environmental education, sustainable development, water, Castilla y León, DESD.

INTRODUCCIÓN

La enorme brecha que mantiene nuestro mundo dividido entre la miseria y la abundancia no hace más que agrandarse a medida que pasa el tiempo, poniendo de manifiesto la vulnerabilidad de los sistemas socioeconómicos en los que hemos aprendido a vivir.

En este mundo cambiante, sumido en profundas crisis ambientales, económicas, sociales y éticas se hace más necesario que nunca parar, mirar a nuestro alrededor y tomarnos el tiempo necesario para tratar de comprender que es lo que está pasando.

La apuesta por el cambio está estrechamente ligada con los procesos educativos y especialmente con la Educación Ambiental, vital para comprender y explicar el concepto de sostenibilidad. Ante este reto la fecha de 2015 marca un verdadero hito.

En 2015 termina una década *crucial para centrar la atención internacional en lo que debería ser obvio: el agua es una fuente de vida*¹. Con esta contundente afirmación se invita, desde el seno de las Naciones Unidas a tomar conciencia de la urgencia de actuar para cambiar una situación mundial que se ha vuelto intolerable.

¹ Prefacio Guía de promoción para la Celebración del Decenio Internacional para la Acción «El agua, fuente de vida» 2005-2015. Organización Mundial de la Salud.

Ya en el Programa 21, emanado de la Cumbre de la Tierra de 1992, dedicó el capítulo 18 de la Sección II, al Agua Dulce², pero la escasa traducción en resultados concretos de las recomendaciones emanadas de la Cumbre de Río y la constatación del agravamiento de los problemas relacionados con el agua y el desarrollo en el mundo, desembocaron, en el nacimiento del Decenio Internacional para la acción 2005-2015. El Agua Fuente de vida³.

Este evento pone de manifiesto la magnitud del problema del agua a escala mundial, haciendo una llamada de atención encaminada a que «los objetivos mundiales se centren con más ímpetu en los asuntos relacionados con el agua»⁴ asumiendo que las personas que tenemos el privilegio de vivir en una realidad socioeconómica en la que el agua no es un factor limitante, seamos conscientes de la necesidad de considerar al agua como un elemento transversal, en el desarrollo humano.

Estas consideraciones se encuentran estrechamente relacionadas con otro compromiso alcanzado por los dirigentes de los 191 Estados Miembro de las Naciones Unidas para tratar de alcanzar, también en 2015, ocho objetivos clave en la lucha contra la pobreza, el hambre, la enfermedad, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer: los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)⁵.

El séptimo de estos objetivos implica *garantizar la sostenibilidad del medio ambiente*, y tal y como ha señalado el Grupo de trabajo de las Naciones Unidas para el Proyecto del Milenio en materia de Agua y Saneamiento, «el desarrollo y la gestión integrados de los recursos hídricos son esenciales para el éxito o fracaso de todos los ODM, dado que las formas de subsistencia de los pobres dependen en gran medida del agua».

² Capítulo 18: Protección de la Calidad y el Suministro de los Recursos de Agua Dulce: Criterios Integrados para el Aprovechamiento, Ordenación y uso de los Recursos de Agua Dulce. Programa 21 Naciones Unidas. <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/>

³ Resolución A/RES/58/217 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/No3/507/57/PDF/No350757.pdf?OpenElement>

⁴ Con el fin de alcanzar las metas relativas al agua de los ODM, el Plan de Aplicación de Johannesburgo de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible y el Programa 21. Guía de promoción del Decenio Internacional para la Acción “El agua, fuente de vida” 2005-2015. Organización Mundial de la Salud.

⁵ Organización Mundial de la Salud. Objetivos de Desarrollo del Milenio. www.who.int/topics/millennium_development_goals/es/

El cumplimiento de estos objetivos requiere inevitablemente la reflexión, la concienciación, la formación, la participación, la cooperación y la reactivación del compromiso político a todos los niveles, mostrando que los procesos educativos son el eje transversal sobre el que articular el cambio.

Una muestra de la importancia que los procesos educativos suponen en el trabajo de las Naciones Unidas por integrar el desarrollo en todas sus vertientes, es la apuesta que hace al proclamar el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). (DEDS)⁶ que finaliza en los albores mismos del año 2015, asumiendo *que la educación para el desarrollo sostenible es un asunto de todos*.

Especial relevancia adquiere la reflexión que se recoge en este plan de aplicación internacional, insistiendo en que el *éxito del Decenio depende de la colaboración que se establezca, indicando las contribuciones que se podrían aportar en todos los planos, comunitario, nacional, regional e internacional* (UNESCO, 2005), poniendo de manifiesto la necesidad de implicar a todas y cada una de las entidades y/o administraciones que de una u otra manera están relacionadas con la educación y el desarrollo, desde el nivel internacional hasta los niveles locales.

Ahora que nos encontramos comenzando el año 2015, es el momento de valorar la eficacia de estas iniciativas y evaluar si la fundamentación y los objetivos emanados de estos llamamientos internacionales han logrado inspirar u orientar el trabajo de los educadores y, lo que es más importante, si han logrado transformarse en acciones concretas de educación ambiental para el desarrollo sostenible, lo que podría indicarnos un avance real hacia un futuro más equilibrado.

Se hace así imprescindible conocer y valorar las estrategias, los programas y las acciones puestas en marcha en nuestro entorno más cercano, estudiando el papel que están jugando los profesionales que trabajan por y para la Educación Ambiental, a la hora de relacionar sus procesos educativos con el horizonte de la sostenibilidad.

⁶ UNESCO- Sección de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ED/PEQ/EDS) Sector de Educación. www.unesco.org/education/desd

EL AGUA: UNA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN EN CLAVE DE SOSTENIBILIDAD

El agua, elemento imprescindible para el desarrollo y supervivencia de todos los seres vivos, se convierte en la concreción misma de la sostenibilidad, al ser un elemento que es de todos pero no pertenece a nadie, del que nadie se puede ni debe apropiarse porque sigue cíclicamente su camino, que cambia de estado pero mantiene sus peculiares propiedades, que es capaz de autodepurarse en su continuo devenir, que sirve de nexo de unión entre sistemas naturales, sistemas sociales y sistemas económicos y que es capaz de sostener los más variados ejemplos de civilización.

Se hace, por tanto, impensable considerar los retos que supone hablar de Desarrollo Sostenible sin tener en cuenta los problemas relacionados con el agua.

Si pretendemos ser coherentes con los principios y valores emanados del paradigma de la sostenibilidad, parece inevitable que nuestras contribuciones se aporten desde los niveles más cercanos a la realidad: *el plano comunitario*, tal y como recomiendan las Naciones Unidas⁷. Por tanto, este estudio se basa en nuestra realidad más cercana: Castilla y León.

En Castilla y León, donde el agua de la cuenca del Duero se erige como eje del territorio ocupado por la tercera región más extensa de la Unión Europea con 94.225 km², se hace más que justificado valorar si en el camino hacia la sostenibilidad tiene cabida el agua como elemento vertebrador.

Aún en este contexto, hablar del agua y su relación con el desarrollo y la sostenibilidad resulta complicado:

Vivimos en un momento y en un lugar en el que el agua no supone una limitación para nuestro desarrollo, lo que dificulta que tengamos una visión realista de la verdadera situación de este recurso a nivel global.

Conscientes de esta situación, las Naciones Unidas llevan tiempo advirtiendo de la vulnerabilidad de un recurso como el agua, sometido al

⁷ UNESCO- Sección de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ED/PEQ/EDS) Sector de Educación. www.unesco.org/education/desd

incremento continuo de la población, al aumento en el consumo asociado al desarrollo de los grupos humanos, a la centralización de la población en núcleos urbanos y estiman que en 2050 la insuficiencia de este recurso se plasmará en que al menos uno de cada cuatro habitantes del mundo vivirá en un país con escasez crónica o recurrente de agua⁸.

Asumiendo que el agua se consolida como un importante pilar sobre el que sustentar la idea de sostenibilidad, se ha diseñado el presente trabajo de investigación, tratando de valorar si el trabajo que se viene realizando en los últimos años en la Comunidad de Castilla y León para integrar el desarrollo sostenible y la educación, tiene en cuenta las particularidades del agua como elemento vertebrador imprescindible para la vida y, por tanto, para el desarrollo humano.

Esta investigación continúa desarrollándose en el marco de la cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED bajo la dirección de María Novo, y pretende determinar el papel que están jugando tanto el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), como el Decenio Internacional para la acción: el Agua Fuente de Vida (2005-2015) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en el desarrollo de estrategias, programas y proyectos de Educación Ambiental en la Comunidad de Castilla y León, suponiendo que deberían haber supuesto un importante revulsivo social ante el escenario de Cambio Global que vivimos en este nuevo siglo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Consciente de que *investigar significa intentar conocer mejor la realidad que nos rodea* (Coller, 2005), el objetivo principal de esta investigación pasa por comprender el trabajo de los profesionales de la educación ambiental que trabajan buscando la sostenibilidad y descubrir el papel que juega el agua como elemento en sus procesos educativos.

⁸ Informe de las Naciones Unidas sobre el desarrollo de los recursos hídricos en el mundo 4: <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/environment/water/wwap/wwdr/wwdr4-2012/#c271954>

Para ello esta investigación se ha marcado los siguientes objetivos:

- Conocer la situación de los profesionales de la educación ambiental en esta comunidad, documentando tanto su trabajo como sus inquietudes.
- Comparar las realidades de los profesionales de la educación ambiental que desarrollan su labor dentro y fuera de las administraciones, así como sus estrategias para integrar el agua en su la labor educativa relacionada con la sostenibilidad.
- Efectuar aportaciones didácticas concretas tendentes a mejorar la práctica educativa, que sean de utilidad para el trabajo de las administraciones e instituciones implicadas en estos procesos educativos.
- Aumentar el conocimiento y la conciencia acerca de la educación para la sostenibilidad en todas las personas que participen, de uno u otro modo, en esta investigación.

Para lograr estos objetivos es imprescindible:

- Descubrir las relaciones entre la educación ambiental para el desarrollo sostenible y el agua, determinando el papel que desempeña este elemento en los procesos educativos.
- Inferir posibles alternativas que permitan la integración transversal del agua dentro de las estrategias relacionadas con la educación para el desarrollo sostenible.
- Valorar la importancia elementos relevantes para la sostenibilidad, como la educación para la acción, la transdisciplinariedad, la *globalidad* (Murga Menoyo, 2006), la equidad intergeneracional, etc., en los procesos relacionados con la educación para el desarrollo sostenible y el agua en nuestra comunidad.

PROCESO INVESTIGADOR

En una primera fase, que es la que aquí se muestra, se ha explorado y analizado de manera directa el trabajo realizado por profesionales de la Educación Ambiental en la Comunidad, tanto dentro como fuera de las administraciones públicas.

Para completar el estudio se está analizando, en una fase que se encuentra en periodo de desarrollo, el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos por estos hitos internacionales en diferentes organizaciones y entidades vinculadas con el agua, tanto públicas como privadas, que ponen en marcha actividades relacionadas con la educación ambiental en Castilla y León en el horizonte de 2015; con el fin último de conocer el estado de la cuestión para poder replantear, reorientar y optimizar nuestras estrategias educativas, para que sean más acordes con los objetivos emanados de la idea de sostenibilidad.

METODOLOGÍA

Se diseña esta investigación como un análisis de la realidad social actual, a través del estudio del caso del agua en esta Comunidad Autónoma.

En este estudio, el método del caso se utilizará como herramienta de exploración y, al mismo tiempo, como herramienta de comprobación y construcción de teorías, como sostiene Coller (2005), tratando de evaluar si realmente estos hitos internacionales están sirviendo para poner en valor tanto la educación ambiental para el desarrollo sostenible como la necesidad de considerar el agua como un elemento transversal, vinculado con el desarrollo humano.

Se ha tratado de ir más allá de los protocolos que estiman solamente mediciones de lo que podemos observar, de la estadística y de los patrones matemáticos, intentando complementar la metodología estrictamente cuantitativa con la cualitativa, con idea de obtener una serie de datos lo suficientemente rigurosos para permitir analizar y conocer el objeto de estudio.

De esta manera se ha realizado un acercamiento al conocimiento de la realidad social desde *métodos cuantitativos*, aunque *no de manera exclusiva ni excluyente, tratando de complementar los datos obtenidos con los recopilados por medio de métodos eminentemente cualitativos con idea de conocer la totalidad del objeto analizado* (Beltrán, 1991, en García Ferrando *et al.*, 2010) tratando de complementar el aporte informativo y de contar con datos fiables que sean fácilmente procesables y mesurables.

La investigación se ha estructurado como un estudio de casos, entendido este como *una metodología cualitativa tanto de investigación como de formación* (López Barajas-Zayas, 1995), conscientes de que, tal y como detalla el citado autor, el estudio de casos puede *permitir conocer el objeto de estudio y mejorar la comprensión de los métodos de investigación y análisis de la realidad social*.

Se han utilizado aportaciones metodológicas de diversos autores, destacando las propuestas del profesor López Barajas-Zayas (1995) para la *investigación a través del estudio de casos* y las realizadas por Xavier Coller en su cuaderno metodológico *Estudio de Casos* (Coller, 2005).

Tras la fundamentación teórica y selección del caso, se puso en marcha la fase de documentación, con el objetivo de consolidar el proceso de recogida de datos y poder captar las opiniones y/o puntos de vista del mayor número de personas vinculadas a los procesos educativos que tratamos de conocer, se ha optado por la realización de encuestas (García Ferrando *et al.*, 2010) como método de investigación eminentemente cuantitativo.

Estas encuestas nos han permitido, por un lado llegar a un buen número de los profesionales que están involucrados en el proceso educativo que estamos estudiando (gracias sobre todo a las nuevas tecnologías) y por otro lado nos permiten disponer de información cuantificable con la que podremos obtener datos de enorme relevancia para el fin último del estudio.

Las encuestas se han realizado mediante cuestionarios autoadministrados (Anexo I), tras informar a los participantes de los objetivos que pretende el presente proyecto.

Las preguntas se han formulado para que versaran sobre hechos concretos, de manera objetiva, dejando en algunas de ellas una puerta abierta a la interpretación de la persona que la realiza para poder captar detalles más subjetivos. Las preguntas realizadas han respetado el principio de idea única, tratando de obtener respuestas que nos permitan una adecuada sistematización de los datos obtenidos.

De entre todas las propuestas de obtención de datos cualitativos, hemos optado en primer lugar por las entrevistas semiestructuradas, *inte-*

raccionando con los sujetos entrevistados en proceso informativo recíproco (Ortí, A., en García Ferrando *et al.*, 2010), conversando con el propósito de desvelar los pormenores del funcionamiento de los profesionales y entidades investigados, tratando de ir más allá de lo que se observa directamente.

También se ha realizado un completo análisis de evidencias documentales, estudiando proyectos, programaciones, actas, informes, publicaciones, material elaborado, etc.

Toda esta información se ha venido recogiendo a modo de *diario de campo* (Sanmartín, R., en García Ferrando, 2010) en el que se han anotado *tanto las observaciones como las sensaciones* (López Barajas-Zayas, 1995), registrando además frases textuales, diálogos, anécdotas, actitudes, apreciaciones personales y un largo etc.

Con todo el material obtenido se ha realizado un riguroso análisis de datos, mediante triangulación, prestando especial atención a la fiabilidad y validez de los resultados, como paso previo a la obtención de conclusiones.

El personal participante en esta investigación presenta el perfil de profesionales que trabajan de manera activa en procesos relacionados con la educación ambiental, tanto en la administración pública como en entidades de carácter privado.

Este amplio abanico de participantes nos ha permitido conocer las realidades del personal vinculado a las administraciones públicas y el personal ajeno a estas administraciones, pudiendo realizar las pertinentes comparaciones entre colectivos, enriqueciendo los puntos de vista y buscando posibles sinergias y/o puntos de inflexión.

De esta manera hemos podido obtener datos de especial relevancia para el estudio como por ejemplo:

- El perfil de los profesionales de la educación ambiental que trabajan en la administración regional
- Valorar si realmente el trabajo desarrollado por estos profesionales está encaminado hacia la acción.

- La importancia que tiene entre los profesionales de la educación ambiental el concepto de Desarrollo sostenible.
- Si el concepto GLOBAL se tiene en cuenta a la hora de desarrollar sus labores profesionales.
- Si el trabajo desarrollado se ciñe a una idea cerrada de educación ambiental o si, por el contrario, contempla alguna de las múltiples vertientes sobre las que se sustenta este tipo de labor educativa (Sauvé, 2004).
- El grado de transversalidad y multidisciplinariedad de los trabajos que se desarrollan bajo la denominación de Educación Ambiental.
- La utilización de marcos teóricos a la hora de elaborar proyectos o poner en marcha procesos de educación ambiental
- El peso que tiene el AGUA como elemento didáctico susceptible de ser trabajado dentro de los programas de educación ambiental.
- La importancia del AGUA dentro de la idea de desarrollo sostenible.
- La atención al Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, al Decenio Internacional para la acción «El Agua Fuente de Vida» y a «Los Objetivos de Desarrollo del Milenio».

RESULTADOS OBTENIDOS HASTA EL MOMENTO

Los resultados obtenidos se presentan agrupados en función del lugar en el que los profesionales realizan su trabajo, con la intención de comparar los propios del personal que desarrolla su labor en las administraciones públicas y los del personal vinculado a entidades privadas.

La formación académica de los profesionales es un elemento que nos ayuda a caracterizar el colectivo de profesionales que desarrollan su labor en relación con la Educación Ambiental.

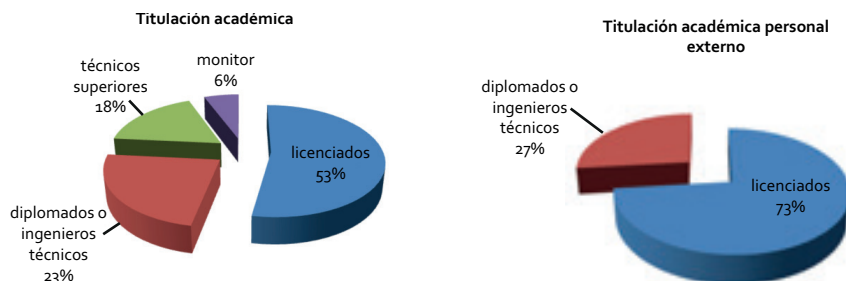


Gráfico 1. Titulación académica.

En ambos colectivos, más de la mitad del personal consultado son licenciados universitarios (llegando casi al 75 % en el colectivo ajeno a la Administración regional) pero resulta llamativo que del personal de la administración solamente el 6 % tenga formación universitaria relacionada con la educación, mientras que dentro de los profesionales ajenos a la administración, un 14 % tiene formación universitaria relacionada con la educación (Tabla nº 1).

Tabla 1. Especialidad de la formación universitaria de los sujetos.

Personal Administración		Personal ajeno a la Administración	
Licenciado Ciencias Biológicas	17%	Licenciado Ciencias Biológicas	27%
Ingeniero Técnico Forestal	17%	Licenciado Ciencias Ambientales	40%
Licenciado Ciencias Ambientales	6%	Licenciado Pedagogía	7%
Licenciado Geografía	12%	Ingeniero técnico Agrícola	12%
Diplomada Educación	6%	Diplomada Turismo	7%
Licenciada Ciencias Económicas y Empresariales	6%	Maestro	7%
Técnico Superior Administración y Finanzas	6%		
Diplomada Empresas y Actividades Turísticas	6%		
Técnico Superior Animación Sociocultural	6%		
Monitor Tiempo Libre/ Nivel	6%		
Técnico Superior gestión y Organización de Recursos Naturales y Paisajísticos	6%		

Al preguntar a los profesionales sobre su trabajo cotidiano, los resultados obtenidos nos indican que está mayormente relacionado con la educación y la concienciación.

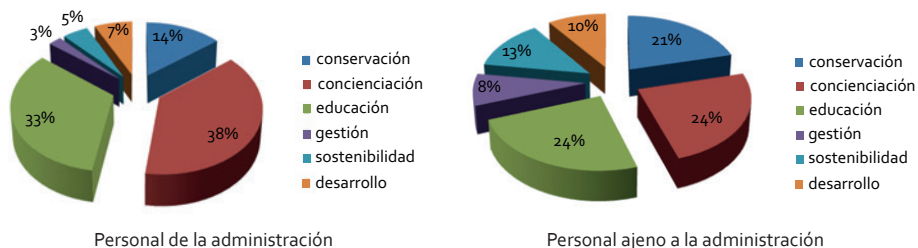


Gráfico 2. Tipicación del trabajo cotidiano.

Al ser preguntados sobre el apoyo de su trabajo diario como educadores en una base o fundamentación teórica, solo un tercio de los profesionales de la Administración aseguran que hacerlo siempre, mientras que otro tercio manifiesta hacerlo solamente de manera ocasional, y casi un 50% de manera habitual. El personal ajeno a la administración asegura en un 40% de los casos hacerlo siempre, frente al 60% de este colectivo que asegura hacerlo habitualmente.

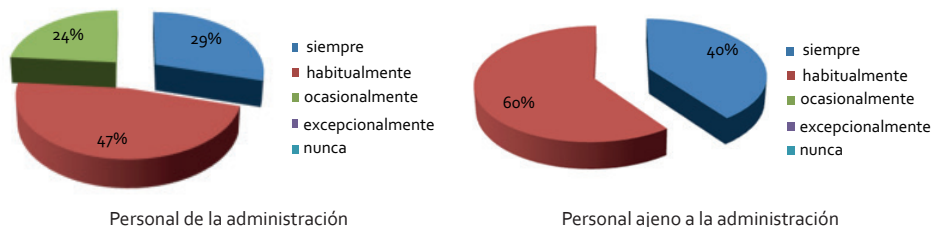


Gráfico 3. Apoyo del trabajo diario en una fundamentación teórica.

En lo referente a los documentos internacionales que marcan las directrices sobre desarrollo y sostenibilidad, al preguntar a los encuestados si conocen el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y si, en caso de conocerlo, utiliza estos materiales en su trabajo, en ambos colectivos se constata el desconocimiento y la escasa relevancia de estos documentos a la hora de poner en práctica estrategias educativas relacionadas con la educación ambiental.

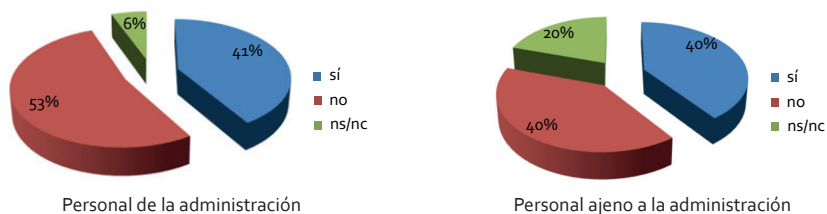


Gráfico 4. ¿Conoce el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014?

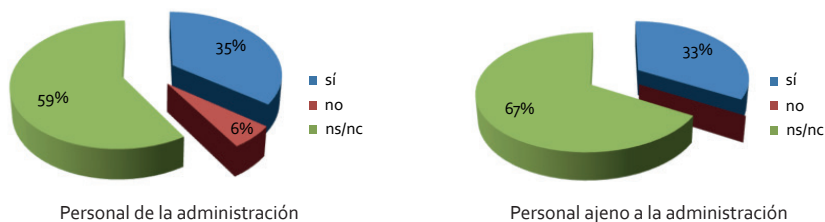


Gráfico 5. En caso de conocerlo ¿Utiliza estos criterios en su trabajo?

Preguntados sobre la importancia que tiene de la idea de Desarrollo Sostenible dentro de su trabajo, vemos que es muy relevante la importancia que le otorgan a este concepto en el desarrollo de su labor profesional.

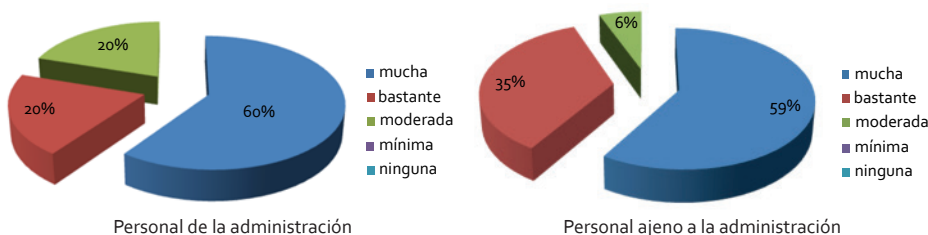


Gráfico 6. Importancia de la idea de Desarrollo Sostenible dentro de su trabajo.

Para valorar el grado de interdisciplinariedad en estrategias y proyectos de educación ambiental, se preguntó a los encuestados por la aportación de profesionales de otros ámbitos o perfiles al desarrollar su trabajo cotidiano, constatando que la interdisciplinariedad es mayoritariamente ocasional en ambos colectivos (53 % en personal de la administración y 60 % en personal ajeno a la administración).

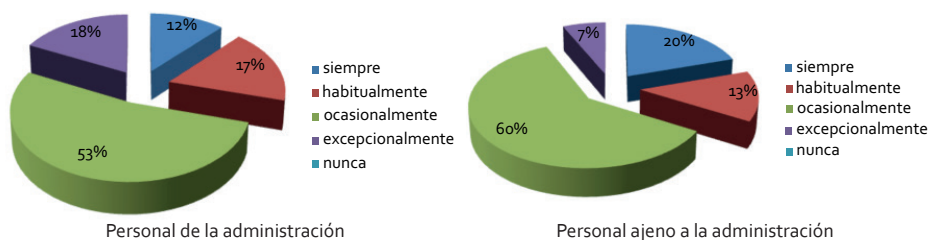


Gráfico 7. Aportación de profesionales de otros ámbitos o perfiles.

Centrando el interés en el papel que juega el Agua dentro de su trabajo, se les consultó sobre la importancia que tiene el agua dentro del concepto desarrollo sostenible, obteniendo resultados que nos muestran que es notable la importancia otorgada al agua a la hora de entender el concepto de desarrollo sostenible.

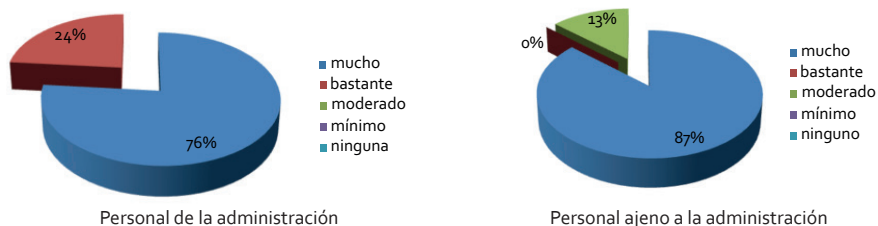


Gráfico 8. Importancia del agua dentro del concepto de Desarrollo Sostenible.

Sin embargo, a la hora de ver la importancia del agua como recurso en los fines que persiguen en su trabajo cotidiano, el agua se muestra como un recurso moderadamente importante en el desempeño de sus funciones.

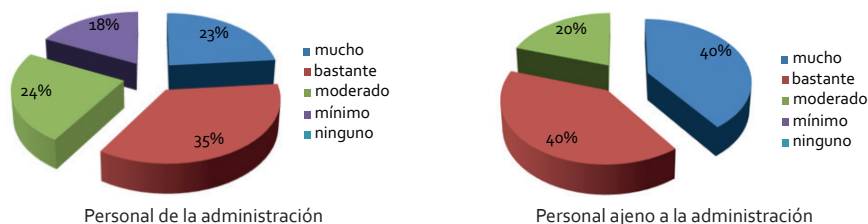


Gráfico 9. Importancia del agua como recurso en los fines que persigue en su trabajo.

Este extremo se pone de manifiesto al preguntar a los profesionales por el porcentaje de proyectos o trabajos relacionados con el agua en el último año.

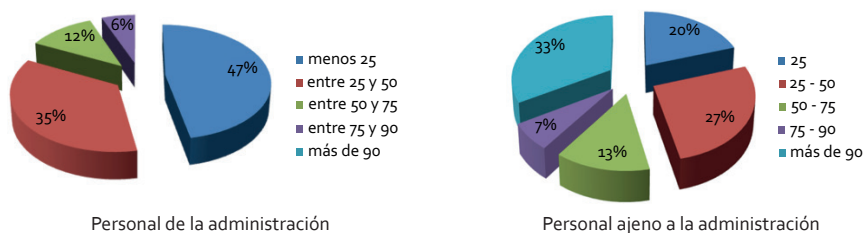


Gráfico 10. Porcentaje de proyectos o trabajos relacionados con el agua en el último año.

Quedando patente la escasez de proyectos relacionados con el AGUA en la Administración Regional (casi la mitad de los encuestados de este colectivo manifiesta que menos del 25% de los trabajos realizados estaba relacionado con el agua), comparando los datos con los obtenidos en otras entidades.

CONCLUSIONES

A la vista de los datos obtenidos podemos concluir que:

- Los profesionales de la Educación Ambiental en la Comunidad de Castilla y León cuentan con una elevada formación académica.
- Si bien el concepto de desarrollo sostenible está en el ideario de la gran mayoría de estos profesionales, la falta de concreción sobre su significado impide determinar unas líneas de trabajo consensuadas.
- La componente ambiental sigue siendo predominante, frente a la componente educativa, a la hora de hacer educación ambiental.
- Aun estamos lejos de interiorizar el resto de componentes que pueden hacer de la educación ambiental una verdadera educación por y para la sostenibilidad.
- La escasa utilización de bases teóricas sobre las que fundamentar el trabajo de los profesionales en el ámbito estudiado impide poner en marcha iniciativas educativas a nivel local o regional capaces de responder a los condicionantes de nuestra realidad global.

- Aunque existe la multidisciplinariedad dentro de los profesionales de la educación ambiental, esto no significa que exista transversalidad a la hora de establecer sinergias y colaboraciones con otras entidades o profesionales de otros ámbitos cuando se diseñan o ponen en marcha estrategias educativas.
- El agua es objeto de programas o acciones didácticas de manera testimonial en la administración regional.

Queda un ingente trabajo por desarrollar para dar a conocer el agua como un elemento básico de cohesión territorial a nivel local-regional y como un elemento imprescindible a la hora de enseñar y aprender sobre nuestra realidad global.

PROPUESTAS DE ACCIÓN

Conscientes de la realidad que nos muestran los datos obtenidos, se hace necesario proponer medidas que redunden en la mejora de nuestra práctica educativa:

- Es imprescindible sistematizar la revisión de la base teórica sobre la que sustentamos los trabajos didácticos centrados en entender y transmitir la idea de sostenibilidad.
- Es necesario adaptar las propuestas ofertadas a las necesidades educativas propias de la compleja realidad actual.
- El agua, como elemento de enorme potencial educativo, se presenta como una oportunidad a la hora de centrar programas y estrategias.
- Utilizar el agua como eje didáctico nos permitirá transmitir su relevancia desde múltiples puntos de vista (ambientales, sociales, económicos y culturales), integrando la idea de un desarrollo verdaderamente sostenible en los procesos de educación-aprendizaje.
- Debemos vincular las labores educativas que se desarrollan a nivel local con la idea de globalidad, integrando los conocimientos que nos permitan entender que nuestra realidad no es interpretable sin tener en cuenta la del resto de nuestro planeta.

- Resulta imprescindible aumentar el porcentaje de profesionales con formación relacionada con la educación y la pedagogía en el colectivo que desarrolla labores de educación ambiental para el desarrollo sostenible.

El reto está en lograr que los profesionales incrementen sus capacidades y conocimientos relacionados con la educación y el medio ambiente a través del concepto de desarrollo sostenible, fomentando:

- El aumento de profesionales con formación específica en educación en los equipos multidisciplinares que realizan tareas relacionadas con la educación ambiental.
- El trabajo para que los profesionales del medio ambiente adquieran la formación necesaria en materia pedagógica.

En esta tarea, la utilización del AGUA como elemento estrechamente ligado a la idea de sostenibilidad puede suponer un avance notable para lograr los objetivos propuestos a nivel internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZNAR MINGUET, P. (1995). El estudio de casos como técnica de simulación: Aplicaciones educativas, en E. López-Barajas Zayas, *El Estudio de Casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- AZNAR MINGUET, P. y ULLS SOLIS, M.^a. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad, *Revista de Educación*, número extraordinario, 219.237
- BENAYAS, J.; GUTIERREZ, J. y HERNÁNDEZ, N. (2003). *La investigación en educación ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente. Secretaría General de Medio Ambiente. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales.
- BOUCHÉ PERIS, H.; FERMOSE ESTEBANEZ P.; GERVILLA CASTILLO E.; LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS E. y PÉREZ ALONSO-GETA P. M.^a. (1998). *Antropología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- COLLER, X. (2005). *Estudio de Casos* (Cuadernos Metodológicos 30). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- ELLIOT J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GARCÍA, J. E. (2004). *Educación Ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora S. L.
- GARCÍA FERRANDO, et al., (2010). *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.

- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1993). La investigación cualitativa vs cuantitativa. En *I Seminario sobre Metodología Pedagógica*. Madrid: UNED.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. y J. M. MONTOYA (1995). *El estudio de Casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (Coord.)(1998). *La observación participante*. Madrid: UNED.
- MALINOWSKI, B. (1991). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio S.A.
- MURGA MENOYO, M.^a. A. (1994). La innovación educativa desde la perspectiva del etnodesarrollo: aspectos conceptuales y metodológicos. En *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
- (Coord.) (2006). *Desarrollo local y Agenda 21. Una visión social y educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- (2009). La década por la educación para el desarrollo sostenible. Antecedentes y significado, *Bordón* 61(2), 109-119.
- (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible, *Revista de Educación*, nº extraordinario 239-262.
- NOVO, M. (Coord.) (2002). *Ciencia, arte y medio ambiente*. Madrid: Coedición CAM & Mundiprensa.
- (2003). *La Educación Ambiental. Bases Éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- (2006): *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO/Pearson Educación S.A.
- NOVO, M. y LARA. R. (Coords.) (1997). *El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental (I y II)*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- NOVO, M.; MARPEGÁN C. M. y MANDÓN M. J. (2002). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa*. Madrid: UNED.
- NOVO, M. y MURGA, M^a A. (2009). Local-global. Comunidades sostenibles», en *Manual de Educación para la Sostenibilidad*. Bilbao: Centro UNESCO Etxea/ Fundación Iberdrola.
- ONU (2002). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. *Resolución nº 5/254 de la Asamblea General de las Naciones Unidas*.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). La etnometodología. Aplicación a la educación cívico-social. En E. López-Barajas Zayas, *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
- (2000). Aprender a convivir. Educación ético-moral y ciudadana. En *Temas Transversales, Para una Pedagogía de los valores*. Buenos Aires: Editorial Do-cencia.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1995). La fundamentación lógica del estudio de casos. En E. López-Barajas Zayas, *El Estudio de Casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.

- SANCHEZ VALLE, I. (1995). Metodología de investigación. Historia y estudio de casos. En E. López-Barajas Zayas, *El Estudio de Casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- SAUVÉ, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre: Artmed.
- UNESCO (1997). *Educación para un futuro sostenible. Una visión transdisciplinaria para una acción concertada*. EPD-97/CONF-401/CLD.
- UNESCO (1998). *La Educación Superior y el Desarrollo Humano Sostenible. En La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: ED 98/CONF 202/7.2.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1995). El estudio de casos como estrategia formativa en la pedagogía universitaria y en la pedagogía laboral. En E. López-Barajas Zayas *El Estudio de Casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.

ANEXOS

ENCUESTA

Edad: 55	Sexo: Masculino:	Femenino:
Puesto de trabajo:	Antigüedad puesto de trabajo (nº años)	
Titulación Académica:		

1.- Su trabajo cotidiano está más relacionado con: (señale la o las opciones que más se ajusten a su trabajo. En caso de seleccionar varias opciones, por favor ponga números del uno en adelante, siendo el uno la opción mas relacionada con su trabajo)

La conservación del medio natural	La gestión ambiental
La concienciación	La Sostenibilidad
La Educación	El desarrollo

2.- El trabajo que realiza está más relacionado con: (señale con una X)

El diseño y la elaboración de proyectos/actividades/acciones	La puesta en marcha de proyectos/actividades/acciones
El control de proyectos/actividades/acciones	La gestión de proyectos/actividades/acciones
La valoración-evaluación de proyectos/actividades acciones que ya están en marcha	

3.- ¿Que peso tienen las siguientes componentes su trabajo diario? (señale con una X)

	Mucho	Bastante	Moderado	Mínimo	Ninguno
La componente ambiental					
La componente económica					
La componente social					
La componente ética					
La componente educativa					

4.- ¿Qué importancia cree que tiene la idea de Desarrollo Sostenible dentro de su trabajo? (señale con una X)

Mucha	Bastante	Moderada	Mínima	Ninguna

5.- ¿Qué importancia cree que tiene la Educación Ambiental dentro del concepto de Desarrollo Sostenible? (señale con una X)

Mucha	Bastante	Moderada	Mínima	Ninguna

6.- ¿En que medida apoya su trabajo diario en una base o en una fundamentación teórica? (señale con una X)

Siempre	Habitualmente	Ocasionalmente	Excepcionalmente	Nunca

7.- Señale si utiliza o consulta algún tipo de documentación de referencia (recomendaciones, conclusiones de congresos, trabajos científicos, etc..) relacionada con su trabajo de los ámbitos que se señalan a continuación: (señale con una X)

Ámbito local	Ámbito Regional	Ámbito Nacional	Ámbito Internacional

8.- Señale si su trabajo diario requiere de la aportación de profesionales de otros ámbitos o perfiles

Siempre	Habitualmente	Ocasionalmente	Excepcionalmente	Nunca

Remitir a Pedro Luis Castillo
pedroluiscastillo@gmail.com
pcastillo@benavente.es
MUCHAS GRACIAS

9.- Valore la importancia que el recurso AGUA tiene dentro de los fines que persigue en su trabajo diario

Mucha	Bastante	Moderada	Mínima	Ninguna

10.- Los temas relacionados con el AGUA son importantes en su trabajo por: (señale la o las opciones que más se ajusten a sus preferencias. En caso de seleccionar varias opciones, por favor ponga números del uno en adelante, siendo el uno el tema de mayor importancia)

su relación con temas ambientales	su relación con temas económicos
su relación con temas sociales	su relación con temas culturales
su relación con temas geológicos	su relación con temas ecológicos

11.- ¿Qué importancia cree que tiene el AGUA dentro del concepto de Desarrollo Sostenible?

Mucha	Bastante	Moderada	Mínima	Ninguna

12.- Que importancia cree que tiene el AGUA dentro de la idea de Educación Ambiental?

Mucha	Bastante	Moderada	Mínima	Ninguna

13.- Señale, de manera aproximada, el porcentaje de proyectos o trabajos en los que ha estado implicado en el último año (desde abril 2011 hasta abril 2012) que estén relacionados con el AGUA

Menos del 25%	Entre el 25 y el 50%	Entre el 50 y el 75%	Entre el 75 y el 90%	Más del 90%

14: Que problemas cree que son los más importantes a los que se enfrentan las aguas continentales en este momento (señale la o las opciones que más se ajusten a sus preferencias. En caso de seleccionar varias opciones, por favor ponga números del uno en adelante, siendo el uno el problema de mayor importancia)

La escasez	La mala gestión
La Privatización	El saneamiento
El Cambio Climático	La falta de fondos económicos
Los abusos en el uso	La contaminación / Falta de depuración
La pérdida de diversidad biológica en las aguas continentales	Sobreexplotación de acuíferos
Los relacionados con el agua y el desarrollo	Las cuencas compartidas/cuentas transnacionales
Las aguas en los núcleos urbanos	Las aguas industriales

15.- Para el desarrollo de los trabajos o proyectos relacionados con el AGUA ¿ha contado con la colaboración de otras administraciones?

Siempre	Habitualmente	Ocasionalmente	Excepcionalmente	Nunca

16.- ¿Conoce Los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de las Naciones Unidas?

Sí	No	Ns / Nc

17.- En caso de contestar de manera afirmativa a la pregunta anterior, ¿los tiene en cuenta a la hora de desarrollar su trabajo?

Sí	No	Ns / Nc

18.- ¿Conoce usted el *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*?

Sí	No	Ns / Nc

19.- En caso de contestar de manera afirmativa a la pregunta anterior, ¿tiene en cuenta sus criterios a la hora de desarrollar su trabajo?

Sí	No	Ns / Nc

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Remítir a Pedro Luis Castrillo
pedroluiscastrillo@gmail.com
pcastrillo@benavente.es
MUCHAS GRACIAS

DISEÑO, APLICACIÓN Y VALIDACIÓN
DE UN MODELO DE B-MENTORÍA UNIVERSITARIA
EN EL CENTRO ASOCIADO DE LA UNED DE SEVILLA,
COMO UNA MEDIDA DE ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO
EN LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO

DESIGN, IMPLEMENTATION AND VALIDATION OF A MODEL
B-MENTORING UNIVERSITY IN THE UNED ASSOCIATED CENTER
OF SEVILLE, AS A MEASURE OF GUIDANCE
AND MONITORING IN NEW STUDENTS

María José Corral-Carrillo

Investigador en formación. Escuela de Doctorado. UNED

Ana María Martín-Cuadrado

Profesora Doctora de la UNED

RESUMEN

En la comunicación se informa sobre el propósito de investigar las repercusiones de implementar un Programa de b-Mentoría Universitaria como una medida de orientación y seguimiento con los estudiantes de nuevo ingreso en algunos de los grados que se tutorizan en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla. El programa de b-Mentoría se contextualiza como una medida de seguimiento en el Plan de Acogida de la universidad. Existe un proceso natural de ayuda y apoyo mutuo que se desarrolla entre iguales; favorecer este proceso por medio de una estructura metodológica adecuada, podría aportar más y mayores oportunidades para los estudiantes mentorizados (*mentee*) y para el resto de participantes (compañero mentor y tutor-consejero)

Las características del estudiante de la UNED son muy variadas y diversas, desde los que buscan en la trayectoria académica una primera acreditación profesional superior hasta los que ya insertos en el mercado laboral buscan renovarse y los que tienen una perspectiva más reflexiva de perfeccionamiento profesional; desde el Instituto Universitario de Edu-

cación a Distancia (en adelante, IUED) se han realizado investigaciones sobre el perfil del estudiante de la UNED, y sobre las posibles variables de su éxito o fracaso (Sánchez-Elvira, Santamaría, 2005); desde el Centro de Orientación, Información y Empleo (en adelante, COIE) se han realizado estudios piloto para la implantación de un programa de Mentoría (Sánchez, Manzano, Rísquez y Oliveros, 2009). El análisis de los resultados obtenidos por ambos servicios ofrece particularidades y necesidades para los que se diseñan planes y programas de orientación y formación que contribuyen a fortalecer los recursos personales del estudiante para que logre el mayor rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE: Mentoría, b-Mentoría, e-Mentoría, orientación académica, tutoría entre iguales.

ABSTRACT

The communication reports the purpose of investigating the impact of implementing a b-Mentoring University Program as a measure of guidance and follow up with new students in some of the grades that are tutored in the Associated Center of UNED in Sevilla. The b-Mentoring program is contextualized as a follow-up measure in the Plan for Integration of the university. There is a natural process of mutual help and support that develops between peers; facilitating this process by means of a suitable methodological framework could provide more and greater opportunities for the mentored students (mentees) and to the other participants (companion to mentor and tutor – counselor). The characteristics of the students of UNED are varied and diverse, from those who are looking for a first professional accreditation in an upper level academic career to those who are already in the labor market and looking to staying current and those with a more self-motivated desire potential. Through the University Extension School (hereinafter IUED (Instituto Universitario de Educación a Distancia) research has been conducted on the profile of the students at UNED, and possible variables for their success or failure (Sánchez-Elvira Santamaria, 2005) At the Center of Orientation, Information and Employment (hereinafter COIE - Centro de Orientación, Información y Empleo) pilot studies have been carried out for the implementation of a mentoring program (Sanchez Manzano, Rísquez and Oliveros, 2009).

analysis of the results obtained by both studies reveal features and needs for those who design plans and programs for guidance and training that help strengthen the personal capacity of the student in order to achieve their highest academic performance.

KEYWORDS: Mentoring, b-Mentoring, e-Mentoring, academic counseling, peer tutoring.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta tiene como propósito investigar las repercusiones académicas de implementar un Programa de b-Mentoría Universitaria como una medida de orientación y seguimiento con los estudiantes de nuevo ingreso en el Curso de Acceso Directo (en adelante, CAD) para mayores de 25 y 45 años y en los Grados con mayor número de abandono que se tutorizan en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla. Analizar y evaluar la aplicación del programa a fin de determinar cómo y en qué medida repercute en el logro académico de los estudiantes y en la eficacia de su desempeño en el tiempo. El programa de b-Mentoría se contextualiza como una medida de seguimiento en el Plan de Acogida de la universidad.

El objetivo del Plan de acogida es propiciar la autonomía y la autorregulación del estudiante nuevo



Imagen 1. Fases del Plan de Acogida de la UNED.

En las comunidades de aprendizaje (Martín-Cuadrado, 2011) existe un proceso natural de ayuda y apoyo mutuo que se desarrolla entre iguales; canalizar este proceso por medio de la planificación de una estrategia de orientación académica apoyada en profesionales (compañeros mentores y tutores consejeros), podría aportar sistematicidad y viabilidad al programa, así como más y mayores oportunidades de consecución de metas y éxito académico para los estudiantes mentorizados (*mentee*). Contextualizar el programa de mentoría en dos escenarios (centro asociado y entorno virtual) supone aprovechar la potencialidad que ofrece el modelo metodológico de la UNED y Centros Asociados, reseñado en las actuaciones y funciones de los Centros Asociados en sus artículos 9 y 67 de 2011 y en los artículos 133 y 211 de 2005 de los Estatutos de la UNED (Estatutos de la UNED adaptado a la ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley 4/2007, de 12 de Abril).

La investigación que proponemos se ha estructurado en tres fases:



Imagen 2. Fases del Plan de Investigación.

La primera fase se centra en el planteamiento del problema y en el diseño de investigación; se revisará y seleccionará la bibliografía pertinente, así como las experiencias más significativas realizadas en otras universidades. La segunda fase se centrará en el trabajo de campo, que implicará la puesta en marcha y desarrollo del Programa de b-Mentoría, así como la elaboración de un informe con el primer avance de resultados. Y, la tercera fase supondrá, una vez recogido el feedback de la primera evaluación, la implantación del segundo año del programa, en el que se realizará el seguimiento, por una parte, de los estudiantes que no hayan conseguido el

nivel de autorregulación necesario para considerarse estudiantes autónomos; y, por otra parte, de los estudiantes que han alcanzado un grado de autorregulación adecuado, que permitirá conocer más y mejor el perfil del estudiante autónomo en la UNED, y cuáles son las diferencias que se dan entre los dos grupos. A lo largo de esta última fase, además, se realizará la recogida, análisis de datos y redacción de conclusiones finales.

Las características del estudiante de la UNED son muy variadas y diversas: desde los que buscan en la trayectoria académica una primera acreditación profesional superior hasta los que ya insertos en el mercado laboral buscan renovarse y los que tienen una perspectiva más reflexiva de perfeccionamiento profesional; desde el Instituto Universitario de Educación a Distancia (en adelante, IUED) se han realizado investigaciones sobre el perfil del estudiante de la UNED, y sobre las posibles variables de su éxito o fracaso (Sánchez-Elvira, Santamaría, 2005); desde el Centro de Orientación, Información y Empleo (en adelante, COIE) se han realizado estudios piloto para la implantación de un programa de Mentoría Universitaria (Sánchez, Manzano, Rísquez y Oliveros, 2009). El análisis de los resultados obtenidos por ambos servicios ofrece particularidades y necesidades de la institución y de sus integrantes (docentes, profesores tutores y estudiantes). Para este último colectivo se diseñan planes y programas de orientación y formación que contribuyen a fortalecer sus recursos personales que le permitirán lograr el mayor rendimiento académico

OBJETIVOS

El desarrollo de esta propuesta de investigación pretende analizar las repercusiones de un modelo de b-Mentoría Universitaria en el Centro Asociado de la UNED de Sevilla, como una medida de orientación y seguimiento en los estudiantes de nuevo ingreso; este planteamiento, surge por el número tan elevado de abandono entre los estudiantes de acceso y de los dos primeros cursos académicos. De acuerdo a algunas de las investigaciones realizadas en la UNED (Sánchez-Elvira, Fernández y Amor, 2006) sobre estrategias de aprendizaje autorregulado, indican que las claves y el éxito del fracaso en la UNED se debe a componentes eficientes, como organización de la información, persistencia, procesamiento profundo, pautas fijas de estu-

dio, etc.) y a componentes deficientes (ansiedad, dificultad para organizar el tiempo, evitación de dificultades, procesamiento superficial, etc.). La implementación de esta propuesta de intervención espera que aporte estrategias y recursos para reducir el abandono y orientar a los estudiantes partiendo del apoyo y orientación de estudiantes mentores, y desde la perspectiva b-Mentoring. La mentoría mixta es un término flexible, que admite visiones múltiples, comporta el desarrollo personal, académico y profesional.

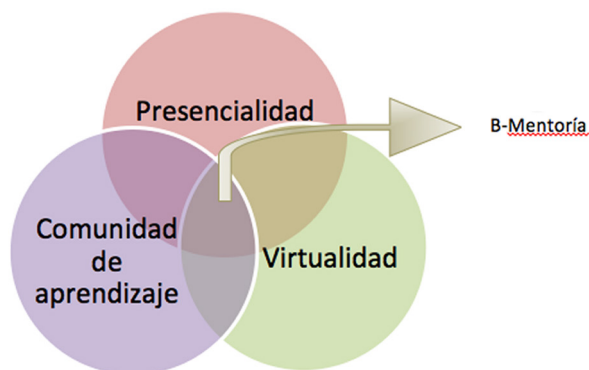


Imagen 3. Componentes de la *B-Mentoría*.

Consiste en combinar diversos métodos y estrategias, desde la presencialidad, (en este caso, en los Centros Asociados), a la virtualización. Promoviendo un aprendizaje cooperativo y dinámico con los recursos tecnológicos disponibles, diseñando el proceso de E-A para el logro de competencias necesarias para el mejor aprovechamiento, el establecimiento de relaciones interpersonales presencial y virtual es un punto más a sumar en todo este proceso, en este sentido incorporando a los estudiantes en la dinámica de la UNED en toda su complejidad.

Objetivo general

Diseñar, aplicar y validar un modelo de b-Mentoría Universitaria en el Centro Asociado de la UNED de Sevilla, como una medida de orientación y seguimiento en los estudiantes de nuevo ingreso que permita finalizar sus estudios con adecuadas tasas de rendimiento, consiguiendo el desarrollo de competencias tanto específicas como genéricas.

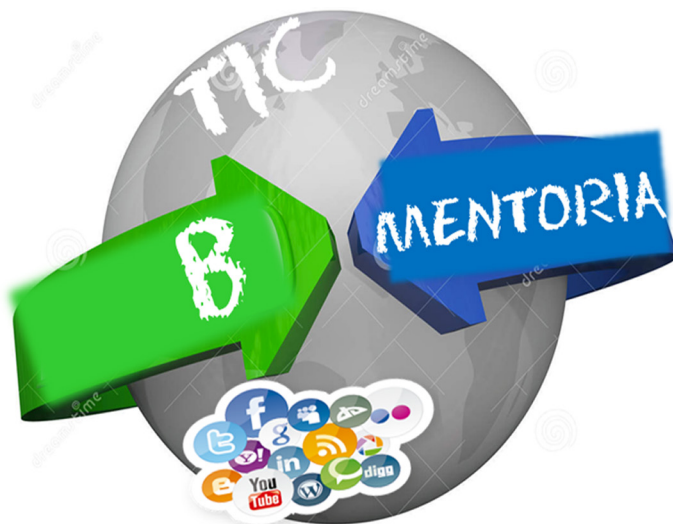


Imagen 4. B-Mentoría.

METODOLOGÍA

Variables

Definidos los objetivos y el problema de investigación nos centramos en las variables que vamos a trabajar. Las variables de tipo cuantitativo o experimental serán del tipo *independiente* y *dependiente*.

Variable dependiente. A partir de los resultados, el rendimiento y el grado de autorregulación de los estudiantes en el Curso de Acceso Directo para mayores de 25 y 45 años, y los estudiantes de grado, que repercutiría en el no abandono.

Variable independiente. En base a la causa o estímulo, el programa de b-Mentoría que se desarrollará.

MÉTODO

En base a los datos que se recogerán, plantearemos una estrategia mixta: cualitativa y cuantitativa, tomando una perspectiva dinámica y ecosistémica (De la Torre, Moraes, 2005).

La metodología de investigación utilizada en el desarrollo de este proyecto se sustenta, por una parte, en la técnica documental, la cual ha permitido la recopilación de información para elaborar un marco teórico conceptual para formar un cuerpo de ideas sobre la b-Mentoría en la Universidad. Posteriormente se pondrá en marcha el Programa de b-Mentoría Universitaria en los grados que, estadísticamente, se produzca más abandonos y los más numerosos; también, se elegirán algunos grupos del CAD para mayores de 25 y 45 años que requieran más apoyo. Se establecerá una metodología mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa. En la investigación se pretende desarrollar una estrategia múltiple: por un lado poner en marcha un Programa de Orientación Tutorial en el Centro Asociado que articule el resto de acciones, por otro, la puesta en marcha del Programa de b-Mentoría, triangulando los datos de la investigación para un análisis y constatación más exhaustivo de los resultados.

El protagonista del proceso en todo momento es el mentorizado, encaminado a participar activamente en las actividades del programa, teniendo claro el papel que ha de ejercer cada uno de los agentes implicados (Sánchez García, Manzano Soto, Suárez Ortega, Rísquez, y Oliveros Martín-Varés, 2009).

Durante el primer año de implantación del programa de b-Mentoría se establecerá un contraste de resultados entre estudiantes mentorizados y estudiantes no mentorizados.

Durante el segundo año de implantación del programa de b-Mentoría se establecerá un contraste de resultados entre estudiantes mentorizados con rendimiento satisfactorio y estudiantes con rendimiento no satisfactorio.

Población y muestra

La población se corresponde con los estudiantes del Centro Asociado de Sevilla, de primer curso de los diferentes grados. Hacen una población de 3642, de los cuales 922 se han matriculado en los últimos cursos.

La muestra de estudiantes (mentorizados y compañeros mentores) y de profesores tutores se obtendrá, en un primer momento, de los grados

con mayor número de abandono y del Curso de Acceso Directo de mayores de 25 y 45 años. En un segundo momento, la selección se realizó de la siguiente forma:

- Estudiantes mentores. De acuerdo a las investigaciones realizadas por Sánchez, Manzano-Soto, Martín-Cuadrado, Oliveros, Rísquez y Suárez (2009), se seleccionarán entre los estudiantes que tengan un perfil establecido en el modelo de sistema de orientación tutorial (Sánchez-García, Manzano-Soto, Suárez, Rísquez, Oliveros, Martín-Cuadrado y Román [2009]).
- Mentorizados: se seleccionaran estudiantes nuevos que manifiesten interés por recibir un programa de acompañamiento durante los primeros cursos académicos y el Curso de Acceso Directo para mayores de 25 y 45 años.
- Una vez realizada la selección del grupo de mentorizados en cada uno de los Grados objeto de investigación y del CAD, se seleccionará al azar un grupo de estudiantes (grupo control) que facilite la realización del estudio comparativo.

Selección de espacio virtual

Plataforma, espacio para la interacción, reflexión, como red social abierta no solo a los estudiantes-mentorizados, compañeros-mentores o tutores-consejeros, sino como comunidad de aprendizaje en la cual participan egresados, profesores y profesionales en activo de los grados que intervienen en el programa de b-Mentoría.

Instrumentos de recogida de datos

Se contemplan dos tipos de instrumentos (Gento, 2004). Los instrumentos basados en la observación, que serán:

- Listas de control. En ellas se registrarán los aspectos seleccionados a observar, descritos en el modelo ya desarrollado y validado del proyecto piloto de mentoría que se realizó en la UNED durante los

cursos académicos 2007-2008 y 2008-2009 (Sánchez, Manzano-Soto, Martín-Cuadrado, Oliveros, Rísquez y Suárez, 2009).

- Diarios y cuaderno de campo. En este sentido se elaborará una plantilla con los aspectos que se deben observar, quedando a criterio de los compañeros-mentores y de los tutores-consejeros los aspectos que se reflejen.
- Escala de observación. Los datos a constatar se ponderan en función de la estivación de la observación. Este instrumento está validado igualmente en el proyecto piloto del curso académico 2007-2008 y 2008-2009.
- Entrevistas. Se organiza a partir de preguntas concretas con el objetivo de conocer y analizar la realidad a través del diálogo; en este caso del proceso seguido en el Programa de b-Mentoría.
- Coloquios. A modo de tertulias dialógicas, consiste en recoger las apreciaciones del grupo de estudiantes mentorizados con el compañero mentor que le corresponda. Se tratará de recoger impresiones y de construir conocimiento a partir de las experiencias.



Imagen 5. *Plataforma B-Mentoría.*

Por otra parte, los instrumentos basados en la interrogación escrita (Gento, 2004):

- El cuestionario. Con el propósito de conocer las opiniones de los agentes participantes (mentorizados, compañeros-mentores, tutores-consejeros, otros) en el Programa de b-Mentoría y valoraciones de cada aspecto, recogiendo los datos para su posterior análisis e interpretación.

Recogida de datos

El proceso de recogida de datos se realizará mediante la recolección de todos los instrumentos a los diferentes participantes. Esto se realizará en tres momentos cada año:

- Al inicio del Programa de b-Mentoría. Se recogerán los datos de identificación de los participantes: estudiantes-mentorizados, compañeros-mentores, tutores-consejeros. Se recogerán las necesidades detectadas de los estudiantes-mentorizados de orientación y adaptación a los estudios universitarios, por medio de los cuestionarios establecidos.
- Durante el proceso. Se recogerán las interacciones y comunicaciones, la satisfacción, la valoración de las actividades y recursos, por medio del diario, las listas de control, los cuestionarios, las escalas de observación, coloquios y entrevistas.
- Al finalizar el curso académico. Se recogerán las interacciones y comunicaciones durante el programa, cómo se valoran y las interacciones y comunicaciones entre los participantes, el grado de consecución de los objetivos, la satisfacción, el impacto y los beneficios a través de los instrumentos anteriormente definidos.

RESULTADOS

Análisis de los datos. Una vez recogidos todos los datos se extraerá la información relevante por medio de enfoques descriptivos e interpre-

tativos, así como la realización de operaciones estadísticas y el análisis inferencial de los datos, realizando las pruebas de contraste en relación a las hipótesis planteadas.

Los programas de análisis de datos:

- Para los resultados cuantitativos, utilizaremos el programa SPSS (versión 20.0)
- Para los resultados cualitativos, utilizaremos el programa ATLAS.ti

Población y muestra

De los 922 estudiantes de último curso a los que se les envió el cuestionario de inscripción como mentores, respondieron e iniciaron el Programa 79, de los que 63 han finalizado el curso de formación y están desarrollando la mentoría con estudiantes noveles.

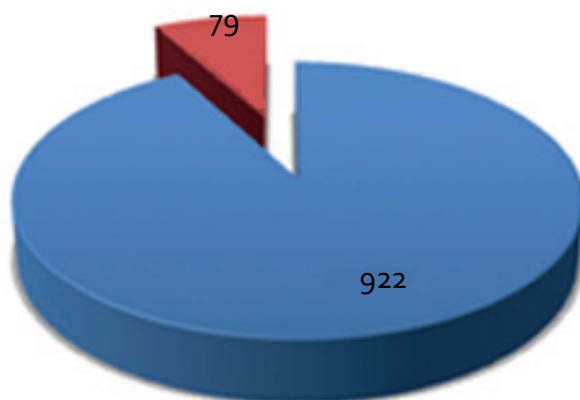


Gráfico 1. Número de mentores.

De los 3642 estudiantes matriculados en primero de los diferentes grados a los que se les envió el cuestionario de inscripción para ser mentorizados por estudiantes de últimos cursos respondieron afirmativamente 157. Este número varía durante el proceso al finalizar el primer cuatrimestre ha sufrido un incremento, se valorará al final de curso académico.

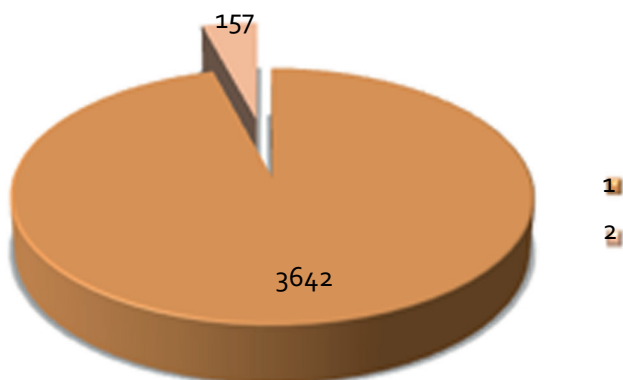


Gráfico 2. Número de mentorizados.

CONCLUSIONES

La puesta en marcha de un programa de b-Mentoría resulta en una gestión exhaustiva y diversa de los participantes en el proceso y una labor de preparación y planificación importante.

La observación proporciona datos para la reflexión, la mirada atenta en la investigación identifica los rasgos nucleares que se pretenden (Medina, 1989: 263) y no solo en el aspecto de explorarla también de interpretarla.

Esta inversión de investigación incide de manera directa en la calidad y equidad de la enseñanza.

Los beneficios no solo son individuales de los participantes en el programa a desarrollar, es destacar los beneficios de los propios resultados obtenidos, al realizar una comparativa entre grupos que siguen el Programa de b-Mentoría y el que no pretendemos demostrar la eficacia de dicho programa, la riqueza de la interacción didáctica que se genera y la permanencia en los estudios universitarios hasta la culminación de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, P. (2002). La función tutorial en la Universidad. *Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

- CABERO, J.; CEBRIÁN M.; DUARTE A.; GISBERT M.; MARTÍNEZ F. y SALINAS J. (2000). *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Ed. Kronos.
- CARR, R. (1999). Alcanzando el futuro: El papel de la mentoría en el nuevo milenio. *Programa De Apoyo Al Liderazgo y La Representación De La Mujer (PROLID)*. Victoria (Canadá).
- EZEIZA RAMOS, A. (2007). Tutoría on-line en el entorno universitario. *Comunicar* 29(15), 149-156.
- MADGE, C. *et al.* (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology* 34(2), 141-155.
- MANZANO, N.; MARTÍN-CUADRADO, A. M. y SÁNCHEZ, M. (2007-2008). *El programa de Mentoría para nuevos estudiantes de la UNED*. Madrid: UNED.
- MARTÍN-CUADRADO, A. M. (2011). Plan de Orientación Tutorial. C. A. de Talavera de la Reina. En A. Sánchez-Elvira Paniagua, A. y M. Santamaría Lancho (Coord.). (2011). *Avances en la adaptación de la UNED al EEES. II Redes de Investigación en Innovación Docente* (pp. 34-55) Madrid: UNED.
- MARTÍN-CUADRADO, A.; GALLEGO GIL, D. J. y ALONSO GARCÍA C. (2010). *El educador social en acción de la teoría a la praxis*. Madrid: Ramón Areces.
- MARTÍN-CUADRADO, A. M.; SÁNCHEZ-ELVIRA, A.; MARAURI MARTÍNEZ DE RITUERTO, P.; AGUIAR FERNÁNDEZ, M. M.; QUINTANA FRÍAS, I. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, A. (2012). El modelo de formación inicial de los tutores en la UNED: enseñanza y aprendizaje en línea. *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI): La Universidad, una institución en la sociedad*. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. 3-5 de Julio del 2012
- MÉNDEZ GARRIDO, J. M. (1994). Orientación y acción tutorial con los medios. *Comunicar*, 2, 71-75.
- MILLER, A. (2002). *Mentoring students and young people: a handbook of effective practice*. London: Kogan Page.
- RÍSQUEZ, A. (2008). E-mentoring: an extended practice, an emerging discipline. In F. J. García (Ed.). *Advances in E-Learning: Experiences and Methodologies*. Salamanca: Information Science Reference.
- ROMÁN, M.; SÁNCHEZ-ELVIRA, M. A.; MARTÍN-CUADRADO, A. M. y GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO, M. P. (2012). Los Compañeros de Apoyo en Red (C.A.R.) como enriquecedores de la experiencia de aprendizaje en el marco del Plan de Acogida de la UNED. *Actas de las I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*. Madrid, UNED.

- SINGLE, P. B. y MULLER, C. B. *Electronic Mentoring Programs: a model to guide practice and research*. Recuperado: www.apesma.asu.au/mentorsonline/reference/pdfs/muller_and_boyle_single.pdf.
- SÁNCHEZ-ELVIRA, A.; FERNÁNDEZ, E. y AMOR, P. (2006). Self-regulated learning in distance education students: preliminary data. En A. Delle Fave (Ed.) *Dimensions of well-being. Research and Intervention*. (pp. 294-314) Milano: Franco Angeli.
- SÁNCHEZ-ELVIRA, A.; MARTÍN-CUADRADO, A. M.; MANZANO-SOTO, N.; ROMÁN GONZÁLEZ, M. y GONZÁLEZ BRIGNARDELLO, M. P. (2012). Innovación en el entrenamiento del aprendizaje autónomo: De los cursos en abierto a la formación en línea para estudiantes a distancia. VII CIDUI: La Universitat, una Institució de la Societat / VII: *La Universidad, una institución de la sociedad // VII: The University, an Institution of Society*. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/search/results>
- SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A.; GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO, M.; MANZANO SOTO, N.; ROMÁN, M. y MARTÍN CUADRADO, A. M. (2013). Comunidades virtuales de aprendizaje formal e informal para el entrenamiento de estudiantes autorregulados en el marco del Plan de Acogida y Orientación de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua (Coord.) (2013) *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 28-32). Madrid: UNED.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F.; MANZANO SOTO, N.; MARTÍN CUADRADO, A. M.; OLIVEROS, L., RÍSQUEZ, A. y SUÁREZ, M. (2009). Desarrollo de un sistema de orientación tutorial en la UNED: primeros resultados del programa de mentoría. *Revista de Mentoring & Coaching*, 2, 39-55. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_10/PDF_REVISTA%2709.pdf
- SÁNCHEZ-GARCÍA, M. F.; MANZANO-SOTO, N.; RISQUEZ, A. y SUÁREZ, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-119
- SÁNCHEZ-GARCÍA, M. F. (Coord.) MANZANO-SOTO, N.; SUÁREZ, M.; RÍSQUEZ, A. y OLIVEROS, L., MARTÍN CUADRADO, A. ROMÁN, M. y VÉLAZ, C. (2009). *Manual y Cuaderno de prácticas para el/la Consejero/a. Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED*. Madrid: UNED.
- (2009). *Manual y Cuaderno de prácticas para el/la Compañero/a mentor/a. Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED*. Madrid: UNED.

- SOGUES, M.; GISBERT CERVERA, M. y ISUS BARADO, S. (2007): E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8.
- VALVERDE, A. *et al.* (2004). Innovación en la mentoría universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6-7, 87-112

Webgrafia

- SÁNCHEZ-ELVIRA, A. y SANTAMARÍA, M. (2005). *Guía para Alumnos nuevos de la UNED*. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/DOCUMENTOS/PLAN%20DE%20ACOGIDA/GUIA_ALUMN_NUEVOS_1_3.PDF
- SÁNCHEZ-ELVIRA, A.; ORTÍ, M.; GARRIDO, M. y SANTIAGO DE ALBA, C. (2002). *Informe de la investigación: perfiles psicosociales y rendimiento académico de los alumnos de la UNED*. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/INSTITUCIONAL/BLOQUE%20SOCIODEMOGR%3%81FICO%20INFORME%20PERFILES%20Y%20RENDIMIENTO.PDF
- SANTAMARÍA, M. y SÁNCHEZ-ELVIRA A. (2007). *La adaptación de la UNED al EEES*. http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/DOCUMENTOS/ADAPTACION_UNED_EEES_SANTAMARIA_SANCHEZ-ELVIRA.PDF

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Y AUMENTATIVA EN LAS AULAS COSTARRICENSES

DESIGN RESEARCH ON THE CONSTRUCTION OF ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE COMMUNICATION IN COSTA RICA CLASSROOMS

M.^a Rocío Deliyore Vega

Investigador en formación. Escuela de Doctorado. UNED

Tiberio Feliz

Profesor Titular de la UNED

RESUMEN

Las personas con discapacidad y trastornos de la comunicación cuentan con barreras que limitan su acceso oportuno a la educación y la socialización. La investigación nace con el interés de favorecer la inclusión social del estudiantado que asiste a los centros educativos costarricenses respetando un paradigma de igualdad de oportunidades y favoreciendo el alcance de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. El profesorado participante debe buscar las herramientas adecuadas para ofrecer estos sistemas y eliminar las limitaciones de comunicación que impone el contexto educativo.

El objetivo del presente proyecto es desarrollar una investigación acción en la que el profesorado de los centros de Educación Especial costarricenses exponga una problemática en torno a las necesidades de conocimiento que tiene sobre comunicación alternativa. Una vez delimitado el problema y establecido el diagnóstico, la docente investigadora propone realizar esbozos y disertaciones a través de grupos focales que atiendan el contenido teórico solicitado por el profesorado participante. Posteriormente cada uno y una de las personas deben elaborar una pro-

puesta de acción que se apegue a su contexto laboral. De este modo se va realizando la acción y reflexionando a lo largo de los grupos focales con el fin de que el profesorado construya un conocimiento efectivo, lo lleve a la práctica y mejore así la inclusión de las personas con barreras de la comunicación en el entorno escolar.

PALABRAS CLAVE: comunicación alternativa y aumentativa, educación inclusiva, igualdad de oportunidades, discapacidad, investigación, acción, educación especial.

ABSTRACT

People with communication disorders associated with a disability present barriers that limit their fair access to education and society. The research starts with the intention of benefit social inclusion of people with disabilities that attend costarican educational centers, respecting the equal opportunities paradigm and encouraging the use of augmentative and alternative communication systems. Teachers that participate in the research must look for the correct tools in order to offer these systems to their students and eliminate the communication barriers that are imposed by the context.

The main objective of this project is to develop an action research in which the teachers of Special Education Centers in Costa Rica expose a problematic issue regarding the knowledge needs they may have about alternative and augmentative communication. When the problem is organized and the diagnosis is established the researcher suggests dissertations through focal groups that attend the theoretical concepts that are needed. Subsequently each of the persons that participate must propose an action that may respect their work context. This way they will be acting and reflexing along the focal groups with the intention that teachers may build an effective knowledge, show it in their practice and improve along the way the social inclusion of students with communication disorders in the school context.

KEYWORDS: Augmentative and alternative communication inclusive Education Equal opportunity disability action research special education.

INTRODUCCIÓN

El estudiantado con discapacidad que asiste a las escuelas de educación especial se enfrenta en muchas ocasiones a barreras de comunicación que limitan el dinamismo en la relación con sus docentes y afecta por consiguiente la construcción de aprendizajes. Es un hecho que la limitación para comunicarse perjudica la participación social y por ende la inclusión en igualdad de condiciones.

El profesorado de los estudiantes con barreras de la comunicación enfrenta el reto de encontrar las estrategias oportunas de comunicación alternativa que permitan a sus estudiantes tener acceso al diálogo. Para asumir este desafío, los docentes deben contar con los conocimientos teóricos y prácticos que concedan la posibilidad de tener un intercambio efectivo con el estudiantado y así construir aprendizajes significativos.

El presente trabajo tiene como finalidad analizar las necesidades de aprendizaje de un equipo docente acerca de la comunicación alternativa y aumentativa de su estudiantado con discapacidad y trastornos de la comunicación.

A través de una investigación acción conjunta se busca que el profesorado del centro de educación especial diagnostique sus necesidades de aprendizaje, determine acciones conjuntas para construir los conocimientos oportunos y los lleve a cabo en la práctica educativa. Posteriormente el equipo docente con la guía de la investigadora evalúan su accionar y analizan los cambios en la comunicación de su estudiantado.

Hoy en día la educación especial promulga el respeto a la diversidad y el alcance de la inclusión educativa como un derecho inalienable. Así mismo se considera que para que el estudiantado cuente con un sentido de pertenencia, es indispensable el compromiso docente por ofrecerle acceso al diálogo durante el proceso educativo. Para cumplir con esta tarea, los docentes deben contar con aprendizajes significativos que se construyen a partir de discusiones sociales en contacto con la realidad y la experiencia práctica. Es por ello que el panorama en el que se enmarca la presente investigación respeta la inclusión educativa y la teoría del constructivismo como ejes para el desarrollo de sus objetivos.

Para concretar lo propuesto, la investigación se ejecuta en tres etapas. En primera instancia se formula la hipótesis de acción en conjunto con el profesorado; la recolección de información para dicho fin se obtiene por medio de una entrevista enfocada y un diario de campo en el que la docente se inmersa en el campo de estudio. Con los instrumentos mencionados se pretende conocer las necesidades específicas de aprendizaje con que cuenta el equipo docente. Posteriormente en un segundo momento se desarrolla un plan de acción que se orienta a través de grupos focales y un diario de campo que periódicamente evalúan los efectos de las acciones propuestas por el profesorado con su respectivo estudiantado. Finalmente se llega a un tercer momento en el que se realiza una reflexión y evaluación del contexto educativo con base en las categorías de análisis que emergen del proceso investigativo. Se espera concluir con un cambio positivo en el profesorado, quienes logren investigar, reflexionar y tomar acciones oportunas en mejora de la comunicación alternativa de su estudiantado.

OBJETIVOS

Objetivo general

1. Determinar las necesidades de aprendizaje que tiene el personal docente de los centros de educación especial del país para brindar estrategias de comunicación alternativa al estudiantado con barreras de la comunicación.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar las necesidades de los docentes participantes y su estudiantado en relación con la comunicación alternativa y aumentativa.
2. Determinar acciones que beneficien la inclusión social del estudiantado con barreras de la comunicación a partir de la docencia.
3. Diseñar acciones docentes para beneficiar la participación de las personas con barreras de la comunicación.

4. Evaluar las acciones de mejora en el equipo docente para mejorar la inclusión social del estudiantado con barreras de la comunicación.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo con un diseño de investigación de acción crítica.

Según explican Hernández, Fernández y Baptista (2006) «el enfoque cualitativo no es lineal, sino iterativo o recurrente, las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente» (p. 523). Para que esta dinámica se cumpla, el investigador debe involucrarse y comprender el fenómeno de estudio en todas sus dimensiones. Para entender mejor la relación sujeto-objeto Gurdián (2007) explica que «ambos componentes están interrelacionados. Tiene una relación influida por factores subjetivos y un fuerte compromiso para el cambio» (p. 110). En este sentido la investigadora está vinculada con la realidad y busca transformarla a través de su estudio.

La investigación se respalda en el enfoque cualitativo considerando que este ofrece la posibilidad de tener un contacto activo de la investigadora y las personas participantes con el fin de obtener una perspectiva interna con datos reales que complementen la profundidad de las conclusiones finales.

Dado que la investigadora participa como mediadora de los cursos comunicación alternativa y aumentativa, está implicada en el proceso de estudio y su actuación permite que pueda explicar y transformar la realidad del problema investigativo.

La investigadora pretender orientar a las y los docentes para mejorar la implementación de sistemas de comunicación alternativa en el estudiantado. Inicialmente el grupo participante debe plantear un problema que defina las necesidades de formación que tiene el profesorado en el tema de la comunicación alternativa para llevarla a la práctica efectivamente. Una vez desarrollado el problema, el equipo docente y la investigadora desarrollan una hipótesis sobre la cual se basa el accionar de la investigación.

Teniendo dicha información como punto de partida se lleva a cabo una serie de grupos focales con el fin de desarrollar una construcción de conocimientos con disertaciones y estrategias pedagógicas. Al finalizar cada sesión el equipo docente participante proponen una acción para mejorar su práctica profesional con base en lo discutido ese día.

En este sentido se concluye que el estudio se posiciona en un diseño de investigación acción, al respecto, Latorre (2003) expone que

«La investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas. De esta forma, la investigación acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional» (p. 8).

Bajo esta perspectiva, la presente investigación educativa pretende mejorar la calidad de la formación, analizando el efecto que los cursos de la Universidad de Costa Rica han tenido sobre la población estudiantil en el área específica de la comunicación alternativa.

Kemis (1984) mencionado por Latorre (2003) define la investigación acción como

«una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)» (p. 24).

El estudio tiene como foco analizar el quehacer educativo de los centros de enseñanza especial de Costa Rica con respecto a la práctica de la comunicación alternativa. Comprender la efectividad de la misma al llevarla a los centros de educación especial del país, y determinar si el estudiantado con trastornos de la comunicación cuenta con una participación social más activa como resultado de este esfuerzo.

Reconocer y autoevaluar las acciones docentes por medio de la reflexión conjunta y la construcción de conocimientos permitirá a las personas participantes modificar su accionar y mejora la realidad inmediata en la que están inmersas.

Latorre (2003) explica que dicho efecto se respalda en la investigación acción dado que esta busca «generar conocimiento y comprensión de la práctica educativa para así transformarla o mejorarla con la participación activa del investigador» (p. 27).

Aunado a esto, el estudio presente se ubica en la investigación acción de modalidad crítica, caracterizada, según Latorre (2003) de la siguiente manera:

«está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad» (p. 31).

El presente estudio se ubica en la modalidad crítica al respaldo de que la investigadora interviene en la realidad educativa con el fin de reflexionar sobre las necesidades de formación del profesorado en términos de comunicación alternativa. Así mismo los orienta a trabajar en conjunto para mejorar la práctica profesional.

El fin último de la investigación es velar por el respeto a la igualdad de oportunidades del estudiantado con trastornos de la comunicación y hacer valer la inclusión social, paradigma sobre el cual se respalda la carrera de educación especial de la Universidad de Costa Rica.

El proceso de investigación acción según Sandín (2003) mencionado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) compone de cuatro ciclos que de acuerdo con el autor son:

- «Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo.
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar un plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentación, la cual se conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción» (p. 708).

En ese sentido el presente proyecto divide su proceso metodológico en tres momentos descritos a continuación.

Primer momento: Formulación del problema e hipótesis de acción

La primera etapa consiste en formular el problema o foco de investigación, para ello siguiendo a Latorre (2003) «la finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida» (p. 43).

Al respecto, la investigadora invita al profesorado a discutir la realidad acerca del acceso a sistemas de comunicación alternativa que tiene su estudiantado y su funcionalidad. Una vez establecido un punto de partida sobre esta situación, se les invita a plantear las necesidades de formación o recursos que tienen para ofrecer mejores oportunidades de comunicación a su estudiantado.

Para este fin se utilizarán diversos instrumentos tanto de tipo cualitativo que describen y explican la situación actual de la comunicación alternativa en las personas con barreras de la comunicación que han sido o son estudiantes del profesorado participante de la investigación. Una vez descrita la información es necesario desarrollar una hipótesis que exponga la situación deseable desde la perspectiva de la investigadora como sujeto activo del proceso educativo.

Con el fin de realizar la recolección de información en esta primera etapa se propone la aplicación de técnicas tales como la entrevista enfocada, la observación participante por medio del diario de campo y la revisión documental.

Al respecto de la entrevista, Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionan que

«la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (...) a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema» (p. 597).

Esto permite que las personas participantes expresen información valiosa acerca del tema de investigación, facilitándoles una mayor apertura libres de la influencia del investigador. La información obtenida a través

de estos instrumentos brinda una perspectiva más profunda y amplia del problema orientando conclusiones más acertadas sobre el mismo.

En este sentido se pretende desarrollar una entrevista enfocada que oriente a las personas participantes a comprender la situación actual de su estudiantado y, además, expresar las necesidades del profesorado para ofrecer comunicación alternativa al estudiantado con barreras de la comunicación. De este modo la entrevista logra ofrecer información que aporte en la definición del problema y, en conjunto, con otras técnicas de recolección inicial derive información para la formulación de categorías de análisis.

Al final del libro, en el Anexo1, se muestra la propuesta de entrevista enfocada que se dirige al profesorado.

Por otra parte se complementa la información obtenida a través de la entrevista por medio de la observación cualitativa. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) la observación participativa «no es una mera contemplación (...) implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones» (p. 587).

Esta inmersión en el contexto de estudio, permite generar un amplio panorama de análisis en el que la investigadora obtenga datos certeros que validen la formulación de un problema y la elaboración de una hipótesis deseable.

La observación en esta investigación se dirige tanto a las personas participantes como al estudiantado con barreras de la comunicación con el fin de analizar su proceso inclusivo en relación con el acceso a la comunicación. Los contextos donde se pretende llevar a cabo es en los centros de educación especial en donde laboran las docentes participantes de la investigación, ejerciendo la práctica educativa con el estudiantado con trastornos de la comunicación.

En estos entornos la investigadora asume un rol de observadora participante, Gurdián (2003) afirma al respecto que «En la postura de participante como observador, el investigador es un miembro del grupo estudiado y el grupo es consiente de la actividad de investigación» (p. 196). En dicha posición la investigadora pretende comunicarse con las

personas participantes y su estudiantado con el fin de observar el alcance de la práctica docente en la comunicación alternativa del estudiantado con discapacidad. Para registrar esta información, se utiliza un diario de campo semiestructurado. De acuerdo con Latorre (2003) «El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después» (p. 61), de este modo se pretenden registrar las interpretaciones de la investigadora acerca del uso que las personas participantes han dado a la comunicación alternativa dentro de sus aulas. Con este propósito, se reflexiona y examina la experiencia desde la realidad práctica.

En Anexo 2 se detalla el formato del diario de campo que se va a utilizar.

Finalmente es en este primer momento cuando la investigadora realiza una revisión bibliográfica sobre los sistemas y estrategias de comunicación alternativa con la intención de complementar la descripción del fenómeno de estudio.

Con el análisis de las entrevistas, el diario de campo y la revisión documental, se pretende desarrollar un diagnóstico inicial de la investigación acción que describa detalladamente el problema, lo explique y plantee una situación deseable sobre la que se desarrolle un plan de acción.

Segundo momento: desarrollo del plan de acción

A partir del planteamiento establecido en la primera etapa se desarrolla una acción estratégica para alcanzar una mejora en la realidad educativa. Tal como menciona Latorre (2003) «el plan de acción es una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica; el plan de acción es el elemento crucial de toda investigación-acción» (p. 45).

En este estudio la acción será propuesta por el profesorado durante grupos focales abarcando las categorías de análisis y necesidades que surjan de la primera recolección de información. La investigadora les orientará para proponer los temas que necesiten desarrollar en los grupos de discusión y las acciones que llevarán a cabo para mejorar su quehacer educativo en torno a la comunicación alternativa.

Con esta técnica se pretende alcanzar aprendizajes de forma grupal, respetando los principios de la teoría educativa constructivista.

El constructivismo se respalda en la construcción de conocimiento a través de la interacción social y situada en el contexto. Al respecto Cobb y Bowers (1999), mencionados por Schunk (2012), afirman que «el constructivismo resalta la interacción de las personas y las situaciones en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos» (p. 231). Sobre este supuesto, los grupos focales constituyen una acción que desarrolla aprendizajes en el equipo docente por medio del intercambio y la reflexión de los docentes participantes. Este proceso quiere mejorar la efectividad con que la comunicación alternativa se dirija al estudiantado con trastornos de la comunicación, y así favorecer a su inclusión social.

De acuerdo con Maykut y Morehouse (1999) mencionados por Latorre (2003)

«entendemos por grupo de discusión una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo. Una conversación en grupo con un propósito» (p. 75).

Partiendo de dicha definición y a la luz de una acción constructivista. Se detalla a continuación el guion propuesto para el grupo de discusión (anexo 3).

El número de sesiones para los grupos focales y las próximas temáticas a abordar dependerán de la información recolectada en la primera sesión.

Una acción necesaria durante la acción es el control y la evaluación constante de la misma. Para ello, se utilizará un registro anecdótico por sesión que complemente la información registrada en el grupo focal. El registro anecdótico que se propone para este fin se detalla en anexo 4.

Tercer momento: reflexión y evaluación

Con el fin de analizar la información obtenida, es necesario focalizar los datos más relevantes y organizarlos por categorías de análisis para facilitar su interpretación. Para ello, se cuenta con categorías a priori determi-

nadas por el marco teórico de la investigación. No obstante para realizar una matriz de contraste, es necesario obtener las categorías a posteriori que surjan de la acción a desarrollar. Las categorías iniciales son:

- Necesidad de formación en aspectos teóricos de la comunicación alternativa.
- Necesidad de formación en aspectos prácticos de la comunicación alternativa.
- Necesidad de coordinación de los profesionales implicados.

Una vez realizado el contraste de la información recolectada en las distintas técnicas, se procede a realizar una triangulación de los datos con el fin de realizar una reflexión que responda: ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje que tienen los y las docentes educación especial en los centros educativos de enseñanza especial para favorecer la comunicación alternativa y aumentativa en su estudiantado?

Finalmente se elabora una propuesta que mejore la realidad educativa de la población participante en la presente investigación acción.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se obtendrán al contrastar la información obtenida en la formulación de hipótesis, el plan de acción y la reflexión final. Se presumen tres posibles categorías de análisis en las que pueden enmarcarse los resultados, mas al ser una investigación cualitativa, las categorías emergen en el proceso de entrevista y acción, por lo que estas pueden variar en el proceso. Latorre (2003) afirma al respecto que

«Al examinar el contenido de la unidad de información nos preguntamos qué tópico o categoría cubre. De este modo van surgiendo categorías abiertas definidas a priori y a partir de las mismas se van haciendo modificaciones y ampliaciones que permiten ajustar el sistema al análisis» (p. 186).

Las categorías a priori que se proponen en la presente investigación consisten en:

- La formación teórica del profesorado en temas relacionados con la comunicación alternativa y aumentativa.
- El dominio que tenga el profesorado sobre la práctica en temas relacionados con la comunicación alternativa y aumentativa.
- El trabajo cooperativo de las y los profesionales del centro educativo en la atención de la comunicación alternativa y aumentativa.

Según estas categorías se realiza una interpretación de resultados para mejorar la comprensión que se tenga sobre la hipótesis. Dicha teorización debe realizarse atendiendo no solo el resultado final del cambio en la práctica educativa, sino también considerando la calidad del proceso realizado durante la investigación acción conjunta del profesorado.

CONCLUSIONES

Una vez que el profesorado ha definido sus necesidades de aprendizaje y realizado las acciones propuestas, iniciará un proceso de reflexión que le permitirá hacer cambios significativos en su quehacer educativo, mismos en beneficio de la comunicación alternativa del estudiantado. Estos cambios reflejarán en el marco de la construcción de aprendizajes y la inclusión educativa del estudiantado.

Las conclusiones se definirán en una discusión grupal crítica, en la que se valore tanto el cambio en el proceso educativo como el rol investigativo del equipo docente, su propósito colaborativo y los principios éticos mostrados para alcanzar el éxito en la comunicación de su estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSTO, M. C. (2012). *Reeducación del habla y del lenguaje en el parálítico cerebral*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1990). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- ESCUELA DE ORIENTACIÓN y EDUCACIÓN ESPECIAL, Universidad de Costa Rica (s.f). *Misión*. Recuperado de <http://eoe.ucr.ac.cr/quienes-somos/mision.html>

- GURDIÁN, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Colección IDER.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- KURTZ, A. (2008). *Understanding controversial therapies for children with autism, attention, déficit disorder and other dearning disabilities a guide to complementary and alternative therapies*. Londres: Editorial Athenaeum Press Tyne and Ware.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- MARÍN, F. y SOTO, F. (2003). *Logopedia e intervención tecnologías de ayuda en personas con trastornos de la comunicación*. Valencia: Nau Llibres.
- Méndez, Z. (2008). *Aprendizaje y Cognición*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2012). *Orientaciones para el abordaje de los sistemas de comunicación alternativa*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MUÑOZ, H.; ANTILLÓN, W.; SOLÓRZANO, M.; CARAZO, E.; VEGA, R.; CASCANTE, G.; FALLAS, D.; VOLIO, F.; RODRÍGUEZ, V. y SOLANO, M. (1996). *Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad y su Reglamento*. Costa Rica: Editorial Investigaciones Jurídicas S.A.
- OWENS, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall.
- SCHUNK, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje Una perspectiva educativa*. México: Editorial Pearson Educación.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (2001). *Odi-sea de la comunicación: ponencias y comunicaciones de las II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa y del XI Seminario sobre Discapacidad y Comunicación*. Madrid: Editorial ISAAC
- TORRES, S.(2001). *Sistemas alternativos de comunicación Manual de comunicación aumentativa y alternativa: Sistemas y Estrategias*. Málaga: Editorial ALJIBE
- VILLA, A. y THOUSAND, J. (2005). *Creating an inclusive school*. Washington: Editorial Association for Supervision and curriculum development.
- WARRICK, A. (2002). *Comunicación sin habla comunicación aumentativa y alternativa alrededor del mundo*. Barcelona: Editorial ISAAC Press.
- ZABALZA BERAZA, M. A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el «ser» y el «estar»*. Madrid: Editorial Narcea, S.A.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista Individual

Objetivo: La presente entrevista tiene como finalidad analizar las necesidades de aprendizaje que tiene el personal docente de los centros de educación especial del país para brindar estrategias de comunicación alternativa al estudiantado con barreras de la comunicación.

Dado que usted es docente de educación especial y tiene a su cargo estudiantes con barreras de la comunicación, su aporte es importante para la investigación. La información que usted ofrezca será únicamente utilizada para fines investigativos en pro de la mejora en la práctica profesional de la educación especial y en función de beneficiar la inclusión social del estudiantado en condición de discapacidad.

Instrucciones: Escuche atentamente cada pregunta que se le realice a continuación y responda según su experiencia docente.

Centro educativo: Departamento:
Nivel: Edades:

Número de estudiantes: Número de estudiantes con barreras de la comunicación: Fecha de observación:
Profesora participante: Entrevistadora:

Hora de inicio: Hora de finalización:
Preguntas:

1. ¿Cuántos de sus estudiantes con barreras de la comunicación cuentan con sistemas o estrategias de comunicación alternativa y aumentativa?
2. ¿Cuántos de sus estudiantes no cuentan con ningún tipo de acceso a la comunicación alternativa?
3. Considera que el estudiantado usuario de comunicación alternativa logra comunicarse según sus capacidades?
4. ¿Cuáles son las limitaciones que impiden el máximo aprovechamiento de la comunicación alternativa en su estudiantado?
5. ¿Cuáles necesidades tiene usted como docente para favorecer la comunicación alternativa en su estudiantado?

Anexo 2

Centro educativo: Departamento: Nivel:
 Fecha de observación: Profesora participante:
 Observadora:
 Número de estudiantes: Número de estudiantes
 con barreras de la comunicación:
 Hora de inicio: Hora de finalización: Área:
 ACTIVIDAD:

DIARIO DE CAMPO

<i>Oportunidades de comunicación</i>	<i>Estrategias inclusivas de comunicación y sistemas de comunicación alternativa presentes en la actividad</i>	<i>Barreras de participación</i>
<i>Aportes de la docente participante</i>		
<i>Otra información descriptiva</i>		

Anexo 3

Fecha: Hora de inicio: Hora de finalización

Número de sesión: Mediadora:

Número de participantes:

Agenda de sesión del grupo focal

1. Recepción de las personas participantes
2. Bienvenida
3. Firma de aprobación individual para la grabación de la entrevista.
4. Presentaciones grupales
5. Desarrollo de preguntas:
 - a) ¿Por qué decidieron participar de este grupo focal?
 - b) ¿Cómo puede la comunicación alternativa beneficiar la inclusión social de su estudiantado?
 - c) ¿Cuáles aplicaciones de comunicación alternativa son las más comunes en su práctica profesional?
 - d) ¿Cuáles limitaciones hay en el espacio educativo nacional para trabajar la comunicación alternativa con el estudiantado con discapacidad y barreras de la comunicación?
 - e) Discutir propuestas de acción para mejorar la práctica profesional en busca de una mayor inclusión social.
6. Cierre de sesión:
 - Resumen de los puntos discutidos
 - Invitación a la próxima sesión
 - Agradecimiento por la participación
 - Firma de nuevo sobre de acuerdo de confidencialidad
 - Despedida

Anexo 4. Registro anecdótico

Número de sesión:

Personas participantes en el grupo focal:

Día: Persona que registra:

Descripción objetiva de los hechos:

Comentarios o interpretaciones de la investigadora

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LAS DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS BILINGÜES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

INTERVENTION OF COMMUNICATION DIFFICULTIES IN BILINGUAL PUBLIC SCHOOLS WITHIN THE COMMUNITY OF MADRID

Belinda Domingo Gómez

Investigador en formación. Escuela de Doctorado. UNED

Ascensión Palomares Ruiz

Catedrática de EU de la Universidad de Castilla-La Mancha

Raúl González Fernández

Profesor Doctor de la UNED

RESUMEN

Actualmente, resulta preocupante la respuesta que se está realizando a las dificultades de comunicación y las implicaciones que conlleva para el desarrollo de la competencia comunicativa. En la Comunidad de Madrid existen trescientos treinta y seis colegios bilingües. Esta investigación tiene como objetivo estudiar la atención que se está efectuando en las dificultades comunicativas del alumnado escolarizado en centros bilingües. Para ello, se han analizado cinco bloques distintos que nos evidencien el conocimiento que el profesorado posee de la legislación y los documentos oficiales del centro; la intervención llevada a cabo en las aulas ordinarias y en las de apoyo; las aulas TGD, en los colegios de atención preferente y bilingües; las familias y la visión del profesorado sobre los resultados obtenidos. Es una investigación, predominantemente de tipo descriptivo, utilizando una metodología mixta que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Se ha podido comprobar que la introducción de programas bilingües en los centros supone unas dificultades añadidas en la evolución del alumnado con problemas comunicativos escolarizados

en dichas aulas. Además, el profesorado no está satisfecho con el tratamiento que se está desarrollando con la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües.

PALABRAS CLAVE: competencias comunicativas, inclusión, aulas TGD, dificultades comunicativas, bilingüismo.

ABSTRACT

Currently, it is worrying response being made to communication difficulties and the implications for the development of communicative competence. In Madrid, there are three hundred thirty-six bilingual schools. This research aims to determine the care that is being done in communicative difficulties of students enrolled in bilingual schools. To do this, we have analyzed five different blocks that demonstrate us the knowledge that teachers have of legislation and official documents of the center; intervention conducted in the ordinary classroom and in support; the TGD classrooms, schools and bilingual preferential attention; families and vision of teachers on the results. It is a research, predominantly descriptive, using a mixed methodology that integrates search and analysis of quantitative and qualitative data. It has been shown that the introduction of bilingual programs in schools is added difficulties in the development of school pupils with communication problems in these classrooms. In addition, teachers are not satisfied with the treatment that is being developed with the involvement of the difficulties of communication in bilingual schools.

KEY WORDS: Communicative competence, communicative difficulties, inclusion, classrooms TGD, bilingualism.

INTRODUCCIÓN

Cualquier sociedad democrática y pluralista recoge, en su legislación, el principio básico de que todos los ciudadanos deben tener los mismos derechos y posibilidades respecto a la educación, el trabajo y la participación en las diversas tareas de la colectividad. Paralelamente al reconoci-

miento del derecho a la educación, el concepto de deficiencias personales ha ido cambiando, considerándose que las diferencias individuales son un hecho inherente en la condición humana. Por ello, la inclusión educativa conlleva ofrecer a todo el alumnado una educación que responda a sus necesidades y características específicas, en el marco de las instituciones ordinarias de su comunidad. Como indica Palomares (1998), se precisa una escuela que esté al servicio del desarrollo individual de la persona, que enseñe a vivir en libertad, que esté basada en los intereses del discente y que pretenda la formación integral de la persona.

El tema precisa ser abordado de una manera global, por lo que exige un estudio multidisciplinar que incardine lo pedagógico, lo psicológico, lo médico, lo social, etc.; que cuestione la situación socioeconómica en que se enmarca y que implique una nueva conceptualización de la Educación Especial y de la Escuela. En este sentido, Sola, López y Cáceres (1998) señalan que el concepto de Educación Especial hace hincapié en el diagnóstico específico, ciñe al alumnado con discapacidad en un contexto especial alejado de otros alumnos, dándole más importancia a los currículos especiales y escuelas segregacionistas. Mientras que el concepto de Necesidades Educativas Especiales participa de las necesidades educativas del alumnado, sean permanentes o transitorias, fomenta la integración, y promueve un currículo ordinario para todos y todas.

En el sistema educativo esta tendencia se ha traducido en una nueva concepción de la Educación Especial, como una educación rehabilitadora y compensadora, y con predominio actual de una Atención a la Diversidad en una Escuela Comprensiva e Inclusiva.

Lógicamente, como especifica Palomares (1998),

«toda perspectiva histórica debe considerar la evolución de las actitudes sociales hacia los sujetos con necesidades especiales, ya que subyace una ideología que influye y condiciona los desarrollos científicos y educativos respecto a la problemática de tales sujetos» (p. 30).

Por ello, autores como Sánchez y Torres (2002) afirman que los actuales sistemas educativos deben asumir nuevos postulados, como considerar que el punto de partida es el hecho diferencial del ser humano; establecer como elemento de riqueza y progreso el respeto a la diversidad; la diver-

sidad se refiere a los distintos modos y ritmo de aprendizaje; necesidad de un nuevo currículum que se adapte a las diferencias (abierto, flexible y dinámico); etc.

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de la legislación, resulta preciso subrayar que la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), establece que

«el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos» (Capítulo V, Artículo 36.1).

En una línea similar, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), hace referencia a los principios de inclusión y normalización como medios para asegurar la no discriminación y la igualdad efectiva de todo el alumnado en el acceso y permanencia en el sistema educativo. En consonancia, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Calidad de la Educación (LOE), señala que la escolarización de los alumnos se hará atendiendo a sus propias características, integrándolos en grupos ordinarios o aulas especializadas para aquellos que asistan a los centros ordinarios. De manera más reciente, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), continúa una singladura similar.

Consecuentemente, la educación especial

«ha experimentado profundos cambios, que le han llevado a avanzar desde posiciones segregacionistas hasta las propuestas de educación inclusiva enmarcadas en el ámbito de la educación general» (Palomares, 1998, p. 30).

En esta línea, Gento y González (2010)

«consideran que estos hechos constatan un verdadero cambio en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y, a partir de los años noventa se produce, en todo el mundo, un gran ímpetu para promover la inclusión o integración total» (p. 46).

Teniendo en cuenta los principios que definen la atención a las necesidades educativas especiales y la inclusión, la Comunidad de Madrid está

desarrollando, según la Orden 5958/2010 de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, un modelo de enseñanza en el cual el alumno no solamente aprende en inglés, sino que también recibe parte de la enseñanza en esta lengua.

En los colegios públicos de la Comunidad de Madrid existe una gran diversidad de alumnado, que presenta distintas dificultades. En este sentido, es sumamente relevante señalar que la actual Ley de Educación (LOMCE, 2013) establece como objetivos la adquisición de siete competencias. Una de ellas es la competencia lingüística, cuyo objetivo es conseguir que el alumno sea capaz de comunicarse, desarrollando la competencia comunicativa.

El aprendizaje de una lengua extranjera favorece y contribuye al desarrollo de la competencia lingüística, al incrementar la capacidad comunicativa general mediante la incorporación de nuevas destrezas, tanto comprensivas como expresivas en la lengua extranjera, a la vez que se potencia las que el alumno posee en su propia lengua materna o en una segunda lengua extranjera. Sin embargo, cuando el alumno posee dificultades de comunicación, los resultados no están del todo claros.

Acorde al modelo psicológico de la comunicación social, la comunicación es definida, según Maletxke (1963), como «un proceso complejo que se consume socialmente mediante relaciones e influencias de los elementos que participan en ella» (p. 18). El término «dificultades de comunicación» no es un término unívocamente utilizado. Valoramos muy positiva para nuestra investigación la clasificación realizada Monfort y Juárez (2004) teniendo en cuenta los principales trastornos de la adquisición del lenguaje oral (desarrollo del lenguaje en la deficiencia mental); retraso simple del lenguaje; afasia y disfasia congénitas; dislalias, disartrias y disglosias; trastornos fonológicos; trastornos del ritmo; tartamudez o disfemia y el desarrollo del lenguaje en la deficiencia auditiva.

En concreto, en esta investigación se han analizado las siguientes dificultades de comunicación, atendiendo a la clasificación anteriormente citada: dislalias, dislexia, trastornos de la comunicación propios del TGD (síndrome autista y síndrome Asperger), retraso simple del habla, disfemia y dificultades en la lectoescritura.

Resulta preciso señalar que algunas investigaciones, como las de Belinchón (2010) y Costa (2004), apuntan varias ventajas en el desarrollo del alumnado escolarizado en contextos bilingües. No obstante todo parece indicar que la introducción de los programas bilingües en los centros ordinarios puede llevar pareja una serie de dificultades añadidas, especialmente en el ámbito comunicativo del alumnado escolarizado en estas aulas.

Se puede afirmar que, en contextos monolingües, la intervención y tratamiento de las dificultades comunicativas de los alumnos escolarizados en centros ordinarios están claramente definidos. No obstante, en contextos bilingües, como es el caso que nos ocupa, la situación cambia considerablemente. Si bien, también es cierto que no hay investigaciones que analicen exclusivamente las dificultades de comunicación en los contextos bilingües, por lo que consideramos necesario abordarla con detenimiento y rigor.

OBJETIVOS

Después de lo expuesto, y tras varios años de desarrollo en la Comunidad de Madrid de los programas bilingües, se plantea una investigación que tiene como objetivo determinar la atención que se está realizando en las dificultades comunicativas del alumnado escolarizado en centros bilingües. Para ello se han analizado cinco bloques distintos que nos permitan saber:

1. El conocimiento que el profesorado tiene de la legislación y los documentos oficiales del centro.
2. La intervención llevada a cabo en el aula y en el aula de apoyo.
3. Las aulas TGD en los colegios de atención preferente y bilingüe.
4. Las familias.
5. Visión del profesorado sobre los resultados obtenidos.

METODOLOGÍA

Se ha realizado una investigación, predominantemente de tipo descriptivo, utilizando una metodología mixta que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, constituyendo, según Erickman

y Roth (2006), dos fases de un proceso unitario a través de los cuales se puede obtener información relevante para el caso en cuestión.

La información se ha recopilado mediante entrevistas y cuestionarios. Tras el análisis de diversas fuentes documentales, se ha diseñado un cuestionario específico para este tema, debidamente validado (mediante validez de contenido) y con fiabilidad suficiente (Coeficiente Alfa de Crombach de 0,981), con una escala tipo Linkert (1 a 10), en el cual se plantean diversas cuestiones relativas a la intervención de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües. La entrevista elaborada, de tipo semiestructurada, se ha realizado tomando como referencia el cuestionario anteriormente indicado. Ambos instrumentos han permitido recoger información relativa a la percepción que el profesorado de educación primaria tiene sobre la atención a las dificultades comunicativas en los colegios bilingües.

La investigación se ha llevado a cabo durante el curso 2014-15, en centros educativos públicos bilingües de educación primaria de la Comunidad de Madrid. En la actualidad, existen trescientos treinta y seis colegios bilingües (www.madrid.org), en los que se han realizado diez entrevistas y recogido novecientos cincuenta y seis cuestionarios, por lo que la muestra se puede considerar suficientemente representativa.

RESULTADOS

Tras la recogida, análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante la aplicación de los cuestionarios al profesorado de educación primaria encuestado, que ejerce su actividad docente en centros públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, y atiende a alumnos con dificultades de comunicación, se considera mayoritariamente que la adquisición de una segunda lengua dificulta la adquisición de la lengua materna ($m=6,7$). Si los analizamos por bloques, respecto al primero (análisis de la normativa y los documentos oficiales del centro) (Gráfico 1), la gran mayoría del profesorado realiza adaptaciones curriculares ($m=8,6$) y se coordina con el resto del profesorado que atiende al alumno con dificultades de comunicación ($m=6,7$). Igualmente, posee conocimiento de las medidas específicas ($m=5,8$) y de la normativa específica para el tratamiento de dichas dificultades de comunicación ($m=5,5$).

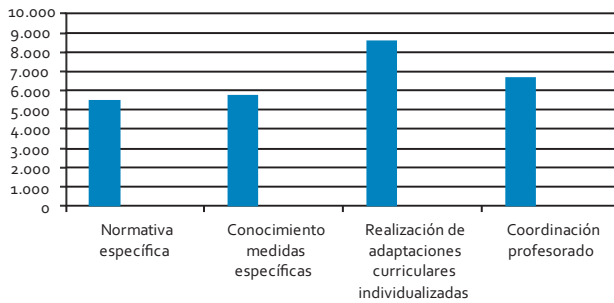


Gráfico 1. Normativa y documentos oficiales.

Analizados los datos sobre el segundo bloque (Gráfico 2), relativo a la intervención, la mayoría del profesorado sigue un modelo de integración ($m=9,0$) y son muy pocos los que desarrollan un enfoque multisensorial ($m=5,2$). Los contenidos seleccionados no son funcionales en la mayoría de los casos ($m=5,0$). Si nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, los recursos requeridos, el profesorado opina que se necesita más recursos digitales para tratar las dificultades de comunicación ($m=5,0$). Además, se valora que no se desarrollan las suficientes sesiones de prevención de las dificultades ($m=4,1$), y el proceso de enseñanza-aprendizaje no está basado en la interacción con el alumno ($m=4,8$) ni en la comunicación oral ($m=2,0$).

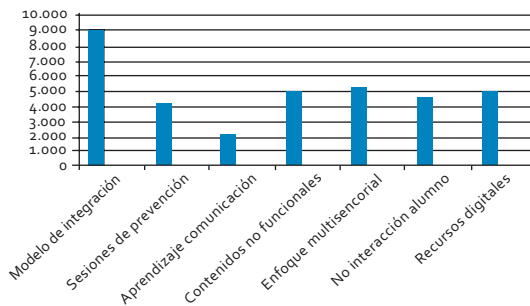


Gráfico 2. Intervención.

Respecto a la intervención realizada, recogida en el tercer bloque (Gráfico 3), en los colegios de Atención Preferente y bilingües, el profesor —en muchos casos— se encuentra con problemas relativos a la competencia emocional ($m=6,0$) que le dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y opina que las aulas TGD no son mecanismos efectivos, en

la mitad de los casos, para trabajar el bilingüismo con esta tipología de alumnos ($m=5,0$).

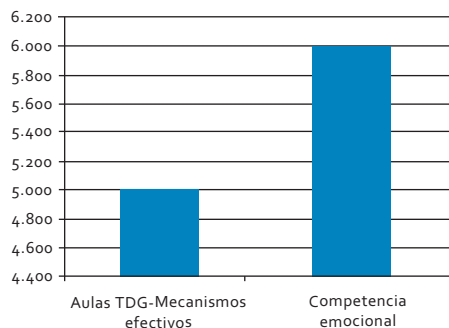


Gráfico 3. Aulas TGD.

El tercer bloque, relativo al tratamiento que se está realizando en las aulas TGD, al igual que el análisis de los aspectos relativos a la competencia emocional, la media de todos los aspectos analizados es de 5,2. Cuando tratamos mecanismos o formas organizativas existentes y coincidentes en los colegios bilingües, como son las aulas TGD, se consideran que no son componentes efectivos, en la mayoría de los casos, para el tratamiento del bilingüismo con esta tipología de alumnado.

El cuarto bloque analizado ha sido la familia (Gráfico 4), comprobándose que en la mayoría de los casos la familia recibe pautas de intervención para trabajar con el alumno ($m=8,0$) y está informada de las dificultades que presentan sus hijos ($m=7,0$).

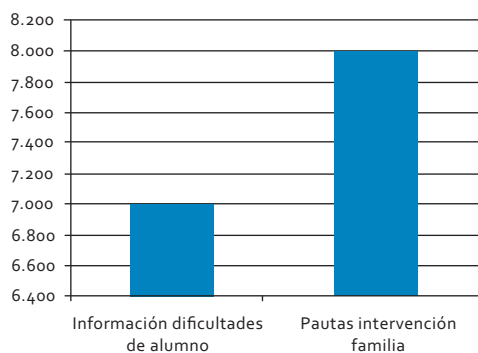


Gráfico 4. La familia.

Realizado un análisis comparativo de las medias obtenidas en los diferentes bloques de los que consta la investigación (Gráfico 5), se puede afirmar que gran parte del profesorado considera que los programas bilingües no facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa ni el tratamiento de las dificultades de comunicación (m=6,7). Como podemos comprobar en el Gráfico 5, la media del apartado relativo a la intervención es de 3,2, por lo que la intervención debe ser mejorada.

Se parte de que el aprendizaje debe estar basado en la comunicación oral y en la interacción con el alumnado, se deben analizar las dificultades y, consecuentemente, establecer los objetivos que debe conseguir. Se debe valorar la competencia que posee el alumno en lengua castellana e inglés y priorizar, una u otra lengua, o las dos. Todo esto debe estar establecido en las adaptaciones curriculares. De la misma forma, se debe elegir y priorizar —si es el caso— la lengua o lenguas que se van a utilizar en el aula de apoyo. Las adaptaciones curriculares individualizadas deben concretar de forma muy específica el tratamiento y la intervención en los aspectos relativos a la comunicación.

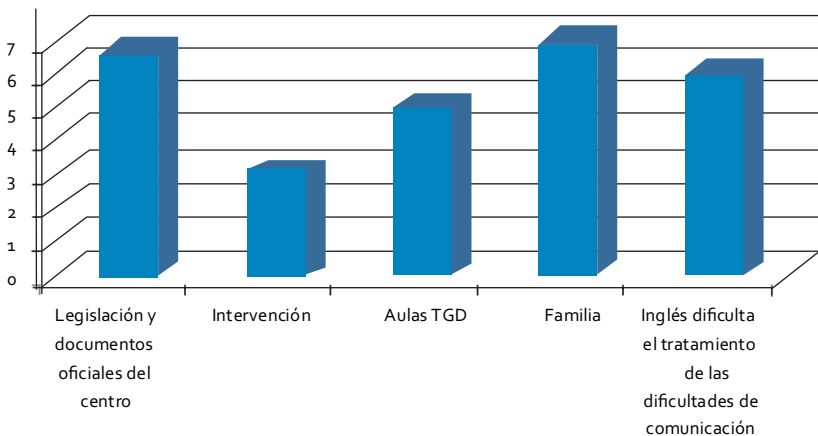


Gráfico 5. Medias de los bloques analizados.

El profesorado encuestado destaca que las mayores dificultades para lograr la inclusión de los alumnos que presentan dificultades de comunicación se centran en el tipo de discapacidad, el grado de incidencia de la

misma, las discapacidades asociadas, las destrezas y las estrategias a seguir, el ritmo de aprendizaje y el tiempo a dedicar a cada uno de los alumnos. Sugieren que es preciso ampliar los recursos personales y materiales dentro del aula. La metodología debe estar basada en las posibilidades reales de cada alumno, desarrollando las distintas inteligencias a través de un currículo abierto. Plantean la necesidad de trabajar estrategias basadas en la atención y de prevención de dificultades de comunicación. Finalmente hacen referencia a la necesidad de diseñar un protocolo y modelo a seguir para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües.

Resulta interesante destacar que, en los aspectos relativos a la familia, la media de las respuestas es de 7,5, por lo que la intervención familiar, en la mayoría de los casos, está bien realizada.

Si nos centramos en la normativa (primer bloque) la media de todos los ítems es de 6,6, lo que evidencia que el profesorado posee un conocimiento aceptable de todos los aspectos relativos a la misma. También resulta preciso destacar que una de las dificultades encontradas es la falta de una normativa específica que articule de forma conjunta el tratamiento de las dificultades de comunicación en los programas bilingües. De la misma forma esta normativa debería estar reflejada en los documentos del centro, en el Proyecto Educativo de Centro, en el Plan de Atención a la Diversidad, en las programaciones y en las adaptaciones curriculares.

En relación a los datos obtenidos a través de las entrevistas efectuadas, por bloques, también se puede afirmar que la mayor parte de los profesionales entrevistados consideran que el tratamiento realizado de las dificultades de comunicación resulta insuficiente, teniendo en cuenta los resultados alcanzados por los alumnos.

En cuanto al segundo bloque, la intervención efectuada, el profesorado encuestado valora que los alumnos con dificultades están bien atendidos gracias al esfuerzo del profesorado, y dicha intervención no está contemplada de la forma que debiera en programas, normativa, enfoques, estrategias y medios, entre otros. También indican que si alumno recibe suficientes apoyos por parte del profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje será capaz de superar las dificultades que se le presenten.

Respecto al desarrollo de los dos programas de forma conjunta (tercer bloque), el programa de bilingüismo en los centros de atención preferente a alumnos TGD, se considera, en la mayoría de los casos, que poseen muchas dificultades para seguir un modelo de integración y bilingüe a la vez, dada la gran diversidad del alumnado y necesidades distintas en cada caso. Comentan la necesidad de profesorado de apoyo, ya sean de Audición y Lenguaje o de Pedagogía Terapéutica bilingües. Al igual que la coordinación constante con los profesores de Lengua Castellana.

Si nos centramos en el cuarto bloque, la familia, valoran que recibe la información y las pautas para atender al alumno de forma general. Sin embargo, se le debe facilitar más información sobre la intervención tanto en español o el inglés; o en las dos lenguas, cuando se decida realizar la intervención en ambas.

CONCLUSIONES

Analizados los datos anteriormente presentados, se puede afirmar que actualmente el profesorado que atiende a alumnos con dificultades de comunicación, en contextos bilingües, no está satisfecho con el tratamiento que se está desarrollando con la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües. Como hemos podido comprobar en los resultados, la media del bloque de la intervención realizada es la más baja.

El profesorado encuestado y entrevistado que atiende a esta tipología de alumnos, en la mayoría de los casos considera insuficiente y poco adecuada la intervención que se está efectuando. Señalan que no existe un modelo claramente establecido para el tratamiento de estas dificultades, por lo que reclaman un modelo efectivo que permita desarrollar la competencia comunicativa tanto en la lengua materna, como en la lengua extranjera, en este caso inglés. En similar sentido concluyen las investigaciones realizadas por González Fernández (2014).

Este modelo debe potenciar los grandes beneficios que aporta la adquisición de una segunda lengua y conseguir beneficios, en el tratamiento de las dificultades de la comunicación. El modelo propuesto debe estar basado en la comunicación oral y en la interacción con el alumno. De la

misma forma, los contenidos seleccionados para realizar, si fuera preciso, la adaptación curricular, deben ser lo más funcionales posibles. Igualmente debe ser inclusivo, dando una respuesta adecuada a la diversidad, que permita potenciar las habilidades del alumno, a través de un enfoque comunicativo. Este enfoque pretende desarrollar la competencia lingüística, no solamente en inglés sino también en español, a la vez que repercute de forma positiva en el tratamiento de las dificultades de comunicación, de forma general en el desarrollo del alumno.

De esta forma, destacadas y numerosas investigaciones nos aportan datos relativos a los beneficios de ser bilingües. En cuanto al proceso de aprendizaje de forma general, según Kroll (2011), pueden ser considerados como «personas multitarea», al ser capaces de procesar varias tareas al mismo tiempo, y al despreciar rápidamente la información irrelevante que percibe su cerebro consiguen un aumento de vocabulario, son más rápidos ordenando objetos por forma y color; mejoran la función ejecutiva cerebral; mejora la atención y son capaces de resolver más fácilmente ejercicios para los que se requiere un bloqueo de distracciones.

Por lo que respecta al desarrollo del lenguaje, en la mayoría de los estudios de intervención del lenguaje, como los realizados por Kaushanskaya y Marian (2012), muestran que la intervención de la primera lengua aumenta el rendimiento sobre la segunda lengua; se produce una generalización translingüística; consigue un aumento de vocabulario y el riesgo de tartamudez disminuye.

En relación con el desarrollo general del alumno, en el ámbito psicoemocional coincidimos con las investigaciones de Tsybina y Eriks Brophy (2010), al concluir que puede ser muy importante para el tratamiento y el aumento de su respuesta, poseen una cultura mayor y una mente más abierta. Asimismo, se ha observado la importancia de las competencias emocionales en el desarrollo integral del alumnado, coincidiendo con las conclusiones de otras investigaciones (Palomares, 2014); por lo que, dada la importancia de este tema, se profundizará en próximas investigaciones.

Si nos centramos en el primer bloque (legislación y documentos oficiales del centro), se reclama una normativa más específica para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües. Igualmente, se solicita un protocolo a seguir en el centro, cuando el alum-

no posea este tipo de dificultades, que se encuentre plasmado en todos los documentos oficiales del centro. El profesorado solicita unas adaptaciones curriculares más específicas, para el tratamiento de las dificultades de comunicación en el área de lengua castellana y de inglés, que concreten de forma muy delimitada la adquisición de la competencia lingüística, tanto en inglés como en lengua castellana. Resulta primordial para el desarrollo de las mismas, el conocimiento de ambas lenguas. Para ello, reclaman especialistas, como profesores de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje bilingües. Además, la familia (cuarto bloque) tiene que tener conocimiento de la lengua o lenguas que se van a trabajar y se les deben facilitar pautas para trabajar con el alumnado.

Resulta importante subrayar que, en las aulas TGD en los contextos bilingües (tercer bloque), el profesorado que trabaja con esta tipología de alumnado, sugiere una mayor formación en este ámbito, al igual que una normativa concreta, que permita desarrollar la competencia lingüística. En este sentido, coincidimos con las conclusiones realizadas en el II Encuentro sobre «Diversidad un reto compartido» (2013), celebrado en Torrepacheco (Murcia), especialmente las centradas al binomio bilingüismo/alumnos TEA, entre las que destacamos: la intervención en la adquisición de una segunda lengua debe ayudar al alumno a conseguir un nivel potencial de desarrollo considerando capacidades y demandas reales del contexto; no es recomendable la enseñanza de una segunda lengua en los TEA no verbales y, en el caso de los verbales, la intervención debe estar basada en la transferencia y aprendizaje de la lengua materna; en caso de introducir una segunda lengua, se debe realizar de forma paulatina, seleccionando los contenidos en función de la funcionalidad de los mismos.

En resumen, se puede afirmar que los programas bilingües de la Comunidad de Madrid no favorecen el tratamiento de las dificultades de comunicación. Todo apunta a que la consecución de los objetivos marcados para este tipo de alumnos es inferior a la media. Todo ello guarda relación con lo ya apuntado por Korkman *et al.* (2012), puesto que parece que el bilingüismo no activa el desarrollo lingüístico del alumnado ni contribuye a una superación más rápida de las posibles dificultades comunicativas.

Asimismo, coincidimos con las conclusiones de las investigaciones realizadas por Gil (2015), que evidencian que, en muchos casos, cuando

no se producen las condiciones adecuadas, la adquisición de una segunda lengua, no beneficia, sino que repercute negativamente en el desarrollo de la comprensión y expresión en castellano, tanto en la lengua escrita como hablada, ya que el lenguaje, se desarrolla en todas las áreas o asignaturas. Igualmente señala que en la mayoría de los casos retrasa la adquisición de la lectoescritura y el vocabulario en el idioma materno y su desarrollo con corrección

Como indica Abdelilán-Bauer (2007),

«el bilingüismo es un fenómeno complejo y la investigación está lejos de haber sondeado todos los mecanismos de la cohabitación de varias lenguas en una misma persona. Cuanto más nos esforzamos por estudiar el bilingüismo, más nos damos cuenta de que existen maneras de vivir el estado de bilingüismo como individuos bilingües [porque] cuando hablamos de lengua, hablamos de comunicación, de decir cosas, de expresarse» (p. 12).

Por todo ello, se hace necesario seguir avanzando en esta temática, investigando de manera exhaustiva diferentes técnicas, estrategias, metodologías y pautas concretas y precisas que permitan mejorar el rendimiento y superar las dificultades comunicativas del alumnado con necesidades educativas escolarizado en centros bilingües, permitiéndonos establecer de esta forma un modelo bilingüe que incluya la atención de las dificultades de comunicación de forma más efectiva, como pilar fundamental para la mejora de la calidad en la respuesta educativa a la diversidad (Domingo, Palomares y González, 2014). Podemos concluir, al igual que García (2008), que será «la educación bilingüe la única forma de educar a los niños del siglo XXI» (p. 13); pero considerando adecuadamente sus características personales y sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDELILAH-BAUER, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- BELINCHÓN CARMONA, M. (2010). *Investigaciones sobre autismo en español: problemas y perspectiva*. Madrid: Autor-Editor.
- COSTA, A. (2004) *¿Por qué los bilingües son más listos?* Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

- DOMINGO GÓMEZ, B.; PALOMARES RUIZ, A. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R. (2014). La educación inclusiva del alumnado autista en la Comunidad de Madrid. En S. Gento Palacios (Ed.), *Liderazgo y Calidad de la Educación (Primeras Jornadas Internacionales)* (pp. 69-80). Madrid: Autor-Editor.
- ERICKMAN, K. y ROTH, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Research*, 35(5), 14-23.
- GARCÍA, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century*. New York: Blackwell Publication.
- GENTO PALACIOS, S. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R. (2010). *Integración Educativa e Inclusión de Calidad con Personas con Necesidades Especiales Diversas*. Madrid: UNED.
- GIL, I. (2015). *Los perjuicios del bilingüismo. Maestros y profesores con dignidad, educación pública de calidad*. Recuperado de: <http://www.soseduccionpublica.es/>.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R. (2014). *Actitud del profesorado ante el tratamiento educativo de la diversidad*. Berlín: Publicia.
- II ENCUENTRO «DIVERSIDAD UN RETO COMPARTIDO» (2013). *Conclusiones comunes sobre bilingüismo y atención a la diversidad*. Programa Arce. Torrepacheco (Murcia).
- KAUSHANSKAYA, M. y MARIAN, V. (2009). Bilingualism reduces interference of the mother tongue in word learning. *Journal of Experimental Psychology: aprendizaje, memoria y cognición*, 35(3), 829-835.
- KORKMAN, M.; STENROOS, M.; MICKOS, A; WESTMAN, M.; EKHOLM, P. y BYRING, R. (2012). Does simultaneous bilingualism children´s specific language problems? *Acta Pediátrica*, 101(9).
- KROLL, J. (2011). *Las ventajas de ser bilingüe*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2011/02/18/neurociencia/1298046214.html>.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre (BOE 4 de octubre), *de Ordenación General del Sistema Educativo*.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre (BOE 24 de diciembre), *de Calidad de la Educación*.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo (BOE 4 de mayo), *de Educación*.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 10 de diciembre), para la Mejora de la Calidad Educativa.
- MALETXKE, G. (1963). *La psicología de la Comunicación de Masas*. Quito: Época.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación*. Madrid: ENTHA Ediciones.
- ORDEN 5958/2010, de 7 de diciembre (BOCAM 21 de enero de 2011), de la Consejería de Educación, *por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid*.
- PALOMARES RUIZ, A. (1998). *Educación Especial y Atención a la Diversidad*. Albacete: Publicaciones Universidad.

- PALOMARES RUIZ, A. (2014). Innovative methodologies to promote teacher's emotional competences. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 116-129.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- SOLA MARTÍNEZ, T.; LÓPEZ URQUIZAR, N. y CÁCERES RECHE, M. P. (2009). *La educación Especial en su Enmarque Didáctico y Organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TSYBINA, I. y ERIKS-BROPHY A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538-556.

FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

TRAINING FOR EMPLOYMENT IN YOUNG PEOPLE IN SOCIAL DIFFICULTIES

Ana Fernández-García

Investigador en formación. Escuela de Doctorado.UNED

Gloria Pérez Serrano

Catedrática de la UNED

RESUMEN

El proyecto de tesis doctoral, denominado «Formación para el empleo en jóvenes en dificultad social», examina mediante un análisis metateórico más de 200 investigaciones realizadas sobre la tendencia que en la actualidad se está definiendo sobre la formación y empleo juvenil, especialmente en aquellos con problemática social. Tiene como principal objetivo conocer las necesidades de formación para el empleo en jóvenes en riesgo social. La metodología utilizada es mixta. Se han utilizado dos técnicas de recogida de datos: por una parte, la encuesta aplicada a una muestra de 466 jóvenes que están estudiando primer curso de FPB (Formación Profesional Básica) y/o segundo curso de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) durante el curso académico 2014/2015 en la Comunidad Autónoma de Madrid y, por otra parte, la técnica Delphi aplicada a agentes sociales que trabajan con jóvenes en situación de vulnerabilidad social, en todo el territorio español. El análisis de los datos fue realizado mediante el programa estadístico SPSS 22.0 para la información cuantitativa; y el programa Atlas. Ti 7.0 para la información cualitativa. Con esta investigación se pretende aportar a la comunidad científica un modelo integral de acción educativa que contemple la formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social.

PALABRAS CLAVE: Formación, empleo, juventud, investigación, problemas sociales

ABSTRACT

The Project of PhD called «Training and Employment in youth with social difficulties» revises through a metatheoretical analysis more than 200 researches which were made about the trend that is been defined for youth training and employment, especially with social problems. Its main aim is knowing training needs to employment in youth in social risk. The methodology used is mixed. Two techniques were used to recollect the data: on the one hand, a survey applied in a sample of students who are studying first course of FPB (Professional Basic Training) and/or second course of PCPI (Qualification Professional Initial Programme) in the year 2014/2015, from Madrid; and, on the other hand, the Delphi technique which was applied to social agents who are working with youth in social risk, in Spain. The data was analyzed with the statistic programme SPSS 22.0 to the quantitative data; and the Atlas Ti 7.0 programme to the qualitative data. This research pretends to offer the scientific community an integral model of education action which shows the training to employment in youth in social difficulties.

KEY WORDS: training, employment, youth, research, social problems.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país el aumento del desempleo es una de las principales consecuencias de la crisis económica. Esta situación irrumpe con mayor fuerza en determinados grupos sociales, incidiendo de manera substancialmente grave en los jóvenes. En este colectivo se combinan dos factores que inciden negativamente en su acceso al empleo: bajos niveles de cualificación y largos periodos de permanencia en el desempleo. El resultado de esta combinación es que muchos jóvenes tienen dificultades para obtener las competencias personales y profesionales que se adquieren mediante la experiencia formativa y laboral, lo que aumenta su riesgo de exclusión social.

En la presente investigación se analizan estos factores mediante un análisis metateórico. Por medio de este análisis se ha procedido a la revisión y valoración de más de 200 investigaciones realizadas sobre la tendencia que en la actualidad se está definiendo sobre la formación y empleo, especialmente en aquellos jóvenes con problemas sociales y/o en

riesgo de exclusión social. Las investigaciones seleccionadas poseen una serie de características de obligado cumplimiento: ser artículos de investigación publicados en revistas de reconocido prestigio en las Ciencias Sociales; estar publicadas entre los años 2010-2014; poseer una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta y pertenecer al ámbito nacional y/o internacional.

El análisis de los artículos nos permitirá establecer las dimensiones más relevantes que conforman el amplio abanico de investigaciones sobre el tema Formación y Empleo en jóvenes en riesgo social. Así mismo, se han establecido subcategorías que definen cada dimensión más detalladamente: Formación (Abandono y Fracaso escolar, Programas de Formación, Integración en la Sociedad) y Empleo (Ni-Nis, Fomento del empleo e Inserción sociolaboral), de las cuales se presentarán sus características más relevantes en relación al estado de la cuestión existente en la actualidad.

Definición del problema de investigación, hipótesis y objetivos

Para la definición del problema de investigación nos formulamos cuestiones tales como las que exponemos a continuación:

- ¿En qué medida los programas formativos de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y/o FPB (Formación Profesional Básica) proporcionan la adecuada formación para el empleo en jóvenes en dificultad social?
- ¿La satisfacción del alumnado difiere en función de pertenecer a un Centro educativo o Asociación?
- ¿En qué grado el alumnado está satisfecho con la ayuda y apoyo que reciben de diversos profesionales e Instituciones?
- ¿Se encuentran los implicados satisfechos con su formación?
- ¿Cuáles son sus perspectivas de futuro? ¿Cómo perciben su horizonte vital más cercano?
- ¿Cuáles son los criterios, en la opinión de los profesionales y agentes sociales estudiados, que mejor definen una intervención de calidad en la formación para el empleo de los jóvenes más vulnerables?

Los interrogantes que nos hemos planteado anteriormente nos conducen hacia la definición del problema, enunciado de manera interrogativa:

¿Existen los medios y recursos necesarios (en el Estado español) para proporcionar una adecuada formación para el empleo en jóvenes en dificultad social?

Las hipótesis de investigación nos indican lo que estamos buscando o tratando de probar. Son explicaciones preliminares cuando se especula sobre el resultado de una investigación. Asimismo, nos ayudan a saber qué es lo que estamos buscando o pretendemos probar y, para ello las hipótesis serán sometidas a diferentes pruebas para comprobar si son verdaderas o no. A continuación se indican las hipótesis planteadas en esta investigación:

- Los programas formativos de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y/o FPB (Formación Profesional Básica) proporcionan una adecuada formación para el empleo en jóvenes en dificultad social.
- La satisfacción del alumnado con su formación difiere en función de pertenecer a un centro educativo o asociación.
- La ayuda y apoyo que los jóvenes en riesgo social reciben de diversos profesionales e Instituciones es alta.

En consecuencia, la presente investigación está diseñada para lograr los siguientes objetivos.

OBJETIVO GENERAL

Conocer las necesidades de formación para el empleo en jóvenes en dificultad social.

Objetivos específicos

Determinar el perfil y características del alumnado que asiste al Programa de Formación Profesional Básica (FPB) y/o Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

- Analizar los motivos y razones por las que está matriculado en PCPI.
- Descubrir si estos sujetos trabajan o han trabajado.
- Explorar de quién o quiénes han recibido apoyo.
- Identificar cuáles son sus expectativas de futuro.
- Detectar el grado de satisfacción con su formación actual y con la ayuda que reciben de diversas instituciones.

Analizar las actuaciones de las instituciones y las entidades formativas que atienden a jóvenes en dificultad social.

- Valorar las actuaciones relacionadas con la formación y el empleo que favorecen el desarrollo de valores para la inclusión social de estos jóvenes.
- Descubrir la repercusión de esas actuaciones en sus procesos de socialización.

Analizar las actuaciones de expertos (agentes sociales) que trabajan en la formación para el empleo con jóvenes en dificultad social.

- Elaborar criterios e indicadores de calidad para construir un modelo integral de acción educativa que contemple la formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos nos permite obtener mayor información y contrastarla desde diferentes perspectivas. A continuación, en la tabla 1 se especifican el método, las técnicas y los instrumentos de recogida de información que responden a cada uno de los objetivos planteados:

Tabla 1. Objetivos y metodología de la investigación.

Objetivos	Metodología		
	Método	Técnicas	Instrumentos de recogida de información
<p>Determinar el perfil y características del alumnado que asiste al Programa de Formación Profesional Básica (FPB) y/o Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar los motivos y razones por las que está matriculado en estos estudios - Descubrir si estos sujetos trabajan o han trabajado - Explorar de quién o quiénes han recibido apoyo - Identificar cuáles son sus expectativas de futuro - Detectar el grado de satisfacción con su formación actual y con la ayuda que reciben de diversas Instituciones. 	Metodología cuantitativa (análisis descriptivo; análisis de clúster y segmentación...)	Encuesta	Cuestionario (preguntas cerradas)
<p>Analizar las actuaciones de las instituciones y las entidades formativas que atienden a jóvenes en dificultad social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar las actuaciones relacionadas con la formación y el empleo, que favorecen el desarrollo de valores para la inclusión social de estos jóvenes. - Descubrir la repercusión de esas actuaciones en sus procesos de socialización. 	Metodología cuantitativa (análisis descriptivo, análisis de clúster...)	Encuesta	Cuestionario (preguntas cerradas)
	Metodología cualitativa	Técnica Delphi	Cuestionario (preguntas abiertas y cerradas)
<p>Analizar las actuaciones de expertos (agentes sociales) que trabajan en la formación para el empleo con jóvenes en dificultad social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar criterios e indicadores de calidad para construir un modelo integral de acción educativa que contemple la formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social. 	Metodología cuantitativa (análisis descriptivo, análisis de clúster...)	Encuesta	Cuestionario (preguntas cerradas)
	Metodología cualitativa	Técnica Delphi	Cuestionario (preguntas abiertas y cerradas)

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Enfoque cuantitativo

El análisis cuantitativo de los datos obtenidos se ha llevado a cabo siguiendo diferentes etapas (análisis univariado, bivariados y multivariados) que se describen a continuación:

Por medio de los análisis de tipo descriptivo podemos establecer de forma básica los perfiles de los participantes en cuanto a sus rasgos personales (sexo, edad, nacionalidad). Así mismo, nos permiten establecer diversas valoraciones en torno a los diferentes elementos del programa. Este análisis se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 22.0. Los análisis de tipo inferencial cumplen una función complementaria a los descriptivos, ya que mejoran el análisis de los datos ofreciendo una visión más global de los mismos. Para ello se fija un margen de error en el 0,05; lo que equivale a un nivel de confianza del 95%. Los análisis realizados han sido los siguientes: contrastes mediante el Anova y contrastes mediante la prueba de ji cuadrado.

Por medio del análisis multivariante podemos depurar aún más el cuestionario de recogida de datos. Para ello, se han analizado aquellos datos que ponen de relieve diferencias significativas entre los grupos del estudio. Los procedimientos utilizados para el análisis serán los siguientes: análisis de clúster y segmentación.

Definición de población y muestra. Características

La población o universo de esta investigación está constituida por el alumnado que asiste a diferentes programas de 1º curso de FPB (Formación Profesional Básica) y 2º curso de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), tanto en centros de enseñanza como en diferentes asociaciones.

Para seleccionar la muestra representativa de cada institución se ha aplicado la siguiente fórmula para poblaciones finitas, Bugada (1974):

$$n = \frac{s^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 \cdot (N - 1) + s^2 \cdot p \cdot q} =$$

Donde:

n = es el número de elementos de la muestra que queremos obtener

s = es la desviación típica adecuada al nivel de confianza elegido

p = es el tanto por ciento de la característica estudiada

$q = 100 - p$.

En la mayoría de los estudios son: 50 para p y 50 para q .

N = es el tamaño de la población (poblaciones finitas)

E = es el error de estimación que elegimos

Se ha realizado un muestreo estratificado cuyas unidades de análisis se han seleccionado de forma aleatoria. El muestreo aleatorio estratificado se realiza cuando se quiere analizar una serie de subpoblaciones (estratos) en la población, siendo importante que en la muestra haya representación de todos y cada uno de los estratos considerados. Se puede establecer dos conceptos básicos: por una parte, la estratificación que hace referencia al criterio a seguir en la formación de los estratos, de tal manera que haya la máxima homogeneidad en relación a la variable de estudio dentro de cada estrato y la máxima heterogeneidad entre los estratos; y, por otra parte, la afijación que consiste en el reparto del tamaño de la muestra en los diferentes estratos o subpoblaciones. Esta investigación sigue una afijación igual, donde los estratos tienen el mismo número de elementos en la muestra. Hemos considerado dos estratos (centros educativos y asociaciones).

La población objeto de estudio ha consistido en el alumnado que asiste a los programas de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y FPB (Formación Profesional Básica) en diferentes centros educativos y/o asociaciones de la Comunidad Autónoma de Madrid. La muestra final está formada por 466 alumnos o alumnas que estudian en estos programas formativos durante el curso académico 2014/2015.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La técnica de la encuesta

La encuesta es una técnica de recogida de información formal y estructurada, que tiene como objetivo el análisis de una población basándonos en los datos obtenidos sobre una muestra representativa de la misma. Se le puede definir como

«una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir» (Albert Gómez, 2006).

El cuestionario es el instrumento de recogida de datos utilizado por la técnica de la encuesta, y nos permite acceder de forma científica y estructurada a lo que las personas piensan u opinan, lo que facilita un análisis posterior de la información. El cuestionario ha de servir como nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada.

Se dirige a personas individuales, pero lo que nos interesa en nuestra investigación son los datos agrupados, es decir, el estudio conjunto de los datos recogidos sobre muchos individuos para establecer clases o tipos, obteniendo de este modo el perfil de la población analizada.

Entre las características del cuestionario podemos destacar las siguientes: es un procedimiento de recogida de datos para la investigación; una entrevista altamente estructurada; se estructura en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir; se precisa relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos; el sujeto que responde proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.

Los inconvenientes de esta técnica pueden ser la falta de sinceridad, adecuación al léxico, la superficialidad y la concordancia en las preguntas abiertas. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Desde una perspectiva temporal, las encuestas pueden clasificarse en dos tipos: transversales, realizadas en un momento del tiempo para captar una situación actual; y encuestas longitudinales, realizadas en diversos momentos para captar el cambio (Ballester Brage, 2004, p. 383). En la presente investigación se ha aplicado una encuesta transversal con una finalidad descriptiva y analítica que nos permite obtener estimaciones generales de los aspectos bajo estudio; establecer comparaciones entre subgrupos y buscar relaciones entre las variables.

Para la validación del cuestionario, se ha realizado un panel de expertos en el cual han participado 20 profesionales. La *validez* del cuestionario se ha determinado a través de la validez de contenido. El cuestionario ha sido revisado por expertos en metodología de investigación. Se ha constatado que los ítems recogidos en el cuestionario son el fiel reflejo de las conductas o fenómenos de la población de la que forman parte. Respecto a la *fiabilidad* se puede expresar en función de un coeficiente de correlación. Para proceder al cálculo numérico hemos recurrido al empleo del ordenador mediante el paquete estadístico SPSS 22.0. Concretamente se ha utilizado el subprograma reliability analysis-scale (Alpha).

El proceso de recogida de datos

El proceso de recogida de información se llevó a cabo, en primer lugar, a través de la aplicación del *cuestionario* en los diferentes centros educativos y asociaciones donde se desarrollan los Programas formativos de FPB (Formación Profesional Básica) y PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial).

No se ha considerado necesaria la identificación personal de los sujetos de la muestra, puesto que los datos que nos interesaba recoger en los cuestionarios están referidos a su situación personal y contextual, sus opiniones y valoraciones, etc. Previamente se les informó que los datos obtenidos iban a ser utilizados a efectos de estudios de investigación y no como proceso de control de su propia actividad discente. Ello permite una mayor naturalidad en las respuestas.

La forma en que los implicados contestaron al cuestionario ha sido directa. Los estudiantes han recibido en sus clases en las distintas instituciones el cuestionario y las orientaciones precisas para contestar.

Este proceso se llevó a cabo en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2014. Así, una vez conseguidas las direcciones de los centros educativos y/o asociaciones, se contactó con los directores para proceder a la aplicación de los cuestionarios de manera presencial.

Se han recogido 466 cuestionarios; 233 del alumnado perteneciente a centros escolares y los restantes 233 cuestionarios fueron recogidos en las asociaciones estudiadas.

Cabe destacar que fue necesario un seguimiento de este proceso mediante el frecuente contacto (llamadas telefónicas, mensajes de correo electrónico...) con el equipo directivo de los centros educativos y/o asociaciones para que aceptaran la aplicación de los cuestionarios en sus respectivos centros. La recogida de los datos ha sido compleja puesto que las características de este alumnado hace más difícil su colaboración en la recogida de los datos; así como su interés en la cumplimentación y accesibilidad.

En segundo lugar, se ha recogido información por medio de la *Técnica Delphi*. Según Linston y Turoff (1975, p.3) la Técnica Delphi es la más idónea de cara a tomar decisiones sobre los criterios de calidad que han de marcar la intervención con jóvenes ya que ésta se define como «un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo».

El proceso metodológico sigue el procedimiento de intervención que se detalla: Fase I Preparatoria, Fase Segunda de Consulta, Tercera fase de Consenso e Informe final.

Fase I: Preparatoria

Las acciones de la fase preparatoria quedan reflejadas en el protocolo diseñado, que se recoge en la tabla 2.

Tabla 2. Protocolo de la técnica DELPHI.

PROTOCOLO DE LA TÉCNICA DELPHI	
Definición del problema	Analizar qué estrategias de intervención se diseñan y ejecutan para mejorar la calidad de vida del colectivo juvenil en materia de formación y empleo en el ámbito nacional.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Definir los criterios para una intervención de calidad en materia de formación y empleo con jóvenes. - Caracterizar la práctica profesional de la intervención en formación y empleo juvenil.
Panel de Expertos (Criterios de selección y perfiles)	<p>Criterios de selección:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y/o vinculación teórico/práctica en intervención en formación y empleo juvenil. - Motivación y disponibilidad por participar en esta técnica. - Facilidad de contacto y rapidez de respuesta. <p>Área Geográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expertos procedentes de todo el contexto nacional <p>Número de participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expertos invitados: 48 - Expertos que aceptan: 42 - Expertos que responden: 34
PANEL de Expertos (Contacto y comunicación)	El contacto y comunicación con el equipo de expertos participantes ha sido a través de correo electrónico y vía telefónica.

FASE II: Consulta

Esta fase viene definida por la suma de todos los momentos y subfases que conlleva el diseño y la implementación de la propia técnica y las dos rondas de recogida de información.

Respecto a las estrategias de recogida de información, se han diseñado dos cuestionarios. El primero de ellos es un cuestionario de preguntas abiertas para extraer información de corte cualitativo respecto a las dimensiones de análisis que se recogen en la tabla 3.

Tabla 3. Dimensiones de análisis (cuestionario 1).

	DIMENSIÓN 1: Cuestiones de análisis relacionadas con acciones para la mejora	DIMENSIÓN 2: cuestiones de análisis relacionadas con la práctica profesional
línea de acción: formación	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidades juveniles - Fortalezas de la intervención con jóvenes - Líneas estratégicas y retos de futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de intervención - Estrategias para la participación juvenil - Coordinación inter/intra institucional - Fuente de financiación - Comunicación y difusión - Sistema de evaluación
línea de acción: empleo		

El segundo cuestionario parte del análisis de contenido —llevado a cabo mediante el programa Atlas.ti 7.0—, de las respuestas dadas por el panel de expertos en el cuestionario primero y se estructura en preguntas cerradas de tipo escala con las que se pretende establecer el consenso y la priorización de las premisas y propuestas defendidas por los participantes en la ronda anterior. En dicho cuestionario se redefinen las preguntas planteadas en el cuestionario 1 quedando las dimensiones de análisis que se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Dimensiones de análisis (cuestionario 2).

DIMENSIÓN 1: Criterios para una intervención de calidad con jóvenes	DIMENSIÓN 2: Práctica profesional con jóvenes
<ul style="list-style-type: none"> - Priorización de necesidades juveniles en formación y empleo - Acuerdos sobre fortalezas de intervención con jóvenes en formación y empleo - Retos y estrategias de mejora - Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en formación y empleo 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de intervención - Metodología y coordinación - Fuente de financiación - Comunicación y difusión - Sistema de evaluación

Fase III: Consenso

Una vez recogidas las respuestas del panel de expertos del cuestionario 2 y tabulados los datos se diseña un borrador de informe que identifica la

priorización de las premisas marcadas por el grupo de participantes; así como los grados de acuerdos establecidos.

Informe final

Este informe será conclusivo y partirá del consenso alcanzado desde el juicio de los expertos participantes en las dos rondas llevadas a cabo y en el que quedará resuelta la problemática planteada para esta técnica: la caracterización de la práctica profesional de la intervención con jóvenes y la definición de criterios para una intervención de calidad con este colectivo en formación y empleo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este momento se está llevando a cabo el análisis de los datos. No obstante podemos presentar un avance de los resultados obtenidos del cuestionario implementado a los jóvenes:

Las instituciones estudiadas están formadas en un 50% por centros educativos de diferente índole (Institutos de Educación Secundaria «IES», Centros de Formación Profesional «CFP»,...) y la otra mitad está constituida por Asociaciones. Todas las instituciones trabajan en la formación para el empleo de los jóvenes en riesgo social.

En relación al perfil del alumnado, el 70% son hombres y el 30% son mujeres, respectivamente. La edad de los jóvenes estudiados parte desde los 15 a los 26 años. El porcentaje de estudiantes entre 15 y 18 años es el más numeroso, alcanzando un porcentaje de 80,3%. A medida que la edad aumenta el porcentaje decae considerablemente, puesto que un 17% lo forman jóvenes cuyas edades están comprendidas entre 19 y 22 años; y solamente un 2,8% lo constituyen los estudiantes con edades comprendidas entre los 23 y 26 años.

En cuanto al origen de procedencia de los jóvenes investigados, cabe reseñar la existencia de 26 nacionalidades diferentes. Más de la mitad de los jóvenes son españoles, exactamente 314 sujetos que representan el

67,4%. A continuación, con un 7,5%, Ecuador es el segundo país de procedencia; seguido por República Dominicana (5,4%); Colombia (3,9); Marruecos (3,6); Rumanía (3,2%); Perú (3%); Bolivia (1,1%); Paraguay (0,6%); Argentina (0,4%); Brasil (0,4%); Chile (0,4%); Alemania (0,2%); Bangladesh (0,2%); Bulgaria (0,2%); Camerún (0,2%); China (0,2%); Cuba (0,2%); El Salvador (0,2%); Filipinas (0,2%); Finlandia (0,2%); Guinea Ecuatorial (0,2%); Honduras (0,2%); México (0,2%); Polonia (0,2%); y Ucrania (0,2%).

Por lo que se refiere a la pregunta «Estudio en este centro para...», el 48,1% del alumnado tiene interés en obtener el graduado ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Un 30,5% desea obtener un certificado de profesionalidad para acceder al mercado laboral y un 21,5% prefiere seguir estudiando FP (Formación Profesional) para obtener un mayor nivel académico.

Respecto a la pregunta «Durante la semana, ¿cuántas horas dedicas al estudio?». El 28,5% del alumnado entrevistado declara no estudiar nada. Entre 1 y 3 horas, se ubica el 47% de los y las jóvenes entrevistados. El 13,9% afirma que estudia entre 4 y 6 horas; el 4,9% entre 7 y 9 horas, y finalmente un 5,6% declara que estudia más de 10 horas durante la semana.

A la pregunta «¿Te gustan los estudios que realizas?», el 90,8% afirman que le gustan los estudios que está realizando, frente al 9,2% que lo niega.

Se han cruzado (mediante un análisis de contingencia) las variables «institución» y «¿te gustan los estudios que realizas?». El grado de significación obtenido mediante el estadístico chi-cuadrado dio un valor de ($,000$). Como se puede observar en el gráfico 1, el alumnado que estudia en las asociaciones se encuentra más satisfecho, aspecto que puede deberse al hecho de que eligen libremente su asistencia, frente a los alumnos que estudian en centros educativos cuya asistencia es mayormente impuesta por los padres.

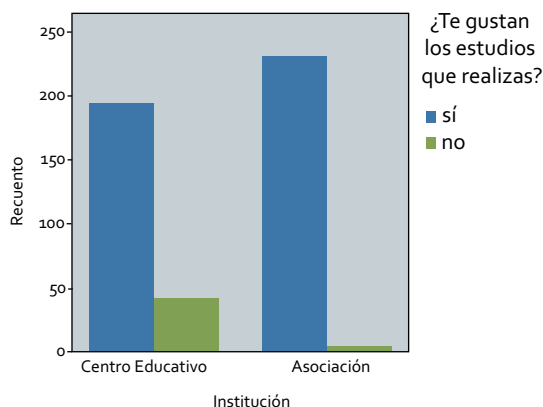


Gráfico 1. Satisfacción de los estudiantes.

En relación a la pregunta ¿por qué te has matriculado en estos estudios?; «para aprender un oficio» obtiene la media más alta con un 8,54; seguido con una media de 7,64 «quiero saber más»; una media de 5,38 es obtenida «por relacionarme con los compañeros»; una media de 4,80 «por relacionarme con los profesores»; un 2,96 «no tengo otra cosa mejor que hacer» y una media de 2,45 «me han obligado» (tabla 5).

Tabla 5. Motivos para realizar la matrícula.

¿POR QUÉ TE HAS MATRICULADO EN ESTOS ESTUDIOS?		
	Media	Desviación estándar
Para aprender un oficio	8,54	2,267
Quiero saber más	7,64	2,544
Por relacionarme con los compañeros	5,38	2,917
Por relacionarme con los profesores	4,80	2,973
No tengo otra cosa mejor que hacer	2,96	2,935
Me han obligado	2,45	2,506

Realizado un análisis de clúster con las variables anteriormente descritas, hemos obtenido el resultado que se recoge en el gráfico 2. El primer

clúster está formado por variables que hacen referencia a las relaciones humanas: «por relacionarme con los compañeros» y «por relacionarme con los profesores». El segundo clúster está formado por las variables «me han obligado» y «no tengo otra cosa mejor que hacer», ambas presentan una connotación negativa, que los jóvenes estudiados rechazan. Por último, en el tercer clúster se agrupan dos variables, a saber «quiero saber más» y «para aprender un oficio» que inciden en el aprendizaje y la formación de los alumnos.

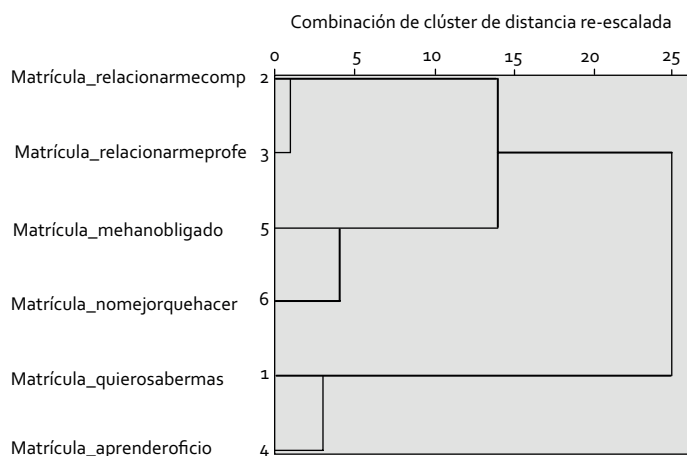


Gráfico 2. Dendrograma que utiliza una vinculación media (entre grupos).

En relación a la pregunta «¿estás satisfecho con los estudios que estás realizando? cabe señalar que alcanza una media de 8,18 en una escala de recorrido de 1 a 10; por su parte la pregunta «¿tu familia te anima a que finalices los estudios?» posee una media de 8,66; «cuando finalice los estudios estaré más preparado para trabajar» un 8,64; y «cómo calificarías tu relación con los profesores» obtiene una media de 7,50.

Con referencia a la pregunta «¿has realizado o realizas algún trabajo por el que te pagan?», el 39,9% ha indicado que sí, frente al 60,1% que no han trabajado por un sueldo remunerado.

Con relación a la pregunta «cuando finalices tus estudios, ¿quién puede ayudarte más a encontrar trabajo?», obtenemos los resultados que se recogen en la tabla 6.

Tabla 6. Opinión sobre relaciones preferentes para acceso al empleo.

¿QUIÉN PUEDE AYUDARTE MÁS A ENCONTRAR TRABAJO?		
	Media	Desviación estándar
Yo sólo	6,67	3,182
Internet, redes sociales	6,44	2,804
Mi madre	6,23	3,337
Oficina de empleo/paro	5,95	2,893
Mi padre	5,39	3,637
Otros familiares	5,30	3,350
Amigos	5,14	2,944
Mis hermanos	4,07	3,361
Compañeros de clase	3,54	2,735

El alumnado encuestado considera con una media de 6,67 que por ellos mismos lograrán conseguir un trabajo. Como aspecto negativo, la media obtenida evidencia que los estudiantes esperan recibir poca ayuda para conseguir un trabajo de sus hermanos (4,07) y menos aún de sus compañeros de clase (3,45).

A continuación se le ha preguntado «¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones», en una escala de 1 a 10? Los aspectos que han valorado más positivamente son: «algún día me gustaría formar mi propia familia» alcanza una media de 8,39; «me gustaría independizarme económicamente» alcanza una media de 8,18; «pienso continuar estudios» 7,50; no descartan la posibilidad de «buscar trabajo en el extranjero» puesto que ha alcanzado una media de 6,19.

Por otra parte, las variables que no han llegado a una media de cinco han sido: «colaborar con alguna ONG», con una media de 4,92; «es mejor seguir viviendo en casa», con una media de 2,95; «prefiero que me mantengan» obtiene 1,99 y «tengo claro que NO merece la pena buscar trabajo», 1,76.

Como conclusión cabe destacar que los resultados de esta investigación permitirán no solo identificar el perfil de este colectivo, sino también proponer un modelo de intervención integral que mejore la formación y el empleo de los jóvenes en dificultad social. Para ello se debe seguir analizando los datos obtenidos, que nos permitirán alcanzar los objetivos previstos, así como corroborar o no las hipótesis planteadas en la investigación.

Las instituciones y/o los profesionales que han colaborado en la investigación esperan obtener un feedback en términos de conocimiento de los resultados obtenidos para la mejora de su práctica profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT GÓMEZ, M. J. (2006). *La Investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- BALLESTER BRAGE, L. (2004). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- BUGEDA, J. (1974). *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- DALKEY, N. y HELMER, O. (1963). An experimental application of the Delphi Method to the use of experts, *Management Science*, 9, 458-467.
- DALKEY, N.; BROWN, B. y COCHRAN, S. W. (1970). The Delphi Method III use the selfratings to improve group estimates. *Technological Forecasting*, 1, 283-291.
- GIL PASCUAL, J. A. (2010). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED.
- HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L., y BLACK W. C. (2010). *Análisis multivariante*, 5ª edición. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- LANDETA, J. (1999). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel.
- LINSTONE H. A. y TUROFF, M. (1975). *The Delphi method, techniques and applications*, Addison Wesley Publishing.
- POZO LLORENTE, M. T.; GUTIÉRREZ PÉREZ, J. y RODRÍGUEZ SABIOTE, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre, *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366
- POZO LLORENTE, M. T.; POZA VILCHES, M. F. y PINTEÑO GIJÓN, A. (2003). El método Delphi en la definición de criterios para una formación de calidad en animación sociocultural. En *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad (AIDIPE)*, Granada, pp. 955-962.

BENEFICIOS LABORALES EN UN COLEGIO ESPAÑOL, TRAS RECIBIR UN ENTRENAMIENTO EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

EMPLOYMENT BENEFITS IN A SPANISH SCHOOL, AFTER RECEIVING TRAINING IN EMOCIONAL INTELLIGENCE

Valme García Sánchez

Investigadora en formación. Escuela de Doctorado.UNED

RESUMEN

El estrés laboral es un problema que está afectando a la enseñanza; el colectivo docente puede llegar a padecer altos niveles de estrés laboral, incluso por encima de otras profesiones de riesgo (De Heus y Diekstra, 1999).

La investigación previa ha demostrado cómo los profesores con altas destrezas socioemocionales tienen menos niveles de estrés laboral; los docentes dotados de habilidades emocionales manifiestan mayores niveles de ajuste emocional y bienestar psicológico que sus colegas (Brackett Palomera Martín, Mojsa, Reyes y Salovey 2010; Pena y Extremera, 2012).

El objetivo de este trabajo consiste en verificar si el programa de inteligencia emocional RULER —cuya eficacia para los docentes americanos ya ha sido contrastada— resulta también beneficioso para mejorar los niveles de satisfacción laboral y las aptitudes emocionales de los docentes en el contexto español.

Se estudiarán, por otra parte, los efectos del programa RULER sobre el nivel de *burnout* y *engagement* de los profesores. Para ello se aplicarán los instrumentos MSCEIT, Burnout, MBI-ES, Engagement y UWES. Las conclusiones de este trabajo señalan que el incremento de las competencias emocionales de los profesores mejorará la gestión de los conflictos emocionales en el aula. Por tanto, se sugiere la importancia de favorecer el desarrollo de programas sobre estas variables emocionales.

PALABRAS CLAVE: inteligencia emocional, estrés laboral, RULER y compromiso.

ABSTRACT

Work related stress is a problem that is affecting the teaching profession; the teaching body can suffer high levels of stress, at times even higher than those found in other professions (De Heus & Diekstra 1999).

Previous investigation has demonstrated that those teachers with well-developed socio-emotional abilities have lower levels of work related stress. Teachers equipped with emotional intelligence display a greater level of emotional flexibility and psychological well-being than their colleagues. (Brackett, Palomera, Martin, Mojsa, Reyes & Salovey 2010; Pena and Extremera, 2012).

The aim of this article is to determine if the emotional intelligence program RULER, which has improved both levels of job satisfaction and emotional aptitude amongst American teachers, displays the same benefits for teachers working in the Spanish educational system.

The possible effects on the level of burnout and engagement of teachers to get to the implementation of the MSCEIT, Burnout, MBI-ES and Engagement, UWES instruments. An increase in the teacher's emotional intelligence levels will lead to an improvement in the management of emotional conflicts within the classroom. For this reason alone it is clear that such a training program needs to be promoted within our schools.

KEY WORDS: Emotional Intelligence, Work Related Stress, RULER and Commitment.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (2004) define el estrés como «el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara el organismo para la acción». El estrés no es perjudicial, pero se convierte en un verdadero problema cuando aspectos personales, interpersonales u organizacionales,

tales como la sobrecarga de trabajo, las presiones económicas, conflictos con las familias, alumnos y compañeros, entre muchas otras (Schaufeli, 2005), provocan reacciones defensivas en la persona, tornándola irritable y sufriendo consecuencias nocivas en su organismo, por períodos prolongados, que pueden ir acompañadas de sintomatología física o psicósomática (Morian y Herruzo, 2004).

El estrés laboral puede progresar y convertirse en *burnout*. Existe, por tanto, una similitud de conceptos entre *burnout* y estrés, pero las definiciones parecen indicar que existen matices que los hacen diferentes. Así lo creen muchos autores y lo relacionan en sus delimitaciones conceptuales, entendiendo que el estrés es un estado y el *burnout* es el desencadenante del estrés mal gestionado (Del Pozo, 2000).

La evidencia científica ha mostrado los efectos negativos del estrés laboral en los docentes, desvelando que es un grupo de riesgo para padecer esta sintomatología. En España existen algunos estudios que han analizado los niveles de estrés laboral y su sintomatología en maestros de primaria (Moreno-Jimenez, Arcenillas, Morante y Garrosa 2005; Pena y Extremera, 2012).

En 1990 surge el concepto de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990). En 1995, este concepto tomó un auge inesperado gracias a Daniel Goleman (1995), quien lo reflejó en su libro *La inteligencia emocional*; este constructo pasó a ser el mejor indicador del éxito en la vida. Desde entonces, diversas investigaciones han puesto de relieve los beneficios educativos de la formación emocional en el ámbito escolar (Pena y Repetto, 2008).

De acuerdo a la literatura existente, los programas que desarrollan habilidades sociales y emocionales son eficaces y reducen los síntomas de ansiedad, depresión y favorecen las relaciones laborales (Brackett y Katulak, 2007). Entendemos por tanto que los programas de inteligencia emocional mejoran las habilidades emocionales de los docentes y les dota de habilidades como medida de prevención frente al estrés laboral.

En cuanto a los docentes con un nivel alto de inteligencia emocional, se ha demostrado que tienen menos posibilidades de padecer niveles estresantes y además su rendimiento en el trabajo es mucho mayor (Castillo, 2012).

Concretamente, el programa RULER está enmarcado dentro del modelo teórico de Habilidades de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997), el cual se desarrolla en centros educativos de EE.UU. desde el año 2005; está basado en el entrenamiento de las habilidades de reconocimiento, comprensión, etiquetado, expresión y regulación emocional (Brakett y Kremenitzer, 2011). Este programa está contrastado experimentalmente (Castillo, Fernández Berrocal y Brackett, 2011).

El programa RULER va dirigido a estudiantes desde la etapa de infantil hasta los 13 años; se basa en el entrenamiento de las habilidades de IE mediante actividades que sus profesores integran dentro de sus programaciones docentes.

La formación del programa completo RULER se divide en dos partes: en la primera, se trabajan los pilares básicos de la educación emocional y social; en la segunda, se adquieren destrezas para desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades del lenguaje emocional (Castillo, 2012).

En nuestro estudio, los profesores participantes lo aplicaron durante tres años para que nuevos docentes pudiesen implicarse en el programa y poder contar con ellos en el estudio longitudinal que se estaba realizando. El primer año instauraron los pilares básicos de la educación emocional y social; el segundo repitieron la formación del primer año para profesores nuevos, mientras que los que habían hecho la formación el año anterior realizaron sesiones de modelado y perfeccionamiento. En el tercer año realizaron el módulo de adquisición de destrezas para desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades del lenguaje emocional.

OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es examinar si el Programa *RULER* mejora las habilidades emocionales de los profesores españoles y, en consecuencia, contribuye a atenuar los niveles de estrés o de estar quemado (*burnout*) y comprobar en qué medida la formación emocional del profesorado influye en sus niveles de satisfacción laboral y bienestar en el trabajo (*engagement*).

MÉTODO

Muestra

La muestra está formada por 67 profesionales pertenecientes a colegios de la Comunidad de Madrid; 43 participantes del grupo experimental (83,72 % mujeres y 16,28 % hombres) del colegio X y 24 participantes del grupo de control (83 % mujeres y 17 % hombres) del colegio Y.

Ambos colegios son de titularidad privada y están situados en la misma población. Son dos centros escolares con docentes que reciben formaciones muy parecidas y los proyectos curriculares son similares, comparten el mismo consultor educativo y tienen un modelo metodológico similar. La muestra que hemos recogido en ambos grupos está formada por profesores de la etapa de infantil y primaria (37,31 % de primaria, 59,7 de primaria y 3 % no docentes). El personal no docente está compuesto por la persona de administración y dirección. La media de edad es de 36 años.

Son dos centros con una visión metodológica muy similar, utilizando estrategias metodológicas basadas en las Inteligencia Múltiples de Gardner (Gardner, 1990), estrategias de trabajo cooperativo de Kagan (Kagan, 2000) y el modelo metodológico More (Swarzman, 2009).

La muestra ha variado a lo largo de los tres años en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control se conserva la misma.

En el grupo experimental, el primer año estuvo formado por 25 profesores, en el segundo por 31 (19 del primer año y 11 nuevos) y el tercer año por 29 profesores (13 del primer año, 11 del segundo año y 5 nuevos).

1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	TOTAL
25			25
19	12		31
13	11	6	29

El tamaño de la muestra y variabilidad de la misma se justifica en la medida de que se trata de docentes que han variado de etapa escolar dentro del mismo centro, que han cambiado de centro de trabajo o que no se habían comprometido con el modelo, por lo que no podían sumarse al grupo experimental expuesto a la variable independiente.

Materiales

Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1986), versión para profesionales de servicios (MBI-HSS). Este instrumento, el más utilizado en la actualidad para la evaluación del Síndrome de Burnout, se compone de 22 reactivos y consta de tres subescalas destinadas a medir la triada de síntomas centrales del síndrome de Burnout: agotamiento emocional (9 ítems), despersonalización (5 ítems) y realización personal en el trabajo (8 reactivos).

Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli *et al.*, 2002), compuesta por 17 ítems distribuidos en tres factores: 1) vigor (6 ítems, e. g., «En mi trabajo me siento lleno de energía»), 2) dedicación (6 ítems, e. g., «Mi trabajo tiene sentido») y 3) absorción (5 ítems, e. g., «Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa a mi alrededor»). Se utilizó una escala Likert de siete posiciones (desde 0 = «nunca», hasta 6 = «siempre»).

MSCEIT (Mayer, J., Salovey P. y Carruso, D., 2002). Proporciona puntuaciones válidas y fiables en cada una de las cuatro áreas principales de la inteligencia emocional según el modelo de Mayer y Salovey: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Además proporciona una puntuación total de inteligencia emocional así como puntuaciones en dos áreas, experiencial y estratégica, y en cada una de las tareas específicas que incluye el test.

PROCEDIMIENTO

En este trabajo se ha utilizado una metodología cuantitativa. El estudio utiliza un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control, se ha extendido a lo largo de dos cursos académicos: 2012/13 y

2013/14. Se trata, además, de un estudio longitudinal de tres años con cuatro momentos de recogida de datos en el grupo experimental y dos en el grupo de control.

Dadas las características del estudio, se realizó muestreo no probabilístico y se trabajó con una muestra intencional. La participación en el estudio fue voluntaria, reservándose la identidad del participante y asegurándose la confidencialidad de los datos.

Los datos del pretest fueron recogidos antes de iniciar la formación RULER, concretamente en el inicio del segundo trimestre del curso académico 2012/13, tanto para la muestra experimental como para la muestra control. Los datos del postest fueron completados durante el segundo trimestre del curso académico 2013/14, tanto para el grupo experimental como para el grupo control. En ambos periodos, todos los participantes completaron los cuestionarios que incluían datos sociodemográficos, habilidades de IE, *burnout* y *engagement*. Los datos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS 19.0.

Para contrastar la satisfacción laboral, el nivel de *burnout* y las aptitudes emocionales del profesorado se realizará el siguiente procedimiento en los dos módulos de formación de programa:

Antes de recibir la formación se aplican los instrumentos MSCEIT, Burnout, MBI-ES y Engagement, UWES, a los grupos experimental y control.

Una vez realizada la formación (que tiene una duración de diez horas), se vuelven a aplicar las baterías anteriormente mencionadas a los profesores del grupo experimental.

En el segundo módulo de formación (que tiene una duración de cinco horas) se repite de nuevo el mismo procedimiento anterior, se aplican los instrumentos antes y después de la formación al grupo experimental y se realizará también el postest al grupo de control.

En primer lugar, fueron analizados los datos obtenidos en cada una de las variables a nivel pretest con el fin de examinar si existían diferencias significativas entre los grupos experimental y control antes de la intervención. A nivel pretest los resultados no mostraron diferencias significativas.

Tampoco fueron encontradas diferencias significativas para la medida de *engagement*. De la misma manera, los resultados tampoco mostraron diferencias entre los grupos a nivel pretest para la variable de *burnout*.

Los resultados obtenidos fueron que los profesores que recibieron entrenamiento en IE desarrollaron las dimensiones de *percepción*, *comprensión* y *regulación emocional*, aunque el efecto no fue significativo para la dimensión de *facilitación emocional*. Por otro lado, el entrenamiento fue efectivo para todas las dimensiones de *engagement*, *vigor*, *dedicación* y *absorción*, así como para la potenciación de la dimensión positiva de *burnout*, la *realización personal* en el trabajo. Sin embargo, el efecto en la dimensión de *despersonalización* fue parcial y no se obtuvo efecto significativo en la reducción de los niveles de *agotamiento emocional*.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan, en torno a tres ejes, las conclusiones derivadas de los resultados.

El programa The RULER Approach mejora las habilidades emocionales de los profesores.

La formación emocional del profesorado influye en sus niveles de estar quemado (*burnout*).

La formación emocional del profesorado mejora la satisfacción laboral en el trabajo (*engagement*).

Los resultados de los tres ejes investigados han sido favorables al método Ruler, en coherencia con la literatura norteamericana: las habilidades emocionales de los profesores formados con el método experimental se han visto mejoradas con relación al grupo de control. También han mejorado los niveles de habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional, así como en la promoción de aspectos relacionados con la satisfacción y el rendimiento laboral en una muestra de profesores. La única rama de IE que no obtuvo un desarrollo significativo fue la de *facilitación emocional*; probablemente sea necesario que pase más tiempo para verificar este efecto, de modo que el profesorado pueda interiorizar

mejor el entrenamiento y aumentar el uso de las emociones para facilitar el pensamiento.

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de burnout de ambos grupos, pero se observa efectividad en la potenciación de la dimensión positiva de *burnout*, la realización personal en el trabajo. Por otra parte, el efecto en la dimensión de despersonalización fue parcial y no se obtuvo efecto significativo en la reducción de los niveles de agotamiento emocional; esto puede ser debido a que la muestra de profesorado que ha participado en este estudio no contara con niveles suficientes de desgaste y/o estrés laboral por lo que se hace muy difícil poder obtener cierta efectividad del entrenamiento si se parten de niveles muy bajos en esta dimensión (Pena y Extremera, 2012; Pena, Rey y Extremera, 2012).

La formación ha mejorado la satisfacción laboral del profesorado, ha sido muy efectiva para todas las dimensiones de *engagement*, vigor, dedicación y absorción.

Coincidiendo por lo postulado por Castillo (2012), es importante destacar la importancia que tienen estas iniciativas no sólo en un desarrollo óptimo, sino también en la mejora de la convivencia en las aulas, produciendo la creación y desarrollo de entornos de enseñanza y aprendizaje más positivos.

Esta investigación aporta evidencias o, al menos, tendencias (dado los límites del tamaño muestral) a favor de las iniciativas educativas que promueven la educación de las emociones. En los últimos años parece que está cobrando más importancia la inclusión de estos aspectos en el currículum extraacadémico. La escuela es uno de los principales espacios para trabajar la inteligencia emocional. Cuando un profesor sabe educar emocionalmente, se espera que los alumnos disfruten mucho más de su aprendizaje, mejoren su autoestima y su rendimiento académico y que disminuyan los problemas de indisciplina en las aulas.

Esta última suposición es lo que nos ha motivado para abrir una nueva investigación con estos alumnos, y así sirva de guía para aunar esfuerzos gracias a los cuales la respuesta educativa que se ofrezca a los alumnos día a día sea mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- BRACKETT, M.; PALOMERA, R.; MOJSA-KAJA, J.; REGINA, M. y SALOVEY, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- DARRIGRANDE, J. y KARYNA, D. (2009). Síndrome de burnout y sintomatología depresiva en profesores: relación en tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10, 3.
- EXTREMERA, N.; PENA, M. y REY, L. (2011). El papel de la Inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 69-79
- EXTREMERA, N. y PENA, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; SALOVEY, P.; VERA, A.; RAMOS, N. y EXTREMERA, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.
- FRIEDMAN, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- KAGAN, S. (1995). We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classrooms. *Elementary Education Newsletter* 17(2), 3-4.
- LOURDES, R.; EXTREMERA, N. y PENA, M. (2012). Burnout and work engagement in teachers: are sex and level taught important? *Educación XXI*, 18(2-3), 119-129.
- MASLACH, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. y LEITER, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MATUD, M. P.; GARCÍA, M. A. y MATUD, M. J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 451-465.
- MATUD, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401-1415.
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; ARCENILLAS, M. V.; MORANTE, M. E. y GARROSA, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: Personalidad y sintomatología. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*, 21, 71-88.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- PENA, M. y EXTREMERA, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo

- (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109.
- PENA, M. y REPETTO, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 400-420.
- PENA, M.; REY, L. y EXTREMERA, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.1220
- SALOVEY, P.; STROUD, L. R.; WOOLERY, A. y EPEL, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- SWARZMAN, J. (2004). *It's All About Kids: Every Child Deserves a «Teacher of the Year»*. Tampa.

HISTORIA PEDAGÓGICA DEL SEMINARIO CONCILIAR DE SAN ATÓN (1851-1962)

EDUCATIONAL HISTORY OF THE SEMINARY OF SAN ATON (1851-1962)

Francisco González Lozano

Investigadora en formación. Escuela de Doctorado.UNED

Javier Vergara Ciordia

Profesor Titular de la UNED

RESUMEN

La trayectoria pedagógica del Seminario Metropolitano San Atón de Badajoz ha marcado un hito histórico en el terreno educativo de la región extremeña. El estudio presenta la labor formativa ejercida por todas las personas relacionadas con dicha institución en el periodo comprendido entre 1851 y 1962, contextualizando su devenir pedagógico en el transcurso de la Historia de la educación. El investigador que se acerque al estudio podrá descubrir la honda huella que legó esta institución educativa eclesial a la sociedad. El análisis de las fuentes documentales que custodia su Archivo sustenta la hipótesis de la relevancia sociocultural del Seminario de San Atón; éstas, relacionadas e interpretadas a la luz del marco jurídico estatal y las directrices de la Santa Sede, servirán como base a la investigación pedagógica que presentamos.

PALABRAS CLAVE: seminario de San Atón (Badajoz, España), educación de la Iglesia, investigación pedagógica, historia de la educación, archivos de seminarios.

ABSTRACT

The educational trajectory of the Metropolitan Seminary San Aton of Badajoz has marked a historic milestone in the educational field of

the Extremadura region. The study presents the formative work exerted by all the people related to that institution in the period between 1851-1962, contextualizing their educational development over the course of the history of education. The researcher who approaches the study can discover deep impression which bequeathed this ecclesial institution to society. The analysis of documentary sources that his file supports the hypothesis of the socio-cultural significance of the Seminary of San Atón; These related and interpreted in the light of the State legal framework and guidelines from the Holy See, will serve as the basis for educational research presented.

KEYWORDS: seminary of San Atón (Badajoz, Spain), Church education, educational research, history of education, seminary archives.

INTRODUCCIÓN

Recogemos en el presente trabajo el proceso de la investigación pedagógica del Seminario Conciliar de San Atón en el periodo que transcurre de 1851 a 1962. Dicho estudio está enmarcado en la línea 1 del Programa de Doctorado en Educación ofertado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia: función y evolución de la educación: historia, teorías, políticas, modelos y sistemas, ofreciendo al lector el resultado que lleva como título *Historia pedagógica del Seminario Conciliar de San Atón. 1851-1962*.

El Seminario Metropolitano¹ San Atón de Badajoz es una institución educativa eclesial que cuenta con más de trescientos cincuenta años de historia. Su trayectoria pedagógica se remonta al año 1664, cuando el obispo fray Jerónimo Valderas hizo realidad el deseo del Concilio de Trento de iniciar unos centros formativos específicos para los futuros

¹ El día 28 de julio de 1994, su santidad el papa Juan Pablo II creó la Provincia Eclesiástica de Mérida-Badajoz mediante la Bula *Universae Ecclesiae sustententes*. Esta nueva circunscripción eclesial estará formada por las diócesis de Badajoz, Coria-Cáceres y Plasencia. Siendo nombrado el primer Arzobispo de la Provincia Eclesiástica don Antonio Montero Moreno, el Seminario de Badajoz pasó a tener la categoría de Metropolitano. De ahí la diversa nomenclatura del centro: conciliar, diocesano y metropolitano.

sacerdotes de la Iglesia Católica². El acto de admisión tuvo lugar el 3 de mayo de 1664³.

La razón principal que nos llevó a una nueva investigación sobre este centro educativo fue doble. Por un lado, el deseo de aportar a la historia de la educación la amplia y significativa contribución de la institución objeto de nuestro estudio, referente de la cultura extremeña. Por otra parte, el componente afectivo de haber sido testigo de la labor educativa integral del Seminario de Badajoz y la propia tarea encomendada por la Iglesia de dirigir actualmente los pasos del establecimiento, siendo conocedor de la riqueza de su archivo que será la principal fuente primaria de la investigación.

El marco cronológico de nuestra investigación viene marcado por un apasionante periodo histórico y pedagógico que transcurre desde el Concordato de 1851 hasta el inicio del Concilio Vaticano II en 1962, fechas destacables para las directrices formativas de los seminarios conciliares (Tineo, 1993; Cárcel 1981, 1988, 2007). Más de un siglo de historia que marcó el recorrido del Seminario de San Atón en todas sus facetas, sobre el cual consideramos que faltan estudios detallados que aborden en profundidad este significativo periodo histórico y pedagógico. El papel educativo desempeñado por esta institución a lo largo de los años ha merecido importantes estudios desde el punto de vista histórico y pedagógico, (Blanco, 1998; Rubio, 1664) demostrando sobradamente que el Seminario de San Atón jugó un crucial papel en la promoción cultural

² En el tercer periodo del Concilio de Trento, sesiones XVII-XXV (del 18 de enero de 1562 al 4 de diciembre de 1563), se abordaba el tema específico de la formación de los clérigos. A tenor del decreto *De Seminariorum erectione et regimine*, de 15 de julio de 1563, el Concilio de Trento dictaminó crear seminarios en todas las diócesis ofreciendo unas normas generales y estableciendo los criterios de selección y formación de los candidatos al sacerdocio. Véase *Concilium Tridentinum. Diariorum, Actorum, Epistularum, Tractatum nova Collectio*. (1963-1980) T. IX. Friburgi Brisgoviae: Societas Goerresiana, 628-629.

³ Ese día se les impusieron las becas y el manto a estos dos primeros colegiales, dando con ello principio a la vida del Seminario: «se nombraron los primeros colegiales a Domingo Tablero y Antonio de Silva los cuales luego que se hizo la dicha elección se pusieron sus veces coloradas con ropa de paño pardo y entraron en dicho seminario en tres días del mes de mayo de mil seiscientos y sesenta y cuatro años como consta de un testimonio de Don Pedro de Salamanca y Valderas». Archivo Seminario Metropolitano Mérida-Badajoz. Sección gobierno, libro 1, fol. 12. Seguimos el cuadro de clasificación publicado por Fuentes Nogales, M. C. y Pérez Ortiz, G. (2014). Guía del Archivo del Seminario Metropolitano San Atón. Organización de los fondos documentales. *Revista de Estudios Extremeños*, 70 (extraordinario), 323-372.

durante los siglos XVI al XIX. Pero ambos trabajos no abordan el marco cronológico que hemos elegido para este estudio.

A través de investigación que en resumidas líneas damos a conocer, procuramos aportar nuevos datos a la Historia de la educación mediante la descripción, el análisis y la interpretación de todos los elementos pedagógicos que rodean al Seminario San Atón, ahondando así en la investigación histórica de unas instituciones que nacieron al amparo del Concilio de Trento (Martín, 1973, 1979; Vergara, 1997, 2004, 2010) y que se han mantenido hasta nuestros días. Tratamos de ofrecer, por tanto, la trayectoria pedagógica del Seminario de Badajoz y su contribución cultural a la historia de la educación.

Agradecemos la sabia dirección del profesor doctor Javier Vergara Cior dia en el proyecto que se hace realidad con el presente estudio. Su experiencia y conocimiento profundo de la realidad educativa de los seminarios conciliares han sido cruciales para sacar a la luz nuestra investigación.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra hipótesis de trabajo inicial es que la trayectoria educativa del Seminario Conciliar de San Atón ha jugado un papel crucial para la cultura extremeña en la época abordada. Su influencia educativa, humanística y religiosa ha dejado una huella indeleble en la sociedad a la que sirvió como institución eclesial educativa.

La adecuación a la nueva situación surgida tras el Concordato de 1851 (Suárez, 1965; Pérez, 1962; Andrés, 1976) hizo que el Seminario de Badajoz tuviera que buscar sus propias directrices y asentar los pilares que más ayudaran a esta Iglesia local en la formación de los futuros sacerdotes. Intuimos que, desde entonces, el centro se convirtió en referencia educativa no sólo de la provincia de Badajoz sino también de las alledañas. Percibimos que las herramientas pedagógicas (planes de estudio, constituciones, reglamentos, horarios y manuales escolares) formaron adecuadamente a un numeroso alumnado que, habiendo sido formado en San Atón, transmitieron dichos valores a la sociedad que sirvieron posteriormente.

En todo ello consideramos, inicialmente, que fueron de vital importancia tanto la labor de los obispos como la de la Santa Sede en la dirección y organización del modo que habría de conducirse el Seminario. De igual modo, entendemos que un adecuado plantel de rectores y profesores llevarían a cabo dichos fines educativos, haciendo partícipe a un elevado número de alumnos que pasó por las aulas del establecimiento.

Así pues, los objetivos de la investigación que estamos realizando son:

- Situar en el contexto social, político y educativo el recorrido pedagógico del Seminario San Atón de Badajoz entre 1851 y 1962 analizando su trayectoria e hitos más significativos.
- Describir los pilares fundamentales de la formación sacerdotal más destacados en el periodo estudiado aplicados a la institución particular objeto de nuestro estudio.
- Explicar la puesta en marcha de las diversas constituciones y reglamentos mandados observar por los obispos diocesanos reflejando su crucial importancia en la formación pedagógica de los futuros sacerdotes, valorando la influencia del profesorado y demás agentes o aspectos formativos en la educación de los seminaristas.
- Interpretar los acontecimientos acaecidos en el Seminario relacionándolos con el devenir general de los seminarios españoles en su contexto sociopolítico y educativo.
- Exponer y contextualizar la documentación existente en el Archivo del Seminario de Badajoz apoyándonos en él para el trazado de la historia pedagógica de la institución.
- Valorar, finalmente, la labor educativa integral del centro y su influencia social como foco de cultura e impulsor de una pedagogía adaptada a los tiempos.

METODOLOGÍA

La metodología del presente trabajo se basará, en primer lugar, en la búsqueda de fuentes primarias y secundarias relacionadas con la temáti-

ca y época analizada. Seguidamente realizaremos el análisis, descripción e interpretación de los datos que ofrecen las dichas fuentes: el Archivo del Seminario de San Atón, el Archivo diocesano de Badajoz, el Boletín Oficial del Obispado de Badajoz, las directrices formativas promulgadas por la Santa Sede y la normativa estatal referida referidas a educación. Puesto que la historia es ciencia que estudia los fenómenos en un determinado tiempo, será necesario conocer, comparar y situar la trayectoria pedagógica de San Atón en su contexto sociocultural, para poder descubrir las consecuencias que del devenir educativo en la formación ofrecida en los seminarios y, en particular, en el de Badajoz; para ello analizaremos la bibliografía producida sobre la historia, cultura y pedagogía de la época que analizamos y, en particular, sobre la educación en los seminarios conciliares.

La historia de la Educación requiere un conocimiento riguroso de la historia política, cultural y social para encuadrar con rigor los acontecimientos propiamente pedagógicos. No está exento el presente trabajo de esta mirada multidisciplinar al acudir a dichas ramas científicas para explicar convenientemente la trayectoria del Seminario Conciliar de San Atón (Bartolomé, 1997; Cuenca, 1973, Menéndez, 1978, Tuñón, 1980-1984; Vives, 1988).

Este marco histórico y pedagógico situará adecuadamente la documentación custodiada en el Archivo del Seminario de Badajoz, que será una de las fuentes primarias para nuestra investigación. La crítica interna y externa de esta documentación nos ayudará a elaborar la síntesis histórica de la institución y a presentar su particular aportación a la Historia de la educación. Se tratará, por tanto, de un estudio no sólo descriptivo de los acontecimientos y del itinerario recorrido, sino de una investigación interpretativa de los hechos.

Junto a la metodología propiamente histórica y puesto que la mayor parte de los datos internos de la institución provienen de su Archivo, en orden a alcanzar los objetivos marcados anteriormente, utilizamos técnicas archivísticas. Éstas se basaron en el análisis de cada una de las piezas documentales, principalmente las constituciones, los reglamentos promulgados por los obispos diocesanos en cada momento, los libros de matrículas, los expedientes de alumnos y profesores, los diferentes planes de estudio y la documentación procedente del claustro de profesores. Por ello emplearemos lenguajes documentales en la exposición y análisis de los documentos y sus contenidos.

Asimismo utilizaremos las tecnologías de la información para realizar un catálogo documental automatizado que nos permita una consulta rápida del fondo utilizado y un gestor documental que facilite el acceso eficaz a los datos relacionados con el alumnado.

CRONOGRAMA

En orden a alcanzar los objetivos planteados, en primer lugar, nos planteamos un cronograma de trabajo que sistematizara temporalmente la investigación (tabla 1).

Tabla 1. Cronograma de la investigación.

Fase	Temporalización	Actividades	Resultados
Investigación histórica	I Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta de obras de referencia y revistas especializadas - Extracción de datos relacionados con la investigación - Entrevista con el director de tesis 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía básica histórica en Refworks - Fichas de lectura - Fichas de citas
Investigación pedagógica	I y II Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta de obras de referencia y revistas especializadas - Entrevista con el director de tesis - Extracción de datos relacionados con la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía básica pedagógica en Refworks - Fichas de lectura - Fichas de citas
Investigación general de Seminarios	II-III Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta de libros de referencia y revistas especializadas y extracción de datos relacionados con la investigación - Entrevista con director de tesis - Redacción de capítulos 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía especializada sobre la situación de los seminarios en la época analizada - Fichas de lectura - Fichas de citas - Capítulos I-IV
Investigación archivística	I-IV Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Visita al Archivo del Seminario y al Archivo del Obispado de Badajoz para consultar fuentes primarias - Crítica interna y externa de fuentes primarias - Análisis del alumnado mediante tecnologías de la información - Entrevista con director de tesis - Redacción de capítulos 	<ul style="list-style-type: none"> - Capítulos V-VIII - Base de datos de alumnos - Catálogo documental - Publicación de artículos en revistas científicas
Síntesis y Redacción	IV Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista con director de tesis - Tratamiento del material recopilado para la redacción final de tesis 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción, conclusiones y bibliografía - Anexos documentales - Publicación de artículos en revistas científicas - Redacción final de tesis

RESULTADOS

Los resultados que hemos obtenido mediante nuestra investigación están dando lugar a dos partes bien diferenciadas, desde el punto de vista de los contenidos y la redacción final de la investigación.

La primera parte del estudio contiene cuatro capítulos que describen e interpretan la evolución pedagógica del Seminario Conciliar de San Atón desde 1851 a 1962.

En el primero de ellos se analiza la situación del centro a las puertas del Concordato de Isabel II y la Iglesia Católica. El nuevo plan de estudios firmado en 1852 dirigirá la organización académica de los centros eclesiaísticos. Encuadrado en el contexto social de la época y comparando con otros establecimientos de la misma índole, el Seminario de Badajoz se dirigió, a partir de entonces, por las directrices de las Constituciones del obispo Rodríguez Obregón, desconocidas hasta este momento. Valoramos la aplicación del nuevo plan de estudios y describimos su puesta en marcha.

El segundo capítulo realiza un estudio pedagógico a través de la influencia de los obispos en la segunda mitad del siglo XIX. Sus directrices educativas fueron cruciales tras desmarcarse los seminarios conciliares del amparo del Estado.

La época de mayor esplendor educativo del centro se desarrolla en el primer tercio del siglo XX. En un contexto de extrema pobreza en el terreno socioeducativo español, San Atón fue referente cultural para toda la provincia. Un extraordinario elenco de profesores, dirigidos por insignes prelados humanistas, llevó de la mano a un plantel de alumnos que destacaron posteriormente en todos los terrenos de la sociedad. Todo ello se recoge en el tercer capítulo.

El último de los capítulos de esta primera parte histórica comienza con el análisis de la situación de los seminarios conciliares tras la promulgación de *Deus Scientiarum Dominus*, en 1931, que marcó los destinos pedagógicos de los mismos hasta el Concilio Vaticano II (Vergara, 2006). Los destinos del Seminario pacense estuvieron dirigidos por el obispo Alcaraz y Alenda, quien, tras la Guerra Civil, supo impulsar un proceso de actualización pedagógica y una renovación educativa para su centro neurálgico diocesano.

La segunda parte de la investigación contiene otros cuatro capítulos bien diferenciados que analizan aspectos pedagógicos a lo largo del periodo estudiado.

El análisis bibliométrico y la formación académica del profesorado nos da una visión amplia de su labor docente y de su influencia en el desarrollo de los diferentes planes formativos. El capítulo quinto recoge una muestra significativa de siete docentes del Seminario que tuvieron gran relevancia educativa y social en la provincia de Badajoz.

El capítulo sexto presenta un análisis del alumnado de San Atón. A través de las distintas etapas educativas (Latín y Humanidades, Filosofía, Teología, Teología Moral y Derecho Canónico), los colegiales crecían en sabiduría y virtud. Se muestran los datos estadísticos de matrículas, un análisis por etapas educativas, la ratio profesor-alumno, los años de permanencia en el centro, las tasas de éxito escolar y el listado de poblaciones de procedencia de los alumnos.

En la formación académica juegan un papel crucial los manuales escolares utilizados como bibliografía de referencia. En el capítulo séptimo se hace un estudio de los mismos, analizando e interpretando sus particulares líneas teológicas y directrices didácticas.

En el capítulo octavo aportamos las razones que llevaron a varios obispos a crear una red de centros agregados al Seminario de Badajoz. Amparados bajo la legislación estatal, los prelados ofrecieron a la provincia una oferta educativa acorde a los principios de la Iglesia, favoreciendo así la incorporación a los estudios de los más desfavorecidos económicamente. A día de hoy se desconocía la existencia de estos centros.

Por último, un amplio anexo documental sostiene las conclusiones a las que hemos llegado tras la investigación realizada sobre la trayectoria pedagógica del Seminario Conciliar de San Atón. Destacamos, entre otros, las Constituciones y Reglamentos hasta ahora desconocidos, y el índice de alumnos matriculados en el centro.

Todo ello nos da muestra de que el Seminario Metropolitano de San Atón de Badajoz ha ejercido una notable influencia en la cultura extremeña coadyuvando al crecimiento integral de los que se formaron en sus aulas.

Junto a lo anteriormente descrito, destacamos que los resultados del empleo de los lenguajes documentales serán los índices onomásticos, topográficos, cronológicos y de materias que aparecerán en los anexos documentales.

El empleo de las tecnologías de la información al servicio de las técnicas archivísticas también nos ha dado como resultado la creación de una interfaz informática que permitirá al usuario la búsqueda y recuperación de la información contenida de modo sencillo, rápido y eficaz. Este gestor documental automatizado será de gran utilidad para futuras investigaciones en el terreno histórico, pedagógico, archivístico y genealógico.

CONCLUSIONES

Tras casi dos años de investigación, podemos adelantar las siguientes conclusiones:

El Seminario Metropolitano de San Atón de Badajoz fue un centro de referencia educativo para la región extremeña desde mediados del siglo XIX hasta el inicio del Concilio Vaticano II.

Los diferentes obispos que rigieron la diócesis pacense a lo largo de los años tomaron las riendas educativas del Seminario e impulsaron Constituciones y Reglamentos que actualizaron la finalidad propia del centro al contexto social en el que vivieron. En estas directrices se reflejaban los criterios eclesiológicos que los Papas dictaminaban a nivel general para la formación de los sacerdotes, sobre todo desde principios del siglo XX.

El inicio del siglo XX vio despuntar notablemente la labor educativa del Seminario en relación con otros centros de la misma índole. Confluyeron en esta etapa un excelente grupo de profesores impulsados por distinguidos obispos intelectuales y humanistas que hicieron destacar al de Badajoz frente al resto de España.

Un extraordinario plantel de profesores llevó a buen puerto el deseo de educar integralmente a los alumnos que pasaron por sus aulas. Su preparación y trayectoria pedagógica demuestra la destacable influencia de este claustro.

Un nutrido número de alumnos fue educado en el Seminario de Badajoz durante el periodo estudiado. La vivencia de las virtudes fue la nota dominante del proyecto pedagógico que se estableció para ellos en cada etapa.

El Archivo del Seminario Metropolitano de San Atón es una fuente extraordinariamente rica para el conocimiento de la Historia de la educación extremeña desde mediados del siglo XIX. Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que para establecer una visión de conjunto en esta etapa histórica es de obligada consulta la diversa documentación que custodia el centro.

Afirmamos la insigne labor educativa llevada a cabo en el Seminario de San Atón que dio sus frutos en la propia integración de sus alumnos y profesores en la sociedad, siendo promotores de cultura y humanismo allá donde se insertaron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Fuentes primarias

Archivo Seminario Metropolitano Mérida-Badajoz. Fondos históricos (XVI-XX).

b) Bibliografía

- ANDRÉS MARTÍN, M. (1976). *La supresión de las facultades de Teología en las universidades españolas*. Burgos: Aldecoa.
- BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. (coord.) (1997). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Madrid: BAC.
- BLANCO COTANO, M. (1998). *El primer centro Universitario de Extremadura: Badajoz 1793: Historia pedagógica del Seminario de San Atón*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones.
- CÁRCEL ORTÍ, V. (1981). Decadencia de los estudios eclesiásticos en la España del siglo XIX. *Hispania Sacra*, 33, 19-92.
- (1988). San Pío X y la primera asamblea del episcopado español en 1907. *Archivum Historiae Pontificiae*, 26, 295-373.
- (2007). *Pío XI entre la República y Franco*. Madrid: BAC.

- CUENCA TORIBIO, J. M. (1973). *Historia de España*. Barcelona: Danae.
- FUENTES NOGALES, M. C. y PÉREZ ORTIZ, G. (2014). Guía del Archivo del Seminario Metropolitano San Atón. Organización de los fondos documentales. *Revista de Estudios Extremeños*, 70 (extraordinario), 323-372.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, F. (1973). *Los Seminarios españoles en la época de la Ilustración. Ensayo de una pedagogía eclesiástica en el siglo XVIII*. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- (1979). La formación del clero en los siglos XVII y XVIII. En García Villoslada, R. (coord.) *Historia de la Iglesia en España*. T. IV. (pp. 524-585). Madrid: BAC.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1978). *Historia de España. Introducción*. Madrid: Espasa Calpe.
- PÉREZ DE ALHAMA, J. (1962). Presupuestos político económicos al Concordato Español de 1851. *Scriptorium victoriense*, 2, 245-275.
- RUBIO MERINO, P. (1964). *El Seminario Conciliar de San Atón. (1664-1964)*. Madrid: Artes gráficas Maribel.
- SALA BALUST, L. y MARTÍN HERNÁNDEZ, F. (1966). *La formación sacerdotal en la Iglesia*. Barcelona: Juan Flors editor.
- SUÁREZ, F. (1965). Génesis del concordato de 1851. *Ius Canonicum*, 3, 65-249.
- TINEO, P. (1993). La formación teológica en los seminarios españoles (1890-1925). *Anuario de Historia de la Iglesia*, 2, 45-96.
- TUÑÓN DE LARA, M. (dir.) (1980-1984). *Historia de España*. Barcelona: Labor.
- VERGARA CIORDIA, J. (1987). El regalismo jansenista, los obispos ilustrados y San Carlos Borromeo factores del desarrollo y configuración de los seminarios en el siglo XVIII. *Revista Española de Pedagogía*, 176, 239-252.
- (1997). La actitud de la jerarquía eclesiástica ante el fenómeno de la secularización docente ilustrada. En Id. (coord.) *Estudios sobre la secularización docente en España* (pp. 61-97). Madrid: UNED.
- (2004). *Historia y pedagogía del Seminario Conciliar en Hispanoamérica. 1563-1800*. Madrid: Dykinson.
- (2006). Sapientia Christiana: tradición y modernidad en la pedagogía teológica. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 15, 69-88.
- (2010). Jerarquía eclesiástica y secularización en el Antiguo Régimen (1768-1833). *Anuario de Historia de la Iglesia*, 19, 73-94.
- VIVES, J. *Aproximación a la Historia de España*. (1988). 9ª ed. Barcelona: Vicens-Vives.

DIAGNÓSTICO CONTEXTUAL SOBRE CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN AL PRIMER AÑO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE EL CONSTRUCTO «ESTILOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE»

CONTEXTUAL DIAGNOSIS ON HOW STUDENTS LEARN ENTERING
THE FIRST YEAR OF THE UNIVERSITY EDUCATION FROM THE
«LEARNING STYLES & ENVIRONMENTS»

María Cecilia Loor Dueñas

Investigadora en formación. Escuela de Doctorado. UNED

(...) las aulas se ven pobladas por modos de ser que no coinciden con las tradicionales figuras del alumno —tampoco del maestro—, y buena parte de la tensión —que tanto agobia a los adultos como desmotiva a los jóvenes— deviene de este desfase entre la representación institucional heredada y los nuevos modos de ser que la habitan.

RESUMEN

Si bien en esta Comunicación se expone la experiencia de aplicar el cuestionario CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 2012) a estudiantes que superaron el proceso de admisión en las carreras de Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Administración, de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la finalidad de los resultados del diagnóstico logrado, en condiciones contextualizadas y como esquema interpretativo, tienen por objetivo potenciar el constructo «Estilos Ambientes de Aprendizaje». Efectivamente, la singularidad de un estudiante en interacción con otros, intensifica la investigación realizada y orienta a proporcionar un espacio de actualización y reflexión que estimula y sustenta la incorporación de nuevos enfoques en el trabajo en el aula y el redimensionamiento de la labor del docente. La forma de legitimar «el constructo» es haberlo constituido como una metodología que responde tanto a postulados teóricos como a una secuencia de pasos didácticos que evidencian la realidad de la investigación. Es a través

del enfoque mixto, con datos cuantitativos y cualitativos que se manifiestan los estilos de aprendizaje de los estudiantes de las carreras seleccionadas. A partir de ello, será posible trabajar los ambientes de aprendizaje desde la acción didáctica en el ámbito de lo colectivo y en la acción conjunta del aula.

PALABRAS CLAVE: CHAEA, constructo, estilos, ambientes de aprendizaje, diagnóstico contextual, acciones didácticas, aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT

This paper presents the results of the application of the CHAEA questionnaire (Alonso, Gallego y Honey, 2012) among students who passed the admission process in the schools of Medicine, Civil Engineering, Law and Management of the Catholic University of Santiago de Guayaquil. The results of the diagnosis, in contextualized conditions and under an interpretive scheme, enhance the construct «Learning Styles and Environments». From the uniqueness of a student interacting with others, this research becomes more accurate and aims to provide a forum for update and reflection that stimulates and supports the integration of new approaches into the classroom and helps to resize and review the professors' work. The «construct» is proven valid by the methodology used, which reflects both theoretical postulates and a sequence of practical steps that demonstrate the reliability of the research. It is through the mixed approach, quantitative and qualitative data collection, that the learning styles of the students selected are manifested. With this, it will be possible to work on learning environments from the teaching strategies not only collectively, but also in joint efforts inside the classroom.

KEYWORDS: CHAEA, construct, Learning Styles, Environments, Contextual Diagnosis, Teaching Strategies, Cooperative Learning.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Los conceptos de estilos y ambientes de aprendizaje son por su naturaleza categorías integradoras y holísticas, en consonancia con la jus-

tificación científica que los ha generado individualmente, destacando la importancia de una articulación que da cuenta de una interdependencia más que complementariedad. A partir de esta introducción, la conceptualización de ellos se verá asumida en esa naturaleza integrativa y holística mencionadas. Resulta evidente la complejidad del concepto y el reto que significa para una investigación. Sin embargo de ello, la intención es hacer nuestro este enfoque y trabajar, dado el momento de nuevos desafíos del quehacer educativo, en abordar este objeto de estudio en todas sus dimensiones; es decir, desde el punto de vista de las múltiples interacciones. Son casualmente las interacciones sociales el espacio donde producimos y ellas tienen que ver o suponen: ampliaciones, reorientaciones, reinterpretaciones y modificaciones de los significados precedentes (Pérez Gómez, 2012).

Por otro lado, desarrollar con rigor el tema que se ha seleccionado reclama las referencias al estado de la cuestión y estudios afines (Domínguez, 2014).

Al respecto, manifiesta Ferreiro (2011) «(...) el momento científico de hoy día es sin duda holístico y demanda de complejos enfoques integradores». Se apoya en TS Kun, concretamente en el libro *La estructura de las revoluciones científicas* «(...) nos convence de cómo la ciencia evoluciona y se mueve de posiciones analíticas a posiciones integradoras» (p.13).

Desde esa perspectiva, esta investigación busca, en primer término, la relación existente entre los estilos de aprendizaje y los ambientes y solo a partir de esa articulación e integración es que se plantea como necesario conocer la predominancia de los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos con los que trabajamos. Ello se vuelve fundamental para responder cómo aprenden nuestros estudiantes y desde ese diagnóstico adaptar las metodologías docentes a las características que ellos presentan.

Efectivamente, cada estudiante posee características particulares, propias, en torno a rasgos afectivos, fisiológicos, cognitivos según Keefe (1988). Estos rasgos dan cuenta de cómo ellos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Gallego (2013) recoge esa definición y añade una precisión que la fortalece, la «estabilidad de ellos». Es decir, «pueden ser cambiados pero con esfuerzos y técnicas adecuadas (...) y ejercicios en las destrezas que se quieren adquirir» (p. 50).

Los estilos de aprendizajes son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan, reaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (p. 48).

En ese tono, ver al estudiante como individuo, con preferencias propias y estilo o estilos de aprendizaje que lo distinguen de los otros estudiantes. Y, por otro lado, considerarlo como ente social, identificando sus habilidades sociales de comunicación e interacción que le permiten desarrollarse en colaboración con otros. «Interaccionando y respondiendo a los ambientes de aprendizaje» manifiesta Gallego (2013, p. 50).

La noción de estilo de aprendizaje asume a la de estilo cognitivo y la supera, puesto que ella incluye comportamientos cognitivos y afectivos. Resulta que estos últimos son los que indican las características y las maneras de percibir, interactuar, colaborar, pero, sobre todo, responden al contexto de aprendizaje del alumno. Es en ese continuum adaptativo, que involucra a los contextos, la conexión inmediata con ambientes de aprendizajes. Con esos aspectos se va perfilando el diagnóstico contextualizado como esquema interpretativo.

Todo esto exige un nuevo modo de planificar y diseñar las interacciones de docentes, estudiantes, organización y gestión, en una nueva forma de estructuración de las prácticas educativas en la que se dan los aprendizajes. María Elena Giraldo (2012), desde la opción pragmático-comunicacional (Escuela de Palo Alto), identifica un proyecto interpretativo (Bateson, 1998; Goffman, 2006) en torno a la noción de los contextos como a la noción relacional de marco, en tanto ejes estructurales y transversales que descentran acciones individuales para colocarlas en la acción conjunta.

Cabe decir, siguiendo a Giraldo, aunque sea en términos aún muy generales, que se hace indispensable indagar por el tipo de relaciones que se establece entre conceptos, sujetos y contextos y, solo, en el marco de esa tríada, configurar propuestas que permitan entender y construir el lugar en el que se dan las acciones de aprendizaje. En esa línea cabe igualmente aludir que, en una hipotética jerarquización, la valoración que va a pesar —en términos del rastreo de Giraldo (2012)— será siempre la de las relaciones frente a los contenidos en sí mismos o, «para decirlo de otra manera, los contenidos adquieren sentido por el contexto que los guarnece y los encuadra» (p. 266).

En esa medida, la investigación acude a la consideración de un «constructo integrador Estilos Ambientes» que responda con solvencia a un momento histórico como el presente, caracterizado por una crisis del monopolio del saber y de la universalidad de los conocimientos, la explosión de la información y una revolución en las tecnología de información y las comunicaciones, entre otras.

A la hora de aprender, los discentes lo hacen de manera distinta y organizan ese proceso de acuerdo a la forma cómo asimilan los contenidos que estudian en colaboración y cooperación según Bolívar y Rojas (2008). Lo expuesto supone una peculiar implicación pedagógica nunca antes considerada. Hemos dedicado mucho tiempo a «etiquetar» comportamientos y poco tiempo a las soluciones, expone Gallego (2013).

Estas soluciones pasan por el terreno de las interacciones como hemos mencionado y constituyen, según manifiesta Ferreiro (2012):

«(...) dos momentos de participación del estudiante, que alternándose en la secuencia de actividades que realiza en sus estudios marcan su aprendizaje y crecimiento personal.

La interactividad tiene que ver con la relación que establece el sujeto que aprende con el objeto de conocimiento, desde su estilo particular de aprender, mientras que la interacción se refiere a la actividad y comunicación entre los sujetos implicados en una tarea de aprendizaje.

El concepto de interactividad es eminentemente piagetiano (Jean Piaget 1896-1980): crear una situación de aprendizaje y dejar que el aprendiz actúe y aprenda. Mientras que el de interacciones es vigostkiano (Vigotsky, 1896-1934): las relaciones sociales entre los que aprenden son condiciones necesarias para construir el conocimiento» (p.322).

Esta nueva configuración social implicará que el proceso educativo se vuelva «fundamentalmente interactivo, comunicativo y *convivial*» (Moreno, 2012, p. 13). Si no se toman en cuenta ambos aspectos (individual y social) el éxito del proceso de aprendizaje, en una realidad tan compleja como la de hoy, se ve seriamente comprometido.

Solo en este esfuerzo contextual a riqueza individual de un estudiante encuentra sentido y desarrollo en un espacio relacional en el que pueda

participar y aprender con otros, o «tener en consideración lo individual en el marco de lo social y cultural», como expresa Ferreiro (2011, p. 16). Formas organizativas de la gestión del conocimiento que plantean «otra relación» estudiante-estudiante, estudiante-profesor, y, en esos espacios, es insoslayable destacar la competencia didáctica del docente.

Justificación

En Ciencias Sociales, expresa Domínguez (2014, p. 125) hemos de tener en cuenta los fenómenos que se van a investigar «una vez que los hayamos seleccionado, definidas las situaciones en el contexto a estudiar a fin de conocer al máximo todos los aspectos que incidan en nuestro objeto de investigación y delimitados claramente. Es lo que llamamos identificación de un problema».

Desde ese enunciado y como parte del contexto que se ha tenido en cuenta para el desarrollo de la investigación caben referencias puntuales: En un país desigual como el Ecuador (lugar de enunciación desde el que se manifiesta este documento) y a partir de un marco matizado por una áspera crítica respecto de la funcionalidad de las universidades en la formación de sus profesionales, se citan los siguientes puntos que podrían ser problemáticas de otras investigaciones:

1. La existencia de un problema social que radica en las limitaciones que poseen los estudiantes del primer año de las carreras universitarias, limitaciones que se encuentran asociadas a contradicciones culturales, tecnológicas, epistemológicas y contextuales (Régimen Académico del Ecuador, 2014).
2. Carencia de teorías, metodologías y métodos didácticos que propicien ambientes de aprendizaje potentes de los estudiantes en los primeros años (Tesis de Fin de Máster UNED: Incidencia de los ambientes de aprendizaje y proyectos innovadores en los niveles iniciales del proceso formativo de los estudiantes de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, 2013).
3. Prácticas docentes que conciben el proceso formativo exclusivamente disciplinar, sin posibilidad de integración de otros abordajes, normas cognitivas lineales y predictivas, aprendizajes y prácticas

con interpretaciones únicas, dicotómicas y disyuntivas (Consejo de Educación Superior del Ecuador, 2014).

4. Aprendizajes organizativamente jerárquicos que preservan su forma en gradaciones y niveles sin ningún tipo de articulación e integración de las diversas dimensiones de la realidad cambiante y compleja (Consejo de Educación Superior del Ecuador, 2014).

El abordaje de esta problemática social-educativa encuentra justificación en el cambio de paradigma de los procesos de enseñanza-aprendizaje en «la sociedad del conocimiento» que incentivan y retan de forma avasalladora a las Instituciones de Educación Superior.

En ese sentido, cuando se pregunta por la articulación e integración de los estilos y ambientes de aprendizaje de los estudiantes al primer año universitario, el planteamiento del problema de investigación o su formulación junto a las evidencias que se han de acompañar como soporte, pretenden dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las bases conceptuales que fundamentan el constructo Estilos Ambientes de aprendizaje, interacción garante del diagnóstico contextual?

¿Qué Estilos de Aprendizaje evidencian los estudiantes de las carreras de Medicina, Derecho, Ingeniería Civil y Administración de Empresas de la UCSG que han ingresado a un estudio superior?

¿Cómo aprenden los estudiantes y la relación de sus estilos con los ambientes de aprendizaje?

OBJETIVOS

La formulación de los objetivos afirma Domínguez (2014) ha de estar relacionada con el problema de investigación que se ha declarado, a la base conceptual que se ha asumido y a la modalidad de investigación establecida.

Objetivo general

Diagnosticar contextualmente sobre cómo aprenden nuestros estudiantes a partir de la aplicación de un constructo «Estilos Ambientes de Aprendizaje» en el primer año de los estudios universitarios.

Objetivos específicos

- Identificar las bases conceptuales que fundamentan teóricamente el constructo metodológico Estilos Ambientes de Aprendizaje.
- Reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Medicina, Derecho, Administración, Ingeniería Civil que han ingresado a la Institución Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Indagar, en los predictores y pronósticos de la información socio-académica estructurada en el Cuestionario CHAEA, sobre las posibilidades académicas de los estudiantes de las carreras seleccionadas.
- Interpretar cómo aprenden nuestros estudiantes, mediante el Constructo Estilos Ambientes de Aprendizaje.
- Valorar, en las conclusiones, algunos de los resultados obtenidos con respecto a un redimensionamiento de la labor docente en la acción didáctica del aula.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación exige tanto una fundamentación teórica como metodológica «Toda investigación ha de ampliar e intensificar las preguntas, aportando nuevas cuestiones y encontrando otras respuestas valiosas» (Halpern & Stephenson, 2011, citados en Medina 2014, p. 50).

Este documento ha sido trabajado a partir de una tesis doctoral; como investigadora en formación me ha correspondido sacar algunos datos elaborados en el documento mayor. Con esta aclaración caben algunas explicaciones:

La población

La totalidad de estudiantes (368) de las carreras de Medicina (200), Administración de Empresas (27), Derecho (83), Ingeniería Civil (58), promocionados a primer año, luego de superar la admisión del 2014 de la

Universidad Católica de Santiago de Guayaquil constituyeron el universo de la investigación; se les aplicó el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA.

Los estilos de aprendizaje

Cuestionario CHAE. Herramienta que no corresponde a un test de inteligencia ni de personalidad, ha sido diseñada para identificar los estilos de aprendizaje; cabe indicar que el documento no contiene respuestas correctas o erróneas y en él se postulan cuatro estilos de aprendizaje que corresponden a las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. El cuestionario se complementó con información socioacadémica contextualizada para la institución.

Lo interesante de la experiencia es que el estudiante, en la misma sesión aplicativa del cuestionario CHAEA, tuvo el tiempo suficiente para resolverlo y fue grande la sorpresa de más de uno de ellos al conocer su estilo de aprender. Gallego (2013) enfatiza «Dentro de las competencias que deben dominar los estudiantes universitarios del siglo XXI, hay que incluir que deben entender cómo aprenden» (p, 12).

Análisis de datos

Con la interpretación de los resultados de un cuestionario como de cualquier otro instrumento de medición cualitativo o cuantitativo, lo importante es que el dato se haga información y la información se convierta en conocimiento.

Se han utilizado las plataformas de software: SENCHA EXTJS 4, ORACLE 11g, PHP 5.3, APPSERV 2.5.10, para la captura, procesamiento, y almacenamiento de la información, obtenida en las encuestas (CHAEA) y es a través del enfoque mixto, con datos cuantitativos y cualitativos que se manifiestan los estilos de aprendizaje de los estudiantes de las carreras seleccionadas.

Cuantitativo: El análisis y el tratamiento estadístico de los datos se ha realizado a través de las siguientes pruebas: estadística descriptiva, análisis de media, desviación estándar. La codificación y la construcción de la matriz de datos en MICROSOFT EXCEL 2010.

Cualitativo: Los datos de la investigación de Alonso (1992 a) y la experiencia de trabajo de Honey y Mumford (1986) estructuran el baremo que ofrece la teoría «Los Estilos de Aprendizaje» (Alonso; Gallego y Honey, 2012, p. 114). En él se puede hacer una comparación interpretativa de cualquier resultado que se obtenga en aplicaciones posteriores de CHAEA.

RESULTADOS

Las tablas y los gráficos que se exponen a continuación permitirán visualizar aspectos importantes de los estudiantes que ingresaron en el 2014 en las carreras que se mencionaron como seleccionadas. En primer término, se presenta una descripción de los datos obtenidos en la información de la aplicación del documento CHAEA con respecto a la información socioacadémica (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Datos socioacadémicos (I). UCSG (2014).

CARRERA	#	CENTRO DE ESTUDIOS				EDAD	SEXO				TRABAJAN			
		Público		Privado			Hombre		Mujer		Sí		No	
Administración de Empresas	27	5	19%	22	81%	19,37	19	70%	8	30%	7	26%	20	74%
Ingeniería Civil	58	12	21%	46	79%	18,61	42	72%	16	28%	7	12%	51	88%
Derecho	83	17	20%	66	80%	19,16	38	46%	45	54%	19	23%	64	77%
Medicina	200	42	21%	158	79%	18,23	84	42%	116	58%	12	6%	188	94%
TOTAL	368													

Tabla 2. Datos Socioacadémicos (II). UCSG (2014).

CARRERA		NOTA MEDIA BACHILLERATO				NOTA MÁS ALTA		NOTA MÁS BAJA	
		PROM	No.	PROM	No.				
Administración de Empresas	27	8,52	23	17,63	4	Informática	15%	Matemáticas	30%
Ingeniería Civil	58	8,71	42	17,75	16	Matemáticas	43%	Química	14%
Derecho	83	8,41	46	17,35	35	Sociales	11%	Matemáticas	52%
Medicina	200	8,98	150	19,17	50	Anatomía	39%	Física	38%
TOTAL	368								

Fuente: Elaboración propia.

Se destaca de esta información una condensada descripción de los estudiantes de las carreras de Administración de Empresas, Ingeniería Civil, Derecho y Medicina que han ingresado al primer año de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil:

- Vienen de colegios privados en su mayoría.
- Sus edades oscilan entre los 18 y los 19 años.
- Han ingresado más mujeres (185) que hombres (183). Administración e Ingeniería Civil tienen el mayor porcentaje de estudiantes del sexo masculino, en tanto que Derecho y Medicina, de mujeres.
- La nota media más alta de sus estudios anteriores, el bachillerato, la ostentan los estudiantes de Medicina y la media más baja, los estudiantes que han ingresado en Derecho.
- En un porcentaje muy alto, los estudiantes de todas las carreras no trabajan.

En el análisis de las aplicaciones del Cuestionario CHAEA, se ha privilegiado el estudio de la relación entre los Estilos de Aprendizaje de la

totalidad de la población y algunas de las variables socioacadémicas; cabe destacar lo que ha resultado significativo:

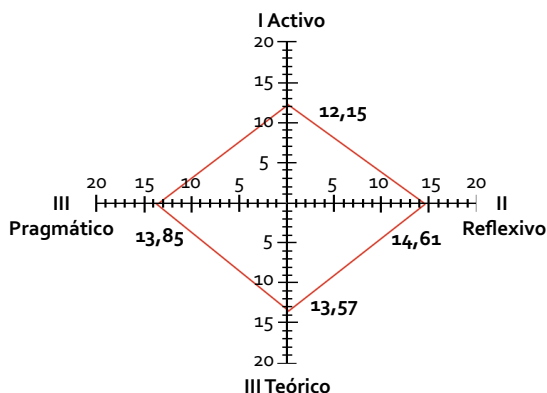
- Una preferencia alta del sexo femenino por el estilo pragmático, frente a una moderada, en el mismo estilo, del sexo masculino. En el estilo teórico tienen idénticas preferencias.
- En el mismo escenario, según procedencia de centros de estudios públicos y privados, lo destacable son las moderadas preferencias por el estilo pragmático de los estudiantes de instituciones públicas, frente a una señalada preferencia alta de los privados.
- Al realizar análisis de los resultados socioacadémicos de los estudiantes que trabajan y los que no laboran no se observan datos significativos. Ya se había destacado el porcentaje muy bajo de estudiantes que trabajan.

En la tabla 3 que a continuación se expone van a mostrarse los resultados de las medias que dan cuenta de los Estilos de aprendizaje en cada una de las carreras seleccionadas junto a su desviación estándar.

Tabla 3. Medias de los estilos de aprendizaje por carrera y desviación estándar.

CARRERAS	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Administración de Empresas	13,00 SD. 3,32	13,89 SD. 2,47	12,89 SD. 2,30	13,70 SD. 2,92
Ingeniería Civil	12,61 SD. 2,73	14,48 SD. 2,42	13,98 SD. 2,39	14,52 SD. 2,39
Derecho	12,78 SD. 3,15	13,96 SD. 3,14	13,01 SD. 2,74	14,08 SD. 2,72
Medicina	11,67 SD. 3,7	14,99 SD. 2,50	13,75 SD. 2,58	13,60 SD. 2,43
Total de la población	12,15 SD. 3,10	14,61 SD 2,67	13,57 SD. 2,59	13,85. SD. 2,55

Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Estilos de aprendizaje del total de la población (Carreras de Medicina, Derecho, Ingeniería Civil y Administración de Empresas).

El primer criterio de interpretación es la relatividad de las puntuaciones obtenidas de cada estilo. Es decir, no significa lo mismo, por ejemplo, obtener una puntuación de 13 en Activo que 13 en Reflexivo o en Pragmático. (Alonso *et al.* 2012).

La puntuación máxima que se puede obtener es de 20 puntos en cada estilo (gráfico 1). Lo cual resulta bastante raro; es decir —dicen los autores de la teoría— no es muy habitual. «La interpretación de las puntuaciones está en función de los resultados de todos los sujetos participantes con quienes comparamos los datos individuales» (Alonso *et al.* 2012, p. 111).

Tabla 4. Baremo General Abreviado. Preferencias en Estilos de Aprendizaje.

Estilo de Aprendizaje	10% Preferencia MUY BAJA	30% Preferencia BAJA	70% Preferencia MODERADA	90% Preferencia ALTA	100% Preferencia MUY ALTA
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Fuente: Adaptado de Alonso *et al.* (2012, p. 114).

Lo importante es no solo saber que en una carrera se ha puntuado 13 en Reflexivo, sino sobre todo qué significa ese 13 al compararlo con el colectivo cercano y en ciertos casos (no es este) con otros colectivos que hayan facilitado un baremo general de interpretación.

De esa forma, podremos puntuar las medias de cada carrera con las medias de otras carreras seleccionadas o con el total de la población de estudiantes.

Tabla 5. Características de cada carrera en los diferentes estilos de aprendizaje (a partir de sus medias) de acuerdo con el baremo de la tabla 4.

CARRERA	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Administración de Empresas	Alto Media (13)	Moderado Media (13,89)	Moderado Media (12,89)	Alto Media (13,70)
Ingeniería Civil	Alto Media (12,61)	Moderado Media (14,48)	Alto Media (13,98)	Alto Media (14,52)
Derecho	Alto Media (12,78)	Moderado Media (13,96)	Moderado Media (13,01)	Alto Media (13,75)
Medicina	Moderado Media (11,67)	Moderado Media (14,99)	Alto Media (13,75)	Alto Media (13,85)
Total de la población	Moderado Media (12,15)	Moderado Media (14,61)	Alto Media (13,57)	Alto Media (13,85)

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados de la tabla 5, se reseñan algunas de las más importantes características de nuestros alumnos que la teoría los «estilos de aprendizaje» determina para cada campo, según una tabla de especificaciones (Alonso *et al.*, 2012; tabla 4).

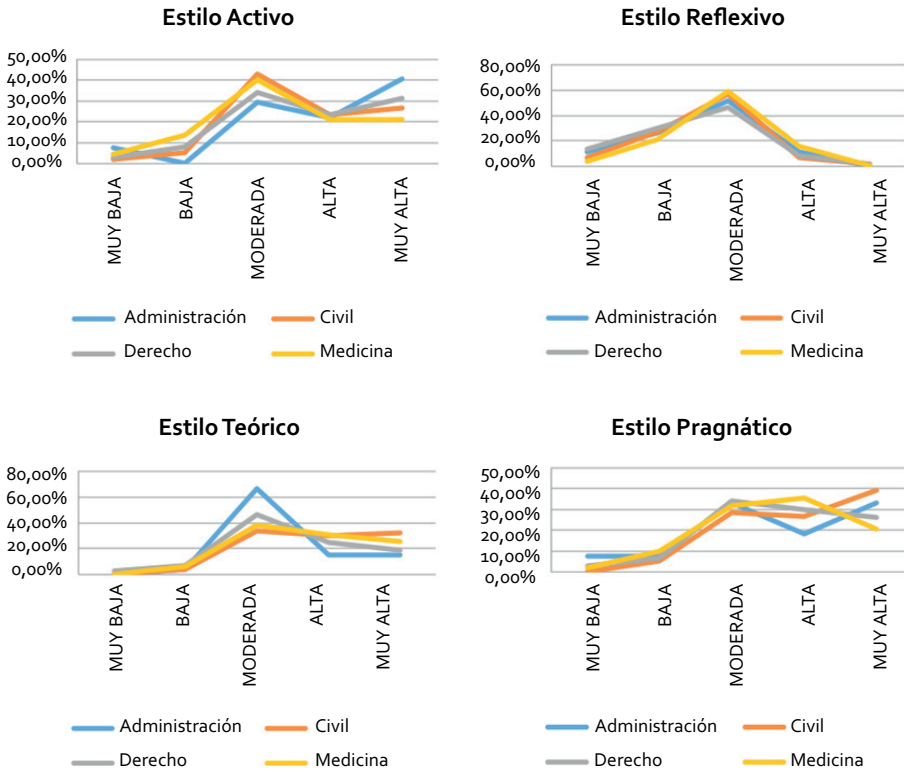
- En un predominio de estilo activo, en preferencias altas y moderadas, nuestros alumnos son animadores, les gusta improvisar, arriesgar y ser espontáneos.

- En un predominio de estilo reflexivo y con una preferencia moderada los jóvenes discentes son receptivos, concienzudos y analíticos.
- En un predominio de estilo teórico, los estudiantes son objetivos, lógicos, metódicos, estructurados y críticos en una preferencia moderada y alta.
- En un predominio alto de estilo pragmático, los alumnos regularmente son prácticos, directos, eficaces y realistas, les gusta mucho experimentar.

Además, de la interpretación de resultados de esta tabla 5 se evidencian datos que no se pueden desestimar:

- De acuerdo con la aplicación del baremo, las carreras de la UCSG seleccionadas tienen el puntaje más alto en el estilo reflexivo.
- En esa misma reflexión, el baremo indica como «moderado» ese puntaje. Pero cabe señalar que la segunda preferencia de los estudiantes (dada por el baremo) es el estilo pragmático con puntaje «alto».
- Igualmente, se ha de anotar que en la carrera de Administración de Empresas, los estudiantes tienen preferencias altas por los estilos pragmático y activo.
- En Ingeniería Civil sus alumnos tienen preferencias altas por estilos pragmáticos, teóricos y activo.
- La carrera de Derecho presenta significativas preferencias altas en estilos pragmáticos y activo. Moderada, en teórico.
- En Medicina, sus estudiantes manifiestan preferencias altas en los estilos pragmático y teórico.

Seguidamente, se realizó un análisis por carrera, y en un tanto por ciento, de estudiantes de acuerdo con sus preferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Consolidado.

Los gráficos de este «consolidado» (gráfico 2) corroboran un comportamiento de preferencias de estilos de aprendizaje que se mantiene estable siempre en los rangos de moderado y alto. Esta tendencia descarta las posibilidades de «muy bajo» o «muy alto». Se identifican similitudes entre las puntuaciones obtenidas en las carreras y cada uno de los estilos de aprendizaje y se llega a esa conclusión con análisis tanto de medias como de proporciones.

Uno de los objetivos que la investigación formula es el garantizar un diagnóstico contextual, como metodología interpretativa. En esa medida han sido importantes los predictores y pronósticos que se han configurado en torno a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de las carreras de Administración de Empresas, Ingeniería Civil, Derecho y Medicina de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Con todo lo expuesto, se ha potenciado la singularidad de los estudiantes en condiciones contextualizadas.

CONCLUSIONES

«Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago?» (Gallego, 2013).

¿Cómo aprenden nuestros estudiantes que ingresan al primer año de la UCSG? Recoger estas preguntas y desplegarlas interroga por el sentido del aula y su cotidianeidad, ellas habilitan nuevamente preguntas a partir de las cuales este apartado de las conclusiones intenta pensar con y más allá del diagnóstico. La investigación persigue que el «constructo integrador y holístico de Estilos Ambientes de aprendizaje» redefine y transforme la acción docente en términos de lograr la comprensión y el actuar en la complejidad del aula

En esa medida, se concluye que el estilo de aprendizaje predominante, de acuerdo a los resultados obtenidos de las puntuaciones medias, es el reflexivo y el segundo mejor puntuado es el Estilo Pragmático (tabla 3). Lo que permite considerar que los estudiantes de las carreras de Administración, Ingeniería Civil, Derecho y Medicina de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, estudiados según las características propias de sus estilos, —sostienen Alonso *et al.* (2012)—, tienden a ser receptivos y analíticos, tienen facilidad para aprender y expresarse en lo relativo a análisis, tratamiento de datos, son realistas y emprendedores. etc. Lo manifestado implica una potente riqueza de jóvenes que el colectivo de profesores debe tomar en cuenta para decidir los métodos y estrategias didácticas, propuestas que permitan entender y construir ambientes de aprendizaje dentro y fuera de aula.

En esa línea, las decisiones metodológicas siempre han de priorizar un plan de mejora en la ecoformación. Estrategias y métodos más representativos, con potencialidad innovadora y de valiosa incidencia en la mejora de la tarea docente (Medina 2011, 2014). Es decir, desde Medina (2014, p. 27), una metodología contextualizada que «aporte complementariedad a la singularidad de sujetos e instituciones».

Por ejemplo

«la propuesta metodológica del aprendizaje cooperativo por su esencia grupal, en pequeños equipos, facilita, además, el desarrollo de las habili-

dades sociales para trabajar con otros y aprender de los demás, habilidades y ambiente de aprendizaje» (Ferreiro, 2011, p. 17).

Los estudiantes, objeto de este estudio, por sus características (preferencia por un estilo reflexivo), son jóvenes que están listos para apoyar la organización de la experiencia, consecuentemente, valoran la organización de la participación, condiciones necesarísimas para los aprendizajes.

Puede preocupar el caer en el riesgo del «estereotipo». Resulta que todos los estilos son necesarios a la hora de aprender; sin embargo, el perfil de una carrera es insoslayable y sobre ello ha de trabajar la acción didáctica de un docente, como la preocupación de los directivos. Ninguno de los otros estilos es despreciable y el estudiante requiere de todos ellos para aprendizajes óptimos. Por ejemplo, para un joven que estudia medicina, el caso clínico, metodología activa de aprendizaje estimable en esa carrera, como el aprendizaje basado en problemas, requiere evidentemente de la reflexividad y del teorizar; pero la capacidad de resolver con creatividad situaciones de salud pública, tan necesitada en la formación de los jóvenes médicos del país, es preciso fortalecerla desde el Estilo Activo.

¿No se enriquecería la formación de un estudiante de la carrera de Derecho al implementar actividades de emprendimiento, característica de estilos como el activo y pragmático, con el objeto de que pueda aprender a dirimir con eficacia jurídica en el arbitraje y la resolución de conflictos?

Las condiciones de riqueza del aula son evidentes tanto por las preferencias tan estables de los estilos (alta y moderada) como por la variedad de características; lo cual permite planificar un proceso de aprendizaje móvil en espacio y tiempo; activo, cooperativo, progresivo que

«apunte a encontrar significados y construir conocimientos que surjan, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en auténticas y reales situaciones» (Duarte, 2003, p. 4).

Analizar desde esta perspectiva «Estilo/Ambiente» permite lo que afirma Reguillo (2007) más allá de lo declarativo, una dimensión discursiva de la acción, cristalizar de mejor manera «las representaciones, valores, normas y estilos de los colectivos juveniles» (p. 16), junto a sus estéticas y usos del lenguaje. A partir de ello, es posible ubicar la acción didáctica en el ámbito de lo colectivo y en la acción conjunta del aula.

Finalmente, esta colaboración estima que el constructo Estilos Ambientes de Aprendizaje es una metodología que responde tanto a postulados teóricos como a una secuencia de pasos didácticos que evidencian la realidad de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO GARCÍA, C. M.; GALLEGRO GIL, D. J. y HONEY, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnósticos y mejora*. Mensajero: Bilbao.
- BOLÍVAR LÓPEZ, J. M. y ROJAS VELÁSQUEZ, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Posgrado*, 199–215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489010>
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2014). *Régimen Académico*. Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/regimen-academico>.
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (2014). Investigación en Ciencias Sociales. En A., Medina; A. De la Herrán y M. Domínguez, *Fronteras en la Investigación de la Didáctica* (121-142). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DUARTE, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*.
- FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES ARGENTINA (2015). *Programa de Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación*. (seminariosgestion@flacso.org.ar) Buenos Aires.
- FERREIRO GRAVIÉ, R. F. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación* 11-21. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/36564/35398>
- (2012). Hacia una educación sin distancia, en M. Moreno Castañeda, (Cor), *Veinte visiones de la Educación a Distancia* (pp. 313-334). México: Universidad de Guadalajara.
- (2014). *Cómo ser mejor maestro: El método ELI*. México: Trillas.
- GALLEGRO, D. J. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago? *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(12), 1-13. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/5/1>
- GIRALDO RAMÍREZ, M. E. (2012). Enfoque pragmático de la comunicación como opción para pensar los ambientes virtuales de aprendizajes, en M. Moreno Castañeda, (Coord.), *Veinte visiones de la Educación a Distancia* (pp. 263-282). México: Universidad de Guadalajara.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR (2010).

- MEDINA RIVILLA, A. (2011). Modelos didácticos y métodos para el desarrollo del conocimiento y la cultura innovadora de las Instituciones Educativas, II. En A. Medina Rivilla, (Coord.). *Innovación de la Educación y la Docencia* (47-79). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- (2014) La Investigación como base del conocimiento didáctico y en la innovación en la Enseñanza. En A. Medina Rivilla; A. De la Herrán y M. Domínguez, *Fronteras en la investigación de la Didáctica* (23-72). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MORENO CASTAÑEDA, M. (2012). *Veinte visiones de la Educación a Distancia (Prólogo)*. (pp. 11-14) México: Universidad de Guadalajara.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- REGLAMENTO DE RÉGIMEN ACADÉMICO, DE LAS IES DE ECUADOR (2013).
- REGUILLO CRUZ, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles*. México: Norma.

SEGUIMIENTO DE LA EVOLUCIÓN DEL NUEVO MODELO
DE ORIENTACIÓN EN CANTABRIA, IMPLEMENTADO
A PARTIR DEL CURSO 2005/06.
ANÁLISIS DE SUS FUNDAMENTOS, FORTALEZAS
Y DEBILIDADES. EVALUACIÓN DE SU EFICACIA EN EL
APOYO A LA ORIENTACIÓN. PROPUESTAS DE MEJORA

MONITORING THE DEVELOPMENT OF THE NEW SCHOOL COUNSELLING MODEL GUIDANCE IN CANTABRIA, IMPLEMENTED FROM THE ACADEMIC YEAR 2005-6. ANALYSIS OF FUNDAMENTALS, STRENGTHS AND WEAKNESSES. EVALUATION OF ITS EFFECTIVENESS IN SUPPORTING GUIDANCE. SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT

Esther López Díez-Caballero

Investigador en formación. Escuela de Doctorado. UNED

Nuria Manzano Soto

Profesora Titular de la UNED

RESUMEN

El tema objeto de investigación lo constituyen las políticas sobre el sistema de orientación y apoyo a la educación en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se analizará el nuevo modelo de orientación en esta Comunidad Autónoma y las razones y circunstancias que condujeron a este cambio. Este estudio intenta enlazar con investigaciones recientes que analizan las estructuras y modelos de orientación. El objetivo será analizar la eficiencia del modelo de orientación en Cantabria, identificando sus puntos fuertes y posibles debilidades, y los fundamentos para optar por un nuevo modelo. Se comparará con otros de reconocido prestigio. Se pretende analizar: 1) los factores que influyeron en el cambio de modelo, 2) el grado de difusión del mismo y la participación de los actores, 3) el proceso de aplicación: si es experimental o definitivo y la forma de llevarlo a cabo, 4) el grado de satisfacción de los destinatarios. Se utilizarán técnicas de análisis documental, entrevistas a expertos, cuestionarios, grupos de discusión etc.

PALABRAS CLAVE: orientación educativa, necesidades de orientación educativa, evaluación, modelo de orientación, educación primaria, educación secundaria.

ABSTRACT

The subject under research are the policies on the system of guidance and support to education in the stages of Kindergarten, Primary, and Secondary school and Technical College in Cantabria. The new guidance model and the reasons and circumstances that led to this change will be analyzed. This study attempts to bind to recent research analyzing the structures and ways of providing school counselling. The aim of this study is to analyze the efficiency of school counselling in Cantabria, identifying its strengths and potential weaknesses and the reasons for choosing a new model. The new school counselling model of guidance will be compared with others of recognized prestige. We try to analyze: 1) The reasons for having decided to change the model, 2) The degree of diffusion of it and stakeholder participation, 3) The application process: Whether it is experimental or permanent and the way to carry it out, 4) The satisfaction of the recipients. Document analysis technics, expert interviews, questionnaires and focus discussion groups will be used.

KEYWORDS: educational guidance, educational guidance needs, assessment, school counselling, model of guidance, Primary Education, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

Desde que se crearon los primeros servicios de orientación y, desde la creación de la especialidad de orientador en el cuerpo de profesores de Secundaria en 1992 y de una estructura de orientación en el sistema educativo, considero que estos servicios y profesionales se han consolidado como elementos fundamentales del sistema para atender a la diversidad en una escuela cada vez más compleja. Los cambios experimentados en los últimos años dan lugar a nuevas necesidades de orientación.

En Cantabria se decide cambiar el modelo de orientación debido a los cambios surgidos en la sociedad, así como por las demandas de diferentes sectores que se analizarán en la investigación. El nuevo modelo nace de la necesidad de reforzar la orientación. Aunque recoge la tradición anterior, implica cambios importantes:

En el ámbito del asesoramiento específico se prevé la creación del Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación, que asesorará tanto a las estructuras generales que proporcionan apoyo a los centros (Unidades de Orientación Educativa en E.I y EP, EOEPs, y DO de los IES), como a las estructuras singulares (Equipos de Atención Temprana, y orientación dentro de la interculturalidad y la FP).

Refuerza la Atención Temprana, se aumenta la orientación en Educación Infantil y Primaria, creando Unidades de Orientación en los centros de más de 250 alumnos, y refuerza la orientación así mismo en los EOEPs. Se crean Unidades de Orientación en Centros Específicos.

Se tiene en consideración también las peculiaridades de los IES, en los más grandes se considera la posibilidad de dotarles con dos orientadores, y la orientación en los CEPA para personas adultas.

Se tienen también en cuenta otras necesidades como la orientación en el ámbito de la interculturalidad.

Impulso a la orientación profesional dentro del Plan de Cualificación y Formación Profesional de Cantabria.

Impulso a la orientación profesional dentro del Plan de Cualificación y Formación Profesional de Cantabria.

El nuevo modelo de orientación está basado en una orientación integrada en el centro educativo y se estructura en tres niveles de actuación. 1º Nivel de actuación: la acción tutorial, 2º Nivel de actuación: la intervención especializada con estructuras de carácter general (EOEPs, UO, DO) y estructuras de carácter singular (equipos de atención temprana, orientación en el ámbito de la interculturalidad, orientación en el ámbito de la formación profesional). 3º Nivel de Actuación: El asesoramiento específico: Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación en el Ámbito Regional.

La necesidad de cambio del modelo se debe a los cambios sociales (alumnado cada vez más diverso, extensión de la escolaridad obligatoria, alumnado procedente de otras culturas, integración en centros ordinarios de alumnado con necesidades educativas especiales y específicas, cambio en las relaciones familiares y sociales...), todo lo cual conlleva una mayor complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como un cambio del rol del docente. En esta Comunidad Autónoma se otorga además gran importancia a la atención a la diversidad para poder conseguir como objetivo último el éxito educativo de todos los alumnos, y así mismo se considera al centro educativo como núcleo de la innovación y del cambio.

La atención a la diversidad es entendida como un concepto que abarca a todos los alumnos, y el conjunto del profesorado debe estar preparado para dar respuesta a estas necesidades. Todos los docentes son responsables de la atención a la diversidad, se considera de gran importancia así mismo la implicación de las familias, así como la relación entre el centro y el entorno.

El nuevo Modelo de Orientación supone un enriquecimiento de las estructuras que venían funcionando hasta el curso 2004/05 en el ámbito de la orientación educativa y profesional del alumnado.

El objetivo de este estudio es analizar los resultados del nuevo modelo de orientación implementado en Cantabria en términos de eficiencia y otras variables que puedan resultar significativas.

OBJETIVOS

Objetivo general

El objetivo general de este estudio será la evaluación de la nueva estructura de orientación creada en Cantabria a partir del curso 2005-6 en Educación Infantil y Primaria. Esta estructura se encuentra a medio camino entre el modelo LOGSE, vigente aún en algunas Comunidades Autónomas, y un modelo teórico de orientación interno, más utilizado en el Marco Europeo. Este modelo que llamaré mixto está vigente en la orientación en Educación Infantil y Primaria en esta Comunidad.

La finalidad será valorar si este nuevo modelo se ajusta a las necesidades de los destinatarios, ayudando a la mejora de la calidad de la enseñanza. Una vez valorado el modelo, el objetivo final consistirá en aportar propuestas de mejora a la luz de los datos recogidos.

Objetivos específicos

1. Evaluar la evolución y los resultados del nuevo modelo de orientación en Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
2. Causas que motivaron el cambio de modelo. Comparar el proceso de diseño de las políticas que ha configurado el sistema actual de orientación en Cantabria en relación con variables significativas: cobertura de necesidades (mayor apoyo a la orientación en todos los niveles, respuesta a los nuevos cambios sociales que introducen nuevas necesidades), satisfacción de equipos directivos, destinatarios (padres, alumnos), y profesionales entre otros.
3. Identificar el modelo teórico de orientación y apoyo a la escuela que subyace en el nuevo modelo de orientación para Cantabria, y valorar su eficacia.
4. El grado de difusión y participación en la configuración del Nuevo Modelo de Orientación en Cantabria.
5. Política presupuestaria para la creación del Nuevo Modelo de Orientación. Comprobar si se ha tenido en cuenta una previsión de la financiación hasta el final.
6. Comparación del modelo de Cantabria con otros modelos teóricos cuya efectividad ha sido comprobada.
7. Análisis de las dificultades, necesidades y problemas a las que se enfrentan los orientadores desde el modelo interno y externo, es decir, desde las Unidades de Orientación, y los EOEPs u otras estructuras externas de apoyo. En un principio la Consejería apoyó la creación de Unidades de Orientación, pero en el momento actual se constata que prioriza la creación nuevas plazas en los equipos externos o EOEPs.

8. Análisis de la eficacia del modelo:
 - Cantidad y calidad del apoyo que reciben los centros, dependiendo de la estructura externa o interna, e impacto en la calidad de la educación que imparten.
 - Ratio de alumnos por orientador. Constatación de las funciones que realmente pueden realizar los orientadores.
 - Satisfacción de los profesionales de la orientación, docentes, alumnado, familias y administración.
 - Análisis de los programas de prevención de las dificultades de aprendizaje u otros programas de mejora de la enseñanza que se llevan a cabo en los centros.
9. Analizar las expectativas de los centros acerca de las estructuras y modelos de apoyo más adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad.
10. Proximidad del modelo de orientación en Cantabria al enfoque comunitario de la Orientación y al enfoque colaborativo con otros servicios no educativos. Analizar los esfuerzos realizados desde la Consejería de Educación de Cantabria para facilitar esta coordinación.
11. Sugerencias para mejorar el modelo actual a la luz de las investigaciones realizadas.

METODOLOGÍA

Enfoque

El enfoque se basará en un diseño de estudio de caso de enfoque evaluativo. Se pretende analizar y valorar el diseño en la política pública sobre orientación en Cantabria. Valoraremos el modelo actual de orientación en esta comunidad y su efectividad comparándolo con el modelo anterior (la estructura y el modelo LOGSE), y con otros modelos y estructuras que cuentan con una efectividad contrastada a través de estudios en el ámbito europeo y estatal.

Desde el punto de vista metodológico se adopta un enfoque cualitativo que permita triangular de manera adecuada la información.

Se utilizará el método de la triangulación para evitar los sesgos que puedan aparecer en la investigación, como por ejemplo los que se producen en la utilización de encuestas. Tendremos en cuenta también que si basamos por ejemplo una teoría en una muestra no representativa de una población, se podría hablar en este caso de un sesgo de los datos. Es conveniente por ello utilizar varios métodos diferentes en la recogida de datos para reflejar la realidad de la investigación. Una de las prioridades de la triangulación como estrategia es aumentar la validez de los resultados y mitigar los problemas de sesgo (Blaikie, 1991). Se utilizará la triangulación de datos que conlleva el empleo de diferentes estrategias en la recogida de los mismos.

Conviene señalar que Cantabria conserva la estructura de orientación más generalizada en España en la etapa de Educación Secundaria en las distintas comunidades autónomas del Estado español, que son los departamentos de orientación. Sin embargo, por lo que respecta a la Educación Infantil y Primaria se ha diseñado otra estructura, creando las Unidades de Orientación en Educación Infantil y Primaria en los centros que cuentan con más de 250 alumnos. Estas Unidades de Orientación conviven con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica del modelo LOGSE, que atienden a los centros más pequeños de menos de 250 alumnos.

Se pretende llevar a cabo un trabajo de campo previsto en el diseño, basado en las técnicas de análisis documental (especialmente de la normativa relacionada con la orientación en la Comunidad Autónoma de Cantabria, entrevistas, cuestionarios o encuestas a actores principales como por ejemplo: administradores, grupos de padres y madres, y grupos de discusión y cuestionarios dirigidos a orientadores, tutores, profesorado de las Unidades de Orientación, otros profesionales pertenecientes a EO-EPs, y a otros servicios de Orientación).

Se intentará hacer un análisis de la funcionalidad y eficacia de las diferentes estructuras de orientación vigentes actualmente en esta Comunidad, analizando sus potencialidades y debilidades, deseando que sea de utilidad para la propia administración educativa de Cantabria así como para los profesionales de la Orientación.

Técnicas de recogida de información

Se comenzará con la recogida y análisis de las fuentes documentales, para posteriormente contactar con la responsable de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, con la finalidad de obtener apoyo institucional para organizar los grupos de discusión, las entrevistas y favorecer el que los destinatarios participen rellenando los cuestionarios. Ver tabla 1.

Tabla 1. Técnicas de recogida de información.

Fuentes documentales:

- Normativa legal de distinto rango y alcance que condiciona y regula la nueva estructura de orientación. Documentos elaborados por la Consejería, ROC de Primaria, ROC de Secundaria y otros documentos de interés en el ámbito de la orientación.
- Muestra de proyectos de orientación o Planes de Actuación de Unidades de Orientación en Educación Infantil y Primaria, EOEPs, y Equipos de Atención Temprana.
- Análisis documental sobre otros estudios y trabajos que analizan la efectividad de determinadas estructuras y modelos de orientación en otras CC. AA. españolas y países europeos.

- Entrevistas en profundidad a los diferentes actores, receptores y promotores de los Servicios de Orientación. Entrevistas a expertos. Con estas entrevistas se pretende recoger la siguiente información:

- Identificar los factores más importantes que a juicio de los expertos llevaron a la Administración Educativa de Cantabria a adoptar un nuevo modelo de orientación y apoyo a la escuela.
- Satisfacción con el nuevo modelo de orientación y puntos fuertes y débiles del mismo.

Encuestas y cuestionarios: Los cuestionarios se realizarán a una muestra de centros públicos y privados. Estarán dirigidos a los equipos directivos, profesorado, orientadores, otros especialistas pertenecientes a las Unidades de Orientación o EOEPs: PTs, ALs, PTSCs. Personal de los centros de recursos, de las aulas de dinamización Intercultural y a algún inspector y miembros de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad. Con estos cuestionarios se pretende conocer su satisfacción con el modelo actual de orientación, demandas que formulan, y expectativas que tienen en relación al sistema de orientación en la CAC.

Comunicaciones electrónicas con informantes.

Grupos de discusión. La finalidad de organizar los grupos de discusión será:

- Identificar las razones del cambio del sistema regional de orientación y el grado de satisfacción con el nuevo modelo.
- Identificar la repercusión del nuevo sistema en el ejercicio de sus funciones (profesionales de la orientación y maestros especialistas).
- Analizar las demandas que formulan estos profesionales y las expectativas que tienen en relación al sistema de orientación.

RESULTADOS

En este apartado expondré brevemente el trabajo que se ha realizado hasta ahora. Se ha iniciado el estudio recogiendo información del Instituto Cántabro de Estadística y del Instituto Nacional de Estadística con el fin de obtener datos para analizar los indicadores de contexto del sistema de orientación y apoyo a la educación en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se ha analizado el contexto demográfico y territorial, el contexto socioeconómico y el contexto escolar. Dentro del contexto socioeconómico se han buscado datos sobre el PIB per cápita en los últimos años y en el año del inicio de los cambios, las tasas de empleo y paro y el nivel de estudios de la población adulta. Se ha recogido información sobre el contexto escolar en los últimos años y en el curso 2005-06, año de inicio de los cambios. Se han analizado las tasas de población escolar y de inmigrantes escolarizados verificando que han aumentado sobre todo en la enseñanza pública. Se han buscado datos así mismo sobre las tasas de escolarización en edades significativas de la educación no obligatoria, la esperanza de vida escolar a los seis años, la tasa de idoneidad en edades significativas de la educación obligatoria, el porcentaje de jóvenes graduados en ESO, con respecto a la población de 15 años y las tasas brutas de graduados en educación secundaria postobligatoria. Se han buscado y analizado los indicadores claves en Cantabria de la política educativa, como el gasto en educación y el porcentaje del PIB asignado a educación. Se ha analizado el mapa escolar de Cantabria, teniendo en cuenta la titularidad de los centros, la distribución del alumnado, los criterios de escolarización, el calendario y la jornada escolar.

Contactando con algunos orientadores se ha realizado una recopilación de planes de orientación de estructuras tanto externas como internas con el fin de compararlos y poder sacar conclusiones. En concreto se han recogido varios planes y memorias de distintos años del EOEP de Laredo y Santander, planes de actuación de varias unidades de orientación de Primaria, CEIPs Miguel Hernández, Riomar, y Arturo Dúo de Castro Urdiales, IES Ataulfo Argenta de Castro Urdiales, IES José María Pereda de Santander etc. Se han consultado memorias del Consejo Escolar de Cantabria con el fin de analizar los cambios en el modelo y las estructuras de orientación y los motivos que llevaron a ello.

Se ha contactado con el CEP de Santander con el fin de poder analizar el tipo de cursos de formación que se imparten. Se ha realizado un cronograma con los cambios más importantes que han afectado a la orientación y al apoyo a la escuela desde el año 1997 hasta el 2014 en Cantabria.

CONCLUSIONES

De la investigación realizada hasta este momento se pueden sacar algunas conclusiones sobre los factores que influyeron en el cambio de modelo y sobre el proceso de aplicación.

Las nuevas necesidades del sistema educativo como consecuencia de los cambios sociales, económicos y culturales son las que llevan a que la Consejería de Educación decida reforzar e impulsar la orientación educativa. La orientación y la evaluación se consideran factores de calidad. Si se tiene en cuenta los ejes fundamentales del modelo educativo de Cantabria, la atención a la diversidad y la concepción del centro como unidad del cambio, el reforzar la orientación resultaba muy necesario para mejorar la calidad de la enseñanza. El modelo de orientación de Cantabria sigue un enfoque colaborativo, dando importancia a la coordinación entre los distintos servicios existentes, educativos, sociales, sanitarios, etc.

Cantabria decide incrementar la dotación de profesionales destinados a la orientación en Educación Infantil y Primaria, ya que estas plantillas no se habían modificado apenas desde su creación 19 años antes del curso 2005-06, año de la puesta en marcha del programa experimental de orientación. La razón de este plan experimental será potenciar la orientación en estas etapas para prevenir dificultades y porque en estos niveles la proporción orientador y escolar era muy ajustada.

«Esta propuesta supone no sólo un incremento cualitativo sino una mejora cualitativa importante, en la medida que el orientador-a dispone de la totalidad de su horario en un centro educativo, con el consiguiente beneficio para el desarrollo de sus funciones, entre ellas aquellas que inciden en la dinámica global del centro. A pesar del esfuerzo realizado por los integrantes de los EOEPs a este respecto, no cabe duda de que el tiempo de dedicación condiciona el alcance de la actuación» (Consejo Escolar de Cantabria, informe 2004-05).

Se dota así mismo también de forma experimental de dos orientadores en algunos centros de secundaria. En el momento de la implantación del nuevo modelo experimental, curso 2005-06, las actuaciones estaban previstas y secuenciadas para dos años.

En el año de la puesta en marcha del programa experimental el incremento del alumnado se produce sobre todo en los niveles de infantil y primaria debido a la incorporación de alumnado inmigrante y de alumnado de dos años. Este incremento se observa también en años posteriores. Ese mismo año se pone en marcha el Plan de Interculturalidad para dar respuesta al alumnado extranjero y a las minorías étnicas. Se crean dos aulas de dinamización intercultural en los municipios que escolarizan mayor número de inmigrantes, y el equipo de interculturalidad que asesora al profesorado en la etapa de Educación Primaria. Estos recursos junto con los coordinadores de interculturalidad pretenden dar respuesta al obstáculo del idioma y al desfase curricular. Ya en el curso 2005-06 se constata que los inmigrantes habían crecido considerablemente en el último lustro. El 37,58% de los extranjeros estaban matriculados en Educación Primaria y el 27,89 en ESO, en el curso en el que se inician los cambios. Aunque el colectivo gitano en el curso 2005-06 apenas representaba un 1%, el 54,23% estaba matriculado en Educación primaria y el 25,62 en Educación Infantil.

La comisión permanente del CE de Cantabria considera que el modelo de orientación propuesto para Cantabria es adecuado ya que se ordenan los servicios de orientación existentes con otros de nueva creación y se definen con claridad los niveles de actuación. Ya en este informe se señala la importancia de delimitar las implicaciones de las «dependencias orgánicas y funcionales», debido a que de no hacerlo podría causar problemas en los centros. Se consideró interesante la zonificación y el organizar la coordinación de las estructuras generales de orientación por zonas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLAKIE, N. W. H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and quantity*. 25, 115-136.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C., et al. (2013). *Estudio de casos sobre políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis Comunidades Autónomas (1990-2010)*. Madrid: UNED.

VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C.; MANZANO SOTO, N. y BLANCO-BLANCO, A. (2012) *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo de la escuela: Análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos de una muestra de Comunidades Autónomas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación. Ministerio de Educación.

Referencias legislativas

- DECRETO 41/2005, de 7 de abril, por el que se crea el Equipo de Interculturalidad en Torrelavega y las aulas de dinamización intercultural en Santander y Torrelavega. BOC.
- DECRETO 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar de Cantabria (BOC del 29 de agosto). En los aspectos que no se opongan a normativa de rango superior o equivalente publicada con posterioridad. Título II: De la atención a la diversidad Capítulo I. Artículo 11. Medidas específicas.
- DECRETO 106/2005, de 1 de septiembre, por el que se crean unidades de orientación educativa en centros públicos de Educación infantil y/o primaria (BOC de 14 de abril).
- ORDEN EDU/5/2006, de 22 de febrero por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la CESPAD (BOC de 8 de marzo).
- RESOLUCIÓN de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad (BOC de 8 de marzo).
- ORDEN EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria (BOC de 7 de abril).
- DECRETO 91/2006, de 31 de agosto, por el que se crean Unidades de Orientación Educativa en centros públicos de Educación infantil y/o primaria (BOC de 12 de septiembre).
- DECRETO 101/2006, de 13 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria. (BOC 23-10-2006).
- DECRETO 122/2007, de 13 de septiembre, por el que se crean Unidades de orientación educativa en centros públicos de Educación infantil y/o primaria. BOC.
- ORDEN EDU/56/2007, de 28 de noviembre, por la que se establecen las condiciones para la evaluación, promoción y titulación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 7 de diciembre), así como la Orden EDU/89/2008 de 26 de septiembre que la modifica (BOC de 14 de octubre).
- DECRETO 168/2007, de 21 de diciembre, por el que se crea el Centro de Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación (BOC de 4 de enero 2008).

- ORDEN EDU/1/2008, de 2 de enero, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 7 de enero).
- ORDEN EDU/42/2008, de 19 de mayo, por la que se regulan los Programas de cualificación profesional inicial que se desarrollen en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 30 de mayo), modificada por Orden EDU/49/2010, de 21 de junio (BOC de 29 de junio) y por Orden EDU/27/2011, de 4 de abril (BOC de 13 de abril).
- ORDEN EDU/58/2008, de 8 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Decreto 74/2008, de 31 de julio, por el que se establece el Currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC 18 de agosto).
- DECRETO 93/2008, de 25 de septiembre, por el que se crean Unidades de orientación educativa en centros públicos de Educación infantil y/o primaria y de Educación especial. BOC.
- LEY 6/ 2008, de 26 de diciembre de Educación de Cantabria (BOC, 30 de diciembre).
- ORDEN EDU/34/2009, de 6 de abril, por la que se regula el Plan de Refuerzo Complementario en el Sistema Educativo de Cantabria (BOC, 15 de abril).
- DECRETO 45/2009, de 26 de mayo, por el que se crea el centro de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC, 5 de junio).
- DECRETO 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 3 de julio).
- ORDEN EDU/56/2009, de 3 de junio, por la que se regula la implantación de los módulos de carácter voluntario de los Programas de cualificación profesional inicial que se desarrollen en la Comunidad Autónoma de Cantabria, conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (BOC de 12 junio).
- DECRETO 60/2009, de 23 de julio, por el que se crean Unidades de Orientación Educativa en los centros públicos de Educación Infantil y/o Educación primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 4 de agosto).
- DECRETO 4/2010 de 28 de enero, que regula la ordenación general de la FP en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 8 de febrero).
- DECRETO 25/2010 de 31 de marzo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 14 de abril).
- ORDEN EDU 58/2010, de 9 de julio, de organización y currículo de la Formación Básica Inicial para personas adultas en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 22 de julio).
- ORDEN EDU 65/2010, de 12 de agosto, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles, de

- los colegios de Educación primaria y de los colegios de Educación Infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, modificada parcialmente por la orden EDU/23/2011, de 29 de marzo. BOC.
- DECRETO 75/2010, de 11 de noviembre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 18 de noviembre).
- ORDEN ECD/37/2013, de 27 de marzo que aprueba el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 9 de abril).
- ORDEN ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 18 de febrero).
- Resolución del 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe y de evaluación psicopedagógica, establecidos en el ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 3 de marzo).
- ORDEN ECD 72/2014 de 5 de junio que regula los programas de Formación Profesional Básica que se desarrollen en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 13 de junio).
- DECRETO 33/2014, de 3 de julio, que crea el Equipo Específico de Atención a las alteraciones de las Emociones y Conducta en el Alumnado en las Enseñanzas no Universitarias de la Comunidad autónoma de Cantabria (BOC de 11 de julio).
- PLAN DIRECTOR PARA LA CONVIVENCIA Y MEJORA DE LA SEGURIDAD en los Centros Educativos y sus Entornos. Curso 2014-2015. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria.
- CIRCULAR de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se dictan *instrucciones referidas a la atención a la diversidad y a la orientación en las diferentes etapas educativas* para el curso 2014-15. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria.
- CIRCULAR por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de las *Aulas de Dinamización Intercultural* para el curso 14-15. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria.

Informes

- CONSEJO ESCOLAR DE CANTABRIA (2007). *Memoria Consejo Escolar de Cantabria. Curso 2005-6*. Santander: Publicaciones de la Consejería de Educación de Cantabria. Consejo Escolar de Cantabria.
- INFORME. *Estado y situación. Sistema Educativo en Cantabria. Curso 2004-5 y 2005-6* (2004, 2007). Santander: Publicaciones de la Consejería de Educación de Cantabria. Consejo Escolar de Cantabria.

Webgrafía

- DÍAZ TEZANOS, R. E. (2006). *Propuesta de Modelo de orientación para Cantabria*. Recuperado de: DEFIN-MODELO_ORIENTACION_OCTUBRE_06 Copy.pdf-Adobe Reader.
- GOBIERNO DE CANTABRIA (2013). *Estadística del alumnado en Educación Infantil y Primaria (datos avance) curso 2013-14*. Recuperado de: http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/estadisticas/2013-14/inf-prim.pdf

COMPETENCIAS DEL PROFESOR MENTOR DEL APRENDIZ DE MAESTRO. PROPUESTA DE FORMACIÓN

COMPETENCIES OF THE PRACTICUM MENTOR OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS. TRAINING PROPOSAL

Carmen Megia Cuélliga

Investigadora en formación. Escuela de Doctorado. UNED

Gloria Pérez Serrano

Catedrática de la UNED

RESUMEN

Esta investigación está centrada en la figura del maestro mentor de prácticas y persigue determinar e identificar las competencias profesionales clave que deben tener asumidas y adquiridas y que contribuyen a la formación de futuros maestros. Por otra parte queremos explorar cómo se sienten de preparados y formados para el ejercicio de su labor de mentor, con el objetivo de contribuir a su formación para el desempeño de sus funciones.

La metodología de carácter cuantitativo y cualitativo se desarrolló a través de la aplicación de un cuestionario con escala tipo Liker. Se utilizó para el análisis de resultados el programa estadístico SPSS 20.0 finalizando con el análisis de los datos obtenidos. Para el análisis e interpretación de los datos textuales de las preguntas abiertas, hemos utilizado el programa informático Atlas.ti.

En este momento la investigación, análisis y conclusiones siguen en proceso. Con los datos obtenidos se propondrán diferentes líneas de trabajo encaminadas a la formación del maestro mentor.

PALABRAS CLAVE: competencias, mentor, prácticum, formación.

ABSTRACT

This research is centered on the figure of the primary school teacher practicum mentor. The research aims to determine and identify the main professional competencies that these mentors should assume and acquire and that the future primary school teachers training. Additionally, we wish to explore how prepared the teachers' mentors feel to undertake their role as mentors.

The methodology, quantitative and cualitative, was developed through the application of a questionnaire utilizing the Liker scale. SPSS 20.0 software has been used to analyze the results. For the analysis and interpretation of textual data from open questions, we used Atlas.ti software.

At this time the research, analysis and conclusions are still being. With data from different lines of work aimed at training the mentor teacher is proposed.

KEY WORDS: competencias, mentor, Practicum, training.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas en los estudios de Magisterio han sido y siguen siendo una fuente de preocupación en la formación de los maestros en los distintos planes de estudios que se han ido sucediendo en España desde el comienzo de las escuelas normales creadas a partir de 1839, en las que ya se desarrollaba una parte académica más disciplinar y pedagógica, con otra vertiente mucho más práctica de enseñanza.

Hoy en día, buscamos una mayor profesionalización a partir de la implicación de ambas vertientes. Una mayor relación entre lo académico y profesional y para ello contamos con la posibilidad de que nuestros alumnos lleven a la práctica, y sean evaluados, las actividades docentes realizadas en las escuelas de Infantil y Primaria durante este periodo de formación. El proceso por armonizar las titulaciones de nivel universitario en Europa y establecer así el denominado Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, por una parte, un esfuerzo notable de reestructuración de los planes de estudio y, por otra, un replanteamiento de los objetivos y conteni-

dos de las enseñanzas y del papel de la Universidad. A su vez, y de acuerdo con los objetivos marcados por la Unión Europea, las titulaciones de grado están orientadas a proporcionar al estudiante universitario no sólo conocimientos, sino también estrategias para seguir aprendiendo y formándose a lo largo de la vida. Se trata, pues, de orientar la adquisición y mejora de las competencias profesionales. Dado este enfoque funcional de los estudios universitarios, así como la necesidad de un aprendizaje permanente, se hace cada vez más necesario que en los planes de estudio se facilite la posibilidad de desarrollar el conocimiento en contacto con la realidad.

En el caso de la docencia el tema de Prácticas siempre ha sido un asunto de gran importancia y tradición. El objetivo principal de las prácticas es preparar y mejorar la cualificación profesional de las personas que participan en ellas, por tanto, la práctica docente se considera fundamental dentro del proceso de formación, para que el futuro maestro contraste la teoría pedagógica con la realidad educativa y tome conciencia del papel que le corresponderá desempeñar en la institución escolar. Se pretende pues, que el estudiante observe, analice y reflexione acerca de las estrategias, técnicas e instrumentos y actuaciones que se desarrollan habitualmente en el aula, cobrando en este sentido especial importancia la actuación profesional del maestro mentor de aula ya que va a ser el referente para el estudiante de magisterio y hará posible que vayan adquiriendo destrezas y desarrollando competencias que les capaciten en su futuro profesional.

Tenemos la certeza de que los sistemas educativos viven en permanente estado de reforma. Se formulan propuestas continuas sobre nuevas etapas educativas, nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de evaluación, nuevas competencias profesionales, lo que obliga a los profesores-mentores a reaccionar ante ellas y a adaptar su forma de trabajo. Esta realidad hace que influya en el «acompañamiento», que en su función como profesor mentor del alumno en prácticas de magisterio, desarrolla.

En esta investigación nos centramos en la figura del mentor, maestro de escuela y en concreto en las competencias clave que definen su quehacer profesional ya que es la persona experimentada del centro educativo que orientará guiará y asesorará en la formación del estudiante de magisterio en prácticas.

El denominarle «mentor» nos sirve para diferenciarlo del tutor de universidad y en este sentido se convierte en un instructor.

«Es la primera imagen del mundo profesional que recibe el estudiante... facilita la inserción profesional... observa, verifica, ofrece orientaciones para mejorar las actividades del estudiante» (Martínez y Raposo, 2011, pp. 155 y 159-160).

Por tanto el mentor será el maestro de educación infantil o primaria, que ejerce como tutor en un centro educativo y que tiene a su cargo y en su aula durante un periodo de tiempo, a un alumno de grado de magisterio.

Será necesario identificar y clarificar el rol del mentor, sus características profesionales y determinar las competencias que debe tener adquiridas para ejercer su labor. Autores como Cid, Pérez y Sarmiento (2011), Martínez Figueira y Raposo (2011), Zabalza (2011), sistematizan las funciones que realizan: acoger al estudiante, facilitarle el conocimiento del contexto y del aula, comunicarse, coordinarse con otros tutores, supervisar y orientar las intervenciones del alumno en el aula, observar sus actuaciones, realizar el seguimiento, facilitar la participación del estudiante en la dinámica del aula...

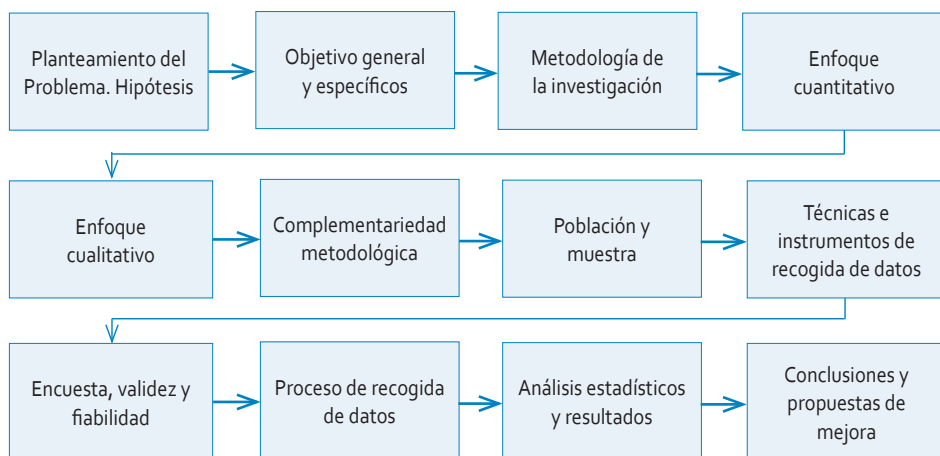
El profesor mentor acumula información y experiencia que los alumnos en prácticas no reciben de sus universidades y escuelas de forma tan directa como cuando están realizando sus prácticas y están desarrollando un aprendizaje preprofesional que es básico en su formación inicial como futuros docentes. El profesor mentor es por tanto una figura de relevancia en la formación del estudiante en prácticas y es nexo de unión entre el mundo universitario y el mundo profesional.

Conocer cómo es, cómo debería ser su función, qué demandas formativas tienen, cómo facilitan el desarrollo de las competencias profesionales, qué información reciben de las universidades y escuelas para el desempeño de su labor. Establecer mecanismos de colaboración entre universidades y centros educativos en los que se realizan las prácticas debe ser un objetivo prioritario para la formación de los futuros docentes. Educar no es simplemente una actividad técnica que pueda repetirse sin reflexión, ni una acción individualista. La enseñanza requiere de interactuar y con el alumno en prácticas debe convertirse en una relación constructiva, de confianza,

afecto y respeto mutuo en donde la figura del profesor mentor cobra especial relevancia pues se implica en la formación de futuros maestros.

Este estudio se enmarca en el desarrollo de competencias del profesor mentor de prácticas, maestro de escuela. Figura de relevancia en la formación del estudiante en prácticas y nexo de unión entre el mundo universitario y el mundo profesional. Conocer qué demandas formativas tienen, qué información reciben de las universidades y escuelas para el desempeño de su labor y cómo creen que debería ser su función de «acompañamiento» en prácticas.

En el siguiente esquema se muestra el proceso seguido que se desarrolla a continuación.



Esta investigación se ha llevado a cabo contando con el Plan de Prácticum de la Escuela de Magisterio ESCUNI y los mentores de los centros colaboradores, durante el periodo de Prácticum.

Planteamiento del problema. Hipótesis y objetivos de la investigación

En este sentido el problema que se plantea viene determinado por el interés en el desarrollo de competencias profesionales que tienen adquiridas o que deben adquirir los profesores tutores de aula, auténticos mento-

res, en el acompañamiento y guía de la formación del alumno en prácticas lo que nos lleva a plantearnos los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es hoy en día el profesor mentor?
- ¿Son los profesores mentores los docentes más adecuados para procurar el desarrollo de competencias profesionales en el alumno en prácticas?
- ¿Están lo suficientemente formados en esta tarea?
- ¿Reciben información adecuada sobre el Plan de Prácticas de Magisterio?
- ¿Existe una comunicación fluida entre el profesor mentor y las universidades?
- ¿Son un agente evaluador imprescindible en el periodo de prácticas?

El querer dar respuesta a estas cuestiones nos conduce a la definición del problema de investigación planteado:

¿Incidan en el alumno en prácticas de Magisterio, la formación y el desarrollo de competencias profesionales del profesor mentor?

Esto nos llevaría al planteamiento hipotético de que si conocemos en profundidad las competencias profesionales, intereses, demandas formativas e inquietudes del profesor mentor podremos mejorar el Prácticum de Magisterio.

El conocimiento que a través de este estudio se obtenga del profesor mentor en cuanto a su formación, cualificación profesional, sus funciones de guía y acompañamiento y sus demandas formativas, nos permitirá alcanzar el propósito de esta investigación.

Propuesta de objetivos:

- Definir el perfil del mentor participante en la investigación.
- Identificar la preparación-cualificación que poseen para ejercer la labor de mentor.
- Determinar cuáles son los aspectos más relevantes en la formación del mentor para el ejercicio de su labor.

- Reconocer y valorar el estatus del mentor.
- Determinar los conocimientos que posee sobre el Prácticum de Grado de Magisterio.
- Explorar cuáles son las necesidades expresadas por los mentores con respecto a los contenidos del Prácticum.
- Indicar el grado de validez de las orientaciones que aparecen en la Guía de Prácticas.
- Establecer mecanismos de colaboración entre universidades y centros educativos.
- Reconocer la importancia de la formación del mentor como agente evaluador del Prácticum.
- Determinar cuáles son las competencias que debe tener asumidas y adquiridas el mentor para formar al futuro maestro.
- Analizar la competencia profesional desde la perspectiva del mentor.

METODOLOGÍA

Se ha considerado adecuado utilizar una metodología mixta de carácter cuantitativo y cualitativo (complementariedad metodológica) que permita obtener mayor información y contrastarla desde diferentes perspectivas, con la finalidad de verificar los resultados de nuestra investigación. Servirá para describir, comprender, analizar y explicar las variables que inciden en el desempeño de las tareas del mentor.

Al utilizar los dos enfoques, cualitativo y cuantitativo, pretendemos interrelacionar ambas metodologías, a fin de no desperdiciar aspectos informativos de la realidad que con otros instrumentos no habría sido posible captarlos. De esta forma, se podrá conocer con mayor profundidad el comportamiento de las variables, como por ejemplo que el maestro mentor indique cuáles serían las competencias que considera fundamentales para el buen desempeño de su tarea de mentor, por una parte, y por otra parte que exponga los contenidos y prácticas educativas en los que les

gustaría profundizar y los aspectos pedagógicos y didácticos en los que se siente más inseguro.

En este momento el proceso de investigación está en desarrollo. Para llevarlo a cabo se utilizó un cuestionario de opinión que servirá como nexo entre los objetivos propuestos y la realidad de la población encuestada.

El cuestionario se dirige a personas individuales, pero lo que nos interesa en nuestra investigación son los datos agrupados, es decir, el estudio conjunto de los datos recogidos sobre muchos individuos para establecer clases o tipos, obteniendo de este modo el perfil de la población analizada.

En su construcción se han considerado preguntas cerradas, previamente codificadas con valores numéricos con la finalidad de obtener respuestas precisas; y abiertas, para profundizar en las diferentes opiniones y valoraciones de los implicados.

Entre las características del cuestionario podemos destacar las siguientes: es un procedimiento de recogida de datos para la investigación; una entrevista altamente estructura; se estructura en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir; se precisa relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos; el sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.

Los inconvenientes de esta técnica pueden ser la falta de sinceridad, adecuación al léxico, la superficialidad y la concordancia en las preguntas abiertas. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Validez y fiabilidad

La **validez** del cuestionario se ha determinado a través de la validez de constructo. El cuestionario ha sido revisado por expertos en metodología de investigación. Se ha constatado que los ítems recogidos en el cuestionario son el fiel reflejo de las conductas o fenómenos de la población de la que forman parte.

Respecto a la **fiabilidad** se puede expresar en función de un coeficiente de correlación. Para proceder al cálculo numérico hemos recurrido al em-

pleo del ordenador mediante el paquete estadístico SPSS 20.0. Concretamente se ha utilizado el subprograma RELIABILITY ANALYSIS-SCALE (ALPHA). Se han obtenido los siguientes resultados:

El cálculo de fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente alfa de Cronbach dio un valor de 0,859.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
,859	54

Estos datos confirman una alta consistencia interna de sus elementos y ausencia de error en las mediciones.

Proceso de recogida de información y datos

La población o universo de esta investigación está constituida por todos los mentores, tutores de aula, de colegios públicos, concertados y privados de Educación Infantil y Educación Primaria de 105 colegios de la Comunidad de Madrid.

El proceso se llevó a cabo durante los meses de febrero-marzo de 2014. Los cuestionarios se remitieron fotocopiados a los mentores de los centros, de los cuales 23 eran colegios públicos, 75 concertados y 7 privados. Se contó con la colaboración de los alumnos en prácticas de grado de Magisterio de ESCUNI, quienes llevaron en mano los cuestionarios a sus respectivos mentores, y los devolvieron en sobre cerrado, una vez cumplimentados.

No era necesaria la identificación de las personas que cumplimentaron el cuestionario y se les informó de que sus opiniones iban a ser utilizadas a efectos de estudio de investigación, con el objeto de mejorar el proceso de elaboración del Prácticum del Grado de Maestro.

Las instrucciones para rellenar el cuestionario se presentaron de forma clara y sencilla advirtiendo que:

- Las respuestas eran completamente anónimas y los datos serían tratados garantizando la plena confidencialidad.
- Responder con la mayor sinceridad a las preguntas.
- Marcar rodeando una sola respuesta y en caso de equivocación, tachar y rodear de nuevo.
- En caso de no conocer la respuesta, dejarla en blanco.

El número de cuestionarios enviados fue de 733 y se recogieron debidamente cumplimentados, 674.

Enfoque cuantitativo

El análisis cuantitativo de los datos se llevará a cabo siguiendo diferentes procesos:

- Análisis descriptivos mediante el programa estadístico SPSS 20:0. El propósito de este análisis es *especificar la propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis* (Hernández Sampieri, 2010). Así podremos establecer, de forma básica, los perfiles de los participantes en cuanto a sus rasgos personales (sexo, edad, estudios, años de docencia...).

Nos aporta datos en frecuencias absolutas de cada una de las categorías examinadas; datos en frecuencias relativas mediante porcentajes de cada categoría de análisis y representaciones gráficas que permiten una interpretación rápida de los valores de cada ítem.

- Análisis inferencial —contrastes mediante el ANOVA y prueba de Ji cuadrado—, que nos permitirá sacar conclusiones generales a partir de los datos descriptivos de la muestra, mejorando el análisis de los mismos.
- Análisis multivariante para depurar aún más el cuestionario de recogida de datos. Para ello, se han analizado aquellos datos que ponen de relieve diferencias significativas entre los grupos de estudio. Los procedimientos utilizados para el análisis son el análisis

de clúster, cuyo objetivo consiste en ordenar objetos (variables con nivel de media ordinal en nuestro estudio) en grupos, de forma que el grado de asociación/similitud entre miembros del mismo clúster sea más fuerte que el grado de asociación/similitud entre miembros de diferentes clúster. Su finalidad es la formación de grupos. Los resultados se presentan mediante «dendogramas». Por otra parte se utilizó el análisis de segmentación que permite crear un modelo de clasificación basado en árboles («árbol de decisiones»). Este procedimiento pronostica valores de una variable (criterio) dependiente basada en valores de variables independientes (predictores). De esta manera proporciona herramientas de validación para análisis de clasificación exploratorios y confirmatorios. Se ha utilizado el método de crecimiento CHAID (Chi-square Automatic Interaction Detection). El objetivo de este análisis era identificar el nivel de satisfacción de los mentores con respecto a su formación y capacidad para ejercer la función de orientación y guía con los alumnos de prácticas de magisterio.

Enfoque cualitativo

En este apartado se aborda el proceso metodológico de investigación cualitativa seguido en el estudio. Se presentan los objetivos y la muestra, las preguntas abiertas realizadas al mismo tiempo que el cuestionario de carácter empírico con el objetivo de dar respuesta a los objetivos formulados.

Se ha utilizado la técnica de encuesta cerrada y a la vez tres preguntas de carácter abierto. Los ítems de estas preguntas se redactaron teniendo en cuenta los objetivos del estudio y siguiendo los requisitos técnicos exigidos para su redacción y validación. En concreto se determinó su validez y credibilidad a través del contraste intersubjetivo y la consulta de expertos. Así mismo se sometieron a la triangulación del instrumento y cada ítem.

El estudio es de naturaleza exploratoria y descriptiva dentro de la metodología cualitativa. Es además propositivo porque, de acuerdo a la nueva información obtenida, posibilitará un cambio y modificación de conducta en la forma de abordar el tema de los maestros mentores cooperantes en la formación de los aprendices de maestros.

En general el estudio consiste en conocer la formación y competencias del profesor mentor y su incidencia en el estudiante en prácticas. Objetivo que se concreta en objetivos más específicos con el fin de matizar y desgarnar determinados aspectos de interés para investigar y profundizar en ellos, tales como, explorar cuáles son los aspectos más relevantes en la formación del mentor y qué necesidades en cuanto a formación intelectual y práctica desean profundizar o se sienten inseguros por una parte, y por otra qué competencias consideran fundamentales poseer para desempeñar con calidad y eficacia su labor de mentor.

Los datos cualitativos se han gestionado bajo los principios de la «teoría fundamentada» (Grounded Theory) dado que sus características metodológicas de ser inductiva y recursiva, de sustentarse en datos empíricos tomados de la realidad, que emplea la comparación constante y el muestreo teórico entre los datos textuales, los códigos y entre categorías a fin de identificar y refinar los posibles desajustes conceptuales, a la vez que reforzar la coherencia en el proceso hermenéutico permitiendo permanecer próximos a los datos para descubrir lo que las personas sienten y experimentan.

Para el análisis e interpretación de los datos textuales hemos utilizado el programa informático Atlas.ti. Por medio de él hemos manejado los textos, facilitado su organización, búsqueda y recuperación de la información que conduce a generar la teoría a partir de los datos. Este programa se incluye dentro de los (CAQDAS) (*computer assisted qualitative data analysis software*). Término introducido por Fielding y Lee en 1991 que se refiere a la amplia gama de programas informáticos capaces de albergar una gran variedad de estilos de análisis en investigación cualitativa.

Durante el proceso de trabajo se han seguido los pasos:

- a) Creación de la unidad hermenéutica.
- b) Preparación y asignación de los documentos a la unidad hermenéutica.
- c) Herramientas de análisis inicial de los textos: explorar las ideas significativas marcadas en segmentos, e identificar las citas, codificación y anotación de comentarios.
- d) Herramientas conceptuales. Análisis conceptual; códigos y relaciones.

- e) Memos: comentarios.
- f) Clasificación y organización en clases creando «categorías». Las categorías son un conjunto de objetos que comparten alguna cualidad. Las «familias» agrupan e integran la información clasificada.
- g) Relación entre los elementos, conceptos, categorías.
- h) Integración y creación de redes (*network*) que conforman una red de conceptos significativos interrelacionados.
- i) Interpretación de los resultados, para ello, usamos los gráficos o redes conceptuales que favorecen tanto la redacción como la comprensión del informe.

La combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos nos permite obtener mayor información y contrastarla desde diferentes perspectivas. Ambas perspectivas se complementan con la finalidad de verificar los resultados de nuestra investigación.

La diversidad de métodos y de técnicas utilizadas posibilita enriquecer de manera más notable los resultados y conclusiones obtenidos en nuestra investigación.

RESULTADOS PREVISTOS

Resumen del análisis descriptivo

- La mayoría de los mentores encuestados son mujeres, un 78% frente al 22% de hombres.
- El 42,3% son adultos jóvenes, entre los 30-39 años.
- Poseen estudios de magisterio el 76,8%, frente al 23,2% que son licenciados.
- Trabajan en centros concertados el 75,9%, haciéndolo en la escuela pública un 19,8% y un 4,3% en la privada.
- El 30,9% de los mentores lleva más de 20 años ejerciendo el magisterio, seguido del 27,7% que se encuentran en un tramo de años de ejercicio entre los 6 y 10 años.

- Mayoritariamente desempeñan la docencia en la etapa de educación primaria, el 53,4%, frente a los que lo hacen en educación infantil, un 40,8%. En algún caso, el 5,8% imparte docencia en ambas etapas.
- El 42,9% llevan siendo mentores muy poco tiempo, entre 5 o menos años, seguidos del 21,7% que llevan desarrollando esta labor entre los 6 y 10 años.
- Un 32,6% dice dedicar entre 21 y 40 horas al año, como media en formación, y un 24,8%, más de 60 horas de media.

El perfil obtenido es el de mujer, entre 30-39 años con estudios de magisterio que trabaja en un colegio concertado en la etapa de educación primaria y lleva ejerciendo como mentora entre 5 o menos años.

Tiene una muy alta percepción de sí mismo, sintiéndose bastante cualificado y preparado para ejercer como mentor y considera que deberían ser las administraciones educativas, en un 64,2% de los casos, las que organizaran cursos y jornadas de formación. Siendo este dato un resultado esperable, junto con aquellos que consideran que deberían ser las universidades y facultades de Educación quienes se responsabilizaran de esta formación, en un 67,4%.

El objeto de estudio del segundo bloque del cuestionario pretende constatar el grado de conocimiento que el mentor tiene del contenido del Prácticum de los alumnos de magisterio.

Los resultados obtenidos demuestran que a los mentores les resulta útil el conocimiento previo de las Guías de Prácticas, lo que les permite desarrollar una labor de orientación y acompañamiento adecuado del estudiante en prácticas, dato que unido a que las actividades propuestas en el Plan de Prácticas son adecuadas a la organización del aula, lo valoramos como muy positivo.

En el tercer bloque del cuestionario estudiamos la relación que se establece entre el mentor y el tutor de la Escuela de Magisterio, poniéndose de manifiesto que ésta es escasa en un 92,5% y ante la pregunta de si debería existir una mayor colaboración en el desarrollo del Prácticum, el 72,8% considera que bastante y mucho.

A pesar de que en teoría consideran muy importante la colaboración entre la escuela de magisterio y el mentor de prácticas, sin embargo en la práctica, el 94,3% de los mentores informaron que no han colaborado. Si bien son los mentores con más experiencia laboral los que defienden en mayor medida la mutua colaboración.

En el último bloque del cuestionario analizamos el desarrollo de competencias específicas en el estudiante en prácticas durante su permanencia en el centro educativo bajo la tutela del mentor como orientador y guía. El desarrollo de estas competencias tienen una influencia directa con las competencias que posee el mentor para ejercer su tarea docente, tal y como queda reflejado en las respuestas obtenidas por los mentores que consideran en un 98,2% que *su labor de tutela es un elemento importante en la formación del alumno*, ya que se consideran un *modelo docente*, en el 92% de los casos y en un 99,1% aseguran que *ayudan a desarrollar en el estudiante en prácticas la capacidad de comprender los procesos educativos en general y los de enseñanza-aprendizaje en particular*.

Por lo tanto queda de manifiesto que los mentores tienen en alta consideración su labor en el desarrollo del Prácticum. Este dato se complementa con la idea que tienen los mentores de que *el estudiante incrementa el dominio de capacidades básicas profesionales de la función docente*, al colaborar directamente con ellos en su periodo de prácticas. Así lo constata el 99,1% de los mentores encuestados. Estiman en un 72% de los casos que los estudiantes *adquirirán la capacidad de diseñar y elaborar proyectos educativos y unidades de programación*, y que *alcanzarán la capacidad de preparar, seleccionar o construir materiales didácticos*, en un 90,9%, siendo capaces de *adquirir la capacidad de iniciar un desarrollo profesional autónomo*.

Resumen de los resultados cualitativos

En el cuestionario utilizado para esta investigación se incluyeron tres preguntas abiertas encaminadas a abordar, por una parte, *la percepción que tienen acerca de la necesidad de profundizar en los contenidos y prácticas educativas*. En segundo lugar, si hay algún *aspecto concreto en el que se sientan más inseguros en su tarea de profesor mentor*, y, por último, se les pidió

su opinión acerca de cuáles creen que serían las competencias fundamentales que deben tener desarrolladas para ejercer con calidad su función de mentor.

Este análisis nos permitirá indagar y descubrir aquellas necesidades, inseguridades que experimentan los mentores en el quehacer educativo diario cuando admite y orientan a los estudiantes en prácticas.

Esta metodología cualitativa nos ofrece la posibilidad de indagar en los aspectos complejos en educación dado que trata de explicar el cómo y el porqué de los fenómenos observados en el contexto real de la práctica educativa.

Las preguntas abiertas se efectuaron durante la aplicación del cuestionario. El número de respuestas obtenidas en cada pregunta ha sido diferente. En la primera pregunta el número de respuesta ha sido de 135. En la segunda de 122, y en la tercera de 191.

Será a partir de las respuestas obtenidas cuando podamos elaborar una propuesta de formación de mentores, teniendo en cuenta las competencias que consideran esenciales para ejercer con calidad la mentoría.

En cuanto a la pregunta en la que se pide que nos señalase cuál sería la competencia profesional que considera fundamental para desempeñar con calidad esta función. Tengo que destacar el alto índice de respuestas existentes. Para presentar los resultados obtenidos se ha realizado un agrupamiento en categorías conceptuales donde se reúnen los códigos más afines y similares estableciéndose una serie de redes.

- Red: Competencias en relación con las actitudes: empatía, proporcionar seguridad y estabilidad en el aula, transmitir confianza, acogerle/darle confianza, respeto y trato cercano con los alumnos.
- Red: Competencias en relación con los métodos, organización: asertividad, autonomía e iniciativa personal, capacidad para mantener la autoridad en el aula, aprender a aprender, capacidad de organización, colaboración, comunicativa, enseñar/mostrar, saber transmitir conocimientos.
- Red: Competencias en relación con la supervisión y asesoría: acompañamiento, asesoramiento, orientador/asesor, ser guía cada día, supervisión de la práctica educativa

- Red: Competencias en relación a transmitir y compartir la experiencia profesional: compartir la experiencia profesional, saber transmitir la experiencia profesional, profesionalidad, responsabilidad y compromiso, necesidad de un desarrollo profesional continuo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Partimos de la idea de que el mentor *es* aquel profesional al que se le considera sabio y experimentado a la vez de que posee ciertas cualidades humanas como la prudencia y la bondad. Se le asigna el rol de ser un orientador y un consejero. Rol atribuido a partir de los conocimientos y experiencias educativas y desarrolladas durante el quehacer pedagógico en el aula y en el centro educativo. Conocimientos y experiencias adquiridas que desean compartir y transmitir a los futuros maestros que realizan prácticas pedagógicas en ella. Se le considera como un profesional cualificado profesionalmente a la vez que posee dotes en habilidades humanas, comunicativas y sociales. Es decir, es el profesor mentor que actúa como maestro, como modelo, como amigo crítico, como autoridad, y con una actitud cercana y asequible.

Es el maestro mentor, colaborador en el logro de metas concretas facilitando el proceso de desarrollo integral del alumno en prácticas. Se preocupa *de ayudarlo a cumplir unos objetivos profesionales concretos, facilitando el proceso de aprendizaje vital, existencial y ayudar a mantener un equilibrio en el desarrollo consciente de las facetas personales y profesionales.*

En el análisis de los resultados obtenidos nos ha permitido indagar los aspectos de formación y de prácticas pedagógicas en los que desean profundizar, poniendo de relieve lo importante que es para ellos estar bien preparados científicamente. Manifiestan que desean profundizar en los aspectos de formación intelectual, investigación e innovación. Para ello solicitan curso de formación específica y adaptada a la función de ser mentor.

Desean profundizar en el desarrollo profesional docente y saber cómo transmitir la vocación de enseñar. Asimismo nos han comunicado los aspectos en formación científica, técnica, práctica y humana en los que se sienten inseguros.

Los mentores han señalado un amplio número de competencias importantes que debe poseer un maestro mentor que coopera en la formación pedagógica de los futuros maestros.

Otra competencia altamente significativa es la de introducir y guiar al estudiante en prácticas, en la selección de métodos, técnicas didácticas, materiales de apoyo, tiempo, agrupamientos... Implicarle en participar en diseños, planificar, organizar y desarrollar actividades docentes, así como en el seguimiento evaluativo de la práctica pedagógica.

Con estos datos pretendemos elaborar, en la medida de lo posible, líneas de acción formativa dirigidas a este colectivo, los mentores. Propuestas a ser incluidas en nuevos planes, programas y proyectos de formación de profesionales que cooperan, colaboran, apoyan y atienden a los estudiantes de magisterio, aprendices de maestro.

En este momento la investigación y trabajo sigue en curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Lodo: Sage Publications.
- CID SABUCEDO, A.; PÉREZ ABELLAS, A. y SARMIENTO, J. A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E. y RAPOSO RIVAS, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- PÉREZ SERRANO, M. (2011). Nuevos Escenarios de Formación Laboral para Alumnos con Discapacidad Intelectual. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 171-206
- ZABALZA, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: el estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL COMO OPCIÓN FORMATIVA. LA COOPERATIVA INTEGRAL CATALANA, UNA EXPERIENCIA COMÚN

SOCIAL PARTICIPATION AS A FORMATIVE OPTION. THE COOPERATIVA INTEGRAL CATALANA; A COMMON EXPERIENCE

Ana Valeria de Ormaechea Otalora
Investigadora en formación. Escuela de Doctorado.UNED

RESUMEN

Esta investigación trata las nuevas formas de protagonismo social y otras sociabilidades surgidas al calor de las transformaciones sociales de los últimos años pensadas como escenarios de aprendizaje colectivo. La idea es interpretar estos entornos como «sujetos educativos» en sí mismos, donde las personas a través de sus prácticas, acciones y reflexiones transforman, junto a otros, sus propios contextos vitales. Así mismo, el trayecto de esta investigación nos confrontó con dilemas y preguntas éticas que abrieron nuevos espacios de reflexión tanto en relación a nuestro tema de estudio como a nivel metodológico.

PALABRAS CLAVE: participación, nuevos protagonismos sociales, investigación participante, educación, aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

This investigation deals with the new forms of social protagonism and sociabilities, arisen from social transformations, thought of as scenarios of collective learning/training. The idea is to interpret these environments as educative subjects in themselves, where people through their practice, actions and reflections transform, together with others, their own vital contexts. Therefore, this investigation presents us with dilemmas and

practical questions which open new spaces for reflection both on our subject of study and on a methodological level.

KEYWORDS: participation, new social protagonisms, participatory research, education, collaborative learning.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación el punto de partida fue preguntarse cómo las transformaciones sociales de los últimos años han generado nuevas formas de participación ciudadana y cómo estas han ido configurado verdaderos espacios de aprendizaje colectivo. Se trata de enfocar lo educativo desde una mirada amplia, que vaya más allá de lo escolar o lo institucional para poder analizar los procesos formativos que se dan en estos espacios, vinculados tanto al ámbito formal, no formal como al informal (problematizando incluso la arbitrariedad de esta separación). Se parte de la idea de que los distintos protagonismos sociales se presentan fundamentalmente como lugares privilegiados de aprendizaje y empoderamiento colectivo, pensados y practicados desde la horizontalidad generando formas de sociabilidad alternativas donde lo afectivo está muy presente y cumple un papel significativo en las dinámicas que se dan al interior de estos espacios.

El proyecto de tesis surge de la aproximación y observación a un espacio colectivizado ubicado en el barrio de Sagrada Familia de Barcelona. La Cooperativa Integral Catalana (CIC) comienza su trayectoria en el 2008, aunque es en el 2012 cuando se constituye formalmente como tal en un contexto social y político fuertemente marcado por las movilizaciones populares del 15M.

Desde esta perspectiva algunas experiencias como las de la CIC pueden pensarse como «sujetos educativos» en sí mismos. Salette dice que esta idea va más allá de la implicación y participación de la comunidad en las instituciones educativas pues entiende que las propias prácticas y acciones tienen un efecto y sentido pedagógico (tengan o no intencionalidad pedagógica). Interpretar estos espacios como «principio educativo», supone ir más allá de la idea tradicional de la escuela y del rol docente: pues ya no hay un espacio especializado en la educación y una persona que «sabe»

y es la encargada de transmitir conocimientos o incluso de concienciar a los otros. Por el contrario, aquí todos los espacios, todas las acciones y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos (citado en Zibechi, 2007).

En este trabajo se aborda un caso particular como forma de profundizar y reflexionar sobre cómo se vive, cómo se aprende y cómo se ejerce este tipo de participación. Pretende explorar en las herramientas, estrategias y prácticas que viene desarrollando este colectivo para ampliar y renovar las formas de participación democrática.

La elección de la (CIC) estuvo marcado por el interés y riqueza que tienen en este momento sus prácticas y la adecuación a nuestro tema de estudio. En cuanto a la elección metodológica cabe destacar que ha sido uno de los puntos más enriquecedores de la investigación, y no por esto menos conflictivo, puesto que el momento del acceso a campo planteó importantes preguntas que más tarde marcaron de forma significativa el desarrollo y perspectiva de la investigación.

CONSIDERACIONES GENERALES PARA EL DESARROLLO DE UN MARCO TEÓRICO

En los últimos años ha aparecido, junto con importantes críticas al modelo democrático, un marcado interés por la construcción de una ciudadanía activa que vaya más allá de la propuesta liberal que reduce el ejercicio de la ciudadanía al cumplimiento de derechos y deberes inscritos en la órbita individual. La superación y ampliación de esta propuesta concibe una práctica ciudadana que promueve la generación y recuperación de espacios desde los que se interviene y actúa en los asuntos públicos, de esta forma el ciudadano se convierte en un «actor político» que participa activamente en la construcción del bien común, muchas veces desde la inmediatez de lo cotidiano.

Pareciera que, al tiempo que se produce una aparente desafección por la política, aparecen o se reactivan otros lugares de organización y reivindicación como forma de dar respuesta a las preocupaciones y necesidades de la ciudadanía que desde el ámbito oficial parecerían no ser escuchadas.

Estos y otros nuevos acontecimientos de la coyuntura actual ha supuesto repensar conceptos como ciudadanía, exclusión social o participación pero también ha provocado la reformulación de nociones como la de espacio público y privado o incluso de territorio (Castells, 1999; Subirats, 2002).

De esta forma la cuestión ciudadana aparece con un marcado interés tanto a nivel académico como de la sociedad en general. Pareciera que lo novedoso no está en las características que toma la acción social y política, sino en la complejidad sistémica que ha provocado la caída del modelo organizativo de la sociedad industrial (Melucci, 1999). Por esto necesitamos de nuevos esquemas interpretativos que nos ayuden a repensar la realidad (Touraine, 2006).

Así mismo, el contexto actual ha sido escenario de una ruptura entre la democracia política y la social, que ha dado lugar a los llamados procesos de «desciudadanización», es decir, de fragmentación, diferenciación y exclusión social, pero también a nuevas filiaciones y formas de construir espacios comunes (dónde vivir, consumir, producir, decidir, etc.), diferentes a los que propone la democracia formal. Así es como aparece un nuevo protagonismo social que se define fundamentalmente por su diversidad de propuestas, discursos y sensibilidades, donde sin duda lo educativo, entendido en sentido amplio, cumple un lugar central, intentando dar respuestas a la falta de acceso igualitario a bienes materiales o simbólicos.

La investigación se propone indagar estos espacios pensados como verdaderas zonas de aprendizaje transversal, colaborativo, en muchos casos cercanos a la educación formal, y en muchos otros replantando las formas tradicionales de aprender, de generar conocimiento o de participar en la vida comunitaria. Nuevas formas de protagonismo que apuestan por una construcción social y disputa por el poder impulsados por la autonomía y la autogestión; concibiéndose más como contrapoder que como nuevo (tradicional) poder estructurado en términos macroinstitucionales (Muñoz Tamayo, 2006). En este sentido Tamayo nos dice que estas nuevas formas organizativas o de asociación se diferencian de los movimientos sociales clásicos porque no se definen necesariamente en términos económico estructurales sino por el reconocimiento social y la afirmación de la identidad. Para Touraine, los movimientos sociales, incluso, llegan a cambiar su nombre y pasan a llamarse movimientos culturales (Touraine, 1997).

Así la política se distancia de las formas que le da el Estado, incluso de las lógicas de los movimientos sociales. La gente con su acción y reflexión perfila una nueva invención de lo político fuera de las lógicas partidistas y se organiza en función a la naturaleza de su propio desarrollo interno (Cedeiras, 2007; Zibechi, 2007). En este nuevo escenario no se trata de la «toma del poder», de construir un Estado nuevo, sino de crear y defender experiencias plurales y heterogéneas, de proteger y fomentar otras formas de vida innovadoras (Hardt y Negri, 2002; Virno, 2003; Zibechi, 2007).

Es por esto que creemos preciso profundizar y visibilizar cuáles son las características de estos nuevos protagonismos y las continuidades y convivencia que existen con las formas tradicionales que definen maneras de aprender y ejercer la ciudadanía activa.

Las cuestiones a abordar están vinculadas a las prácticas, experiencias y procesos desarrollados en el seno de estos espacios en los que los individuos y colectivos se convierten en actores implicados en la transformación, gestión y dinamización de su propio contexto.

OBJETIVOS

La finalidad del proyecto es analizar y profundizar cómo las personas viven y aprenden a participar en la transformación e implicación directa de sus propios entornos vitales generando espacios organizados desde las bases. Se trata de identificar estas estrategias¹, analizar prácticas, procesos y experiencias que se desenvuelven en estos entornos como lugares potenciales de aprendizaje y generación de saberes.

A través del estudio de un caso en profundidad, como el de la Cooperativa Integral Catalana, nos interesa indagar las siguientes cuestiones.

¹ La idea de estrategia no trata de institucionalizar determinadas formas o fórmulas que funcionan para alcanzar unos objetivos, tan común en las teorías del aprendizaje, sino que parte de la constante reformulación de la situación y construcción de los caminos que nos llevarían a alcanzar estos objetivos. Creemos que, si bien existe una diferencia entre estrategia y táctica tal diferenciación, se diluye en la práctica cotidiana y situacional.

- ¿Existen nuevas formas de entender y ejercer la ciudadanía? ¿Es posible hablar de nuevas y viejas formas de participación? ¿Qué elementos definen el discurso del protagonismo social hoy?
- ¿En qué espacios se ejerce la participación? ¿Mediante qué procesos y experiencias se aprende a participar activamente?
- ¿Quiénes son los actores del nuevo protagonismo social? ¿Qué prácticas se ponen en acción y desde qué lugar lo hacen? ¿Qué percepción tienen de estas prácticas? (Sentido y significado de las mismas). ¿Qué ideas, discursos y teorías están presentes explícita o implícitamente?

Para ello me planteo los siguientes objetivos:

- Revisar los conceptos de participación social, protagonismos sociales y sus implicaciones políticas, éticas y comunitarias.
- Analizar prácticas, experiencias, procesos y discursos que se ponen en juego en los procesos participativos.
- Identificar y estudiar qué tipos de saberes y conocimientos se producen al interior de estas experiencias colectivas, y qué validez, legitimidad e impacto tienen sobre la realidad social inmediata.

METODOLOGÍA

La tesis doctoral se plantea como continuación del trabajo de investigación realizado en el trabajo final de máster «Eurolatinoamericano en Educación Intercultural». Consideramos este estudio como una primera etapa de aproximación

Para la realización de esta investigación se confió, en un primer momento, en el acercamiento etnográfico como herramienta de análisis y reflexión en un caso particular. El método etnográfico es un instrumento fundamental para la antropología social, sin embargo otras disciplinas han recurrido a ella por su asertividad y reflexividad a la hora de abordar y analizar la complejidad de la realidad social. Según Dietz, la etnografía no es reducible a un mero instrumento de las ciencias sociales ni a un arma de «liberación» de los «oprimidos» (Díaz de Rada, 2010; Dietz,

2011). Dietz concibe la etnografía como un quehacer reflexivo que recupera desde dentro el discurso del actor social, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis incorporada (Dietz, 2012).

Esta elección permitió profundizar en los roles, ritos, procesos de institucionalización y modos de participación que se desarrollan en estos espacios. El grupo social con el que trabajamos es heterogéneo y dinámico, ya que poseen una organización y funcionamiento en red que le otorga unas características particulares y bien definidas.

La primera etapa del trabajo de campo supuso una participación activa en el proyecto que poco a poco se transformó en acción y colaboración en algunas iniciativas y aspectos organizativos del espacio donde se incorporaron elementos propios de metodologías implicativas y participativas. Esto permitió profundizar y comprender la red de relaciones que envuelven CIC sin la cual seguramente la percepción hubiera sido parcial y sesgada. Así mismo, se realizaron 20 entrevistas no estructuradas, con preguntas abiertas que tocaron el ámbito personal, el social y el de la organización (CIC). La elección de los entrevistados respondió a la consigna de abarcar todo el espectro de gestión y organización de los distintos grupos que la conforman: áreas de salud, educación, vivienda y gestión del propio espacio.

Para el proyecto de tesis de doctorado, planteado como una segunda etapa y a partir de los interrogantes a nivel teórico-metodológico que surgen del proceso de investigación, hemos propuesto una metodología de tipo participativa (investigación participativa), pues consideramos que se adecua mejor a nuestro tema de estudio; ya que las formas discursivas y operativas de la CIC están siempre atravesadas por el trabajo común y dirigidas al común. Por esta razón una investigación de tipo colaborativa y horizontal como plantea la IP estaría en consonancia y coherencia con el propio quehacer del colectivo.

La idea de IP se nutre de otras propuestas como la Investigación Acción Participante (IAP), la Investigación y Acción Colectiva (IAC) o el concepto de Investigador Militante (IM). Esta apuesta metodológica se propone como escenario de construcción colectiva de conocimiento que parte de las fuerzas y saberes prácticos y experienciales del propio colectivo. Por esta razón consideramos que es la herramienta más adecuada para indagar y producir conocimientos contextuados, situados.

Así la IP o

«La IAP no es una técnica que se pueda incorporar en el programa, sino un enfoque o estrategia general de intervención que se puede plasmar en muchas prácticas concretas que dependerán de la creatividad de los y de las circunstancias presentes en cada caso» (Pereda, Prada y Actis, 2003, p. 2).

Para la tesis de investigación estamos realizando un trabajo de campo que incluye observación acción participante, talleres y lectura colectiva referidos a distintos temas o situaciones que reflejan las necesidades y demandas del propio grupo, pensados y realizados como formaciones colaborativas.

RESULTADOS

Primera etapa de investigación con metodología etnográfica. Etapa concluida.

Para realizar el análisis del material empírico, diario de campo, cuaderno de notas y entrevistas, establecí algunas categorías de análisis que guiaron y estructuraron el trabajo. Estas fueron: *la posición del etnógrafo, aspectos de la práctica social, tiempo, lugar, ciudadanía, organización, diversidad, institucionalidad*.

En relación a las entrevistas, las preguntas referidas al plano personal y su vinculación con la organización me sirvieron para armar un esquema general sobre los distintos proyectos que conforman la CIC, y confirmar la diversidad de personas y recorridos vitales que confluyen en un espacio como este. Hay que tener en cuenta que la organización es a primera vista un tanto compleja pues su estructura es una red donde se cruzan múltiples proyectos y personas.

En algunas ocasiones las preguntas que buscaban una respuesta en relación a la percepción del espacio como una forma de protagonismo social diferente a las formas tradicionales, parecía quedarles un poco lejos a algunos de los entrevistados. No obstante las entrevistas sirvieron, y mucho para acercarme a las personas que participaban en el proyecto e intuir qué

lugar ocupaban en el funcionamiento del espacio y la dinámica grupal. Es indudable el valor que tienen las entrevistas en el trabajo de campo, pero en mi caso fue la experiencia participativa directa en distintos asuntos del lugar lo que me permitió comprender en profundidad la realidad que estaba observando.

Los discursos de algunas de las personas entrevistadas en relación a su actividad en el espacio resultó ser un tanto ambiguo y contradictorio, a diferencia de otras que sí tenían un claro posicionamiento político, aunque esto no supusiera necesariamente mayor compromiso con las actividades que allí se desarrollan o el mantenimiento del local.

A partir de las respuestas de las entrevistas como de la observación, pareciera que la participación se define en términos de demandas concretas y muy cercanas a la realidad cotidiana, como son el acceso a una vivienda, consumo de alimentos de proximidad, tratamientos terapéuticos no reconocidos por el sistema sanitario estatal, compartir la crianza de los niños y niñas o gestionar espacios para desarrollar actividades puntuales, entre otros.

Las dificultades con las que nos encontramos al comenzar el trabajo de campo, contratiempos que aunque no fueron insalvables, supusieron dilemas y abrieron preguntas en relación a la labor del investigador a la hora de negociar el acceso al campo. Este es un aspecto que no siempre suele estar presente explícitamente en los trabajos de investigación, pero que sin embargo ocupa un lugar importante en el proceso y en las preocupaciones del investigador pues habla de cómo nos situamos en relación a aquello que queremos estudiar y de qué manera se resuelven, o no, las dificultades con las que nos encontramos en esta etapa.

Cuando comenzamos la investigación sabíamos del difícil lugar que le toca asumir a la investigadora; ese lugar que no está ni dentro ni fuera, ni lejos ni cerca y que por esto a veces se mueve entre categorías que reclaman ser definidas en nombre del entendimiento, las convenciones académicas o la racionalidad científica.

El proceso de investigación nos confrontó con estos planteamientos, de modo que la experiencia abrió grandes preguntas sobre la cuestión del acceso a campo en un caso concreto de investigación, pero también sobre el

límite que separa el campo de acción de la investigadora y el rol de participación y compromiso que puede tener dentro de la comunidad con la que trabaja. En este sentido pensar en un linde resulta ser un tanto artificioso, pues la persona que investiga se mueve en un espacio donde la acción, la participación y el análisis se confunden y se fusionan permanentemente. Sin embargo, al revisar las prácticas algunas categorías seguían estando ahí, a veces de forma imperceptible, otras de modo más evidente, pero siempre eran una especie de presencia incómoda.

Discutir esto con nuestra propia práctica, confrontarlo con la experiencia cotidiana y el compromiso que asumimos con el colectivo con el que trabajamos, asumir sus dudas, contradicciones, titubeos y certezas como propias, o más bien hacerlas comunes, nos llevó a entablar una discusión dentro del campo del conocimiento científico y poner en cuestión la subordinación que define y separa el saber del conocimiento; y las relaciones de poder que se disputan en el campo epistémico (Albán, 2006; Botero, 2012; Escobar, 2003).

El compromiso con la situación produjo un cambio metodológico hacia la investigación participante pues las preguntas epistemológicas sobre *¿cómo conocemos?* y *¿con quienes?* comenzó a ocupar cada vez más espacio desplazando en parte a la pregunta inicial referida al *¿qué conocemos?* Estos planteamientos nos hablaban de la necesidad de una metodología más acorde y coherente con el tema de estudio a partir de las preguntas que se fueron planteando durante el proceso investigativo y que se concretaron en la posterior formulación de la tesis doctoral.

Segunda etapa de investigación con metodología participativa. En proceso.

La investigación participativa en su forma de acción colectiva o investigación militante, parte del reconocimiento y valor que poseen las propias prácticas y experiencias como verdaderas productoras de saberes y conocimientos situados.

Así la investigación que se hace en las prácticas acción militante no puede ser entendida como una adición entre investigación y militancia, una sumatoria de dos lugares particulares que en un momento determinado pueden estar más o menos cercanos, solapados o incluso temporal-

mente fusionados, más bien refiere al modo de habitar la situación. Nos habla del compromiso, de un lugar difícil y casi siempre difuso que es investigar con los pies metidos en el barro. De esta forma se aleja y cuestiona la figura del investigador (académico) desapegado que se acerca a su objeto de análisis con el interés de vincularlo a sus tesis previamente planteadas. De la misma forma problematiza la figura del militante o del intelectual orgánico que pretende con su saber previo desideologizar las comunidades (Botero, 2012; Colectivo Situaciones, 2003).

Trabajar desde la investigación militante no es fácil, pues carece de teorías o concepciones previas; pone en suspenso lo que cree saber para dar lugar a otras posibles formas de interpretar e imaginar la acción y el pensamiento siempre acompañado con otros. Así se propone coproducir conocimientos, saberes y modos de sociabilidad alternativa, a partir de la potencia que poseen los saberes subalternos (*Colectivo Situaciones*, 2004). Y aquí radica su complejidad, pues es un lugar que se mueve, que se significa en la experiencia inmediata, cotidiana, y toma forma en el trayecto recorrido que va de la acción a la reflexión y de la teoría a la práctica. La posibilidad de que esto pueda ser pensado y discutido dentro y fuera de la academia o de los propios espacios en los que trabajamos se produce en un momento concreto, cuando las resistencias y otras sociabilidades toman formas nuevas y ya no se presentan únicamente bajo modos politizados mucho menos partidistas.

CONCLUSIONES

Las acciones y prácticas de la CIC son difíciles de interpretar únicamente desde lo «político», ya que desafían esta separación y se instalan en el terreno de la vida, de la experiencia cotidiana por la subsistencia para transformarse en acciones de resistencia ubicadas en un lugar y un tiempo concreto.

La organización y creación de proyectos, la resolución de dificultades, conflictos o la gestión del espacio se hace siempre de forma asamblearia ensayando prácticas y probando distintas fórmulas que se dirigen a mejorar este funcionamiento que se pretende horizontal e igualitario. Se trata de construir relaciones horizontales que implican una igualdad que no

desea ser una abstracción o un lugar futuro al que llegar, sino una igualdad que se entiende como punto de partida. Una igualdad que incluye siempre la intensidad de lo afectivo. Las prácticas y acciones no se dirigen a la «toma del poder», o a disputar un lugar en el escenario político sino de crear y defender experiencias plurales y heterogéneas, para proteger y fomentar otras formas de vida innovadoras.

Las estrategias que se llevan a cabo para favorecer la participación y potenciar el aprendizaje de la toma de decisiones tienen que ver con un aprendizaje colectivo ubicado en el aquí y el ahora, situacional. No tienen que ver necesariamente con la improvisación (mal entendida) sino con la idea de que la simultaneidad y la espontaneidad están siempre presentes y son inherentes al hecho educativo. Es por esto que podemos interpretar estas experiencias como «principio educativo» que desborda las formas tradicionales de entender el rol del que enseña y del que aprende y de los espacios donde se producen estos intercambios.

Se trata de prácticas relacionadas con la posibilidad de crear un *sentido común*, esto es, un proceso de construcción colectiva de significados y saberes nuevos que permitan dar respuestas, al menos tentativas sobre aquellos asuntos que preocupan al colectivo. En definitiva, de lo que se trata no es otra cosa que la de hacer comunidad, de construir, no sin conflictos y contradicciones, un lugar común.

Atender y detenernos en la cuestión metodológica supuso replanteos, abrir preguntas, establecer nuevos caminos guiados justamente por estos mismos interrogantes que se desplegaron durante el proceso de investigación. Esta escucha y atención detenida del propio proceso supuso un espacio de análisis y reflexión que no estaba previsto en un primer momento pero que, poco a poco, fue tomando un lugar central pues nos situaba de forma distinta frente a nuestra investigación provocando así otros posibles análisis e interpretaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BOTERO, P. (2012). Investigación y acción colectiva «IAC». Una experiencia de investigación militante. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social* 57, 31-48.

- CASTELL, M. (1999). *La era de la información*. Barcelona: Alianza Editorial (3 volúmenes).
- CEDEIRAS, R. (2006). Las políticas de emancipación frente a los nuevos gobiernos latinoamericanos. *Acontecimiento*, 32.
- COLECTIVO SITUACIONES (2004). *Sobre el militante investigador*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es/print>
- DÍAZ DE RADA, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- DIETZ, G., (2012). Reflexivity and dialogue in collaborative ethnography: The ethnographic accompaniment of a mexican «intercultural» educational institution. *Revista De Antropología Social*, 21, 63.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- MAGALLÓN, R. (2006). *Entrevista con Alain Touraine: Sociedad y globalidad*. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 11, 251-256.
- MELUCCI, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: COL-MEX.
- MUÑOZ TAMAYO, V. (2006). *Condiciones «post y asociatividad juvenil: preguntas por lo político en México y Chile*. Última Década nº 25. Valparaíso: CIDPA.
- PEREDA, C.; PRADA, M. y ACTIS, W. (2003). *Investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*. Recuperado de <http://www.investigaccio.org/ponencias/IAP>. Pdf.
- PUBLICACIÓN COLECTIVA (2012). *Revel·leu-vos*. Barcelona.
- CALDART, R. S. (2002). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Editora Vozes.
- SUBIRATS, J. (coord.) (2002). *Redes, territorios y gobierno: Nuevas respuestas locales a los retos de la globalización*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- VIRNO, P. (2003). Multitud. *Contrapoder*, 7, 25-28.
- ZIBECHI, R. (2007). *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Barcelona: Virus editorial.
- (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

ORGANIZACIONES EDUCATIVAS E INTERVENCIÓN CON ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES. EL CASO DE LA PROVINCIA DE PALENCIA

EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND INTERVENTION WITH STUDENTS OF HIGH CAPACITY. CASE IN THE PROVINCE OF PALENCIA

Lorenzo Pérez Díez

Investigadora en formación. Escuela de Doctorado.UNED

RESUMEN

Introducción. Distintos factores inciden significativamente en la elección del modelo o modelos de intervención con los alumnos de altas capacidades. Desde una perspectiva sistémica, dos factores nucleares son la estructura organizativa del sistema que sirve de marco a dicha intervención y la organización de los propios centros en cuanto al profesorado, alumnos, espacios y tiempos. *Finalidad.* Contextualizada en Palencia, en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León y ceñida a la etapa de Educación Primaria, la investigación aspira a presentar conclusiones que ayuden a mejorar la eficacia de dichas intervenciones en la citada Comunidad Autónoma. *Metodología.* Esta investigación analiza la incidencia de los citados factores nucleares sobre la atención educativa real a los alumnos más capaces en el marco de la escuela inclusiva y acudiendo a dos tipos de datos: las estimaciones del profesorado obtenidas a través de un cuestionario *ad hoc* y el análisis de los planes de atención a la diversidad de los centros escolares. *Conclusión.* Existe una distancia significativa entre el reconocimiento de la posición del alumnado de altas capacidades en el ámbito normativo y la realidad de estos alumnos desde la perspectiva organizativa del sistema educativo y de los centros que lo conforman.

PALABRAS CLAVE: niños dotados, identificación, intervención, organizaciones educativas.

ABSTRACT

Introduction. Various factors significantly affect the choice of the model or models of intervention with gifted students. From a systemic perspective, two nuclear factors are the organizational structure of the system that serves as a framework for such intervention and the Organization's own centres in terms of faculty, students, space and time. *Purpose.* Contextualized in Palencia, in the field of the community of Castilla y León and cinched to the stage of primary education, the research aims to present conclusions that will help to improve the effectiveness of these interventions in the aforementioned autonomous community. *Methodology.* This research examines the impact of cited nuclear factors on Royal educational attention to more able students in the framework of the inclusive school and attending two types of data: the teacher estimates obtained through an ad hoc questionnaire and analysis of the plans of attention to the diversity of schools. *Conclusion.* There is a significant distance between the recognition of the position of students of high capacities in the regulatory field and the reality of these students from the organizational perspective of the educational system and centres that comprise it.

KEY WORDS: gifted children, identification, intervention, educational organizations.

INTRODUCCIÓN

El marco teórico que sustenta la investigación parte de tres ejes: la normativa sobre la atención a los alumnos con altas capacidades, la estructura del sistema educativo y su incidencia sobre la atención a la diversidad de los más capaces y la consideración educativa que a mi juicio merecen estos alumnos dentro del marco escolar.

Normativa y alumnos de altas capacidades. Los desarrollos normativos para visibilizar al conjunto de los alumnos con altas capacidades no se corresponden con la consideración que dichos alumnos tienen en la práctica educativa. Existe una considerable distancia entre la regulación

de los procedimientos para identificar e intervenir con los alumnos de altas capacidades y la realización de estos procesos en dicha práctica. Para valorar la situación se tendrá en cuenta la normativa de ámbito nacional y autonómico en la etapa de Educación Primaria.

En la LOE (2006) y en la LOMCE (2013) es fundamental el principio de atención a la diversidad. En esta última ley se plantea el desarrollo máximo de las capacidades de los superdotados previa identificación. También establece el objetivo de mejorar la tasa comparativa de alumnos excelentes en los resultados de las pruebas internacionales ya que los datos obtenidos por los estudiantes españoles en PISA 2012 y anteriores evaluaciones no han sido satisfactorios (gráfico 1).

Porcentaje de alumnos en los niveles 5 y 6 de las competencias evaluadas en PISA 2012

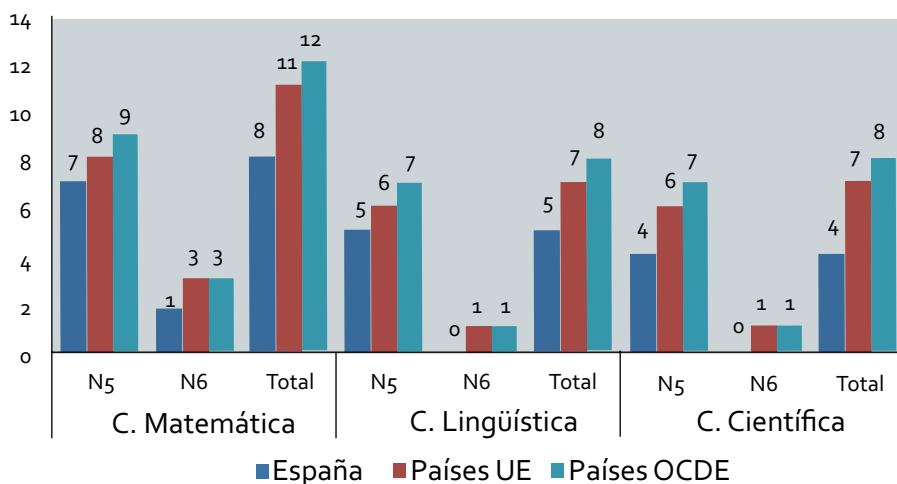


Gráfico 1. Porcentaje de alumnos españoles comparados con países de la UE y de la OCDE en los niveles 5 y 6 de las competencias de PISA 2012.

En el currículo básico de Educación Primaria (2014) se establece la flexibilización y las medidas curriculares y organizativas para intervenir con los alumnos de altas capacidades.

En Castilla y León adquiere importancia el plan de atención al alumnado con superdotación intelectual (2005). En dicho Plan se articula la respuesta educativa a estos alumnos y se establecen una serie de recur-

sos entre los que destaca la creación de equipos específicos de atención al alumnado con superdotación intelectual (2007).

El currículo de Educación Primaria (2014) establece que los centros, en el uso de su autonomía pedagógica y organizativa y en el marco de sus proyectos educativos, deben adaptarse a las diferencias del alumnado y establecer medidas de atención a la diversidad, incluidos aquellos que tienen mayor capacidad.

Estructura organizativa y alumnos de altas capacidades. El sistema educativo está conformado por un conjunto de centros en los que se desarrolla la práctica educativa. Esta práctica se asienta en una estructura organizativa en la que se relacionan individuos y grupos y que, a su vez, está influenciada por factores externos enmarcados en una sociedad en cambio permanente que está dando lugar a nuevas condiciones sociales y tecnológicas (Gairín Sallán, 1989, 2008; Novo, 1995).

Las estructuras organizativas de las instituciones educativas han ido modificándose según las necesidades educativas de su alumnado y del entorno social en el que se insertan, así como la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en ellas (Martín-Moreno Cerrillo, 2007), si bien no ha afectado por igual a todos los grupos de alumnos.

Es necesario describir, analizar y en su caso revisar la influencia de la práctica educativa en la realización de la alta capacidad para que ésta no se vea anulada y, en el mejor de los casos, normalizada.

El agrupamiento del alumnado, la organización del profesorado, los espacios y los tiempos; son elementos de la estructura organizativa que inciden en la práctica educativa (Antúnez y Gairín, 1996; Domenech y Viñas, 1996; Puyol 2010) y, concretamente, en la intervención con los alumnos de altas capacidades (Reis, 2003).

Centrándonos en los factores externos que influyen en el sistema educativo, los programas para alumnos de altas capacidades que se desarrollan al margen de los centros educativos han demostrado cierta efectividad (Pérez, López, Del Valle y Ricote; 2008), pero podrían contribuir a perpetuar la desigualdad de oportunidades al no ofrecer dentro del marco escolar prácticas educativas eficaces para los alumnos con altas capacidades.

Conceptualización de los alumnos de altas capacidades. Se trata de una tarea compleja, ya que implica aspectos vinculados al desarrollo de la inteligencia como constructo, a su desarrollo y a la propia heterogeneidad que presentan dichos sujetos (Jiménez Fernández, 2010).

En el momento actual, su definición se apoya en la explicación de sus procesos mentales, matizados por aspectos del entorno social y con aportaciones de la neurociencia (Cavada, 2010).

Siguiendo a Jiménez Fernández (2010), el tipo de capacidad que posee cada sujeto difiere en grado y amplitud y el ambiente en el que se ha desarrollado puede haberle servido de apoyo, ignorado o estimulado el encubrimiento de dicha capacidad. Desde el punto de vista del aprendizaje, los define como alumnos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y con más amplitud que sus iguales, especialmente si se ven implicados en proyectos que atraen su interés y si encuentran en la familia y los profesores el estímulo y la guía adecuada. Expone tres modelos básicos de intervención: la aceleración, el enriquecimiento y el agrupamiento, que admiten distintos tipos de desarrollo curricular (imagen 1).

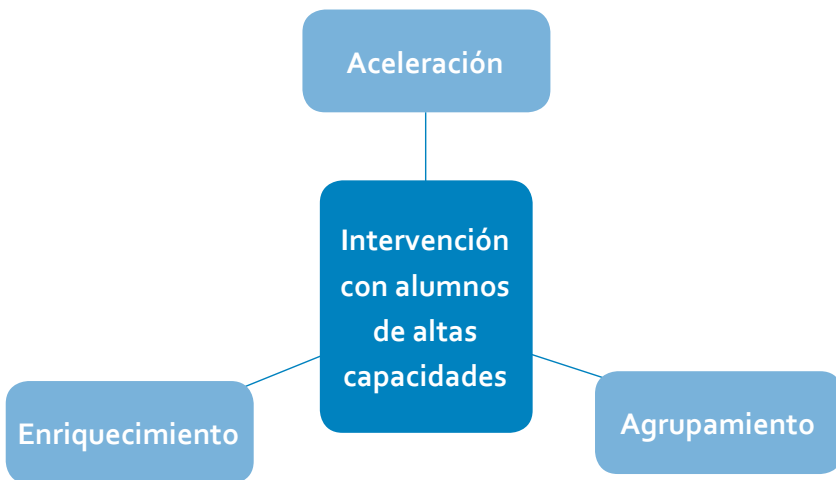


Imagen 1. Modelos básicos de intervención con alumnos de altas capacidades.

Hay que tener en cuenta que la estructura organizativa de los centros educativos está afectada por el tratamiento que se haga de la atención a

la diversidad. Si se minimiza y se opta por un modelo de intervención uniformizador y normalizador orientándose hacia el alumno medio (Tourón, 2008), las relaciones educativas no serán satisfactorias al no darse una respuesta adecuada a las necesidades educativas del alumnado (Rojo, Garrido, Soto, Sáinz, Fernández y Hernández, 2010).

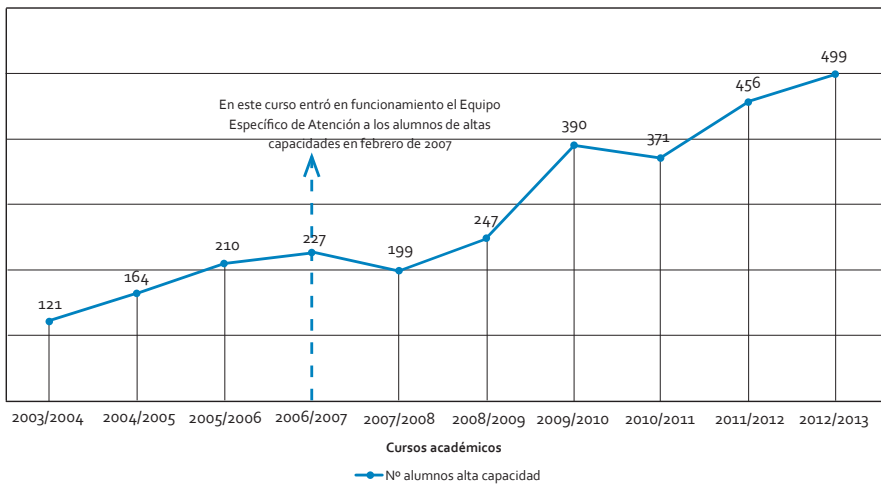
El sistema educativo español asume una educación inclusiva que conlleva las siguientes exigencias organizativas (Arnáiz Sánchez, 2004):

1. Respecto al centro:
 - a. Establecer un proyecto curricular que asuma la atención a la diversidad como un principio de funcionamiento que genere tiempos comunes para la coordinación del profesorado.
 - b. Distribuir los espacios en función de los objetivos del centro.
 - c. Propiciar la existencia de agrupamientos flexibles en los centros.
 - d. Igualmente, propiciar la existencia de equipos de coordinación que garanticen el seguimiento continuo del progreso del alumnado.
 - e. Propiciar la existencia de un estilo dinámico de dirección que pilote, evalúe y tome decisiones de mejora con agilidad.
2. Respecto al aula:
 - a. Distribuir el tiempo en función de los ritmos de aprendizaje de los alumnos.
 - b. Realización de agrupamientos según intereses, ritmos y progresos.
 - c. Diversificar el trabajo para su realización personal o en grupo.

El inicio de una adecuada intervención en cualquier tipo de estructura organizativa es una adecuada identificación. Si los primeros datos desagregados sobre alta capacidad aparecen en el curso 2002/2003, los porcentajes de identificación que se derivan de dichos datos son significativamente bajos (Jiménez Fernández y García Perales, 2013; Tourón, 2010). En este sentido no se puede intervenir sobre lo que previamente no se ha identificado, por tanto, ya no es una cuestión exclusivamente de

intervención, es necesario revisar el sistema de identificación. Según los expertos, dichos porcentajes para este colectivo están en el 5-10% de la población escolar (Jiménez Fernández, 2010), sin embargo, los datos de España y de Castilla y León son claramente bajos según las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹.

Para poder intervenir adecuadamente con los alumnos, sean o no muy capaces, es imprescindible conocer previamente sus necesidades. En el caso de los alumnos de altas capacidades parece imprescindible reducir la distancia existente entre normativa, tanto la general sobre inclusividad como la específica sobre alta capacidad, y la práctica educativa. Este es el caso de Palencia, cuyos datos sobre alta capacidad se enmarcan en el territorio de Castilla y León, porque disponiendo de una legislación que favorece una respuesta diferenciada a los alumnos de altas capacidades, los resultados siguen estando alejados de lo que cabría esperar (gráfico 2).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Número de alumnos de alta capacidad en Castilla y León.

¹ Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013-Ultimos-RD.html>

FINALIDAD Y OBJETIVOS

La investigación pretende conocer la valoración del profesorado de primaria sobre el grado en que la relación entre los elementos que conforman la estructura organizativa de los centros del sistema educativo español favorece la intervención con los alumnos de altas capacidades. Y qué líneas de actuación podrían desarrollarse para intervenir más eficazmente en la satisfacción de sus específicas necesidades educativas.

Los objetivos específicos son:

1. Estudiar el tipo de relaciones que se producen entre los principios educativos de inclusividad y atención a la diversidad y las propuestas de intervención que se hacen a los alumnos de altas capacidades en el ámbito del Ministerio de Educación y en el ámbito competencial de la Junta de Castilla y León, desde sus respectivos desarrollos normativos.
 2. Analizar las características de la etapa de Educación Primaria en el sistema educativo nacional y regional, y las intervenciones que se realizan con los alumnos de altas capacidades en la Comunidad de Castilla y León, mostrando sus posibles debilidades y fortalezas.
 3. Mejorar la identificación y la orientación de la respuesta educativa al alumnado de altas capacidades a través del análisis de las estimaciones del profesorado y de los planes de atención a la diversidad de los centros escolares.
1. Aportar una visión parcialmente nueva del tema, más integral y comprehensiva, obtenida del conjunto de la información considerada en la investigación que arrojen luz a la toma de decisiones en este ámbito descuidado de la práctica educativa con los alumnos más capaces.

METODOLOGÍA

La investigación tiene dos partes o fundamentación teórica y estudio de campo. Los objetivos número uno y dos se cubrirán especialmente en

la parte teórica; el tercero a través del estudio empírico y el cuatro se cubrirá mediante el análisis interrelacionado del conjunto de los datos contemplados.

La investigación tiene carácter descriptivo. Esbozamos sus principales aspectos.

- a) Población y muestra. La población la conforman el conjunto de los profesores de los centros de educación primaria de la provincia de Palencia del curso 2012/2013 (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Características de los centros educativos.

			Castilla-León	Palencia
Total centros enseñanza obligatoria			1269	98
Primaria y Secundaria	Titularidad	Público	910	70
		Privado-concertado	359	28
Total Educación Primaria			850	67
	Titularidad	Público	671	54
		Privado-concertado	179	13

Tabla 2. Características de la población.

		Castilla- León	Palencia
Total Profesorado Educación Infantil y Primaria		17314	1211
Titularidad	Público	13219	939
	Privado-concertado	4095	272

La muestra de profesores que responderán al cuestionario se elegirá mediante muestreo probabilístico estratificado. Los estratos serán ubicación geográfica o rural y urbano, y titularidad de los centros o público, y privado-concertado. En la variable ubicación geográfica, el límite de ha-

bitantes a partir del cual un centro puede considerarse urbano es de más 10.000 habitantes.

En cuanto a su representatividad se seguirá lo indicado por Cardona (2002) que señala que si el tamaño de la población es de 1.500 sujetos, sería necesario tomar una muestra del 20%. En la provincia de Palencia hay un total de 1211 profesores (tabla 2), por tanto una muestra de 250 profesores será suficiente para alcanzar la representatividad exigida.

Para la recogida de datos a través del cuestionario y de los planes de atención a la diversidad, se cuenta con la autorización previa de la Dirección Provincial de Educación de Palencia y el apoyo del Servicio de Inspección Educativa y de los Equipos de Orientación Educativa.

- b) El cuestionario. En la definición del constructo a medir y cara a asegurar la validez del cuestionario, se explicitan los supuestos en los que se basa (García Llamas, González Galán y Ballesteros Vázquez, 2001) referidos a su finalidad, estructura, contenido y procedimiento para materializar la respuesta; y, en la tabla 3, los referentes normativos.

El cuestionario consta de los siguientes bloques de contenido:

Bloque I: normativa estatal y autonómica relacionada con la regulación de la Educación Primaria y la atención a la diversidad y la inclusividad en España y en Castilla y León.

Bloque II: estructura que soporta la práctica o dimensiones organizativas en la práctica educativa. La práctica educativa tiene lugar en unas organizaciones, los centros educativos, en los cuales se manifiesta una red de relaciones muy diversas y con características diferentes. En este sentido, el cuestionario trata de plasmar la influencia que dicha estructura o red de relaciones tiene en la intervención con los alumnos de altas capacidades y para ello integra preguntas relacionadas con la uniformidad en los elementos que componen dicha estructura: el agrupamiento vertical y horizontal del alumnado, la organización del profesorado y las dimensiones espaciales y temporales en las organizaciones educativas (imagen 2).

Bloque III: normativa, estructura y atención a la diversidad. Vínculos entre los aspectos anteriores y la atención a la diversidad y la inclusividad.

En este sentido, se han planteado una serie cuestiones que relacionan las altas capacidades con la calidad educativa desde las perspectivas de la diferencia y desde el significado de la igualdad de oportunidades desde la propia diferencia (imagen 3).



Imagen 2. Aspectos vinculados a la organización educativa.

Tabla 3. Referentes normativos del cuestionario.

	Leyes básicas de Educación Primaria	Desarrollo normativo de la atención a la diversidad y la inclusividad
España	Ley Orgánica de Educación (2006)	
	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad del Sistema Educativo (2013)	
	Enseñanzas mínimas (2006) Currículo básico de Educación Primaria (2014)	Flexibilización educativa (2003)
Castilla y León	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo de Educación Primaria (2007) - Implantación y desarrollo de la educación primaria (2007) - Evaluación de la educación primaria (2007) - Currículo de Educación Primaria según la LOMCE (2014) - Autonomía de los centros docentes (2014) 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de atención al alumnado con superdotación intelectual (2003) - Flexibilización educativa (2004) - Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (2010)

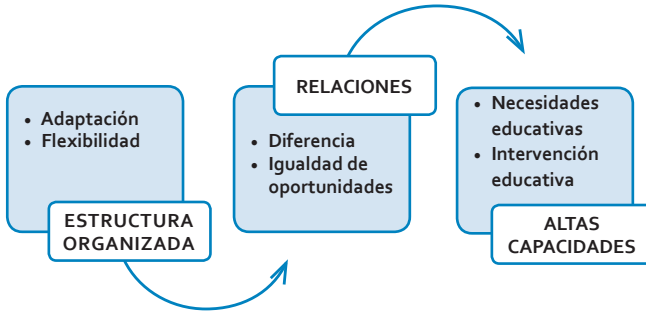


Imagen 3. Relaciones entre las posibilidades de la estructura organizativa, principios educativos y posibilidades de intervención.

Los profesores deben evaluar a través del cuestionario la relación existente entre la organización del sistema escolar y la intervención con alumnos de altas capacidades. También deben expresar los aspectos que pueden mejorar la intervención con los alumnos de altas capacidades.

Teniendo en cuenta su estructura, además de 12 preguntas relacionadas con datos personales, el cuestionario se compone de 37 preguntas de dos tipos:

Un grupo de preguntas (1-30) que ponen en valor el grado de acuerdo con relación al planteamiento realizado en la cuestión mediante una escala Likert de 4 puntos (NA=nada de acuerdo, PA=poco de acuerdo, BA=bastante de acuerdo, TA=Totalmente de acuerdo).

Otro grupo de preguntas (31-37) con respuestas abiertas en las que responden en función de su formación y/o su experiencia como docentes.

Tabla 4. Estructura del cuestionario sobre organizaciones educativas e intervención con alumnos de altas capacidades.

Bloques	Cuestiones
Normativa estatal y autonómica	1,2,4,5,6,7,31
Estructura que soporta la práctica	8,9,10,11,12,13,14,15,20,21,23,24,25,26
Normativa, estructura y atención a la diversidad	3,16,17,18,19,27,28,29,30,32, 33,34,35,36,37

La tabla 5 recoge la relación previamente establecida entre los objetivos a alcanzar a través del cuestionario y su relación con los bloques (tabla

4), contenidos y preguntas del cuestionario y que será o no validada por el juicio de expertos en el estudio piloto de dicho cuestionario.

Tabla 5. Objetivo general y subobjetivos y su relación con los contenidos y preguntas del cuestionario.

Objetivo general	Subobjetivos	Bloques			Cuestiones
		Normativa estatal y autonómica	Estructura que soporta la práctica	Normativa, estructura y atención a la diversidad	
Valorar las propuestas educativas que se hacen a los alumnos de altas capacidades en los centros educativos de la etapa de educación primaria y exponer las conclusiones que se derivan de dicha valoración.	Identificar algunos de los elementos que hacen que las propuestas educativas para alumnos de altas capacidades tengan una eficacia limitada desde la perspectiva de la estructura organizativa del centro.	1, 2, 5, 6, 7, 31	8, 9, 13, 14, 20	17,18,27, 28, 29, 30,34	
	Exponer la utilidad de los resultados del estudio de campo con relación a la mejora de la calidad de la educación y, más concretamente, si dichas propuestas permiten al alumno de altas capacidades estar en disposición de obtener los mejores resultados individuales y sociales.		21,24,25	19, 33, 35, 37	
	Verificar el grado de autonomía de los centros en función del tipo de educación más o menos ajustada que se proporciona a los alumnos de altas capacidades.	4	10, 11, 12, 15, 23, 26	3, 16	
	Identificar las necesidades de formación del profesorado para atender a los más capaces.		22	32, 36	

- c) El análisis de contenido. Para la aplicación de esta técnica analítica se han seleccionado intencionalmente tres centros que representan, a juicio del investigador, a los centros de la población de centros de la provincia de Palencia.

El análisis de contenido de los planes de atención a la diversidad de los centros elegidos es otra forma de intentar obtener datos pertinentes para la consecución del objetivo general y de los objetivos específicos, pues dichos planes deberían contener información acerca de la intervención con los alumnos de altas capacidades. Estos planes se han elaborado de la misma forma en todos los centros ya que parten de una normativa educativa y de un procedimiento igual para todos los centros de la provincia de Palencia.

Según se establece en la normativa de Castilla y León referida al establecimiento del currículo de educación primaria (2014), los planes de atención a la diversidad son documentos en los que se planificará, gestionará y organizará un conjunto de actuaciones y medidas de atención a la diversidad para adecuar la respuesta a las necesidades educativas y diferencias del alumnado.

Para dicho análisis considerarán las características anteriores como unidades de análisis o de información y se establecerán las reglas de enumeración y categorías. Se utilizará la herramienta informática ATLAS.TI para facilitar el análisis cualitativo de los datos textuales ayudando a interpretar los datos al agilizar actividades como el establecimiento de las unidades de análisis o la categorización.

Avance de resultados: validación del cuestionario piloto

En el momento de realizar esta comunicación la tesis doctoral se encuentra en fase de validación del cuestionario piloto mediante el juicio de expertos. En una primera aplicación han participado diez expertos con estos perfiles profesionales:

- 2 orientadores educativos.
- 2 directores de equipos de Orientación Educativa.
- 1 maestro de Pedagogía Terapéutica.
- 1 profesor tutor de Primaria.
- 2 profesoras técnicas de servicios a la Comunidad.
- 1 asesora técnico docente en Atención a la Diversidad.
- 1 directora de centro de educación infantil y primaria.

a) Tabla de especificaciones o procedimiento para la valoración del cuestionario piloto.

Además de indicaciones generales, a los expertos se les ha facilitado la siguiente información:

- Tabla 5, que agrupa los ítems según los objetivos que pretende alcanzar el cuestionario y los bloques de contenido a los que pertenece cada uno de dichos ítems.
- Tabla 6, que establece los indicadores que se utilizarán para la valoración y que contiene las cuatro categorías a contemplar en la valoración.

ción de cada ítem, el grado en que se cumple en cada caso y una serie de indicadores que operativizan la toma de decisiones sobre cada ítem a juicio del evaluador.

Tabla 6. Indicadores utilizados en la valoración de expertos.

Categoría	Valoración	Indicadores
Relevancia El ítem es esencial o importante para la consecución del objetivo al que hace referencia, es decir, debe ser incluido.	1	No cumple con el criterio El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la consecución del objetivo.
	2	Bajo nivel El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo la consecución del objetivo.
	3	Moderado nivel El ítem es relativamente importante para la consecución de los objetivos.
	4	Alto nivel El ítem es muy relevante para la consecución de los objetivos y debe ser incluido.
Suficiencia Los ítems que pertenecen a un mismo bloque de contenido bastan para obtener la información especificada en el mismo.	1	No cumple con el criterio Los ítems no son suficientes para obtener información del bloque de contenido.
	2	Bajo nivel Los ítems obtienen información de algún aspecto del bloque de contenido pero no corresponden al bloque total.
	3	Moderado nivel Se deben incrementar algunos ítems para poder obtener información del bloque de contenido completamente.
	4	Alto nivel Los ítems son suficientes.
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio El ítem no es claro.
	2	Bajo nivel El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3	Moderado nivel Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4	Alto nivel El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	No cumple con el criterio El requerimiento del ítem a los sujetos no se ajusta al profesorado de Educación Primaria.
	2	Bajo nivel El requerimiento del ítem a los sujetos está ajustado levemente al profesorado de Educación Primaria.
	3	Moderado nivel El requerimiento del ítem a los sujetos está ajustado moderadamente al profesorado de Educación Primaria.
	4	Alto nivel El requerimiento del ítem a los sujetos está completamente ajustado al profesorado de Educación Primaria.

- Plantilla para realizar la valoración de expertos en función de los indicadores establecidos.
 - Plantilla para valorar las instrucciones generales del cuestionario. Pone en relación los componentes del cuestionario: introducción, datos demográficos, instrucciones generales y posibilidades de intervención con los alumnos de altas capacidades; con los siguientes criterios: redacción correcta, instrucciones comprensible y observaciones.
 - Cuestionario propiamente dicho.
- b) Modificaciones sugeridas por la primera evaluación piloto.

Los resultados de esta primera valoración modificaron el cuestionario de la siguiente forma (tabla 7):

Tabla 7. Modificación de los ítems del cuestionario tras la primera valoración de expertos.

ITEM	VALORACIÓN	ITEM	VALORACIÓN
1	Cambio de orden	23	Modificación de enunciado
2	Modificación de enunciado	24	
3	No hay modificaciones	25	Se elimina el ítem
4	Modificación de enunciado	26	Modificación de enunciado
5	No hay modificaciones	27	No hay modificaciones
6		28	Se vincula a otro objetivo y se modifica el enunciado
7	Modificación de enunciado	29	Se elimina el ítem
8		30	Se divide en dos ítems
9	No hay modificaciones	31	Se elimina el ítem
10	Se elimina el ítem	32	Cambio y de orden y se modifica el enunciado
11	Modificación de enunciado	33	Cambio de orden
12		34	No hay modificaciones
13		35	
14	Se elimina el ítem	36	Se elimina el ítem
15	Modificación de enunciado	37	Modificación de enunciado y alternativas
16		38	Se suprime el ítem
17		39	Modificación de enunciado
18	No hay modificaciones	40	Se modifican las opciones y se añaden nuevas
19	Se elimina el ítem	41	Se modifican las opciones
20	Fusión con otro ítem y modificación de enunciado	42	
21	Se elimina el ítem	43	No hay modificaciones
22	Modificación de enunciado	44	

Los evaluadores, que tomaron en serio su trabajo a juzgar por los matices, calidad y cantidad de las respuestas, han hecho observaciones generales que han implicado una modificación de los criterios de una de las categorías de valoración del cuestionario, han propuesto incluir un glosario de términos sobre el contenido y han sugerido modificaciones en las instrucciones generales.

En el momento de realizar esta comunicación el cuestionario se encuentra en la segunda valoración de expertos, que tienen los siguientes perfiles profesionales:

- 1 inspector de Educación.
- 1 asesor técnico docente de la Dirección Provincial de Palencia.
- 1 especialista en Pedagogía Terapéutica.
- 3 orientadoras Educativas.
- 1 profesor técnico de servicios a la Comunidad.
- 1 profesor de instituto de Educación Secundaria Obligatoria con la especialidad de Pedagogía.
- una profesora de universidad especializada en Pedagogía.
- 1 director de Colegio Concertado.

Además se pidió la revisión de la categoría relevancia a un orientador y un especialista en Pedagogía Terapéutica que objetaron acerca de la misma.

El análisis de contenido está en fase de preparación.

CONCLUSIONES

El punto de partida es que la posición de los alumnos de altas capacidades en los centros educativos se caracteriza por un reconocimiento de su diversidad en el ámbito normativo, pero desde el punto de vista organizativo del sistema educativo y de los centros docentes la realidad es otra.

Hasta que se obtengan los resultados finales de esta tesis doctoral, cabe sostener lo siguiente:

1. El tema estudiado parece tener entidad en sí mismo y está poco desarrollado en la práctica de la escuela con las consecuencias per-

- sonales y sociales que tal olvido puede conllevar. Hay una gran distancia entre la norma legal y la realidad educativa.
2. Se puede hipotetizar que entre las dificultades que encuentra el alumnado de altas capacidades en el sistema educativo español es que escuela inclusiva y la atención a la diversidad se ha desarrollado teniendo como foco a los alumnos con distintos tipos de dificultades de aprendizaje. La organización escolar, los recursos materiales y la formación de los profesionales, está especialmente volcada en las dificultades de aprendizaje. Y los profesores son conscientes de que no se atiende a los más capaces, simplemente porque otro tipo de alumnos tiene necesidades socialmente más urgentes (Jiménez, Murga, Gil, Téllez y Trillo, 2010).
 3. Se considera que la formación del profesorado sobre la alta capacidad y su concepción de la misma son aspectos que inciden en las relaciones que se producen en el marco de la estructura organizativa y que condicionan la práctica educativa con estos alumnos. Pretende conocerse a través de las dos técnicas citadas: el cuestionario para profesores y el análisis de los planes de atención a la diversidad. El objetivo sería desterrar mitos sobre la alta capacidad aún arraigados en el profesorado y dotarles de instrumentos que les permitan organizar el centro y el aula de modo que garanticen una intervención educativa adecuada a los alumnos de altas capacidades y al resto de los alumnos.
 4. ¿En qué punto de la inclusividad nos encontramos? ¿Cuál es la concepción de la diversidad y de la inclusividad que subyace a las prácticas educativas? Las respuestas no son fáciles y esperamos aportar datos significativos para mejorar la toma de decisiones en la concepción de la equidad y la igualdad en educación, referida especialmente al estudio de los más capaces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40. Recuperada de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20-%20DILEMAS%20Y%20DESAFIOS.pdf>
- CARDONA, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- CAVADA, C. (2010). *Historia de la Neurociencia*. Sociedad Española de Neurociencia. Recuperada de <http://www.senc.es/es/antecedentes>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, Junta de Castilla y León (2005). *Plande Atención al Alumno con Superdotación Intelectual*. Recuperada de http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=9996
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, Junta de Castilla y León (2014). *Orden EDU/19/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*.
- DOMÈNECH, J. y VIÑAS, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1989). La estructura organizativa en los Centros Docentes. En Q. Martín-Moreno Cerrillo, (coord.) *Organizaciones Educativas* (pp. 133-168). Madrid: UNED.
- GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Revista Educar*, 47 (1), 31-50. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/244621/327643>
- GAIRÍN SALLÁN, J. y GOIKOETXEA PIÉROLA, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95. Recuperado de 2015 de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/242/238>
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED. Pearson.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y GARCÍA PERALES, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24, 1(1), 7-24.
- JIMÉNEZ, C.; MURGA, M. A.; GIL, J. A.; TÉLLEZ, J. A. y TRILLO, M. P. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales. *Educación XX1* 13(1), 125-153. Recuperada de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/280/236>
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1989). El Centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo. En Q. Martín-Moreno Cerrillo, (coord.) *Organizaciones Educativas* (pp. 23-60). Madrid: UNED.

- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2007). Desafíos persistentes y emergentes para las organizaciones educativas. *Revista Bordón* 59, (2-3). 417-429. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2552449.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el *currículo básico de la Educación Primaria*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- NOVO VILLAVERDE, M. (1995). *Segundas cuestiones actuales sobre educación*. El enfoque sistémico en educación. Madrid: UNED.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2012). *Achievement (student), mathematics, reading, science, International comparisons, math and science achievement, reading literacy, Student assessment*. Recuperada de http://nces.ed.gov/pubs2014/2014024_tables.pdf
- PEÑA DEL AGUA, A. M.; AMAYA, R. A.; VELÁZQUEZ, A. E.; BARRIALES, M. R., y LÓPEZ, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 271-289. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99211/94811>
- ROJO, A.; GARRIDO, C.; SOTO, G.; SÁINZ, M.; FERNÁNDEZ, M. C. y HERNÁNDEZ, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 137-146. Recuperada de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/145>
- TOURÓN, J. y TOURÓN, M. (2008). La enseñanza a distancia: posibilidades para la atención individualizada de los alumnos de alta capacidad en la escuela y la familia. *Revista española de pedagogía*, 240, mayo-agosto 2008, 297-314. Recuperada de <http://revistadepedagogia.org/descargar-documento/12-la-ensenanza-a-distancia-posibilidades-para-la-atencion-individualizada-de-los-alumnos-de-alta-cap.html?phpMyAdmin=uCoXyJAofLak3g6gw3QVHgsd3l9>
- TOURÓN, J.; MARCOS, G. y TOURÓN, M. (2010). La educación online con alumnos de alta capacidad intelectual. Evaluación de una intervención en el ámbito de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 119-135. Recuperada de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/145>

TEST DE PENSAMIENTO COMPUTACIONAL: PRINCIPIOS DE DISEÑO, VALIDACIÓN DE CONTENIDO Y ANÁLISIS DE ÍTEMS

COMPUTATIONAL THINKING TEST: DESIGN GUIDELINES, CONTENT VALIDATION AND ITEM ANALYSIS

Marcos Román González

Investigador en formación. Escuela de Doctorado. UNED

RESUMEN

Introducción. El pensamiento computacional (PC) se viene situando en el foco de la innovación educativa como un conjunto de habilidades de solución de problemas que debe ser adquirido por las nuevas generaciones de estudiantes. Sin embargo, no existe aún consenso internacional sobre cómo definir el PC, ni tampoco una idea clara sobre cómo incorporarlo a los sistemas educativos en sus distintas etapas. Igualmente, hay un enorme vacío sobre cómo medir y evaluar el PC. *Método.* En respuesta, presentamos el diseño de un *Test de Pensamiento Computacional* dirigido a estudiantes españoles de 1º y 2º ESO: describimos los principios bajo los cuales ha sido diseñado el test, así como el proceso de validación de su contenido a través del procedimiento por juicio de expertos. *Resultados.* La versión inicial del test de 40 ítems de longitud fue depurada a una versión final de 28 ítems, que está siendo aplicada actualmente a la población objetivo. Igualmente, se presenta un análisis preliminar de ítems sobre la base de dicha aplicación del *Test de Pensamiento Computacional* a una muestra de 400 sujetos. *Discusión.* Finalmente, se discuten posibles limitaciones de nuestro test y sus posibles concurrencias con otras pruebas internacionales de evaluación del pensamiento computacional.

PALABRAS CLAVE: pensamiento computacional, test de pensamiento computacional, códigoalfabetización, educación en ciencias de la computación.

ABSTRACT

Introduction. Computational thinking (CT) is being located as focus of educational innovation as a set of problem solving skills to be acquired by new generations of students. However, we still lack international consensus on a definition of CT, nor a clear idea of how to incorporate CT to our education systems at various levels. Similarly, there is a striking gap about how to measure and assess CT. *Method.* In reply, this paper presents the design of a *Computational Thinking Test* aimed at Spanish students between 12 and 13 years (grades K-7 & K-8): we describe the guidelines on which whole test and each of its items have been designed, as well as the content validation process through expert's judgment procedure. *Results.* Through this process, the initial version of the 40-item test length was depurated to a 28-item final version, which is currently being applied to the target population. Also, a preliminary item analysis is presented; that is based on a *Computational Thinking Test* application to a sample of 400 subjects. *Discussion.* Finally, possible limitations of the test and possible concurrency of the same with other international evidence on computational thinking assessment are discussed.

Keywords: computational thinking, computational thinking test, code literacy, computer science education.

INTRODUCCIÓN

Vivimos inmersos en un ecosistema digital lleno de objetos programables controlados por software (Manovich, 2013). En este contexto, ser capaz de manejar el lenguaje de las computadoras emerge como una habilidad indispensable, un nuevo alfabetismo, que nos permite participar de manera plena y efectiva en la realidad digital que nos rodea: se trata de «programar o ser programado» (Rushkoff, 2010); de ser «app capacitado o app dependiente» (Gardner, 2014). El término «codigoalfabetización» (del inglés «code-literacy») ha sido acuñado recientemente para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con los lenguajes informáticos de programación (Román, 2014a). Así, se considera que una persona está codigoalfabetizada cuando es capaz de leer y escribir en

el lenguaje de los ordenadores¹ y otras máquinas, y de pensar computacionalmente (Belshaw, 2013). Si la codigoalfabetización alude en última instancia a una nueva práctica de lectoescritura, el pensamiento computacional (PC) se refiere al proceso cognitivo subyacente de resolución de problemas que le da soporte.

En este marco conceptual, la pregunta general de nuestra tesis doctoral se enuncia así: ¿es posible y deseable incorporar la codigoalfabetización en el sistema educativo español, en concreto en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)? Para dar respuesta a esta pregunta, la tesis doctoral se articula alrededor de los siguientes dos objetivos:

- Evaluar la eficacia del programa-curso «*K-8 Intro to Computer Science*» (Code.org, 2015) en primer ciclo de la ESO. Se trata de un curso abierto, masivo y en línea (MOOC), compuesto por 20 sesiones de 1 hora de duración, promovido desde la fundación estadounidense Code.org y considerado como ejemplo paradigmático de codigoalfabetización.
- Diseñar y validar un instrumento que mida el nivel de pensamiento computacional de estudiantes de primer ciclo de la ESO, o *Test de Pensamiento Computacional*.

Tal y como anuncia el título del artículo, en el presente trabajo nos limitaremos a presentar los principios de diseño, la validación de contenido y un análisis de ítems preliminar de nuestro *Test de Pensamiento Computacional*.

PENSAMIENTO COMPUTACIONAL (PC): CONCEPTO Y EVALUACIÓN

En esta nueva realidad invadida por lo digital, no es sorprendente que haya un renovado interés en muchos países por introducir el PC como un conjunto de habilidades de solución de problemas que debe ser adquirido por la nueva generación de estudiantes; aún más, el PC se está empezando

¹ A lo largo del artículo se utilizan alternativamente como sinónimos los términos «computadora» (de mayor uso en el ámbito sudamericano) y «ordenador» (de mayor uso en el ámbito español).

a considerar como un elemento central de todas las disciplinas STEM: acrónimo de «*science, technology, engineering & mathematics*», es decir «ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas» (Henderson, Cortina & Wing, 2007). Aunque aprender a pensar computacionalmente viene siendo reconocido como relevante desde hace largo tiempo (Papert, 1980), en la medida que la programación y la computación se han convertido en omnipresentes, acciones que sustentan la comunicación, la ciencia, la cultura y los negocios en nuestra sociedad digital (Howland & Good, 2015); el PC es progresivamente visto como una habilidad esencial que nos posibilita crear, en vez de sólo consumir, tecnología (Resnick *et al.*, 2009). La reciente decisión de introducir las Ciencias de la Computación («*Computer Science*») como materia troncal en las etapas obligatorias del sistema educativo de Reino Unido, refleja el reconocimiento creciente de la importancia del PC (Brown *et al.*, 2013).

Sin embargo, todavía hay poco consenso sobre una definición formal del PC, y discrepancias sobre cómo debería ser integrado en los currículos educativos (Gouws, Bradshaw y Wentworth, 2013a). Hace casi diez años, en 2006, Jeanette Wing publicó el artículo fundacional de la disciplina, en el que se definía que el PC «implica la resolución de problemas, el diseño de sistemas, y la comprensión de la conducta humana, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática» (Wing, 2006, p. 33). La esencia del PC es pensar como un científico de la computación cuando uno se enfrenta a un problema. Pero esta primera definición genérica viene siendo revisada y especificada en intentos sucesivos a lo largo de los últimos años, sin llegar aún a un acuerdo generalizado sobre la misma.

Posteriormente, en 2008 Wing clarificó, como un ordenador:

«el pensamiento computacional incluye los procesos de pensamiento implicados en la formulación de problemas y de sus soluciones, de tal modo que éstos estén representados de una manera que pueda ser abordada efectivamente por un agente-procesador de información» (Wing, 2008, p. 3718).

Cuatro años más tarde, esta definición es simplificada por Aho, que declara el PC como el proceso de pensamiento involucrado en la formulación de problemas de tal manera que sus soluciones puedan ser re-

presentadas como pasos computacionales discretos y algoritmos (Aho, 2012). Por otra parte, en 2011 la «*Computer Science Teachers Association (CSTA)*» y la «*International Society for Technology in Education (ISTE)*» de los Estados Unidos, desarrollaron una definición operativa del PC que sirve de marco de trabajo y vocabulario compartido para los profesores de Informática («*Computer Science Teachers*») en las etapas de educación secundaria y preuniversitaria estadounidense; siguiendo a la CSTA & ISTE:

El pensamiento computacional es un proceso de solución de problemas que incluye (aunque no está limitado a) las siguientes características: formular problemas de un modo que se haga posible utilizar un ordenador y otras máquinas en su resolución; organizar lógicamente y analizar datos; representar datos a través de abstracciones tales como modelos y simulaciones; automatizar soluciones a través del pensamiento algorítmico (una serie de pasos discretos y ordenados); identificar, analizar e implementar posibles soluciones con el objetivo de lograr la combinación más efectiva y eficiente de pasos y recursos; generalizar y transferir este proceso de solución de problemas a una amplia variedad de problemas (CSTA y ISTE, 2011, p. 1).

Incluso Google ha aportado su propia definición de PC:

«un conjunto de habilidades y técnicas de solución de problemas, que los ingenieros de software usan para escribir los programas informáticos que subyacen a las aplicaciones que usamos a diario (...) las 4 fases específicas del PC son: descomposición de un problema o tarea en pasos discretos; reconocimiento de patrones (regularidades); generalización de dichos patrones y abstracción (descubrir las leyes o principios que causan dichos patrones); y diseño algorítmico (desarrollar instrucciones precisas para resolver el problema y sus análogos)» (Google for Education, 2015, en línea).

Grover y Pea (2013) también han contribuido recientemente con una completa revisión del estado de la cuestión en PC, concluyendo que los siguientes elementos son, en la actualidad, los más ampliamente aceptados como ingredientes del PC; y por tanto deberían formar la base de los currículum que tengan como objetivo su aprendizaje y de las pruebas que pretendan evaluar su desarrollo:

- Abstracción y generalización de patrones (incluyendo modelos y simulaciones).
- Procesamiento sistemático de la información.
- Sistemas simbólicos y representaciones.
- Nociones algorítmicas (diagramas de flujo de control).
- Descomposición estructurada de problemas (modularización).
- Pensamiento iterativo, recursivo y paralelo.
- Lógica condicional.
- Eficiencia y limitadores de rendimiento.
- Depuración y detección sistemática de errores.

A pesar de las definiciones formuladas anteriormente, se reconoce que aún no existe una idea clara sobre cómo incorporar el PC a los sistemas educativos en sus distintas etapas; existiendo una enorme variedad y heterogeneidad de intervenciones educativas al respecto (Lye y Koh, 2014). Igualmente, hay un enorme vacío sobre cómo medir y evaluar el PC, hecho que debe ser abordado. Y es que sin la atención suficiente sobre la medida y evaluación del PC será muy difícil que éste se abra camino exitosamente en cualquier currículum. Aún más, para poder juzgar la efectividad de cualquier currículum que incorpore el PC, es necesario validar previamente instrumentos de medida que permitan a los educadores evaluar en qué grado los estudiantes han desarrollado esa habilidad de pensamiento (Grover y Pea, 2013).

La investigación más reciente que aborda la problemática de la medida y evaluación del PC, como el instrumento «*Fairy Assessment in Alice*», se ha apoyado tanto en valorar objetos creados-programados por los estudiantes como en analizar sus respuestas a reactivos de programación prediseñados; en ambos casos, para tratar de medir la comprensión y uso de los estudiantes de la abstracción, la lógica condicional, el pensamiento algorítmico y otros conceptos del PC que se aplican para resolver problemas (Werner, Denner, Campe y Kawamoto, 2012). En Sudáfrica, se ha desarrollado el «*Computational Thinking Framework (CTF)*», un marco de trabajo que sirve de referencia para diseñar y evaluar materiales y recursos de aprendizaje del PC (como, por ejemplo, Light-Bot), y evaluar a los estudiantes (Gouws, Bradshaw y Wentworth, 2013a). Este grupo de investigación ha estudiado igualmente el rendimiento de estudiantes de pri-

mer año de universidad en su «*Test for Computational Thinking*» (Gouws, Bradshaw y Wentworth, 2013b): las preguntas usadas en esta evaluación fueron seleccionadas de entre el banco de ítems liberados por la «*Computer Olympiad Talent Search*»². En la Universidad de Kentucky, se han examinado las conexiones entre el PC y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, desarrollando su propio instrumento de medida del PC consistente en una combinación de preguntas cortas y de elección múltiple que trata de evaluar a los estudiantes en diversos conceptos computacionales; este instrumento aún no está validado ni resulta suficientemente fiable (Walden, Doyle, Garns y Hart, 2013). En Taiwán, recientemente se ha realizado una evaluación del PC a gran escala entre alumnos de secundaria, bachillerato y formación profesional, usando para ello una selección de 15 tareas-problemas extraídas del «*International Bebras Contest*»³ (Lee, Lin y Lin, 2014).

Un enfoque complementario en la medida del crecimiento del PC a lo largo de la escuela secundaria ha sido estudiar el desarrollo entre los estudiantes del uso de vocabulario y terminología específica relacionados con la Informática (Grover, 2011).

Pero aún existe una ausencia notable de pruebas diseñadas para la etapa de educación secundaria que hayan sido sometidas a un proceso completo de validación. Para contribuir a paliar este vacío, en este artículo se presenta el diseño del «*Test de Pensamiento Computacional*» dirigido a estudiantes españoles de entre 12 y 13 años (1º y 2º ESO): describiremos los principios bajo los cuales ha sido diseñado el test en su conjunto y cada uno de sus ítems, así como el proceso de validación de su contenido a través del procedimiento por juicio de expertos. También se presentará un análisis preliminar de sus ítems en una aplicación sobre una muestra de 400 sujetos.

² La «*Computer Olympiad Talent Search*» es una olimpiada informática cuyo objetivo es detectar y premiar el talento computacional, y que pretende orientar a los estudiantes sudafricanos con más aptitudes en PC hacia carreras técnicas: <http://www.olympiad.org.za/talent-search/>

³ El «*International Bebras Contest*» es un concurso a nivel internacional sobre fluidez informática y computacional en niños, adolescentes y jóvenes. Tiene su origen en Lituania (<http://www.bebas.org/>), aunque ya cuenta con filiales por toda Europa como, por ejemplo, la destacada de Reino Unido (<http://www.beaver-comp.org.uk/>).

MÉTODO

Nuestro «*Test de Pensamiento Computacional*» (a partir de ahora, TPC) fue diseñado inicialmente (versión 1.0, de octubre de 2014) bajo los siguientes principios y directrices (Román, 2014b):

- **Objetivos:** El TPC pretende medir el nivel de desarrollo del pensamiento computacional en el sujeto.
- **Definición operativa del constructo medido:** El pensamiento computacional es la capacidad de formular y solucionar problemas apoyándose en los conceptos fundamentales de la computación, y usando la lógica-sintaxis de los lenguajes informáticos de programación: secuencias básicas, bucles, iteraciones, condicionales, funciones y variables.
- **Población objetivo:** El TPC está diseñado y dirigido a población escolar española de entre 12 y 13 años (1º y 2º ESO).
- **Tipo de instrumento:** Prueba objetiva de elección múltiple con 4 opciones de respuesta (sólo 1 correcta).
- **Longitud:** 40 ítems.
- **Tiempo estimado de realización:** 45 minutos.

Cada uno de los ítems está diseñado y caracterizado en las siguientes cinco dimensiones:

- **Concepto computacional abordado.** Cada ítem aborda uno o más de los siguientes 8 conceptos computacionales, ordenados en una dificultad creciente: Direcciones básicas (5 ítems); Bucles —«repetir veces» (5 ítems); Bucles— «repetir hasta» (5 ítems); Condicional simple —«if» (5 ítems); Condicional compuesto— «if/else» (5 ítems); Mientras que —«while» (5 ítems); Funciones simples (5 ítems); Funciones con parámetros (5 ítems)—. Estos conceptos están alineados con los estándares de aprendizaje que fija la CSTA para la educación en ciencias de la computación en estas edades (CSTA, 2011).
- **Entorno-interfaz del ítem:** Los ítems del TPC se presentan en alguno de los siguientes dos entornos gráficos o interfaces: «El Laberinto» (31 ítems); «El Lienzo» (9 ítems).

- **Estilo de las alternativas de respuesta:** En cada ítem las alternativas de respuesta se pueden presentar en alguno de estos tres estilos: «Visual por flechas» (8 ítems); «Visual por bloques» (24 ítems); «Textual» (8 ítems).
- **Existencia o inexistencia de anidamiento:** Dependiendo de si la solución del ítem involucra una secuencia de comandos-órdenes con (29 ítems) o sin (11 ítems) conceptos computacionales anidados (un concepto embebido en otro concepto en un orden de jerarquía superior).
- **Tarea requerida:** dependiendo de cuál de las siguientes tareas cognitivas es necesaria para la resolución del ítem: «Secuenciación», el estudiante debe enunciar de manera ordenada una serie de comandos-órdenes (18 ítems); «Completamiento», el estudiante debe completar un conjunto incompleto de comandos previamente dado (14 ítems); «Depuración», el estudiante debe depurar («debug») un conjunto incorrecto de comandos previamente dado (8 ítems).

En la tabla 1 se muestran las especificaciones de los 40 ítems de esta versión inicial del TPC, que los caracterizan en las 5 dimensiones señaladas.

Tabla 1. Especificaciones de los 40 ítems del TPC (versión 1.0) en las 5 dimensiones de diseño.

Ítem	Entorno Interfaz del activo	Estilo de las alternativas de respuesta	Concepto computacional abordado								Existencia de andamiento	Tarea requerida
			Direcciones	Budes (loops)		Condicionales (conditionals)			Funciones (functions)			
				Repetir veces (repeat times)	Repetir hasta (repeat until)	Condicional simple (if)	Condicional compuesto (if/else)	Mientras que (while)	Funciones simples	Funciones con parámetros		
Ítem 1	Laberinto	Visual por flechas	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Secuenciación
Ítem 2	Laberinto	Visual por flechas	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Completamiento
Ítem 3	Laberinto	Visual por bloques	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Depuración
Ítem 4	Laberinto	Textual	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Secuenciación
Ítem 5	Lienzo	Visual por bloques	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Secuenciación
Ítem 6	Laberinto	Visual por flechas	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Secuenciación
Ítem 7	Laberinto	Visual por flechas	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Completamiento
Ítem 8	Laberinto	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Secuenciación
Ítem 9	Lienzo	Textual	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Depuración
Ítem 10	Lienzo	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Completamiento
Ítem 11	Laberinto	Visual por flechas	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Secuenciación
Ítem 12	Laberinto	Visual por bloques	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Completamiento
Ítem 13	Laberinto	Textual	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Secuenciación
Ítem 14	Laberinto	Visual por flechas	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Depuración
Ítem 15	Lienzo	Visual por bloques	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Secuenciación
Ítem 16	Laberinto	Visual por flechas	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Secuenciación
Ítem 17	Laberinto	Visual por bloques	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Secuenciación
Ítem 18	Laberinto	Textual	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Completamiento
Ítem 19	Laberinto	Visual por flechas	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Completamiento
Ítem 20	Laberinto	Visual por bloques	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Depuración
Ítem 21	Laberinto	Visual por bloques	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Secuenciación
Ítem 22	Laberinto	Textual	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Secuenciación
Ítem 23	Laberinto	Visual por bloques	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Depuración
Ítem 24	Laberinto	Textual	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Completamiento
Ítem 25	Laberinto	Visual por bloques	Sí	No	-	No	Sí	No	No	No	Sí	Completamiento
Ítem 26	Laberinto	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Secuenciación
Ítem 27	Laberinto	Textual	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Secuenciación
Ítem 28	Laberinto	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Depuración
Ítem 29	Laberinto	Textual	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Completamiento
Ítem 30	Laberinto	Visual por bloques	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Completamiento
Ítem 31	Lienzo	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Secuenciación
Ítem 32	Lienzo	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Completamiento
Ítem 33	Lienzo	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Depuración
Ítem 34	Laberinto	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Secuenciación
Ítem 35	Laberinto	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Completamiento
Ítem 36	Laberinto	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Secuenciación
Ítem 37	Laberinto	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Completamiento
Ítem 38	Laberinto	Visual por bloques	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Depuración
Ítem 39	Lienzo	Visual por bloques	No	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Secuenciación
Ítem 40	Lienzo	Visual por bloques	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Completamiento

En las siguientes imágenes 1, 2, 3, y 4 se pueden ver ejemplos de algunos de los ítems diseñados, detallándose sus especificaciones en las distintas dimensiones.

<p>¿Qué órdenes llevan a 'Pac-Man' hasta el fantasma por el camino señalado?</p>	<p>Opción A</p> <pre> repetir 4 veces haz repetir 3 veces haz avanzar girar a la derecha 90° avanzar </pre>	<p>Opción B</p> <pre> repetir 3 veces haz repetir 4 veces haz avanzar girar a la derecha 90° avanzar </pre>
	<p>Opción C</p> <pre> repetir 3 veces haz repetir 4 veces haz avanzar girar a la derecha 90° avanzar </pre>	<p>Opción D</p> <pre> repetir 4 veces haz avanzar repetir 3 veces haz girar a la derecha 90° avanzar </pre>

Imagen 1. Se corresponde con el ítem 8. Bucles – repetir veces; «El Laberinto»; Visual por bloques; Con anidamiento; Secuenciación.

<p>Para que el artista dibuje una vez el siguiente rectángulo (50 píxeles de ancho y 100 píxeles de alto), ¿en qué paso de la siguiente secuencia de órdenes hay un error?</p>	<p>Opción A</p> <pre> 1x [Avanzar 50 px. + Girar a la izquierda + Avanzar 100 px. + Girar a la izquierda] </pre> <p>Opción B</p> <pre> 4 x [Avanzar 50 px.] + Girar a la izquierda + Avanzar 100 px. + Girar a la izquierda] </pre> <p>Opción C</p> <pre> 4 x [Avanzar 50 px. + Girar a la izquierda] + Avanzar 100 px. + Girar a la izquierda] </pre> <p>Opción D</p> <pre> 4 x [Avanzar 50 px. + Girar a la izquierda + Avanzar 100 px.] + Girar a la izquierda] </pre>
--	---

Imagen 2. Se corresponde al ítem 9: Bucles – repetir veces; «El Lienzo»; Textual; Sin anidamiento; Depuración.

<p>¿Qué falta en la siguiente secuencia de órdenes para llevar a 'Pac-Man' hasta el fantasma por el camino señalado?</p>	<p>Opción A</p> <p>Opción B</p> <p>Opción C</p> <p>Opción D</p> <p>Tanto la opción A como la opción C son correctas</p>
--	---

Imagen 3. Se corresponde al ítem 19: Bucles – repetir hasta + Condicional simple; «El Laberinto»; Visual por flechas; Con anidamiento; Completamiento.

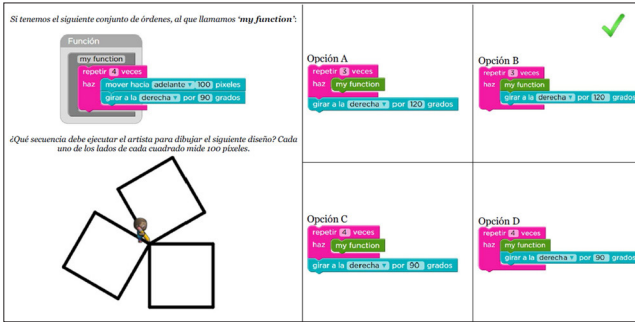


Imagen 4. Se corresponde al ítem 31. Bucles – repetir veces + Funciones simples; «El Lienzo»; Visual por bloques; Con anidamiento; Secuenciación.

PROCEDIMIENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

Para el procedimiento de validación de contenido de nuestro TPC, 39 expertos fueron invitados a colaborar en la emisión de juicio y valoración sobre el instrumento. Finalmente, 20 expertos aceptaron. Este panel de expertos tiene las siguientes características: 14 hombres y 6 mujeres; edad media, 36,9 años. Estos pertenecen a los siguientes colectivos profesionales (es posible pertenecer a más de uno simultáneamente), tal y como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Perfil profesional del grupo de 20 expertos participantes.

Colectivo profesional	Nº de expertos
Profesores de Informática de Educación Secundaria	11
Profesores de Informática de Bachillerato	8
Profesores de Informática de Formación Profesional	5
Profesores de Informática de Universidad	5
Ganadores de la «I Edición Premios Apps Fundación Telefónica»*	4
Miembros del colectivo Programamos.es**	3
Miembros de la Asociación de Profesores de Informática de la Comunidad Valenciana	3

* ver⁴

** ver⁵

⁴ En 2014 se convocó la «I Edición de los Premios Apps de la Fundación Telefónica», un concurso destinado a chicos y chicas de entre 18 y 25 años, para crear-programar aplicaciones móviles; lo que da una idea de la actualidad y relevancia del tema: http://www.fundaciontelefonica.com/es/educacion_innovacion/premios_apps

⁵ Programamos.es (<http://programamos.es/>) es un proyecto sin ánimo de lucro que pretende acercar la programación a edades tempranas de una manera lúdica; y modificar la forma en la que los estu-

El TPC (versión 1.0, de octubre 2014) fue enviado a los 20 expertos aceptantes, a los que se solicitó las siguientes valoraciones:

Para cada uno de los 40 ítems: nivel de dificultad (escala Likert de 10 puntos); pertinencia para medir el PC (Likert de 10 puntos); si incluir o no el ítem en la versión final del TPC; sugerencias abiertas para la mejora del ítem.

Para cada una de las 5 dimensiones: adecuación de haber considerado la dimensión para el diseño del TPC (Likert de 10 puntos); si incluir o no la dimensión en el diseño final del TPC; observaciones y sugerencias acerca de las dimensiones.

Para el instrumento en su conjunto: valoración sobre la longitud del TPC (Likert de 5 puntos) y longitud ideal estimada para la versión final; valoración del tiempo estimado de realización del TPC (Likert de 5 puntos) y tiempo ideal de realización en relación a la longitud ideal; valoración global del TPC (escala Likert de 10 puntos); y comentarios finales abiertos.

Todas estas valoraciones fueron recogidas a través de 3 cuestionarios en línea (Román, 2014c, 2014d, 2014e), soportados con la tecnología de *Google Drive Forms*.

RESULTADOS

Acerca de la longitud del TPC (versión 1.0), 40 ítems: el 11,8% de los expertos la valoraron como «muy larga»; 58,8% como «algo larga»; y 29,4% como de longitud «adecuada». Acerca del tiempo estimado de realización (45 minutos) en relación a la longitud inicialmente prevista (40 ítems); 70,6% de los expertos lo valoraron como «muy corto» o «algo corto»; 17,6% como tiempo «adecuado»; y 11,8% como «algo largo». La longitud ideal expresada por los expertos para la versión final del TPC fue

diantes se relacionan con la tecnología, pasando de ser consumidores a creadores tecnológicos a través de la programación de videojuegos y el desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles. Recientemente vienen desarrollando la herramienta analítica Dr. Scratch (<http://drscratch.programamos.es/>) en colaboración con la ETSI Informática de la Universidad Rey Juan Carlos.

de 28,3 ítems (media) o 30 ítems (mediana); y el tiempo ideal de realización en relación a dicha longitud ideal fue de 52,5 minutos (media) o 45 minutos (mediana).

El nivel de dificultad, en relación con la población objetivo (12 y 13 años), percibido por los expertos para cada ítem, se muestra en el gráfico 1. La pertinencia para medir el PC percibida por los expertos para cada ítem, se muestra en el gráfico 2. Y la apreciación sobre si incluir o no cada ítem en la versión final del TPC, expresado como una «tasa de aceptación», se muestra en el gráfico 3.

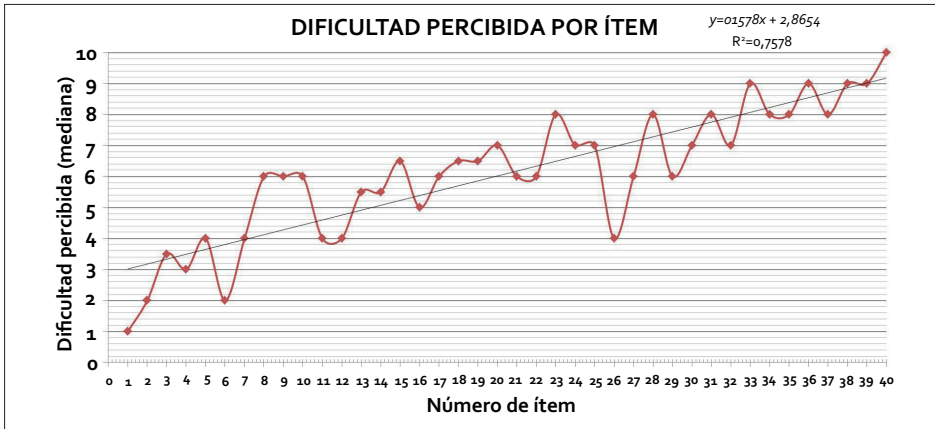


Gráfico 1. Nivel de dificultad percibido por los expertos para cada ítem.

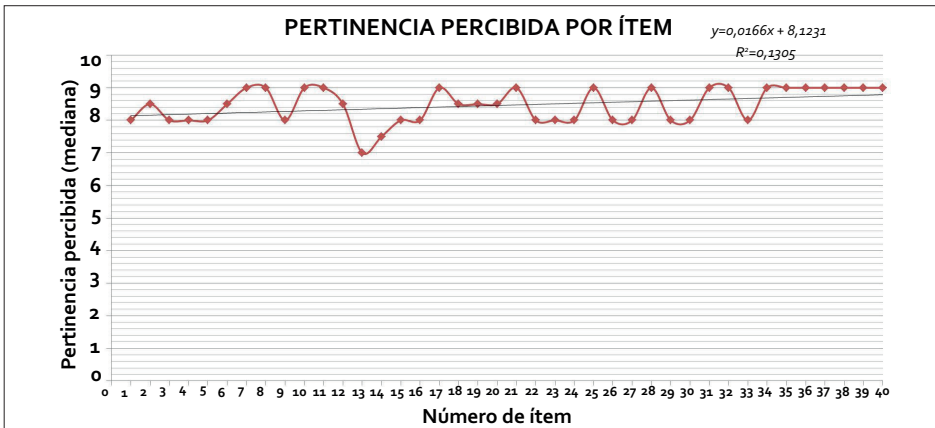


Gráfico 2. Pertinencia para medir el PC percibido por los expertos para cada ítem.

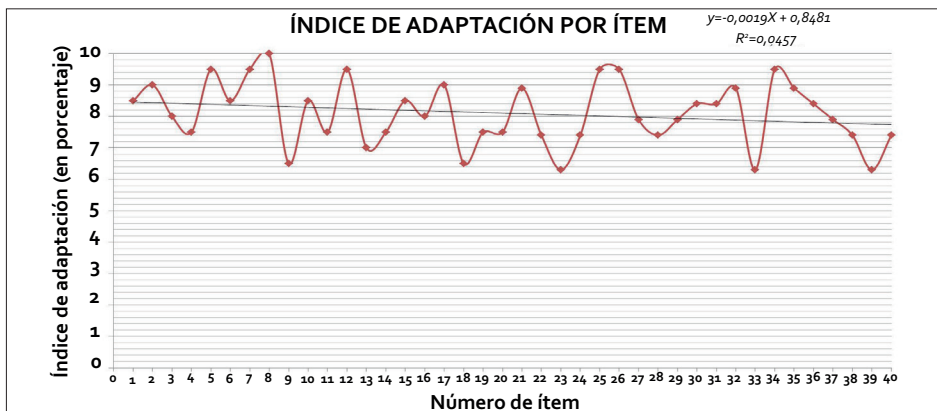


Gráfico 3. Índice de aceptación por ítem.

Del análisis de los anteriores resultados, podemos afirmar: el TPC (versión 1.0) presenta una dificultad percibida creciente a lo largo de sus 40 ítems, algo a priori recomendado para cualquier instrumento que pretenda medir aptitudes o habilidades, cubriendo el rango completo de dificultad percibida (de 1=muy fácil a 10=muy difícil). Los ítems muestran un alto índice de aceptación por los expertos, alrededor del 80-90%, para ser incluidos en la versión final del test; aunque con un pequeño descenso hacia el último grupo de ítems, quizás debido a su excesiva dificultad para la población objetivo. Los ítems muestran igualmente un alto nivel de pertinencia percibida para medir el PC, incluso con un ligero incremento en el último grupo de ítems (que miden el concepto computacional de mayor complejidad: las «funciones con parámetros»), lo cual aconseja conservar estos ítems para una posible versión futura del instrumento destinada a una población de mayor edad.

Además, tomando en consideración las sugerencias y comentarios de los expertos acerca de los diferentes ítems y de las dimensiones de diseño del instrumento, se tomaron las siguientes decisiones para refinar esta versión inicial del TPC:

- Eliminar el último grupo de 5 ítems, correspondiente al concepto computacional de «funciones con parámetros», por su excesiva complejidad para la población objetivo.
- De los 35 ítems restantes, 7 grupos de 5 ítems (cada grupo se ocupa de abordar explícitamente un concepto computacional como se

ilustró en la tabla 1), eliminamos el ítem de cada grupo con menor índice de aceptación por los expertos.

- Prescindir del estilo «Textual» en las alternativas de respuesta, dado que los estilos visuales (por flechas o por bloques) se consideraron más apropiados para la población objetivo.
- Reformular los ítems que requieren «depurar» («debug») una secuencia errónea de comandos-órdenes: se mostrará el código solamente una vez, y sobre el mismo se indicarán los 4 posibles pasos en los que puede encontrarse el error.
- Incluir una pista visual acerca de la dirección y sentido inicial del trazo en la interfaz de «El Lienzo».
- Introducir el anidamiento sólo después de haber acometido el concepto computacional correspondiente sin anidamiento; y eliminar los anidamientos excesivos (anidamientos dobles y triples).
- Incluir al comienzo del test unas breves instrucciones y tres ejemplos que sirvan para que los estudiantes se familiaricen con el entorno de trabajo.

Aplicando estas decisiones, en la imagen 5 se muestra cómo un ítem de la versión inicial del TPC (ver antes imagen 2) quedó diseñado definitivamente en la versión final.

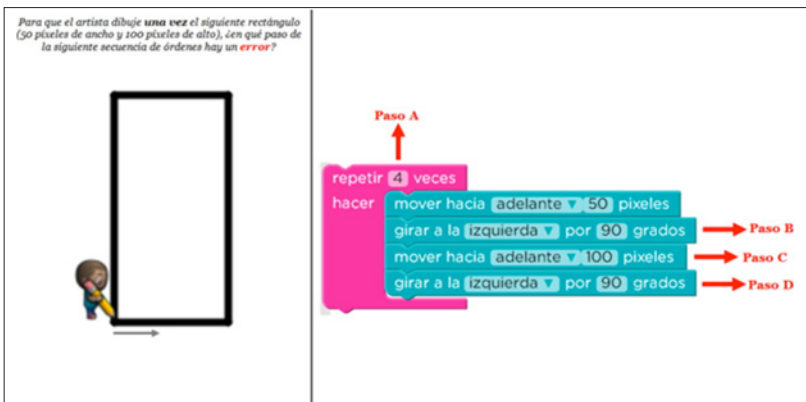


Imagen 5. Revisión de un ítem (ver anterior imagen 2), para la versión final del TPC.

Como resultado de todo este procedimiento de depuración, se desarrolló la versión final del TPC (versión 2.0, de noviembre de 2014), de 28 ítems de longitud (Román, 2014f); que está siendo actualmente aplicada en amplias muestras de la población objetivo a través de un formulario en línea (Román, 2014g).

ANÁLISIS PRELIMINAR DE ÍTEMS

Muy sucintamente, se presentan unos análisis preliminares del comportamiento psicométrico de nuestro TPC a partir de su reciente aplicación sobre una muestra de 400 sujetos ($n=400$) de la población objetivo. Las características de la muestra en lo relativo a las variables «sexo» y «curso» se ilustran en la tabla 2.

Tabla 3. Características de la muestra en cuanto a «sexo» y «curso».

		Curso		Total
		1º ESO	2º ESO	
Sexo	Chico	170	91	261
	Chica	105	34	139
Total		275	125	400

El procedimiento de muestreo es intencional y no probabilístico, dado que el instrumento es aplicado en los centros que posteriormente van a seguir el programa-curso «*K-8 Intro to Computer Science*» (Code.org, 2015), sirviendo así de prueba pretest para la evaluación de dicho programa. Los centros participantes son 9 institutos de las tres provincias de la Comunidad Valenciana, que están previamente integrados en la red de innovación «*IT Teaching*» cuyo objetivo es la enseñanza en inglés de las asignaturas de informática y tecnología. Adicionalmente, se aplica el instrumento en 2 colegios privados en los que pudimos comprobar «in situ» la validez aparente del instrumento (correcta visibilidad y navegabilidad del mismo por los sujetos). La distribución de la muestra por centros se ilustra en la tabla 4.

Tabla 4 Distribución de la muestra por centro educativo.

Nombre del Centro	Frecuencia	Porcentaje	Provincia	Titularidad
Colegio Virgen de Europa	22	5,5	Madrid	Privado
Escola La Masía	28	7,0	Valencia	Privado
IES Andreu Sempere	28	7,0	Alicante	Público
IES Camp de Morvedre	57	14,2	Valencia	Público
IES Dr. Lluís Simarro Lacabra	42	10,5	Valencia	Público
IES El Pla	23	5,8	Alicante	Público
IES Juan de Garay	33	8,3	Valencia	Público
IES L»Almadrava	22	5,5	Alicante	Público
IES L»Eliana	35	8,8	Valencia	Público
IES María Blasco	61	15,3	Alicante	Público
IES Penyagolosa	49	12,3	Castellón	Público
Total	400	100,0		

En el gráfico 4 se muestra la tasa de acierto por ítem, expresada en tanto por uno, confirmándose empíricamente la progresiva dificultad del instrumento ya anticipada por los expertos. La tasa de acierto promedio a lo largo de los 28 ítems es de 0,59 (índice de dificultad medio); oscilando entre el valor 0,13 (índice de dificultad muy alto) del ítem 23 y el valor 0,96 (índice de dificultad muy bajo) del ítem 1.

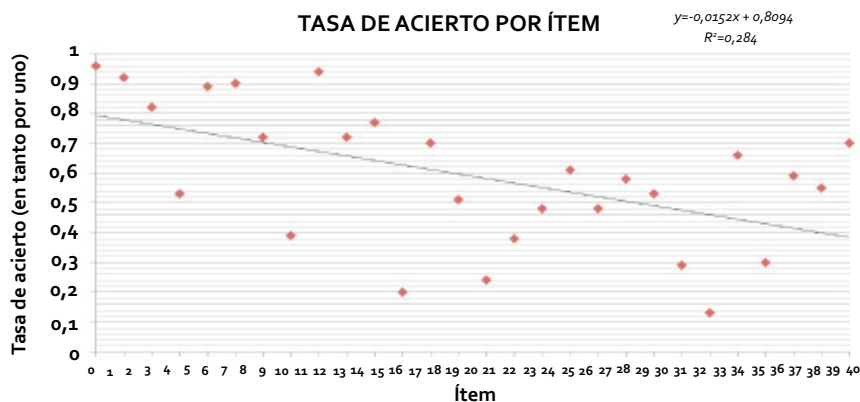


Gráfico 4. Tasa de acierto por ítem, expresado en tanto por uno.

La fiabilidad, como consistencia interna, del TPC en su conjunto medida a través del estadístico alfa de Cronbach arroja un valor de $\alpha = 0,74$; que puede considerarse un valor aceptable. La puntuación total de cada sujeto en el TPC se calcula como suma de aciertos a lo largo de los 28 ítems del instrumento. En la tabla 5 se muestran los descriptivos relativos a las puntuaciones totales de nuestros sujetos en el TPC; y en el gráfico 5 se aporta un histograma con la distribución de dichas puntuaciones totales.

Tabla 5. Descriptivos relativos a la puntuación total en el TPC.

N	Válidos	400
	Perdidos	0
Media		16,46
Error típico de la media		,213
Mediana		16,00
Moda		18
Desviación típica		4,266
Varianza		18,199
Asimetría		,050
Curtosis		-,317
Rango		21
Mínimo		6
Máximo		27
Percentiles	10	11,00
	20	13,00
	25	14,00
	30	14,00
	40	15,00
	50	16,00
	60	17,00
	70	18,00
	75	19,00
	80	20,00
	90	22,00

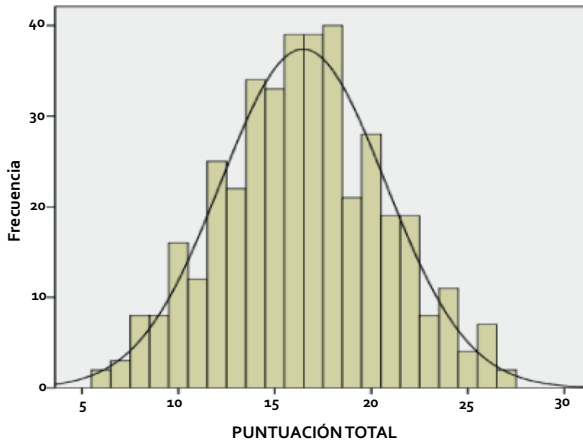


Gráfico 5. Histograma con la distribución de puntuaciones totales en el TPC.

Para estudiar la normalidad de dicha distribución, se calculó la Z de Kolmogorov-Smirnov que arrojó un valor de $Z_{k-s}=1,235$ con una probabilidad asociada de $p=0,094 > 0,05$. Podemos por tanto asegurar el ajuste de nuestra distribución a la curva normal.

DISCUSIÓN

Así pues, en este artículo se ha presentado el proceso de diseño y validación de contenido a través del juicio de expertos de nuestro «Test de Pensamiento Computacional» (TPC). Como resultado de dicho proceso, la versión inicial (1.0) de 40 ítems de longitud ha sido depurada en una versión final (2.0) de 28 ítems. Actualmente, dicha versión se está aplicando en amplias muestras de la población objetivo. De una muestra inicial de 400 sujetos de 1º y 2º ESO hemos extraído los siguientes análisis psicométricos preliminares: el TPC presenta un grado de dificultad adecuado (medio) para la población objetivo, con una dificultad creciente a lo largo de sus ítems; las puntuaciones totales en el TPC se distribuyen normalmente, y de manera simétrica, presentando una buena variabilidad que permite la construcción de baremos adecuados para la población de referencia. Parece que el TPC está bien ajustado a la población objetivo, ya que las puntuaciones totales en el mismo oscilan en un rango (de 6 a 27 aciertos) amplio, simétrico alrededor de la media, pero sin tocar el mínimo (0 aciertos) o máximo (28 aciertos) posibles.

La fiabilidad del TPC es suficiente, aunque quizás sea aconsejable explorar la posibilidad de reampliar la longitud del instrumento con el grupo de ítems más difíciles («funciones con parámetros»), que decidieron eliminarse durante el juicio de expertos; para comprobar si esa nueva longitud ampliada del instrumento pudiera incrementar su fiabilidad hasta situarla en valores próximos a $\alpha = 0,80$.

Adicionalmente, el TPC se está aplicando en muestras de menor tamaño tanto de 5º y 6º de Primaria como de 3º y 4º de la ESO, para situar convenientemente el «suelo» y el «techo» del instrumento, así como para someter a contraste empírico nuestra hipótesis de que el PC está vinculado con la maduración y el desarrollo evolutivo como el resto de aptitudes cognitivas.

Por tanto, estamos sometiendo al TPC a un proceso completo para estudiar su fiabilidad y validez. Como fuentes de validez concurrente del TPC estamos utilizando dos tipos de medidas: a) medidas ya validadas relativas a variables supuestamente próximas al PC, tales como «razonamiento lógico», «resolución de problemas» o «aptitudes perceptuales-atencionales»; b) medidas alternativas de PC, tales como selecciones de ítems y tareas que vienen siendo utilizados en concursos internacionales de promoción del talento computacional: «*Computer Olympiad Talent Search*» o «*International Bebras Contest*». Como fuentes de validez predictiva, pretendemos correlacionar las puntuaciones en el TPC de nuestros sujetos con sus medidas de desempeño en el programa «*K-8 Intro to Computer Science*» (Code.org, 2015), y con la calidad de sus proyectos de final de curso realizados con Scratch (medidos objetivamente con la herramienta analítica en desarrollo, Dr. Scratch).

Algunos de los usos a los que podría destinarse el TPC una vez completada su validación podrían ser: medidas pretest del nivel inicial en PC de los estudiantes; detección temprana de estudiantes con altas aptitudes para tareas de programación informática, o de estudiantes con necesidades especiales al respecto; evaluación de currículums que tengan como objetivo la enseñanza-aprendizaje del PC; orientación académica y profesional de estudiantes hacia disciplinas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas).

Finalmente, aplicando el «*Computational Thinking Framework (CTF)*» (Gouws, Bradshaw & Wentworth, 2013a) a nuestro instrumento, se hacen evidentes las siguientes limitaciones de nuestro TPC: al estar compuesto en

su totalidad por ítems de elección múltiple y cerrada, sólo estaría midiendo el PC en sus niveles más bajos de complejidad cognitiva («reconocer» y «comprender»). Un instrumento destinado a medir el PC también en sus niveles más altos de complejidad («aplicar» y «asimilar») deberá incluir adicionalmente ítems que soliciten no sólo reconocer sino también evocar el algoritmo correcto (como de hecho sugirió uno de nuestros expertos); y también problemas complejos y abiertos cuya resolución exija al estudiante transferir de manera creativa los conceptos del PC a diversos ámbitos. En esta misma línea, cabría preguntarse si nuestro test es realmente un *Test de Pensamiento Computacional* o «solamente» un *Test de Pensamiento Algorítmico*⁶.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHO, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *The Computer Journal*, 55(7), 832-835.
- BELSHAW, D. (2013). *This is Why Kids Need to Learn to Code* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://dmlcentral.net/blog/doug-belshaw/why-kids-need-learn-code>
- BROWN, N. C. C.; KÖLLING, M.; CRICK, T.; PEYTON JONES, S.; HUMPHREYS, S. y SENTANCE, S. (2013). Bringing computer science back into schools: Lessons from the UK. *Proceeding of the 44th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 269-274.
- CODE.ORG (2015). *K-8 Intro to Computer Science* [Curso en línea]. Recuperado de <http://studio.code.org/s/20-hour>
- CSTA (2011). *K-12 Computer Science Standards (Level 2)* [Documento en línea]. Recuperado de http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/CSTA_K-12_CSS.pdf
- CSTA & ISTE (2011). *Operational Definition of Computational Thinking for K-12 Education*. Recuperado de <http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/CompThinkingFlyer.pdf>
- GARDNER, H. (2014). *La generación APP: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- GOOGLE FOR EDUCATION (2015). *Exploring Computational Thinking* [Página web]. Recuperado de <https://www.google.com/edu/resources/programs/exploring-computational-thinking/>
- GOUWS, L. A.; BRADSHAW, K. y WENTWORTH, P. (2013a). Computational thinking in educational activities: An evaluation of the educational game light-

⁶ Algoritmo: conjunto ordenado, discreto y finito de operaciones que permite hallar la solución de un problema.

- bot. *Proceedings of the 18th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 10-15.
- GOUWS, L.; BRADSHAW, K. y WENTWORTH, P. (2013b). First year student performance in a test for computational thinking. *Proceedings of the South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference*, 271-277.
- GROVER, S. (2011). Robotics and engineering for middle and high school students to develop computational thinking. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans (LA)*
- GROVER, S. y PEA, R. (2013). Computational thinking in K-12. A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- HENDERSON, P. B.; CORTINA, T. J. y WING, J. M. (2007). Computational thinking. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(1), 195-196.
- HOWLAND, K.; y GOOD, J. (2015). Learning to communicate computationally with flip: A bi-modal programming language for game creation. *Computers & Education*, 80, 224-240. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.014>
- LEE, G.; LIN, Y. y LIN, J. (2014). Assessment of computational thinking skill among high school and vocational school students in Taiwan. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 173-180.
- LYE, S. Y. y KOH, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12? *Computers in Human Behavior*, 41(0), 51-61. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.012>
- MANOVICH, L. (2013). *Software takes command*. New York: Bloomsbury.
- PAPERT, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York; Basic Books.
- RESNICK, M.; MALONEY, J.; MONROY-HERNÁNDEZ, A.; RUSK, N.; EASTMOND, E.; BRENNAN, K., *et al.* (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- ROMÁN, M. (2014a). Aprender a programar «apps» como enriquecimiento curricular en alumnado de alta capacidad. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 66(4), 135-155.
- (2014b). *Test de Pensamiento Computacional – Versión 1.0*. Recuperado de <https://db.tt/66FJPURK>
- (2014c). *Validación de expertos – 1ª Parte*. Recuperado de <http://goo.gl/6p1gcR>
- (2014d). *Validación de expertos – 2ª Parte*. Recuperado de <http://goo.gl/JSrHSD>
- (2014e). *Validación de expertos – 3ª Parte*. Recuperado de <http://goo.gl/xCZIU8>
- (2014f). *Test de Pensamiento Computacional – Versión 2.0*. Recuperado de <https://db.tt/6hg2seLu>
- (2014g). *Test de Pensamiento Computacional*. Recuperado de <http://goo.gl/IYEKMB>

- RUSHKOFF, D. (2010). *Program or be programmed*. New York: OR Books.
- WALDEN, J.; DOYLE, M.; GARNES, R. y HART, Z. (2013). An informatics perspective on computational thinking. *Proceedings of the 18th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 4-9.
- WERNER, L.; DENNER, J.; CAMPE, S. y KAWAMOTO, D. C. (2012). The fairy performance assessment: Measuring computational thinking in middle school. *Proceedings of the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 215-220.
- WING, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions. Series A, Mathematical, Physical, and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717-3725. doi: <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>

ESPACIOS Y PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA. ANÁLISIS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

SPACES AND PRACTICES OF CITIZEN PARTICIPATION.
ANALYSIS AND PROPOSALS FROM AN EDUCATIONAL
INTERCULTURAL APPROACH

Héctor Sánchez-Melero

Investigadora en formación. Escuela de Doctorado.UNED

RESUMEN

El objeto de la investigación que aquí se presenta es la práctica de la ciudadanía activa (entendida como crítica, participativa y transformadora) y los espacios en donde se ejerce. Se pretende entender cómo se aprende a ejercer esta ciudadanía para poder realizar propuestas educativas que permitan su desarrollo.

Dada la complejidad de las realidades sociales que se quiere abarcar, el método de investigación etnográfico se presenta como el más adecuado al permitir una comprensión holística y profunda de esta realidad a través de los significados dados por sus propios protagonistas. Utilizando para ello técnicas como la observación participante o las entrevistas en profundidad, además de técnicas que permitan la participación de las personas en la investigación en coherencia con el tema de estudio.

El acercamiento al tema de estudio se hará desde un enfoque intercultural, que pone el foco en la parte intersubjetiva de la práctica ciudadana, es decir, en la relación, comunicación y negociación de las diversas prácticas, espacios y agentes. Además se pretende realizar un análisis interseccional para conocer cómo influye la imbricación de distintas situaciones de opresión y privilegio en la ciudadanía. La relación entre estos dos planteamientos supone la situación actual del desarrollo de la tesis.

PALABRAS CLAVE: estudios doctorales, educación, ciudadanía, participación, Interculturalidad, interseccionalidad.

ABSTRACT

The purpose of the research presented here is the practice of active citizenship (understood as critical, participatory and transformative) and spaces where it is performed. It aims to understand how people learn to exercise this citizenship in order to elaborate educational proposals for their development.

Given the complexity of social realities that we cover, the ethnographic research method looks like the more appropriate therefore it allows an holistic and deep understanding of this reality through the meanings given by its protagonists. Using this techniques such as participant observation and in-depth interviews, plus techniques that allow the participation of people within the research itself being consistent with the subject matter.

The approach to the subject of study will be an intercultural approach, which sets the focus on the intersubjective of citizen's practice, so it focuses on relationship, communication and negotiation of several practices, spaces and agents. Furthermore seeks to make an intersectional review to know how influence the overlapping of different situations of oppression and privilege in the citizenship. The relationship between these two approaches represents the current state of the tesis development

KEY WORD: doctoral studies, education, citizenship, participation, Interculturalism, intersectionality

INTRODUCCIÓN

En las sociedades democráticas actuales, tanto en los contextos nacionales como supranacionales, existe una amplia preocupación por la gobernabilidad de las distintas instituciones y de la sociedad misma. El desinterés y desconfianza de la ciudadanía en las instituciones democráticas, la llamada «desafección política» ha provocado un serio debate sobre la legitimidad de

dichas instituciones, lo que ha generado procesos de reforma «desde arriba», como en el caso de la gobernanza europea, que centra su principal línea de actuación en el fomento de la participación ciudadana¹. En coherencia con la consideración de la participación como uno de los requisitos fundamentales y constitutivos de dicha gobernabilidad (Puelles y Urzúa, 1996).

Estas reformas «desde arriba» en busca de la legitimidad institucional a través de una participación *acotada y encauzada* (Sebastiani, 2014) no modifican sustancialmente el «déficit democrático» de algunas instituciones supranacionales (Enzensberger, 2012)², y no están respondiendo ni han evitado los procesos de «irrupción» de la ciudadanía reclamando un aumento de la participación bajo el argumento de una falta de representatividad de sus dirigentes. A raíz de esto están apareciendo nuevas organizaciones políticas que desarrollan su discurso alrededor de la «unidad ciudadana»³ tratando de ocupar este vacío de representatividad.

Por todo ello, en el momento actual resulta relevante el tema de investigación de esta tesis que centra su interés en investigar realidades sociales donde se produzca una participación ciudadana activa, no solo para conocer dicha participación, sino para comprender las formas de aprendizaje de la misma. Se entiende que si los objetivos democráticos de inclusión y cohesión social exigen el desarrollo de la participación ciudadana, se hace imprescindible profundizar en los procesos de aprendizaje de este tipo de ciudadanía.

Se considera que tanto las prácticas como los espacios de participación tienen un carácter educativo que contribuye al desarrollo de diversas competencias ciudadanas, como la propia competencia participativa. Por ello se proyecta analizar tanto las propias prácticas ciudadanas como los espacios donde tienen lugar, dividiendo ambos inicialmente según se con-

¹ Puede consultarse Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2001). La Gobernanza Europea. Un libro Blanco. COM2001 428final. Disponible en línea (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2001:287:0001:0029:ES:PDF>).

² EL breve artículo «¿Es más democrático el funcionamiento de la Unión Europea desde el mes de mayo?» de Bernard Cassen en el n°226 de *Le Monde diplomatique en Español* de Agosto de 2014, sigue argumentando en esta dirección.

³ El propio Iñigo Errejón argumenta en este sentido en el artículo «¿Qué es Podemos» del n°225 de *Le Monde diplomatique en Español* de Julio de 2014, aunque nada dice de un aumento en la participación.

sidera la participación como «irrupción» y como «invitación» atendiendo al problema que tratan de resolver estas prácticas y espacios, la falta de soberanía operativa individual/grupal o la legitimación de determinadas instituciones (Ibarra, 2008).

Se plantean para ello las siguientes preguntas de investigación sobre la conceptualización y significación de las prácticas ciudadanas y sobre el aprendizaje de la misma:

- ¿Qué prácticas ciudadanas pueden conceptualizarse como activas y en que espacios se producen? ¿Qué relaciones existen entre las prácticas y los espacios en donde se producen? ¿Cómo las entienden y experimentan las propias personas que las realizan? ¿Un análisis interseccional de estas prácticas y espacios evidencia imbricaciones de situaciones de privilegio y opresión que producen consecuencias destacables?
- Desde una perspectiva intercultural, ¿cómo se interrelacionan, comunican y/o negocian dichas prácticas ciudadanas entre sí? ¿Estas interacciones, comunicaciones y/o negociaciones generan modificaciones y enriquecimientos de las prácticas ciudadanas iniciales y de las situaciones detectada en el análisis interseccional?
- ¿Cómo aprenden y enseñan estas personas los distintos aspectos y competencias propios de la ciudadanía?

OBJETIVOS

A partir de las preguntas anteriormente descritas se plantean los siguientes objetivos:

1. Revisar el marco teórico y los enfoques actuales sobre la ciudadanía y la participación, así como conceptos afines o de influencia sobre la participación ciudadana.
 - a) Revisar los conceptos de ciudadanía y participación.
 - b) Revisar los enfoques y estudios actuales sobre el tema.
 - c) Revisar conceptos teóricos que puedan tener influencia en la participación social (género, clases, etnia, diversidad funcional, etc).

- d) Delimitar, a partir de las revisiones anteriores, un marco conceptual desde la pedagogía intercultural.
2. Identificar prácticas y espacios de participación ciudadana según la delimitación teórica realizada:
 - a) Identificar prácticas y espacios de participación ciudadana en distintos contextos.
 - b) Identificar redes de relación entre las prácticas y espacios identificados.
3. Describir, analizar y comprender dichas prácticas y espacios de participación ciudadana:
 - a) Describir las prácticas, los espacios y las redes de relación identificadas.
 - b) Analizar los mecanismos y vías de participación de las distintas prácticas, espacios y redes.
 - c) Comprender estructuras concretas e interrelaciones complejas en las distintas prácticas, espacios y redes analizadas.
 - d) Comprender cómo se construye la práctica ciudadana desde estas estructuras e interacciones y cómo se desarrollan y modifican dichas construcciones.
4. Realizar propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía desde un enfoque intercultural.

METODOLOGÍA

Puesto que se entiende la ciudadanía como una realidad compleja de construcción intersubjetiva para cuya comprensión es necesaria una aprehensión holística, la metodología que se prevé utilizar es de carácter cualitativo que permita comprender la realidad que construyen las personas con prácticas ciudadanas activas, a través de dichas prácticas y de la relación y comunicación con otras personas con prácticas ciudadanas diversas aunque semejantes.

La singularidad y diversidad de los escenarios posibles justifica el uso de métodos de recogida de datos diversos, con una orientación funda-

mentalmente etnográfica (Del Olmo, 2008) basada en la participación durante periodos de larga duración en la vida cotidiana de las personas con prácticas ciudadanas de interés para el estudio. Se recogerán datos a través de la observación participante y la entrevista en profundidad, primordialmente. Sin descartar el uso de otras técnicas como pueden ser la revisión documental o los grupos de discusión, que puedan permitir la triangulación de los datos o puedan adaptarse mejor a las situaciones concretas.

La investigación etnográfica exige un trabajo constante, metódico y sistemático de recogida y registro de información lo más precisa y variada posible, para lo que se utilizará el registro sistemático en el diario de campo y la grabación audiovisual siempre que sea posible.

En coherencia con el tema de estudio, se pretende que la participación impregne todo el proceso investigador. Sin perder validez ni fiabilidad, es importante que las personas que colaboren y aporten información en esta investigación tengan la oportunidad de participar activamente e influir en la misma; por ello se prevé crear herramientas y desarrollar procesos que permitan dicha participación, haciendo uso de espacios virtuales y analógicos, así como de técnicas concretas de métodos de investigación basados en la participación.

Se plantea la investigación siguiendo un modelo emergente, con lo que las fases no se suceden de manera lineal, sino que se influyen continuamente unas a otras en un proceso de carácter continuo en el que el desarrollo de cada fase influye y modifica a las demás (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996), aún así se está empezando por la realización de revisión teórica y documental para conocer el estado de la cuestión, hacer una primera aproximación conceptual y concretar y justificar la metodología de investigación. En este punto se encuentra actualmente la tesis.

APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES

Siguiendo el trabajo previo de Gil-Jaurena, Lopez-Ronda y Sánchez-Melero (2013) entre los grupos de trabajo y/o investigación nacionales que han estudiado y dinamizado diferentes aproximaciones a la participación y

la ciudadanía destaca la Red Cimas, perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid, que investiga sobre la elaboración de propuestas teóricas y metodológicas innovadoras orientadas a la construcción de prácticas alternativas, que impliquen la participación democrática de las instituciones, las organizaciones y la sociedad afectada. En Madrid, el Observatorio Metropolitano (2007) ha realizado estudios urbanos que abordan temáticas relacionadas con los espacios y territorios, con mirada disciplinar.

En el ámbito educativo, a parte de los proyectos del grupo INTER que luego se mencionarán, destaca el trabajo del grupo GREDI (Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona), que desde el año 1997 trabaja en la conceptualización de una ciudadanía activa, crítica e intercultural entendiendo como valores cívicos la participación ciudadana, la responsabilidad, la crítica social y el diálogo intercultural. Han elaborado y validado un Modelo de Ciudadanía que identifica las dimensiones claves para su estudio y desarrollo educativo (Folgueiras, Massot y Sabariego, 2008).

En el contexto internacional, experiencias y estudios en América Latina resultan de gran interés. Desde ámbitos como el desarrollo local y comunitario o la gestión pública municipal se han promovido dinámicas participativas en Ecuador (Torres, 2002), Brasil (país pionero en presupuestos participativos) o Argentina, desde donde se coordina la Red Interamericana para la Democracia (2005). Cabe destacar los procesos de participación ciudadana iniciados en países como Ecuador y Bolivia acompañados de cambios normativos y procesos constituyentes como consecuencia de la lucha de movimientos indígenas (Colpari, 2012) y que a su vez están produciendo nuevas conceptualizaciones de la ciudadanía, como la ciudadanía étnica boliviana y la propuesta de contemplar la ciudadanía desde la propia acción ciudadana, desde la *agency* (Ramírez, 2013).

En cuanto a los antecedentes directos, la tesis trata de seguir avanzando partiendo de los progresos producidos por las dos últimas investigaciones del grupo INTER⁴ relacionadas con el aprendizaje de la ciudadanía y la participación. La primera de estas trató de alcanzar una comprensión de los procesos a través de los que se desarrolla y ejerce la ciudadanía activa con el

⁴ Grupo de investigación en educación intercultural (UNED, ref. G79EDU7). www.uned.es/grupointer

fin de identificar contextos y estrategias educativas para su desarrollo (Gil-Jaurena *et al.*, 2011; Mata y Ballesteros, 2011; Gil-Jaurena, 2012).

Esta investigación centró el objeto de estudio adjetivando la ciudadanía como *crítica, participativa y transformadora* (Mata-Benito, Ballesteros-Velázquez y Padilla-Carmona, 2012 y 2013) y sus resultados además de plantear unas premisas básicas que deben caracterizar a las propuestas formativas sobre este tema, identificaban a los movimientos sociales como modelos excepcionales para aprender la praxis ciudadana (Aguado *et al.* 2013).

Utilizando las entrevistas realizadas para esta investigación pude profundizar, a través de la perspectiva de género, en la crítica feminista al propio concepto de ciudadanía (Sánchez-Melero, 2014a) y en los planteamientos y valores de las personas que ejercen este tipo de ciudadanía (Sánchez-Melero, 2014b), además de en la relación entre género y participación (Sánchez-Melero, 2014c).

La segunda investigación se propuso analizar, desde una perspectiva educativa, diferentes espacios de participación ciudadana, indagando acerca del potencial pedagógico y la capacidad de empoderamiento de la ciudadanía presentes en estos espacios (Gil-Jaurena y Sánchez-Melero, 2014). Quizá los aspectos más interesantes de esta investigación fueron, por un lado, la creación de un equipo interdisciplinar que ponía en colaboración al grupo de investigación con agentes vinculados a movimientos sociales a través del objetivo común de realizar un mapa de participación y que a su vez desarrollo talleres participativos para ello (Gil-Jaurena y López-Ronda, 2013) y, por otro, la validación de la conceptualización ciudadana como crítica, participativa y transformadora en cada ocasión de debate que se ha presentado a integrantes de movimientos sociales siendo un modelo que despierta interés y aceptación (Gil-Jaurena, Sánchez-Melero y López-Ronda, 2013).

AVANCES

El desarrollo actual de la tesis se centra en concretar los conceptos de interculturalidad e interseccionalidad, además de ponerlos en comunicación efectiva para el análisis de la participación ciudadana. Sin embargo esto no es fácil, primero porque ninguno de los dos conceptos es unívoco

y, segundo, porque algunas aproximaciones a ellos pueden resultar contradictorias entre sí. Lo que sigue debe interpretarse como una primera aproximación y posicionamiento.

El discurso de los Estudios Interculturales oscila continuamente entre nociones multiculturales e interculturales, así como entre usos descriptivos y prescriptivos, quizá porque los fenómenos clasificados bajo estos conceptos tienen un carácter polifónico y multifacético, lo que hace que su estudio requiera una aproximación interdisciplinaria (Dietz, 2009).

Catherine Walsh (2010) propone, a modo sintético, distinguir entre tres perspectivas de la interculturalidad. Una *relacional* en referencia al contacto e intercambio entre culturas, cuyo problema reside en que puede minimizar y ocultar la dominación en la que se lleva a cabo la relación. Otra denominada *funcional* enraizada en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural con metas de inclusión de la misma en la estructura social establecida, y, por tanto, perfectamente compatible con la globalización neoliberal. Y la última, la *interculturalidad crítica*, que parte del

«reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado [...] se entiende como una estratégica, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad» (Walsh, 2010, p. 78-79)

constituyéndose como un proyecto político, social, ético y epistémico.

Esta última propuesta sin duda entroncaría con la ciudadanía participativa, crítica y transformadora que nos proponemos investigar, sin ser excluyente del enfoque intercultural que acentúa la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre diversas prácticas culturales (Aguado Odina, 2003), o ciudadanas, enfoque intercultural de esta tesis y que además pone el foco en el contexto intersubjetivo donde se define la identidad y la cultura, producto de relaciones y razonamientos (Abdallah-Preteille, 2006) y donde se da sentido y se construye la ciudadanía.

Vemos sin embargo que está interculturalidad *crítica* que propone Walsh está centrada en los aspectos étnicos y la jerarquización que conllevan, pero parece dar menos importancia a otras diferencias que igualmente se construyen y jerarquizan socialmente, limitando la posibilidad de análisis

de la perspectiva intercultural y, por tanto, de la transformación social, pues olvida que hay un denominador común, la esencialización de las diferencias para legitimar y facilitar la aceptación de las desigualdades (Olmos y Rubio, 2014).

Para analizar las distintas construcciones culturales a través de las cuales se jerarquiza y estatifica la sociedad se propone utilizar un análisis interseccional, concepto que acuñó Kimberle Crenshaw desde los estudios jurídicos para poner de manifiesto como las luchas antirracistas o feministas podían tener el efecto perverso de aumentar la opresión en situaciones en las que distintos ejes de diferenciación actuaban simultáneamente, como en el caso de las mujeres negras (Crenshaw, 1991).

Hay que señalar no obstante que aunque el concepto sea reciente, los procesos interseccionales han operado desde hace tiempo y han acompañado a las luchas contra la opresión desde al menos el s. XIX, como revela el discurso de Sojourner Truth de 1851 (Brah, 2013).

Pero el término interseccional también es controvertido, habiéndose distinguido entre los acercamientos intercategoriales que se concentrarían en la forma en que las distintas categorías interseccionan, y los acercamientos intracategoriales, que problematizan el significado y los límites de las mismas categorías. Aunque estos acercamientos no tienen por qué ser excluyentes, sí que se aprecia que el acercamiento intercategorial asume un enfoque aditivo, en vez de mutuamente constitutivo que lo hace inadecuado (Yuval-Davis, 2013).

Por esto entendemos la interseccionalidad como «los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia —económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial— se intersectan en contextos históricos específicos» (Brah y Phoenix, citadas en Brah, 2013, p. 14), pues obliga a un análisis situado (Haraway, 1995) tanto de las categorías como de su intersección.

Hay que añadir que la categorización es problemática para la perspectiva intercultural, por su tendencia reificadora y esencializadora de las diferencias. Para la perspectiva intercultural «reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras» (Aguado, 2009).

DISCUSIÓN

Ante los avances parciales relatados está claro que no hay conclusiones que aportar, pero si se abre una discusión tras los párrafos anteriores ¿por qué integrar la perspectiva interseccional e intercultural y más ante la problemática de la categorización?

La repuesta que estoy dando en este momento es por la capacidad de enriquecimiento mutuo de ambas posturas, la interculturalidad por sí sola corre el riesgo de caer en la perspectiva relacional e invisibilizar los ejes de diferenciación que naturalizan las desigualdades sociales, pero la postura crítica, aunque resuelve esto, lo hace solo parcialmente, al centrarse principalmente en aspectos étnicos olvidando otras categorías y limitando tanto el análisis como la transformación social.

Por su parte, la interseccionalidad, aunque situada y cuestionadora de las categorías desde las perspectiva intracategorial, pone el foco en los individuos y grupos, con lo que olvida que todas las categorías son construcciones culturales a partir del dialogo intra e inter grupal.

Al combinar ambas perspectivas por un lado tengo en cuenta las distintas situaciones de opresión para poder analizarlas y cuestionarlas y a la vez pongo el foco en la comunicación y la construcción intersubjetiva de estas situaciones. Para el estudio de la ciudadanía participativa, crítica y transformadora ambos acercamientos, o más bien un acercamiento «híbrido» puede resultar francamente útil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar. del 15 al 17 de Marzo*. Madrid: UNED.
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill
- (2009). (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado, y M. Del Olmo, (Ed.). *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 13-27). Madrid: UNED.

- AGUADO, T.; BALLESTEROS, B.; MATA, P. y SÁNCHEZ-MELERO, H. (2013). Aprendizaje de la Ciudadanía Activa: propuestas educativas. *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*, Alicante 4-6 de septiembre, 2013, pp. 35-42.
- BRAH, A. (2013). Pensando en y a través de la Interseccionalidad. En M. Zapata; S. García y J. Chan (eds.) *La interseccionalidad a debate. Actas del congreso internacional «indicadores intersccionales y medidas de Inclusión social en instituciones de Educación Superior»*, pp:14-20. Berlín: Instituto de estudios Latinoamericanos.
- COLPARI, OTTO (2011) «La nueva participación ciudadana en Ecuador y Bolivia ¿Resultados de la lucha del movimiento indígena-campesino?» *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, pp. 141-153.
- CRENSHAW, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- DEL OLMO, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca, en J. A. Téllez, *Educación Intercultural. Miradas multidisciplinares* (págs. 83-96). Madrid: Catarata.
- DIETZ, G. (2009). «El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad». En T. Aguado y M. Del Olmo, (Ed.). *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 29-44). Madrid: UNED.
- ENZENSBERGER, H. M. (2012). *El gentil monstruos de Bruselas o Europa bajo tutela*. Barcelona. Anagrama
- FOLGUEIRAS, P.; MASSOT, M. I. y SABARIEGO, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en el alumnado de la ESO. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 11(3), 10- 22.
- GIL-JAURENA, I. (2012). Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Aproximación a su estudio en S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte (coords.). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 223-230). Valencia: Nau llibres.
- GIL-JAURENA, I.; AGUADO, T.; MATA, P. y BALLESTEROS, B. (2011). Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa en 5º *Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*, Zaragoza, 26-28 octubre 2011.
- GIL-JAURENA, I y LÓPEZ-RONDA, S. (2013). Investigación participativa para la elaboración de un mapa de espacios de participación ciudadana. *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*, Alicante, 4-6 septiembre 2013. pp. 61-66.
- GIL-JAURENA, I.; LÓPEZ-RONDA, S. y SÁNCHEZ-MELERO, H. (2013). Investigación sobre espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa, n 6º *Colloque Réseau Internationale de l'Animation (RIA): Animation socioculturelle et intervention sociale: pour quels projets de société?*, París, 29-31 octubre.

- GIL-JAURENA, INÉS. y SÁNCHEZ-MELERO, H. (2014). Investigación participativa para el análisis de espacios de participación ciudadana, en P. Mata, B. Ballesteros, y M. del Olmo, (Eds.) *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo*, pp:51-56. Madrid: UNED.
- GIL-JAURENA, I.; SÁNCHEZ-MELERO, H. y LÓPEZ-RONDA, S. (2013). La participación como clave en la investigación de espacios de aprendizaje de la ciudadanía, en Susana Torío *et al.* (coords.). *Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*, pp. 84-88. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- HARAWAY, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial, en D. J. Haraway, *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*, 313-346. Madrid: Cátedra.
- IBARRA, P. (2008). Participación y poder: de la legitimación al conflicto, en P. Ibarra, y I. Ahedo. *Democracia Participativa y desarrollo humano*, pp:37-56. Madrid. Dykinson.
- MATA, P. y BALLESTEROS, B. (2011). Ciudadanía..., ¿cómo se aprende? Una investigación sobre discursos y experiencias de participación y transformación social, *Revista Quaderns Digitals* nº 69.
- MATA-BENITO, P., BALLESTEROS-VELÁZQUEZ, B. y PADILLA-CARMONA, M. (2012) Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje, en de N. Alba Fernández, F. García Pérez, y A. Santiesteban Fernández, (eds.) *Educación para la participación en la enseñanza de las Ciencias Sociales* vol. 2, pp: 131-138. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diada Editora.
- (2013). Ciudadanía Participativa y Transformadora: Análisis de Discursos y Propuestas de Aprendizaje. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*. 25(2), 49-68.
- OBSERVATORIO METROPOLITANO. (2007). *Madrid, ¿la suma de todos? globalización, territorio y desigualdad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- OLMOS, A. y RUBIO, M. (2014). Imaginarios sociales sobre «la/el buen y la/el mal estudiante: Sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado «inmigrante»». en P. Cucalón, (Ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- PUELLES, M. y URZÚA, R. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 107-136.
- RAMÍREZ, A. (2013). ¿Ciudadanías étnicas y/o plurales en el contexto actual boliviano? *Arqueoantropológicas*, 3, 153-183.
- RED INTERAMERICANA PARA LA DEMOCRACIA. (2005). *Índice de participación ciudadana en América Latina. Lineamientos conceptuales y metodológicos para la implementación del índice de participación ciudadana en América Latina*. Fundación de Investigaciones Económicas y Sociales.

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- SÁNCHEZ-MELERO, H. (2014a). Ciudadanía, ética del cuidado y política feminista, en H. Cairo y I. Finkel, (coords.) *Actas del XI Congreso Español de Sociología: Crisis y cambio: propuestas desde la sociología*, Madrid, 10-12 julio 2013 (vol 1), pp:1541-1545.
- (2014b). Ciudadanía en relación. Implicaciones educativas de prácticas que cuestionan el ideal de ciudadano autónomo, en P. Mata, I. Gil-Jaurena y B. Ballesteros (Eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*, pp: 91-98. Madrid: Traficantes de Sueños.
- (2014c). Aproximación a la participación ciudadana con perspectiva de género, en P. Mata, B. Ballesteros y M. del Olmo (Eds.) *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo*, pp:159-165. Madrid: UNED.
- TORRES, V. H. (coord.) (2002). *La participación en Quito. Miradas plurales*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*, pp. 75-96. La Paz, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- YUVAL-DAVIS, N. (2013). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución. Interseccionalidad y estratificación, en M. Zapata, S. García y J. Chan, (eds.) *La interseccionalidad a debate. Actas del congreso internacional «indicadores interseccionales y medidas de Inclusión social en instituciones de Educación Superior*, pp:21-34. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos.

CULTURA Y OCIO DIGITAL EN JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

CULTURE AND DIGITAL LEISURE IN YOUNGSTERS WITH SOCIAL DIFFICULTIES

Margarita Vasco González
Investigadora en formación. Escuela de Doctorado.UNED

Gloria Pérez Serrano
Catedrática de la UNED

RESUMEN

Esta comunicación se presenta como avance de la tesis doctoral «Ocio digital en jóvenes en dificultad social», ofrece una panorámica general de la situación que atraviesan los jóvenes en la era de la globalización mediante el análisis, desde una perspectiva ecológica, de los principales elementos que configuran la sociedad del mundo globalizado y cómo estos pueden determinar el proceso de transición a la vida de adultos.

Dentro de este colectivo generalmente vulnerable estudiamos, en particular, un grupo sobre el que este proceso ha impactado notablemente, alcanzando niveles más alarmantes, a raíz del comienzo de la crisis del 2008. Jóvenes comúnmente denominados «ni-ni» que han perdido la esperanza en sus posibilidades educativas así como en un mercado laboral confuso y muy competitivo, por lo que hacen de su tiempo libre una «experiencia de ocio» continua y prolongada. Identificar sus rasgos característicos dentro del contexto actual en el que nos situamos se presenta como eje vertebrador de este trabajo.

PALABRAS CLAVE: ocio digital, ni-ni, dificultad social, globalización.

ABSTRACT

This paper is delivered in advance of the doctoral thesis 'Digital Leisure in youngsters with social difficulties', and provides an overview of the situation that young people face in the age of globalization by analyzing from an ecological perspective the most relevant items that shape the globalized society and how these can determine their transition to adult life.

Within this generally vulnerable group we particularly focus on a group who has been notably affected by this process, reaching alarming levels, following the onset of the crisis of 2008. These youngsters, commonly called «NEET», have lost hope in their educational opportunities and in a confused and very competitive labor market, so they make use of their free time as a 'entertainment experience' continuous and prolonged. Identifying its characteristic features in the current context in which we find ourselves is presented as the backbone of this work.

KEYWORDS: digital leisure, NEET, Social difficulties, globalization.

INTRODUCCIÓN

La transición de los jóvenes hacia modelos productivos de ciudadanía es, sin duda alguna, una de las grandes preocupaciones de la pedagogía social del siglo XXI. En consonancia con lo expuesto por Barlardini (2000) muchos jóvenes no pueden salir de los espacios que antes eran de transición —familia y escuela— porque salen de su familia original, viven con algún amigo o pareja y regresan de nuevo al hogar familiar ya que el mercado de trabajo no les ofrece alternativas. Este modelo de transición no lineal o yo-yo (Du Bois-Reymond, 2004a) que afecta en general a los jóvenes del nuevo milenio tiene efectos todavía más preocupantes en los colectivos en riesgo. Esto se debe a que si bien muchos jóvenes de entornos familiares más estables entran y salen de programas de formación o empleo con cierta regularidad, los jóvenes con menos recursos,

«deben asumir un escenario diferente condicionado por una realidad personal que les obliga a aceptar empleos precarios y escasamente remunerados, trabajos que los jóvenes más afortunados abandonan por poseer unas expectativas de vida más halagüeñas» (Melendro 2007, p. 37).

La falta de expectativas laborales, la desafección por el sistema educativo y la ausencia dinámicas familiares estables configuran un entorno en el que transitar de forma autónoma y con expectativas de futuro hacia la vida adulta es un proceso complejo y con escasas garantías de éxito.

España tal y como recoge el informe Panorama de la Educación (2014, p.23) de la OCDE es el país europeo con mayor índice de población juvenil que no estudia ni trabaja. Realidad a la que si sumamos los datos que se desprenden de los resultados de la investigación «Retos ético-pedagógicos en entornos virtuales» del grupo de investigación (GD.I) de la Universidad Internacional de la Rioja asegurando que el 32% de los jóvenes entre 12 y 18 años pasa más de tres horas diarias frente al ordenador, pone de manifiesto la necesidad de realizar un estudio riguroso que analice los rasgos de este colectivo respecto a su relación con el entorno TIC.

OBJETIVOS

Toda investigación debe vertebrarse en una serie de propósitos para los que se diseña la acción. Para ello se parte de la formulación de un objetivo general entendido como «El fin concreto de la investigación en correspondencia directa con la formulación del problema» (Arias, 2006, p. 45). En este sentido, la relación de objetivos planteados queda definida del siguiente modo.

Objetivo general

Conocer los principales elementos de la sociedad del siglo XXI y sus repercusiones en el proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes que no estudian ni trabajan para analizar sus efectos en el ámbito del ocio digital.

Objetivos específicos

- Estudiar los elementos de la globalización como agentes condicionantes en el desarrollo de la identidad juvenil.

- Analizar las características principales de los jóvenes que no estudian ni trabajan
- Relacionar los rasgos de la cultura digital y sus efectos en jóvenes que no estudian ni trabajan
- Identificar los hábitos de consumo digital en los jóvenes en dificultad social

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo empleada para la realización de esta comunicación se origina en la consulta de bases de datos como Eric, Dialnet, Google Académico o Linceo+. También se han consultado numeroso conjunto de publicaciones científicas, artículos de revistas y tesis cuyos descriptores clave se articulan principalmente en torno a las siguientes palabras: NI-NI, NEET, Cultura digital, Young and liessure, TIC y Ocio entre otros. Uno de los requisitos sobre el que se fundamentó la elección del material consistió en que se centrara en el ámbito de estudio sobre el que se iba a trabajar, en este sentido, se realizó una búsqueda de documentos que reunieran investigaciones sobre juventud, ocio y nuevas tecnologías que hubieran sido publicados principalmente entre 2009 y 2014. Tras la recogida y revisión de un conjunto elevado de bibliografía se procedió a su estudio con el propósito de discriminar toda la información relevante, procedimiento que ha dado lugar a 4 bloques de contenido a modo de resultados de esta investigación.

LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL DEL SIGLO XXI

«No se nace joven en riesgo, sino que el entorno es el que lo provoca...» (García, Quintanal y Cuenca, 2014, p. 64). Atendiendo a esta afirmación no se identifican características exclusivas de éste colectivo, pero reconocemos factores comunes que permiten aproximarnos al perfil de dificultad (tabla 1). Cabe señalar que no entendemos estos elementos como indicadores absolutos de vulnerabilidad, sino como factores que en interacción posibilitan escenarios de riesgo.

Tabla 1. Factores de dificultad.

Personales	Irritabilidad, hiperactividad, falta de habilidades sociales/ laborales ...
Familiares	Violencia familiar, falta de disciplina, abuso de drogas, criminalidad parental.
Sociales	Amistades problemáticas, escasa relación con iguales prosociales...
Escolares	Abandono escolar, escasa formación, cambios constantes...
Sociocomunitarias	Violencia vecinal, barrios marginados, falta de apoyo social...
Tecnológicos	Acceso a Tecnologías de Información y comunicación. (Brecha digital)

Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez Burgos (2006); Frías Armenta y Poza Vilches (2013).

Por otro lado, la adolescencia es uno de los procesos más complejos en el desarrollo humano. Al conjunto de cambios físicos y psicológicos naturales, se agrega la incidencia de variables económicas, sociales y políticas de una sociedad cada vez más globalizada. Desde un punto de vista contextual o ecológico, la influencia directa de estos factores (macrosistema) sobre el ámbito más próximo al adolescente (microsistema) van a determinar su desarrollo (Bronfenbrenner, 1987) (tabla 2).

En este complicado proceso de maduración falta todavía una pieza clave para determinar la transición a la vida adulta en la sociedad del Nuevo Milenio, la incertidumbre, «durante muchos años los jóvenes, hombres y mujeres, no saben qué será de ellos en lo que se refiere a trabajo, vivienda, obligaciones relacionales y demás» (Du Bois-Reymond y López Blasco 2004b, p. 14).

Observamos por tanto, una población que transita al «ser adulto» en un escenario convulso sometido además a «los procesos asociados a la globalización, acelerados y diversificados en el nuevo milenio, que nos abocan paulatina e inexorablemente a formas diferentes de explicar nuestra realidad cotidiana» (Melendro, 2010, p. 118).

Tabla 2. Matriz DAFO.

Debilidades	Amenazas	Fortalezas	Oportunidades
Desequilibrio territorial	Desigualdades sociales	Educación	Cambio de las políticas sociales
Redefinición del concepto de empleo	Pérdida de identidad cultural	Potenciar competencias clave	Desarrollo del concepto de sostenibilidad
Efecto oferta	Debilidad del poder público	Solidaridad	Debilidad del estado nación
Deterioro de la cultura del trabajo	Daños en el medio ambiente	Tecnologías de información y comunicación	

Sobre esta compleja realidad juvenil del siglo XXI se articula otro factor decisivo para el adolescente, el cambio de paradigma familiar; la reducción de la natalidad, la crisis, el envejecimiento de la población, la precariedad laboral, etc. «afectan a la propia estructura, composición, contenido y valoración de los vínculos familiares; provocan la aparición de nuevos modos y modelos de relación» (Izquieta, 1996, p. 7). Formas y estilos de relación que nos conducen de la «sociedad de la familia» a la «sociedad de los individuos» que anteponen sus necesidades a las de sus hijos, para las que los lazos familiares son cada vez menos importantes (Requena, 1994). Esta reformulación de la familia, en determinados escenarios, supone otro factor de riesgo «donde el aislamiento y la debilidad de los vínculos afectivos ponen en situación de precariedad e indefensión a las personas que se encuentran en él, potenciando así un nuevo perfil de exclusión» (Izquieta, 1996, p. 15).

A la falta de dinámicas familiares estables se incluye la desafección de algunos chicos y chicas por continuar en el ámbito de la educación formal. Muchos de ellos cuentan con itinerarios escolares deficitarios en los que la falta de motivación y modelos educativos poco flexibles precipitan su salida del sistema al acabar educación secundaria obligatoria o al cumplir los dieciséis años, habiendo o no finalizado. «Quedando condenados a formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión, marginación social y económica» (González, 2006, p. 1).

Las repercusiones que tiene desarrollarse sobre este confuso escenario suponen dos posibles alternativas; trayectorias exitosas o trayectorias fallidas, las primeras dependen de las experiencias reunidas con las que asumir el proceso de transición, así como de la acumulación apropiación y transferencia de capitales cultural, económico social y simbólico (Bourdieu, 2000; Martín Criado, 1998.; Dávila, 2004) sostenidos en las oportunidades y fortalezas que les ofrecen los procesos de globalización. Las segundas, suponen una red de apoyo más frágil junto a experiencias y capitales deficitarios retroalimentados en las debilidades y amenazas que supone la sociedad globalizada para los menos aventajados.

Particularmente, la adolescencia es el momento de adquirir una identidad propia, la incidencia de los procesos descritos para el desarrollo

personal de los jóvenes en exclusión se define en el estudio realizado por Brunet, Pizzi y Valls (2013)¹ del siguiente modo (tabla 3).

Tabla 3. Identidades desarrolladas en dificultad.

Identidad	
Negativa	Sentimiento de inferioridad, culpabilidad
Insegura	Sumisión, angustia y desesperanza
Distintiva	No se reconocen como tal «son otros los que tienen dificultades»
Dual	Autonomía doméstica, sumisión laboral

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva general que se ha presentado observamos el fenómeno social que surge, principalmente, como consecuencia de la falta de esperanza y la carencia de expectativas anteriormente expuestas que encuentran, en la sociedad actual, el terreno adecuado sobre el que germinar. No cabe duda de que en la última década, acentuado aún más si cabe por los efectos de la crisis económica, ha aparecido en la sociedad un nuevo perfil de vulnerabilidad que se aleja de los modelos estandarizados de dificultad.

Es como si la sociedad en general y fundamentalmente las familias [...] comenzaran a inquietarse ante la visión fatalista de la juventud estancada [...] jóvenes de todo tipo y en todas las circunstancias, identificados [...] de manera redundante bajo el lema «ni estudia ni trabaja» (Injuve, 2011, p. 11).

GENERACIÓN «NI-NI»

El fenómeno «ni-ni» surge a finales de los años 80 en Reino Unido ante la necesidad de clasificar al colectivo de jóvenes que no trabajaban ni estudiaban. El conocido como Status Zero², en clara referencia a los jóvenes en

¹ En el estudio se analiza la repercusión que supone la estigmatización vertida sobre los jóvenes en exclusión para la creación de su identidad personal dentro del colectivo social en el que se ven representados.

² El término estatus cero era en realidad un término técnico, pues estatus 1 se utilizaba para referirse a los jóvenes que estudiaban y trabajaban, estatus 2 para los que estaban estudiando y estatus 3 para los que trabajaban Williamson, H. (1997).

esta situación, se asoció rápidamente a jóvenes con limitadas capacidades para formar parte de sociedades productivas: sin capacidad para trabajar y sin capacidad para construir un futuro. Para evitar esta connotación negativa y los prejuicios que llevaba asociado el término Zero, se formalizó en 1999 la expresión NEET (Not in Education, Employment or Training) adaptada al contexto español como «ni-ni» para definir a los jóvenes que ni estudian ni trabajan.

Rápidamente el término «ni-ni» o «*neet*» cala en la sociedad occidental como forma de etiquetar a los adolescentes que, abandonado el sistema educativo formal, mostraban pocas habilidades laborales con las que incorporarse a la sociedad del trabajo pasando a ser una carga social y económica para la comunidad a la que pertenecían.

Este grupo social, especialmente vulnerable, adquiere gran relevancia internacional al comienzo de la crisis económica del 2008, siendo España el país Europeo con mayor índice de población juvenil que no estudia ni trabaja, tal y como recoge el Informe de la OCDE: *Panorama de la Educación* (2014, p. 23).

Desde su aparición, son muchos y variados los países comprometidos con el estudio del tema que trabajan para arrojar luz sobre este grupo de población que es, sin duda, producto de la sociedad del siglo XXI; a nivel nacional el Instituto de la Juventud ha realizado diversas publicaciones entre las que se destaca el Informe «Desmontando a "nini" (2011), en Inglaterra Catherine Paterson (2009) publicó para la Fundación Nacional de Investigación educativa de Reino Unido el artículo «Young people who are NEET: current issues and initiatives»³ y Latinoamérica donde la preocupación por los jóvenes de este colectivo aparece reflejado en numerosas investigaciones; «Jóvenes que ni estudian ni trabajan en América Latina: entre la estigmatización y la ausencia de políticas públicas» de Ernesto Rodríguez (2011).

Cabe señalar que en numerosas ocasiones se ha generalizado la terminología «ni-ni», extendiéndola a un grupo de población que a menudo se encuentra ante situaciones, que si bien encajan dentro del concepto «ni

³ Los jóvenes «Ni-Ni»: cuestiones e iniciativas actuales.

estudia ni trabaja», no reflejan la realidad de esta población. Muchos de estos jóvenes se encuentran al cuidado de menores o mayores dependientes, poseen alguna discapacidad que les impide trabajar o estudiar o se encuentran realizando actividades de voluntariado. Desde esta perspectiva el Injuve define al colectivo «ni-ni» «integrado por el grupo de personas jóvenes que no estudian ni trabajan, ni lo intentan, que no refieren incapacidad por enfermedad y que no asumen cargas familiares» (Injuve, 2011, p. 15).

JÓVENES Y CULTURA DIGITAL

La juventud del siglo XXI no puede contextualizarse sin mencionar las tecnologías de información y comunicación y la repercusión de las mismas sobre los procesos de transición de los adolescentes. El universo digital ha supuesto entre otros, un nuevo modelo de socialización en el que familia y escuela quedan relegadas como principales agentes para su desarrollo.

Los jóvenes contemporáneos encuentran en el ciberespacio un mundo propio «donde se lleva a cabo una intensa vida social, a menudo mucho más satisfactoria que la que se experimenta en comunidades y ámbitos reales» (Solé, 2007, p. 155). Desde la perspectiva de Odriozola y Corral (2010a) el atractivo de internet es por tanto, la recompensa inmediata en forma de satisfacción, posibilidad de ser visible ante el grupo y oportunidad de reafirmar su propia identidad. Esta concepción sobre los usos que los jóvenes hacen del espacio virtual no parece a priori negativa si tenemos en cuenta que los adolescentes siempre han buscado sus propios espacios de empoderamiento. La cuestión toma otro sentido, cuando las redes sociales absorben otras esferas de la vida de los adolescentes como el estudio, la familia, el ocio, etc. En este sentido son los jóvenes ni-ni los que más probabilidades tienen de hacerse consumidores adictos.

Un sujeto con personalidad vulnerable, cohesión familiar débil y relaciones sociales pobres corre un gran riesgo de hacerse adicto a las tecnologías de información y comunicación si tiene el objeto de adicción a mano, se siente presionado por el grupo y está sometido a situaciones de estrés (fracaso escolar, frustraciones afectivas o competitividad) o de vacío existencial (aislamiento social o falta de objetivos). (Odriozola y Corral, 2010b, p. 92).

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que actualmente en España el 74,4% de los hogares disponen de conexión a internet y el 97,4% de los jóvenes entre 16 y 24 años utiliza las tecnologías de información y comunicación (INE 2014) entendemos que los adolescentes que no estudian ni trabajan son consumidores habituales de productos de tecnología digital.

Tal y como reconoce Lipovetsky (2005, p. 47) la posibilidad de encontrar nuevos espacios de independencia y autonomía personal son la pieza clave que justifica el incremento del consumo digital de los jóvenes. Así, encuentran en el consumo tecnológico una forma de ritualización y enculturación en los que diseñar y hacer visible su identidad (Merino, 2010, p. 76), siendo esta dinámica de relaciones entre el uso y consumo de tecnología la que hace posible el reconocimiento de la cultura digital. Cultura bajo la que los menos aventajados se refugian de las instituciones primarias de socialización —familia escuela— en la que encuentran vivencias personales únicas e irrepetibles que compensan la dificultad de transitar hacia la vida adulta y su carencia del sentido de pertenencia al mundo que les rodea, encontrando aquí la confianza en sí mismos (Solé Blanch, 2007).

En alusión a lo expuesto, es importante reconocer que los jóvenes que no estudian ni trabajan forman parte de un grupo de dificultad que en «líneas generales no llega a la desocialización o a la exclusión social» (Injuve, 2011) y tiene generalmente buenas, aunque frágiles, relaciones con su entorno próximo (Melendro, 2014, p. 11) y que buscan, como todos los adolescentes, un lugar en el que posicionarse en el mundo, encontrando en la realidad virtual y la tecnología digital un espacio propio en el que configurar su identidad. Ésta sometida a las variables contextuales en el que el joven se desarrolla es en muchos casos «una identidad ficticia, potenciada por un factor de engaño, autoengaño o fantasía» (Odriozola y Corral. 2010, p. 92).

JÓVENES Y OCIO DIGITAL

La identificación de las tecnologías digitales en las prácticas de ocio en la juventud del siglo XXI forma parte del marco de referencia sobre el contextualizar la propia experiencia de ocio. Desde una visión general «Ocio es todo aquello que las personas realizamos de modo libre y sin una finalidad utilitaria sino fundamentalmente, porque disfrutamos con

ello» (Cuenca, 2014, p. 83). Desde esta perspectiva de regocijo y libertad se define un ocio digital que se liga principalmente a la socialización y al entretenimiento articulado en tres ámbitos.

Ocio digital social: redes sociales, Ocio digital móvil: conectividad sin fronteras a través del Smartphone y Ocio digital lúdico: videojuegos. (Viñals, Abad y Aguilar, 2014, p. 52).

En las dos primeras esferas, no cabe duda de que el concepto de libertad descrito ha alcanzado su máximo exponente en el hecho de que el Ocio digital haya traspasado las fronteras del ámbito doméstico, en este sentido, los jóvenes pueden intercambiar mensajes y juegos a través de los canales comunicativos que pone a su disposición internet, desde un dispositivo digital situado en cualquier lugar del entorno y a cualquier hora del día, eliminando de esta forma, el concepto espacio-temporal lineal que hasta la fecha predominaba en las relaciones sociales.

Por otro lado, desde la irrupción en la sociedad del Smartphone y la conexión Wifi el 68,3% de los jóvenes entre 16 y 24 años posee un teléfono inteligente (Fundación Telefónica, 2012, p. 70). Ya no se requiere de una gran infraestructura que nos permita «estar conectados» asegurando la posibilidad de hacer del ocio virtual una experiencia continua y dilatada que permite el acceso a esta forma de relación social a la inmensa mayoría de la población.

Tabla 4. Uso de internet por parte de los jóvenes

Últimos 3 meses	Frecuencia de uso		Para qué			
	Varias veces al día	Casi nunca	B. Información	Redes sociales	C. electrónico	Chats
91,7%	63,2%	0,9%	82%	79,6%	76,3%	66%

Tabla de elaboración propia. Fuente: Injuve 2011. Población de ambos sexos entre 15 y 29 años

En su vertiente lúdica el videojuego también es una forma de ocio habitual entre los adolescentes así el 26% de los jóvenes entre 16 y 24 años

afirma haber jugado videojuegos en los últimos tres meses. De ellos el 20% manifiesta hacerlo de forma gratuita utilizando diversas apps, un 7% juegos MMO⁴ sin coste y un 19% juegos online gratuitos (Adese, 2012, p. 28).

A la vista de los datos, es evidente que los adolescentes consumen parte de su tiempo de ocio desde una conexión a internet (tabla 4) y que ésta se ha convertido en el elemento central de su identidad social, así la vida on-line y la identidad virtual son el modo en que los jóvenes conceptualizan el ocio, dónde las diferencias entre lo digital y real son cada vez más difusas.

De forma general describimos por tanto una juventud ligada al ocio virtual atemporal, ciberespacial, cada vez menos vinculado al entorno familiar y fundamentalmente accesible y asequible, poniendo de manifiesto la posibilidad de participar en este entretenimiento a todas las capas de la sociedad.

Lo verdaderamente importante sobre el estudio de ocio digital en los jóvenes nini no radica entonces en el acceso al mismo sino, como reconocen García, López y Samper (2012a, p. 398), «a qué tecnologías digitales acceden y, a qué forma de ocio éstas les dan acceso». En este sentido si identificamos el tipo de ocio virtual que practican los jóvenes que no estudian ni trabajan podremos articular alternativas educativas contribuyendo a evitar los procesos de exclusión.

«Las experiencias de ocio provocan una apertura y una posibilidad de cambio en el que la realización de la calidad de vida encuentra un importante campo de desarrollo» (Cuenca, 2010, p. 45).

CONCLUSIONES

La interacción de los procesos asociados a la globalización viene provocando, desde hace tiempo, un proceso conocido como «alargamiento

⁴ Apps. Abreviatura de la palabra inglesa «aplicación». Destinada principalmente a soportes como Tablets o smatphone. Juegos MMO por sus siglas en Ingles «Masive Multiplayer Onine Game», permite reunir a través de la red múltiples jugadores conectados a la vez.

de la juventud» por el que los «jóvenes adultos» no consiguen incorporarse a la sociedad de forma estable. En este contexto, son muchos los adolescentes que pierden toda esperanza asumiendo, irremediablemente, el rol que la sociedad les impone refiriéndose a ellos como jóvenes nini. Esta situación, alimentada por la domesticación de la tecnología, el acceso gratuito a internet y la popularización de los Smartphone hace que el tiempo de «ocio transmedia» se vuelva una actividad cotidiana permitiendo, a aquéllos que no estudian ni trabajan, escapar de la realidad hostil en la que se encuentran mediante la creación de identidades virtuales, que hallan en la red, una forma de relación social mucho más satisfactoria.

Estos prolongados espacios de ocio pueden ser utilizados como elementos esenciales para el desarrollo, tanto individual como social y educativo de éstos jóvenes. Aprovechar al máximo su potencial tecnológico para sacarles de la exclusión, mediante la búsqueda de alternativas digitales, es el reto al que debe enfrentarse la pedagogía social de este milenio.

La juventud del siglo XXI, también llamada «Nativos digitales», demanda formas diferentes de emplear su tiempo de ocio, por lo que la creación de nuevos espacios virtuales dirigidos a fomentar su habilidad innata en esta dimensión, resulta necesaria (Stebbins, 1992, p. 1997). García López y Samper (2012b, p. 398) señalan «La constancia en el desarrollo de habilidades y competencias, transforma una forma de vivir el juego, de ocio ocasional a ocio serio».

Para lograr este propósito, el estudio del ocio digital en jóvenes en exclusión social ha de responder, desde una perspectiva educativa, a un conjunto de interrogantes:

- ¿Cómo emplean su tiempo de ocio digital: lúdico, social y móvil los jóvenes que no estudian ni trabajan?
- ¿En qué medida este tipo de actividad contribuye a perpetuar más la exclusión?
- ¿Qué alternativas educativas se podrían formular en este ámbito?

Atendiendo a esta perspectiva, se deben obtener un conjunto de saberes y propuestas pedagógicas que puedan materializarse en estrategias para la mejora de la acción educativa en este colectivo y, con ello, formular

nuevos modelos de trabajo socioeducativo, cuyo único propósito, es el de sacar a estos jóvenes de la exclusión para que puedan establecer una vida adulta, autónoma y responsable de forma que contribuyan a la formación de una sociedad sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DISTRIBUIDORES Y EDITORES DE SOFTWARE DE ENTRETENIMIENTO (Adesese) (2012). *Anuario de la Industria del videojuego*. <http://www.aevi.org.es/anuario2012/>
- ARIAS FIDIAS, G. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas-Venezuela: Episteme.
- BARLARDINI, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud .En Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. *Última década*, 8 (13), 11-24. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200002>
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- BRUNET, I.; PIZZI, A. y VALLS FONAYET, F. (2013). Condiciones de vida y construcción de identidades juveniles: El caso de los jóvenes pobres y excluidos en España. *Revista mexicana de sociología*, 75(4), 647-674. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So188-25032013000400005&script=sci_arttext
- CUENCA CABEZA, M. (2014). *Ocio Valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M.; AGUILAR GUTIÉRREZ, E. y ORTEGA NUERE, C. (2010). *Ocio para innovar*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DÁVILA O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última década* 12(21). 83-104. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255235>
- DU BOIS-REYMOND, M. y LÓPEZ BLASCO, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos, *Revista de estudios de juventud*, 35, 11-29.
- IZQUIETA, J. L. I. (1996). Protección y ayuda mutua en las redes familiares. Tendencias y retos actuales. *Reis*, 189-207.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2012). *La sociedad de la información en España*. Recuperado de http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=176
- FRÍAS ARMENTA, M. y POZA VILCHES, M. F. (2013). Dificultad social Riesgo y Maltrato. En M. Melendro y A. E. Rodríguez (Ed) *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. (pp141-176). Madrid: UNED.

- GARCÍA ÁLVAREZ, E.; LÓPEZ SINTAS, J. y SAMPER MARTÍNEZ, A. (2012). Retos y tendencias del Ocio digital: Transformación de dimensiones, experiencias y modelos empresariales. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, 395-407. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2011
- GARCÍA LLAMAS, J. L.; QUINTANAL DÍAZ, J. y CUENCA PARÍS M.^a E. (2014). Características de los Jóvenes en Dificultad social. En *Educación y jóvenes en tiempo de cambio* (pp. 63-70). Madrid: UNED
- GÓMEZ BURGOS, M. D. (2006). *Jóvenes excluidos del sistema educativo*. Centre Internacional D'Etudes Pedagogiques. Recuperado de <http://biblioteca.programaeurosocial.eu/PDF/Educacion/Acceso5.pdf>
- GONZÁLEZ, GONZÁLEZ, M.^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (2013). *Retos ético-pedagógicos en entornos virtuales. Análisis de la realidad y propuestas educativas; El quehacer educativo como acción*. Universidad de la Rioja. Recuperado de http://www.menoreseninternet.com/descargas/resultados_estudio_UNIR_GDI.pdf
- ILUSTRE COLEGIO NACIONAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA (2011). *Desmontando a «Nini»* Edición Injuve Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/estudio-desmontando-a-ni-ni>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2014). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2014*. Informe español. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>
- LIPOVETSKY, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- MELENDRO, M. (2014). Transitar a la vida adulta en la era de la globalización: acción socioeducativa con jóvenes vulnerables. En G. Pérez Serrano, A. De Juanas Oliiva, (ed.) *Educación y Jóvenes en tiempos de cambio* (pp7-15). Madrid: UNED.
- MELENDRO, M. y RODRÍGUEZ BRAVO, A. E. (2013). *Intervención con Menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Aula Abierta Madrid: UNED.

- MERINO, MALILLOS, L. (2010). *Nativos Digitales: Una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes*. (Tesis Universidad del País Vasco.) Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=15359>
- ODRIOZOLA, E. E., y de CORRAL GARGALLO, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 22(2), 91-96.
- PATERSON, C. (2009). *Young people who are NEET: current issues and initiatives*. Recuperado de: <http://www.nfer.ac.uk/search-results.cfm?cx=006018379787511616287%3A01abhcywzeo&ie=UTF-8&q=Young+people+who+are+NEET%3A+current+issues+and+initiatives.%2C+Paterson>
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el *Currículo Básico de la Educación Primaria*.
- RODRÍGUEZ, E. (2011). Jóvenes que ni estudian ni trabajan en América Latina: Entre la estigmatización y la ausencia de Políticas públicas. *Pensamiento Penal*. Recuperado el 3 de marzo de 2015 de <http://www.copa.qc.ca/eng/committees/Economy-Trade/documents/NINIsALC.pdf>
- SOLÉ BLANCH, J. (2007). Los jóvenes y sus prácticas culturales a través de las TIC. *Revista de ciències de l'educación*, 1, 151-159. Universitat Tarraconensis.
- VIÑALS BLANCO, A.; ABAD GALZACORTA, M. y AGUILAR GUTIÉRREZ, E. (2014). Jóvenes conectados: una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Revista Communication Papers*, 3(4), 52-68. Recuperado de <http://www.communicationpapers.es>
- WILLIAMSON, H. (1997). Status Zero, youth and the «underclass»: Some considerations», en R. MacDonald, (ed.), *Youth, the 'underclass' and social exclusion*, London: Routledge.

ANEXO. PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Perspectivas y avances de la investigación

I Jornada de Doctorandos

Objetivo: Impulsar un espacio académico en el que doctorandos del Programa de Doctorado en Educación, junto con sus directores y codirectores, expongan los avances de la investigación de su Tesis Doctoral, utilizando las diferentes vías de comunicación propias de la comunidad científica, y promuevan el debate, necesario generador de conocimiento.

Fecha: 8 de mayo de 2015

Lugar: Sala de Grados de la Facultad de Educación¹

Coordinadora: Dra. M.^a Ángeles Murga Menoyo. Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social

Secretaria Dra. M.^a Paz Trillo Miravalles. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Mide I).

**10,00-10,30 horas: Presentación de la Jornada.
Sala de Grados**

Dr. Ricardo Mairal Uson. Vicerrector de Investigación y Transferencia.

Dr. José Luis García Llamas. Decano de la Facultad de Educación.

Dra. Carmen Jiménez Fernández. Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación.

Dra. M.^a Ángeles Murga Menoyo. Coordinadora de la Jornada.

¹ Sala de Grados. Facultad de Educación – c/ Juan del Rosal, 14 – Planta 0 – Madrid

10, 30- 14, 00 horas: Presentación de comunicaciones²

Mesa 1. Sala Fernández Huerta

Moderadores:

Dra. Gloria Pérez Serrano. Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Coordinadora de la línea 3.

Dr. José Cardona Andújar. Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

Dr. Daniel Anaya Nieto. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Mide II).

Comunicaciones:

D.^a Alicia Alvarado Blanquer. *Emprendimiento autónomo y discapacidad en el marco de desarrollo del proyecto profesional*. Dir.^a Dra. Magdalena Suárez y Dra. M.^a Fe Sánchez.

D.^a M.^a Luisa Barceló Cerdá. *Análisis de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria. Estudio de caso*. Dir.^a Dra. Marta Ruiz Corbella.

D.^a M.^a J. Corral Carrillo. *Diseño, aplicación y validación de un modelo de b-Mentoría Universitaria en el Centro Asociado de la UNED de Sevilla, como una medida de orientación y seguimiento en los estudiantes de nuevo ingreso*. Dir.^a Dra. Ana Martín.

D.^a M.^a Cecilia Loor Dueñas. *Diagnóstico contextual sobre cómo aprenden los estudiantes que ingresan al primer año de la formación universitaria desde el constructo estilos y ambientes de aprendizaje*. Dir. Dr. Antonio Medina.

D. Lorenzo Pérez Diez. *Organizaciones educativas e intervención con alumnos de altas capacidades el caso de la provincia de Palencia*. Dir.^a Dra. Carmen Jiménez.

² Los doctorandos asistirán a la exposición y defensa pública de las comunicaciones de su Mesa. Están invitados a participar en el debate que se generará tras las exposiciones de las comunicaciones.

D. Marcos Román González. *Test de Pensamiento Computacional: principios de diseño, validación de contenido y análisis de ítems*. Dir.^a Dra. Carmen Jiménez y Dr. Juan Carlos Pérez.

Mesa 2. Sala Ricardo Marín

Moderadores:

Dra. M.^a Luisa Sevillano García. Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales Coordinadora de la línea 2.

Dr. Santiago Castillo Arredondo. Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

Dr. Tiberio Feliz Murias. Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

Comunicaciones:

D. Luis Miguel Benítez Díaz. *Una aproximación a los modelos multinivel*. Dir.^a Dra. M.^a Luisa Sevillano y Dr. Esteban Vázquez.

D. Raúl Carretero Bermejo. *Sexismo e Inteligencia Emocional en los estudiantes de Magisterio: El componente emocional del Sexismo*. Dir. Dr. Tiberio Feliz.

D.^a M.^a Rocío Deliyore Vega. *Diseño de investigación sobre la Construcción de la Comunicación Alternativa y Aumentativa en las aulas costarricenses*. Dir. Dr. Tiberio Feliz.

D.^a Valme García Sánchez. *La Inteligencia Emocional del profesorado: beneficios laborales e influencia en el alumnado*. Dir. Dr. Arturo Galán y Dr. Mario Pena.

D.^a M.^a Esther López Díez Caballero. *Seguimiento de la evolución del nuevo modelo de orientación en Cantabria, implementado a partir del curso 2005-6. Análisis de sus fundamentos, fortalezas y debilidades. Evaluación de su eficacia en el apoyo a la orientación. Propuestas de mejora*. Dir.^a. Dra. Nuria Manzano.

D. Ignacio Monclús López. *La educación musical y las TIC. Estudio sobre innovación educativa, realidad y posibilidades en las aulas de*

primaria y secundaria obligatoria en la provincia de Barcelona. Dir. Dr. Tiberio Feliz.

Mesa 3. Sala Florentino Sanz

Moderadores:

Dra. Teresa Aguado Odina. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Mide I). Coordinadora de la línea 4.

Dr. Roberto Aparici Marino. Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

Dr. Daniel Domínguez Figaredo. Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social.

Comunicaciones:

D.^a Ana Fernández García. *Formación para el empleo en jóvenes en dificultad social.* Dir.^a Dra. Gloria Pérez.

D. Cruz Antonio Hernández Cárdenas. Propuesta del perfil orientado al Logro de competencias para el egresado del Máster y el Doctorado en Gestión de la Extensión Universitaria. Dir. Dr. José Luis García y Dr. José Quintanal.

D.^a Carmen Megía Cuélliga. *Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro. Propuesta de formación.* Dir.^a Dra. Gloria Pérez.

D.^a Ana Valeria de Ormaechea Otalora. *La participación social como opción formativa. La Cooperativa Integral Catalana; una experiencia común.* Dir.^a Dra. Beatriz Malik y Dra. Patricia Mata.

D.^a Mónica Ruiz Quiroga. *Política pública, formación de maestros e Interculturalidad en Colombia.* Dir.^a Dra. Beatriz Malik.

D. Héctor Sánchez-Melero. *Espacios y prácticas de participación ciudadana. Análisis y propuestas educativas desde un enfoque intercultural.* Dir.^a Dra. Teresa Aguado y Dra. Inés Gil-Jaurena.

D.^a Margarita Vasco González. *Cultura y ocio digital en jóvenes en dificultad social.* Dir.^a Dra. Gloria Pérez.

14,00-15,00 horas: Comida

16,00-18,00 horas: Presentación de comunicaciones

Mesa 4. Sala Florentino Sanz

Moderadores:

Dra. Consuelo Vélaz de Medrano. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Mide II). Coordinadora de la línea 5.

Dra. M^a Concepción Domínguez Garrido. Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

Dra. Belén Ballesteros Velázquez. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Mide I).

Comunicaciones:

D.^a Macarena Bondía Salas. *Los centros escolares de entornos desfavorecidos como Comunidad de Aprendizaje: éxito educativo y mejora de la convivencia*. Dir. Dr. Miguel Melendro.

D. Pedro Luis Castrillo Yagüe. *La educación ambiental para el desarrollo sostenible desde la perspectiva del agua*. Dir.^a Dra. María Novo.

D. Francisco González Lozano. *Historia pedagógica del Seminario Conciliar de San Atón. 1851-1962*. Dir. Dr. Javier Vergara.

D.^a Obdulia M.^a Viguria Guerendiain. *Arévalo, Nebrija y Vives: tres humanistas pioneros en familia y educación*. Dir. Dr. Javier Vergara.

D.^a Belinda Domingo Gómez. *La intervención de las dificultades de comunicación del alumnado escolarizado en los colegios públicos bilingües de la comunidad de Madrid*. Dir. Dra. Ascensión Palomares y Dr. Raúl González.

Madrid, 8 de mayo de 2015

