AVANCES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO, 2016

Coordinadores:
Tamara Ramiro-Sánchez y Mª Teresa Ramiro

ISBN: 978-84-617-6294-1

ORGANIZA

Universidad de Granada
Grupo de Investigación CTS-261

Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2016

Autor: 4th International Congress of Educational Sciences and Development. Santiago de Compostela (España), 23-25 de junio de 2016.

Compiladores: Tamara Ramiro-Sánchez y Mª Teresa Ramiro

Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
CIF: G-23220056
Facultad de Psicología.
Universidad de Granada.
18011 Granada (España).
Correo electrónico: info@aepc.es.
Web: http://www.aepc.es.
ISBN: 978-84-617-6294-1

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los capítulos publicados en el libro de capítulos "Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2016", son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

AVANCES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO, 2016

Índice

IMPLICACIÓN DE LA NEUROPSICOLOGÍA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE: FUNCIONES EJECUTIVAS

ESTUDIO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ALUMNADO DE SECUNDARIA 24

Lorena Aitana Patiño Núñez y Cristina De la Peña Álvarez

SOSTENIBILIDAD Y CURRICULUM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ESTUDIO DE LA INTEGRACIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD EN GRADOS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL 29

Rafael Miñano Rubio

ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LOS PRINCIPIOS DE SOSTENIBILIDAD EN PROPUESTAS METODOLÓGICAS UNIVERSITARIAS. UN ESTUDIO DE CASO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ 35

García-González Esther, Jiménez-Fontana Rocío, Azcárate Pilar y Navarrete Antonio

UN ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA DE LA SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIA EN ESPAÑA 43

Miguel Antúnez, Antonio Gomera y Francisco Villamandos

UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS AICLE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS (UDI) Y SU PERTINENCIA EN EL ÁMBITO DE LOS PROGRAMAS DUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR 50

Gómez Parra, Mª E.

AICLE Y LA IMPORTANCIA DE LA INSERCIÓN DEL EJE INTERCULTURAL EN LAS UDI 57

Pérez Gracia, E.

EL DISEÑO DE UNA UDI (INGLÉS-MÚSICA) PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO: THEQUALITIES OF SOUND 63

Adela González Fernández

EL HUMOR COMO COMPONENTE EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES AICLE PARA UNA UDI 70
Almodóvar Antequera, J.M.

OS DISCURSOS DE AUTONOMIA E A CONVERGÊNCIA ENTRE FILOSOFIA, EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO

CONHECIMENTO, AUTONOMIA E INTERESSE: CONTRIBUTOS PARA PENSAR UMA CIENTIFICIDADE CREDÍVEL CONVERGENTE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO 76
João Omar Martins, Elisabete Ferreira y José Alberto Correia

AUTORIDADE E AUTONOMIA NA MODERNIDADE: EM DEFESA DA AUTORIA DOCENTE 83
Telma Cortizo, Elisabete Ferreira y Lourdes Ornellas

"O GATO DE SCHRÖDINGER": PARA PENSAR O PARADIGMA DA CONVERGÊNCIA A PARTIR/NAS (INTER)SECÇÕES (CON)VERGENTES E (DI)VERGENTES ENTRE A FILOSOFIA E FÍSICA 89
João Omar Martins y Miguel Fonseca

'O QUE MAIS NOS CAUSAVA ALGUMA ANSIEDADE ERA A ADAPTAÇÃO DOS FILHOS À NOVA ESCOLA': A MIGRAÇÃO EM FAMÍLIAS 95
Elisabete Carvalho, Elisabete Ferreira y José Alberto Correia

COMO APRENDEM OS JOVENS CIÊNCIAS? O PROJETO 100 CECCA 101
Miguel Fonseca, Telma Cortizo y Elisabete Ferreira

CONFLICTO, SEGURIDAD EMOCIONAL Y FAMILIA

SEGURIDAD EMOCIONAL Y BIENESTAR DE LOS HIJOS ADOLESCENTES SORDOS Y OYENTES 107
Mar Dubra y Silvia López-Larrosa

DIVORCIO Y SEGURIDAD EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA 113
Verónica Cernadas Varela y Silvia López-Larrosa

INVESTIGACIONES EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA. APORTES A LA ENSEÑANZA Y AL APRENDIZAJE

EVIDENCIA DE ELEMENTOS ASOCIADOS AL PENSAMIENTO FUNCIONAL EN CURRÍCULO CHILENO DE EDUCACIÓN BÁSICA 119
Rodolfo Morales y María C. Cañadas

GRÁFICOS ESTADÍSTICOS EN TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA CHILENA 127

Danilo Díaz-Levicoy, M. del Mar López-Martín y Cecilia Pino Villalobos

ORIENTACIÓN, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO EN LA ORIENTACIÓN 135

Silvina Funes Lapponi y Natalia Lajas Manzano

DIVERSIFICAR PARA INCLUIR. EXPERIENCIAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y MULTIDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

¡JUGAMOS TODOS! UNA PROPUESTA INCLUSIVA Y COOPERATIVA PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR 141

Carretero García, Enrique y Carretero García, Miriam

DANZA-ARTE COMO EXPERIENCIA COLABORATIVA E INCLUSIVA DE EXPRESIÓN CORPORAL Y PLÁSTICA EN ALUMNOS DE 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA 146

Carretero García, Miriam, Mato Vázquez, Mª Dorinda y Carretero García, Enrique

LA ORIENTACIÓN EN EL PLANO ENRIQUECIDA CON CÓDIGOS QR. CÓMO TRABAJAR EL ENRIQUECIMIENTO Y EL REFUERZO EDUCATIVO EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINAR 155

Carretero García, Mayra, García Valor, Alma, y Tellería Elgezabal, Miren Lorea

AVENTURA MUSICAL, NOS MOVEMOS POR EL DESIERTO UTILIZANDO LAS CUALIDADES DE LA MÚSICA UNIDAS A LA PLÁSTICA Y EL MOVIMIENTO 163

Martín Ortiz – Quintana, Amaya

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN GALICIA. NUEVOS RETOS, NUEVAS PERSPECTIVAS

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. NUEVOS RETOS, NUEVAS PERSPECTIVAS 169

Silvana Longueira Matos

ACTITUDES Y ESTEREOTIPOS SOBRE LA TERCERA EDAD

¿INFLUYEN EL TIPO DE DOMICILIO DE LOS ANCIANOS EN LOS HETEROESTEREOTIPOS SOBRE LA VEJEZ? 175

Dª Teresa Gómez Carroza, Ana Isabel González Contrera, Elena Felipe Castaño, Mª Isabel Polo del Rio y Santiago Mendo Lázaro

DESARROLLO DE HABILIDADES EMOCIONALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

DESARROLLO DE HABILIDADES EMOCIONALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: SU PAPEL PROTECTOR FRENTE A LA VIOLENCIA 184

Ana Sainero

DIFICULTADES EMOCIONALES EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL 189

Mª del Carmen Pérez Portillo

LA COMUNICACIÓN Y LAS EMOCIONES EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL 194

Rita Mª Martínez García

DISCAPACIDAD INTELECTUAL, BIENESTAR EMOCIONAL Y FAMILIA. RECURSOS IMPLICADOS 198

Mª Jesús Pino Fernández

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

NUEVAS TECNOLOGÍAS E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LOS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PROYECTO “BETTER-E LEARNING FOR ALL” 203

Anita Gramigna

TECNOLOGÍAS DIDÁCTICAS ENTRE TREND (TENDENCIA) E INNOVACIÓN 211

Giorgio Poletti

DIDÁCTICA UNIVERSITARIA SEGÚN UN MODELO BLENDED. EL USO DE LA WEB CONFERENCE 219

Giovanni Ganino

LA ACCIÓN DIDÁCTICA Y LA RUPTURA LINGÜÍSTICA IMPUESTA POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS 226

Loredana La Vecchia

ENVEJECIMIENTO EN DESARROLLO

IDIOSINCRASIA DEL RAZONAMIENTO DEDUCTIVO EN LA VEJEZ 231

Paula Álvarez Merino, Carmen Requena y Francisco Salto

CREATIVIDAD Y PLASTICIDAD CEREBRAL EN MAYORES SANOS. UN ANÁLISIS BASADO EN LA ACTIVIDAD CEREBRAL 236

Verónica López Fernández, Carmen Requena y Paula Álvarez Merino

LA MUERTE PROPIA COMO MATERIA EDUCATIVA. CREENCIAS Y ACTITUDES SOBRE LA MUERTE EN LA VIDA COTIDIANA..... 243

Carmen Requena Hernández, Paula Álvarez Merino y Manuel Villarroya Passolas

LAS ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA COMO PROTECTOR DE LA MEMORIA EN OCTOGENARIOS. 249

María Plaza Carmona, Carmen Requena Hernández y Paula Álvarez Merino

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN ANTE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y CULTURAL

LAS ACTITUDES DE LOS FUTUROS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS ANTE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y CULTURAL EN LA EDUCACIÓN..... 255

Ruth Vilà Baños, M. José Rubio Hurtado y Anna Escofet Roig

LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y CULTURAL EN LA EDUCACIÓN DESDE EL DIÁLOGO INTERCULTURAL E INTERRELIGIOSO 262

Freixa, Montse, Sabariego, Marta, Vilà, Ruth y Belghirane, Fatima

PERCEPCIONES CIUDADANAS SOBRE PRÁCTICAS RELIGIOSAS QUE FOMENTAN LA DIVERSIDAD Y PLURALIDAD RELIGIOSA 268

Francisca Ruiz Garzón y Saleja El Yousfi Mohamed

LAS ENTIDADES ANTE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y CULTURAL 274

Marta Venceslao, Marta Burguet, Angelina Sánchez, Elena Noguera, Mariona Graell y Alba Tarroc

LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

LAS EMOCIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 281

Ana Belén Borrachero Cortés, María Antonia Dávila Acedo y María Luisa Bermejo García

¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO? UN ESTUDIO EN MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, BADAJOZ. 290

Irene del Rosal Sánchez, María Luisa Bermejo García y Juan Manuel Moreno Manso

¿ESTÁN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DOTADOS DE RECURSOS EMOCIONALES? 299

Susana Sánchez Herrera y María Gordillo Gordillo

ESTUDIO DE LAS EMOCIONES EN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA HACIA EL APRENDIZAJE DE FÍSICA Y QUÍMICA 309

María Antonia Dávila Acedo y Ana Belén Borrachero Cortés

RENOVACIÓN DE METODOLOGÍAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

RENOVACIÓN METODOLÓGICA EN EVALUACIÓN EN MAGISTERIO 321

M-Begoña Gómez-Devís y Elia Saneleuterio

CINE Y TEATRO EN LAS AULAS DE SECUNDARIA: HERRAMIENTAS MÁGICAS PARA LA ENSEÑANZA EN BILINGÜISMO Y ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

INCIDENCIA Y TÉCNICAS DE INTRODUCCIÓN DE TEATRO Y CINE EN EL AULA BILINGÜE 328

Rocío Sánchez Millán

LA IMPORTANCIA DE LA PRODUCCIÓN CINEMATOGRÁFICA EN LA ENSEÑANZA DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE 335

Antonio Morales Cubero

EL MÓVIL, UNA HERRAMIENTA DE CINE 342

Pedro Calamardo Martínez

CINE PARA APRENDER, CINE PARA LEER 348

Carlos Javier Montejano López

LOS NUEVOS RETOS EDUCATIVOS DE LA HISTORIA DEL ARTE: EXPERIENCIAS TRANSDISCIPLINARES

LA RECUPERACIÓN DE LA IGLESIA DE SAN LORENZO (ÚBEDA, JAÉN) COMO CENTRO CULTURAL Y EDUCATIVO 355

José Manuel Almansa Moreno

LA MODA EN LOS MUSEOS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE. EXPERIENCIAS TRANSDISCIPLINARES Y DIDÁCTICAS 361

Ismael Amaro Martos

DEVALUACIÓN DE LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS Y PATRIMONIALES PROPUESTAS EDUCATIVAS TRANSDISCIPLINARES DE MEJORA 367

Carmen Moral Ruiz

HISTORIA DEL ARTE Y CREACIÓN CONTEMPORÁNEA: EXPERIENCIAS EXTRACURRICULARES. 376

Victoria Quirosa García y Laura Luque Rodrigo

NECESIDAD DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PERSONALES: DE LA UNIVERSIDAD A LAS AULAS

EL SOSLAYAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DEL SER EN EL CURRÍCULUM DE MAGISTERIO 382

Luis Alberto Mateos Hernández y Mª Cruz Pérez Lancho

APLICACIÓN DE UNA ESCALA DE VALORACIÓN LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR 389

M. Cristina Iglesias Chaves, Antonio Sánchez Cabaco y Begoña Orgaz Baz

ANALISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

BENEFICIOS COGNITIVOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU REFLEJO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO 397

Amador Cernuda Lago

EXPERIENCIA DE LA INCLUSIÓN DE LA DANZA EN EL SISTEMA DE EDUCATIVO RUSO EFECTOS EN EL CONTROL DE LA POSTURA Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO 403

Polina Smirnova

EFECTOS DE LA DANZA EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO Y EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS 410

María Luisa Martín Horga

ACERCAR EL MUSEO AL AULA

DIDÁCTICA DE LA OBRA DE ARTE Y EL MUSEO 416

Mª Montserrat León Guerrero

DEL GABINETE DE MARAVILLAS AL MUSEO 2.0: EDUCACIÓN Y MUSEOS DE ARTE 422

Jesús F. Pascual Molina

INICIATIVAS ARTÍSTICAS Y DINAMIZACIÓN SOCIAL

UN PROYECTO DE PERFORMANCE DESARROLLADO EN LA UNIVERSIDAD DE OPORTO LLEVADO A BARCELONA..... 428

José Antonio Asensio Fernández

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA INVESTIGAÇÃO: QUE POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL?

A ESCUTA DA VOZ DOS ATORES EDUCATIVOS NOS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 436

Deolinda Ribeiro, Paula Flores e Susana Sá

INNOVANDO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE UN PROFESORADO INVESTIGADOR..... 442

García Rodríguez, María Luisa, Casillas Martín, Sonia, Cabezas González, Marcos, Mena Marcos, Juan-José, Gómez Sánchez, Raquel, y Franco de Dios, Marta

PROGRAMA ONLINE DE FORMAÇÃO DE MENTORES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE DE PROFESORES EXPERIMENTADOS: UNA EXPERIENCIA BRASILERA..... 448

Débora Cristina Massetto y Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

LA TUTORÍA PIRAMIDAL COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS TRABAJOS FINAL DE GRADO EN EDUCACIÓN

LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO: LA NECESIDAD DE UNA EVALUACIÓN COMPARTIDA 456

Cristina A. Huertas Abril

EL TFG COMO CULMINACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIA..... 462

Mª Isabel Amor Almedina

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS A LO LARGO DEL CICLO VITAL

¿QUÉ SON LAS FUNCIONES EJECUTIVAS? DESARROLLO E IMPLICACIONES EN DISTINTOS ÁMBITOS A LO LARGO DEL CICLO VITAL 468

Elena Escolano-Pérez

ANSIEDAD ESCÉNICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ATENCIÓN Y MEMORIA EN LOS ESTUDIOS DE MÚSICA 474

Aurora Martínez Rives y Carlos Candela Agulló

FACTORES PERSONALES Y SITUACIONALES DE LA ANSIEDAD ESCÉNICA MUSICAL. RESULTADOS DE UNA REVISIÓN CUALITATIVA 479

José Ballester Martínez y Ana Mª Flores Miralles

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS Y SU RELACIÓN CON LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE

ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO DE 6º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA QUE ASISTE A REFUERZO DE MATEMÁTICA 486

Carlos Soneira, Eliseo Lorenzo y Dorinda Mato-Vázquez

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO QUE IMPARTE MATEMÁTICAS DESPUES DE LA IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE CALIDAD 493

Mª Del Carmen Mariño, Eva Mª Espiñeira y Dorinda Mato-Vázquez

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN ENTORNOS VIRTUAL

DISEÑO DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN PARA COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS 499

Montserrat Yepes-Baldó, Marina Romeo, María Ángeles García, Carolina Martín, Andrés Besolí, Silvia Burset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez, y Emma Bosch

EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA COLECTIVA PARA LA FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE FORMACIÓN 505

Jordi Tous Pallarès, Maite Novo Molinero y Zoel Salvadó Belart

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ENTORNOS ONLINE DE APRENDIZAJE 515

M.ª José Poza Lozano

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS DE LA FORMACIÓN EN TURISMO, HOTELERÍA Y GASTRONOMÍA EN ENTORNOS ONLINE Y SEMIPRESENCIALES 522

Mercè Colom Oliva, Laia Coma Quintana y Patricia Peralta y Lasso

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

EXPRESIÓN GRÁFICA EN ARTES PLÁSTICAS: EL DESARROLLO EN EL ALUMNADO DE LA CAPACIDAD ESPACIAL 529

Vicente A. López Chao, Vicente López Pena y Dario Ramiro-Aparicio

¿SE TRABAJA PLÁSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LA MÚSICA? 534

Aurelio Chao, Sara Román-García y Elena Carrera Pérez

DERECHOS DE AUTOR EN EL USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS: UNA REVISIÓN DE LA NORMATIVA ESPAÑOLA 541

Itziar Sobrino García

INICIACIÓN AL DISEÑO INDUSTRIAL A TRAVÉS DE LAS ARTES PLÁSTICAS 546

Vicente A. López Chao, Dario Ramiro-Aparicio y Vicente López Pena

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: INTERFACES DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DO ESCOLAR DEFICITÁRIO NA OBRA DE MARIALZIRA PERESTRELLO 551

Jorge Luís Ferreira Abrão

PROCESSOS MATURACIONAIS E TRANSTORNOS MENTAIS: CONTROVÉRSIAS E DIAGNÓSTICOS 557

Luís Sérgio Sardinha

O USO DO DESENHO DA FIGURA HUMANA NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA INFANTIL 565

Helena Rinaldi Rosa y Gabriel Okawa Belizario

A INVESTIGAÇÃO DOS FENÔMENOS TRANSICIONAIS DURANTE O PRIMEIRO ANO DE VIDA, PELO MÉTODO ESTHER BICK 573

Walter José Martins Migliorini

USO DO DESENHO E DA OBSERVAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DA ADAPTAÇÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO 579
Marlene Alves da Silva

SCIENCE PRO: FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CASTILLA Y LEÓN

A LA BÚSQUEDA DE ORIENTACIONES PARA LA CONFIGURACIÓN DE UN ITINERARIO METODOLÓGICO AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 586
Francisco Javier Sanz Trigueros

LAS METODOLOGÍAS Y LAS ACTITUDES HACIA LAS CIENCIAS Y LAS MATEMÁTICAS

METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MAGNITUDES Y LA MEDIDA EN EDUCACIÓN: LA LONGITUD 594
Ariadna Gómezescobar Camino y Raquel Férnández Cézar

ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA EN FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL 600
Carmen León-Mantero, Alexander Maz-Machado, Noelia Jiménez-Fanjul y José Carlos Casas

ACTITUDES HACIA LA CIENCIA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA. FACTORES QUE AFECTAN 607
Raquel Fernández Cézar y Natalia Solano Pinto

NUEVAS ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

DINÁMICAS PARA LA ELIMINACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA 613
Carlos Candela Agulló, Amparo Ramos López y José Luis Díez Ruano

FORMACIÓN A LOS TUTORES DE EMPRESA PARA DINAMIZAR Y MOTIVAR A LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS 619
Olga Lasaga Millet, Javier Barraycoa Martínez, Antoni Moreno García y Carmen Ruiz Viñals

LEARNING MATHEMATICS IN PRIMARY, SECONDARY AND HIGH SCHOOL

TEACHING OF GEOMETRY IN SPAIN ACCORDING TO VAN HIELE MODEL 626
F. J. Ignacio López de Silanes Valgañón
CÓMO ORGANIZAR UN CLUB DE MATEMÁTICA 634
Carlo Giovanni Madonna
MADRID MATH CLUB 639
Seong Suk Park

OBESIDAD. DIAGNOSTICOS Y PLANTEAMIENTOS SOCIO EDUCATIVOS FRENTE A LA PLAGA SILENCIOSA DEL SIGLO XXI

LA OBESIDAD INFANTIL Y ADOLESCENTE COMO PROBLEMA SOCIAL Y EDUCATIVO. PROPUESTAS Y SOLUCIONES DESDE EL MARCO EUROPEO 645
Manuel Vizuete Carrizosa, Zacarías Calzado Almodóvar, y Antonio Antúnez Medina
LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO PARTE DE LA SOLUCIÓN AL AVANCE DE LA PLAGA DE LA OBESIDAD EN LA EDAD ESCOLAR..... 653
Sebastián Feu, Ciria Margarita Salazar, Antonio Antúnez, y Ernesto de la Cruz-Sánchez
LOS REFERENTES ICÓNICOS Y ESTÉTICOS, Y SU PROYECCIÓN EDUCATIVA FRENTE AL PROBLEMA DE LA OBESIDAD INFANTIL Y ADOLESCENTE 659
Zacarías Calzado Almodóvar, Manuel Vizuete Carrizosa, y Antonio Antúnez Medina

EL LIDERAZGO EDUCATIVO A TRAVÉS DEL ESTILO DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO: CASO DE ESTUDIO DE UNA ESCUELA DE MADRID, ESPAÑA

LIDERANÇA DISTRIBUÍDA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA VISÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM ALGUMAS ESCOLAS DE MADRID 664
García, Ingrid

ACOSO ENTRE IGUALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

COMPARACIÓN DE LA INCIDENCIA DEL MALTRATO Y ACOSO ESCOLAR ENTRE EL ALUMANDO CON Y SIN NECESIDADES EDUCATIVAS

ESPECIALES EN EXTREMADURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS VÍCTIMAS 672

Ana Isabel González Contreras, Teresa María Gómez Carroza y José Luís Ramos Sánchez

ESCENARIOS DE ACTUACIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SOCIAL. ACTUALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y ESPACIOS PROFESIONALES

LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL EDUCADOR SOCIAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 679

Sara Serrate González, Margarita González Sánchez y David Caballero Franco

EVOLUCIÓN DEL PERFIL DEL JOVEN ACOGIDO EN LA RESIDENCIA DE ATENCIÓN A MENORES "GREGORIO SANTIAGO" DE BURGOS 684

Beatriz F. Núñez Angulo, Rafael Calvo de León y Jesús Alonso Cañada

JÓVENES EXTUTELADOS, UNA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA DE SUS TRAYECTORIAS HACIA LA VIDA INDEPENDIENTE 691

Ángela L. de Valenzuela, Laura Varela Crespo y Rita Gradaílle Pernas

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

VÍDEO DIGITAL E INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS CON ETWINNING COMO HERRAMIENTAS PARA CONOCER EUROPA EN LA ETAPA EDUCATIVA DE SECUNDARIA 697

Soledad Gómez-García, M. Puig Andrés-Sebastiá y Sara Cebrián-Cifuentes

INTRODUCCIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN ESPECIAL A TRAVÉS DE LA MUSICOTERAPIA 705

Joana Galindo Villena

PEDAGOGÍA CON NATIVOS DIGITALES 711

Guillermo Chumillas Jiménez

ANÁLISIS Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

INTERDISCIPLINARIEDAD Y EDUCACIÓN INTEGRAL: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN INFANTIL 717

Luz María Gilabert González y María del Mar Bernabé Villodre

MÚSICA Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL. LA APORTACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL 722

María del Mar Bernabé Villodre

A PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: O OLHAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

A PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: O OLHAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS 727

Graça Bidarra, Carlos Barreira, Valentim Alferes, Piedade Vaz-Rebelo, Margarida Amaral, Raquel Olveira e Paula Patrício

EL REFUERZO DE LA LATERALIDAD EN LA ETAPA INFANTIL A TRAVÉS DEL LENGUAJE, LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y MUSICAL

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA LATERALIDAD EN ESCOLARES: REVISIÓN DE LA LITERATURA 735

Mairena Sánchez López, Abel Ruiz de la Hermosa Fernández Infantes y Mª Ángeles Suárez Gómez

LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: HACIA UNA CORRECTA LATERALIZACIÓN 741

José Vicente Salido López y Pedro Salido López

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I

"HACE MUCHO TIEMPO MI MADRE TRATÓ DE ENSEÑARME LAS TABLAS DE MULTIPLICAR Y ME LLAMÓ DE BURRO; YO NO CONSIGO OLVIDAR NI APRENDER": NARRACIONES DE ESTUDIANTES AGRESORES SOBRE ACOSO ESCOLAR Y FAMILIA 749

Wanderlei Abadio de Oliveira, Iara Falleiros Braga, Waldemar Brandão Neto, Simona Carla Silvia Caravita y Marta Angélica Iossi Silva

CONCEPCIONES SOBRE EL RIESGO DEL CONSUMO DE DROGAS DURANTE LA ETAPA UNIVERSITARIA 755

Emilio J. Lizarte Simón

AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DISTINTOS CURSOS 761

Carmen Mª Vizoso Gómez y Olga Arias Gundín

DIDÁCTICA

LA CAPACIDAD ANALÍTICO-MUSICAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA 768

Francisco César Rosa Napal e Isabel Romero Tabeayo

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. RELACIONES ENTRE NECESIDADES FORMATIVAS Y MODELOS DOCENTES 775

Rocío Serrano Rodríguez y Alfonso Pontes Pedrajas

CONSTITUTIVE AND GROUP-DYNAMICS FACTORS OF THE UNIVERSITY GROUP-INTERACTIVE TEACHING (DIDATTICA UNIVERSITARIA GRUPPO-INTERATTIVA - DUGI) 783

Giovanni Giordano

TRAINING TO THE PHENOMENOLOGICAL ATTITUDE. EXPERIENCE AND INNOVATION OF THE "UNIVERSITY GROUP-INTERACTIVE TEACHING" - DIDATTICA UNIVERSITARIA GRUPPO-INTERATTIVA (DUGI) - AT THE UNIVERSITY OF BARI 790

Gabriella de Mita

APRENDIZAJE SERVICIO PARA ENSEÑAR LENGUA CON TIC 797

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

SOSTEMÁTIC. SOSTENIBILIDAD EN LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS 803

Salvador Vidal Raméntol y SIRSU

LOS MODELOS DE TUTOR EN EL PRACTICUM DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 811

Abraham Bernárdez Gómez

INNOVACIÓN DOCENTE I

FLIPPED CLASSROOM. UNA EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO DE LA INGENIERÍA INDUSTRIAL 817

Elena Arce, Andrés Suárez, Raquel Fernández-González, Miguel Ángel Álvarez-Feijoo y Antón Cacabelos

IMPORTANCIA DE LAS MODALIDADES DOCENTES EN LA FORMACIÓN SANITARIA MARITIMA DEL GRADO DE MARINA Y GRADO DE NAUTICA Y TRANSPORTE MARITIMO EN LA UPV/EHUTÍTULO 824

Amaia Castaños Urkullu y Raúl García Bercedo

UTILIZACIÓN DE CASOS REALES DE ACCIDENTES MARÍTIMOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ASIGNATURA DE SEGURIDAD APLICADA DE LOS GRADOS DE INGENIERÍA MARINA E INGENIERÍA NÁUTICA Y TRANSPORTE MARÍTIMO EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO 829

Raúl García Bercedo, Ernesto Madariaga Dominguez y Amaia Castaños Urkullu

ACTITUD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE PRIMEROS CURSOS HACIA SU PARTICIPACIÓN EN EXPERIENCIAS CLIL 834

Sara María Torres Outón

RESULTADOS Y VALORACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE LA CALIDAD DE APRENDIZAJE EN UNA ASIGNATURA DEL GRADO EN INGENIERÍA NAVAL Y OCÉANICA IMPARTIDA EN LA ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA 841

Mª Jesús Rodríguez-Guerreiro, José Angel Fraguela, José -Carlos Álvarez-Feal, Almudena Filgueira y Laura Castro-Santos

LAS POSIBILIDADES DEL ARTE PARA LA IMPLICACIÓN EN LA SOSTENIBILIDAD DE UN CENTRO EDUCATIVO. 847

María Dolores Callejón-Chinchilla, Pedro Garrido González de Riancho, Isabel María Granados Conejo y María Luisa Moreno Gutiérrez

LA MÚSICA TRADICIONAL COMO ELEMENTO DE IDENTIDAD EDUCATIVA 853

Robert Arnau Díez

EMPODERANDO AL FUTURO PROFESORADO DESDE LA EDUCACIÓN CIUDADANA. EL "ARTE DE ACCIÓN" DE YOLANDA DOMÍNGUEZ COMO HERRAMIENTA PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL 863

Laura Triviño Cabrera

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN II

TRABAJAMOS LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR 869

Mª Mar Muñoz Prieto

RELACIÓN ENTRE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA AUTOPERCEPCIÓN EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN ADOLESCENTES 875

Moral García, J.E., Al Nayf Mantas, R., López García, S., Amatria Jiménez, M., Maneiro Dios, R., y Santos Labrador, R. M

COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA INTERGENERACIONAL DESDE MÚLTIPLES PERSPECTIVAS TEÓRICAS 882

Alejandro Canedo-García, Deilis Ivonne Pacheco-Sanz y Jesús Nicasio García-Sánchez

PEDAGOGÍA

INTERPRETACIÓN DE LA BANDA SONORA DE UN REPORTAJE DE NATIONAL GEOGRAPHIC. UN ESTUDIO DE CASO CON NIÑOS DE 11 AÑOS 888

Amparo Porta

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

ANÁLISIS SOBRE LA «CREATIVIDAD: DEL SIGNO A LA PALABRA, Y VICEVERSA» EN ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADESEL 894

Teresa-G. Sibón Macarro y Aurora Salvador Rosa

SISTEMATIZACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVAS

LA CAPACIDAD DE PERDÓN Y LA GESTIÓN DE CONFLICTOS LABORALES A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN, EN ESTUDIANTES DE RELACIONES LABORALES 901

Vanesa Parada Alfaya, Macarena Martínez-Valladares, Andrea Abilleira Escudero y Katia Rolán González

PEDAGOGÍA DE LA IGUALDAD: EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA 908

Raquel Fernández González

IMPLICACIÓN DE LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES 914

María Teresa Castellanos Sánchez

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

DANZA Y MOVIMIENTO LIBRE INDUCIDO: UN RECURSO PARA POTENCIAR LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL 921

Lola Segarra Muñoz, María Dolores Muñoz Vallejo y Juana Segarra Muñoz

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

ORIENTAR PARA EMPRENDER, EMPRENDER PARA INNOVAR, E INNOVAR PARA AVANZAR 929

Javier Atance Ibar

¿CÓMO ES LA JUVENTUD QUE DECIDE EMIGRAR? ESTUDIO SOBRE EL PERFIL EDUCATIVO DEL COLECTIVO GALLEGO EMIGRADO A ALEMANIA EN LA ACTUALIDAD 936

María González Blanco

ACTITUDES DE TRANSFOBIA EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL REGIOMONTANOS (MÉXICO) 941

Luis Manuel R. Otero y David Casado-Neira

EDUCACIÓN MULTICULTURAL

LA IMPROVISACIÓN POÉTICA ESCOLAR EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL 947

Alexandre Bataller Catalá

GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO Y MEJORA ESCOLAR: UN ESTUDIO EN ESCUELAS PRIMARIAS VULNERABLES EFECTIVAS EN CHILE 953

Óscar Maureira C. y Sergio Garay O.

TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE INGENIERÍA NAVAL EN FERROL Y RELACIÓN CON SU ENTORNO 960

Javier Tarrío Saavedra, Luis Carral Couce, María Asunción López Arranz, Raúl Villa Caro, Salvador Naya, y José Ángel Fragela Formoso

EVALUAR COMPETENCIAS EN CARRERAS TÉCNICAS 966

Jose Carlos Alvarez Feal, Emilio Saavedra Otero y Ana Jesús López Díaz

ACTITUDES HACIA LA CIENCIA: ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS FACTORES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DE LA GEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 972

Josu Sanz, Teresa Zamalloa, Gurutze Maguregi, Lola Fernández, Isabel Echevarría y Nerea Casas

INNOVACIÓN DOCENTE II

ANÁLISIS DE DIARIOS METACOGNITIVOS ELABORADOS POR LOS ALUMNOS DE 2º GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL 978

G. Martínez Borreguero, F.L. Naranjo Correa y F. Cañada Cañada

EVOLUCIÓN DE LAS EMOCIONES Y LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA QUE EXPERIMENTAN LOS ALUMNOS DE 2º DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES 986

F. Cañada Cañada, G. Martínez Borreguero y F.L. Naranjo Correa

PROPUESTA DE ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA EXPLICACIÓN DE LAS MATEMATICAS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR 998

Enrique Navarrete Sanchez, Ma. Del Carmen Farfan Garcia, Ma. Teresa Davalos Romo y Jennifer Renteria Conseción

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

EL DINAMISMO INTERPERSONAL Y LOS PROCESOS SOCIALES EN LOS EQUIPOS DE TRABAJO. UN FACTOR DETERMINANTE DE ÉXITO GRUPAL EN PEDAGOGÍA 1005

Juan Manuel Díaz Torres

TECNOLOGÍA EDUCACIONAL

SKYPE COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MUSICAL: UN ESTUDIO DE CASO 1011

José Palazón-Herrera

MISCELÁNEA

ANÁLISIS DEL CLIMA MOTIVACIONAL GENERADO POR EL DOCENTE Y SU INFLUENCIA SOBRE LA CONDUCTA DE LOS ESCOLARES 1017

Moral-García, J.E., Santos-Labrador, R.M., Amatria-Jiménez, M., Maneiro-Dios, R., López-García, S. y Al-Naif Mantas, R.

LOS ESTUDIOS DE INGENIERÍA NAVAL EN FERROL, SU EVOLUCIÓN EN EL TIEMPO AL COMPÁS DE LA ACTIVIDAD DEL TRANSPORTE MARÍTIMO Y LA CONSTRUCCIÓN NAVAL 1026

Luis Carral Couce, Javier Tarrío Saavedra, Salvador Naya Fernández, José de Troya Calatayud y José de Lara Rey

O RELACIONAMENTO DOS JOVENS COM OS SEUS PARES EM MEIO RURAL E URBANO 1034

Carma Pereira, Maria Manuel Nunes, João Casal, Paula Farinho, Eva Corrêa e Maria João Delgado

O AUTOCONCEITO E A AUTOESTIMA DOS JOVENS SURDOS: LISBOA VS. ALENTEJO 1042
Farinho, P., Pereira, R., Nunes, M., Casal, J., Delgado, M. J. e Corrêa, E.
AS COMPETÊNCIAS COMUNICACIONAIS DO PESSOAL NÃO DOCENTE NA IMAGEM ORGANIZACIONAL DA ESCOLA 1048
Ana Paula Leitão, Carla Dias Coelho y Paula Farinho
DEVELOPING PRODUCTIVE SKILLS IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR THE EFL CLASSROOM 1055
Adela González Fernández y Cristina A. Huertas Abril

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN FÍSICA Y ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES, SOBREPESO, AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
AUTOEFICACIA Y ACTITUDES DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA HACIA LOS JÓVENES CON SOBREPESO 1064
Emilio J. Martínez-López

COSTUMARIO MUSICAL EN EL SIMARRO, LA MÚSICA TRADICIONAL COMO INSTRUMENTO PARA MEJORAR EL ÉXITO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS
COSTUMARIO MUSICAL EN EL SIMARRO, PROYECTO DE TRABAJO INTERCENTROS 1070
Vicente Mahiques Fornés
LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR ATRAVÉS DE LA MÚSICA TRADICIONAL 1076
Juan Penalba Vidal
INSTRUMENTOS DE CAÑA, CONTENIDO TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM DEL ALUMNO 1083
Ximo Sanchis Vidal y Olga Sentandreu Benavent

CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA EN LA ESPAÑA DE LA TRANSICIÓN 1975-1982: ESTRATEGIAS SOCIO-EDUCATIVAS
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD POLÍTICA A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES Y LA TELEVISIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA TRANSICIÓN EN ESPAÑA (1975-1979) 1089
Virginia Guichot-Reina
LA VISIÓN DEL CONSUMO DE MASAS EN LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES EN EL ADVENIMIENTO DE LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA (1975-1982) 1096
Mariano González-Delgado
DE ENEMIGO A ALIADO. LAS TRANSFORMACIONES DEL DISCURSO EDUCATIVO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE ESPAÑA Y ESTADOS UNIDOS DURANTE EL SIGLO XX 1102
Kira Mahamud Angulo y Cecilia Milito Barone

ESTUDIO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ALUMNADO DE SECUNDARIA

Lorena Aitana Patiño Núñez* y Cristina De la Peña Álvarez**

**Magíster en Neuropsicología y Educación; **Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)*

Resumen

Actualmente, diversos estudios científicos revelan la implicación de la función ejecutiva en el rendimiento académico del alumnado. El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre distintos componentes de la función ejecutiva como son la memoria de trabajo verbal, la interferencia cognitiva y la atención selectiva. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes (34 chicos y 26 chicas) con edades entre 13 y 15 años que cursan 3º de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en un Instituto de Educación Secundaria de Lugo. A todos los participantes se les administra el subtest de Letras y Números del WISC-IV para valorar memoria de trabajo verbal, el test de atención D2 para evaluar atención selectiva y el test de palabras y colores de Stroop para valorar interferencia cognitiva. Para el análisis de datos se emplean estadísticos descriptivos y correlación de Pearson. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, los chicos presentan más media que las chicas en atención selectiva e interferencia cognitiva y que, existen correlaciones significativas inversas entre atención selectiva y memoria de trabajo verbal y entre interferencia cognitiva y memoria de trabajo verbal. Consecuentemente, este estudio proporciona implicaciones educativas para la valoración e intervención neuropsicológica de la función ejecutiva.

Palabras clave: función ejecutiva, memoria de trabajo verbal, interferencia cognitiva, atención selectiva, educación secundaria.

Abstract

Currently, several scientific studies show the importance of executive function in the academic life of students. The objective of this research is to analyze the relationship between different components of executive function as verbal work memory, cognitive interference and selective attention. The sample was created by 60 students (34 boys and 26 girls) who were 13 and 15 years studying 3rd Secondary Education in a public high school in Lugo. To the sample was given the subtest of Letters and Numbers

WISC-IV to study the verbal work memory, the D2 attention test to analyze selective attention and words and colors test to look Stroop's cognitive interference. To analyze the information were used descriptive statistics and Pearson's correlation. The results showed that boys have more media than girls in selective attention and cognitive interference, but less in verbal work memory, furthermore, there are significant negative correlations between selective attention and verbal work memory and between interference cognitive and verbal work memory. Consequently, this study provides educational implications for neuropsychological assessment and intervention of executive function.

***Keywords**:* executive function, verbal work memory, cognitive interference, selective attention, secondary education.

Introducción

La etapa educativa de Educación Secundaria permite la consolidación de los distintos aprendizajes, capacidades y habilidades cognitivas necesarias para el desenvolvimiento del alumnado en el ámbito educativo y en la vida personal-social. De esta manera, durante esta etapa educativa ya se han desarrollado los distintos procesos neuropsicológicos, entre ellos, los de adquisición más tardía como es el caso de la Función Ejecutiva (Best, Miller y Jones, 2009).

Diversas investigaciones (Best, Miller y Jones, 2009; Clair-Thompson, 2011; Clair-Thompson y Gathercole, 2006) señalan que la Función Ejecutiva tiene un papel muy importante en el ámbito educativo por su influencia directa o indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el rendimiento académico. Las funciones ejecutivas están conformadas por distintos componentes (Fuster, 2008; Moraine, 2014; Tirapu-Ustárroz y Luna-Lario, 2011), entre ellos, memoria de trabajo, planificación, autorregulación, flexibilidad cognitiva, inhibición, etc. Las funciones ejecutivas que se han seleccionado para este estudio son: memoria de trabajo verbal, atención selectiva e interferencia cognitiva.

El objetivo general de esta investigación es analizar la relación entre distintos componentes de la función ejecutiva como son la memoria de trabajo verbal, la interferencia cognitiva y la atención selectiva en alumnos/as de 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

Método

Materiales

En este estudio se administra la subprueba Letras y Números de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños –IV (Wechsler, 2008), para valorar memoria de trabajo verbal, entendida como la capacidad de mantener al mismo tiempo información de naturaleza verbal, trabajar con ella y proporcionar un resultado; el test Stroop (Golden, 2007) para evaluar interferencia cognitiva, que hace referencia a la capacidad de retrasar, controlar e interrumpir respuestas verbales y motoras; y el test D2 de atención (Brickenkamp, 2002) para evaluar atención selectiva que es la capacidad de diferenciar los estímulos relevantes de los que no lo son.

Participantes

La muestra está formada por 60 escolares de tercero de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto público de Lugo, Galicia.

La edad de los escolares se sitúa entre los 13 y 15 años (M = 14.13; DT = 0.83) y está constituida por 34 hombres (57%) y 26 mujeres (43%).

Los alumnos forman parte de dos clases del Centro Educativo seleccionado y todo el alumnado de la muestra ha asistido regularmente al centro educativo y no presenta ningún trastorno o alteración cognitiva y/o sensorial añadida.

Diseño

Esta investigación es un estudio ex post-facto en el que se analizan datos de hechos ya acontecidos, descriptiva y correlacional que emplea una estrategia transversal de recogida de la información.

Procedimiento

En primer lugar, se solicitan los permisos oportunos al Instituto de Educación Secundaria Obligatoria y, en segundo lugar, se procede a la administración de las pruebas de forma individual y en horario de clase. La forma de administración de la prueba se realiza en situación clínica, fuera de las aulas con una duración aproximada de diez minutos por alumno. Se proporcionan las instrucciones de las pruebas de forma verbal controlando la sonoridad e iluminación de la sala. El análisis de datos se realiza utilizando el programa estadístico SPSS versión 19.0 para Windows.

Resultados

Los análisis estadísticos descriptivos indican que la variable atención selectiva tiene más media (124) que memoria de trabajo verbal (18) e interferencia cognitiva (11). Por sexos, se observa que los chicos (126) tienen más media que las chicas (121) en atención selectiva; los chicos (14) tienen más media que las chicas (9) en interferencia cognitiva; y las medias de chicas (18.57) y chicos (18) en memoria de trabajo verbal son similares. Para comparar las variables se han transformado todos los datos en puntuaciones típicas.

Los análisis correlacionales empleando la Correlación de Pearson con un nivel de significación de α=.05 demuestran que existe correlación significativa negativa entre atención selectiva y memoria de trabajo verbal ($r = -.268$; $p = .039$) y correlación significativa negativa entre interferencia cognitiva y memoria de trabajo verbal ($r = -.263$; $p = .042$).

Discusión y conclusiones

A la luz de los datos obtenidos, los escolares de educación secundaria obligatoria tienen un rendimiento con menor media en la ejecución de tareas de interferencia cognitiva. Analizados los resultados por sexos, los chicos tienen más media que las chicas en atención selectiva e interferencia cognitiva. Estos resultados están en una línea opuesta a los resultados encontrados por Matute, Sanz, Gumá, Roselli y Ardilla (2009) y en la misma línea que los hallados por Waag, Halcomb y Tyler (1973) que explican las diferencias encontradas ligadas a las diferencias de personalidad de ambos sexos. Los resultados obtenidos en memoria de trabajo verbal similares entre chicos y chicas están en una línea contraria a los hallados por Tejedor, González y García (2008) que muestran que las chicas tienen más media que los chicos.

En cuanto a los resultados correlacionales, un aumento leve en memoria de trabajo verbal producirá un descenso leve en atención selectiva e interferencia cognitiva. Estos datos están en la misma dirección que el planteamiento de Guilford (1956) que, un aumento bajo tanto en atención selectiva como en interferencia cognitiva, produce una disminución baja de memoria de trabajo verbal.

En síntesis, los resultados aportados por este estudio ponen de manifiesto el nivel de determinadas funciones ejecutivas como atención selectiva, memoria de trabajo verbal e interferencia cognitiva en una muestra de Educación Secundaria Obligatoria y su relevancia para elaborar programas de intervención neuropsicológica educativa que

permitan optimizar las funciones ejecutivas y, por ende, el rendimiento académico del alumnado.

Referencias

Best, J., Miller, P. y Jones, L. (2009). Executive functions after age 5: changes and correlates. *Development Review, 29*, 180-200.

Brickenkamp, R. (2002). *D2 Test de Atención*. Madrid: TEA.

Clair-Thompson, H. (2011). Executive functions and working memory behaviours in children with a poor working memory. *Learning and Individual Differences, 21*, 409-414.

Clair-Thompson, H. y Gathercole, S. (2006). Executive functions and achievements in school: shifting, updating, inhibition and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 59*, 745-759.

Fuster, J. (2008). *The prefrontal cortex*. Londres: Academic Press.

Golden, C. (2007). *Stroop. Test de Colores y palabras*. Madrid: TEA.

Guilford, J. P. (1956). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: McGraw Hill.

Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Roselli, M. y Ardilla, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(2), 257-276.

Moraine, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante. Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Tejedor, F., González, S. y García, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Revista Latinoamericana Psicología, 40*(1), 123-132.

Tirapu-Ustárroz, J. y Luna-Lario, P. (2011). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. En J. Tirapu-Ustárroz, M. Ríos-Lago y F. Maestú-Unturbe (Eds.), *Manual de Neuropsicología* (pp.219-260). Barcelona: Viguera Editores.

Waag, W., Halcomb, C. y Tyler, D. (1973). Sex differences in monitoring performance. *Journal of Applied Psychology*, *58*, 272-274.

Wechsler, D. (2008). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV*. Madrid: TEA.

ESTUDIO DE LA INTEGRACIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD EN GRADOS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

Rafael Miñano Rubio

Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

Antecedentes: Tras la adaptación al EEES, todos los grados relacionados con la ingeniería industrial incluyen competencias relacionadas con las distintas dimensiones de la sostenibilidad. Método: Con el fin de conocer su nivel de integración real en la docencia, hemos analizado los planes de estudio de 25 universidades españolas, identificando las asignaturas que incluían dichas competencias no sólo en sus guías docentes, sino también en sus temarios, opciones metodológicas y criterios de evaluación. Resultados: Los resultados muestran una gran diversidad entre universidades en el enfoque y el nivel de integración de la sostenibilidad. Se ha observado un desequilibrio entre la presencia de los aspectos económicos y ambientales frente a los sociales y éticos, así como carencias en la visión holística de la sostenibilidad y de espacios para la reflexión. No obstante, se han identificado buenas prácticas que pueden ser de gran ayuda para afrontar dichos retos. Conclusiones: El estudio realizado muestra que es posible integrar la sostenibilidad de forma holística y sistemática en el actual marco académico, pero queda mucho por hacer. Como factores clave a potenciar se destacan la implicación institucional, la formación y compromiso del profesorado, así como la evaluación interna y externa.

Palabras clave: Sostenibilidad, competencias, integración curricular, ingeniería.

Abstract

Background: After the Bologna process, every industrial engineering degree program in Spain includes competences related to the different dimensions of sustainability. Methodology: In order to know their level of real integration in teaching, we have analysed the curricula of 25 Spanish universities, identifying the courses that include in fact such competences in their syllabus, methodological options and evaluation criteria. Results: The results show that there are not many examples of holistic and systematic approaches to sustainability and a lack of spaces for reflection has been observed. However, we have identified some good practices that can be of great help to deal with

these challenges in the present framework of the Spanish universities. Conclussions: The study shows that the current academic framework provides opportunities to integrate sustainability in a holistic and systematic way. Some key factors are considered such as institutional commitment, teacher's training and internal and external evaluation.

Keywords: Sustainability, competences, curriculum, engineering education.

Introducción

Desde muy diversos ámbitos, nacionales e internacionales, se apoya claramente la integración de competencias para la sostenibilidad en la formación universitaria en ingeniería. Se proporcionan guías de acción que incluyen conocimientos, habilidades y valores, integran aspectos ambientales, sociales y éticos, y fomentan la reflexión y la toma de conciencia sobre la responsabilidad de los futuros profesionales (ABET, 2015; CDIO, 2011; CRUE, 2012; ENAEE, 2015; Engineering Education for Sustainable Development, 2004; International Association of Universities, 2002; Segalàs, 2009).

Sin embargo el grado de integración de la sostenibilidad en la formación universitaria aún presenta niveles muy bajos (Buckler y Creech, 2014) y, en el ámbito de las ingenierías, no hay evidencias de que se estén desarrollando estrategias de enseñanza y aprendizaje eficaces que aborden de manera integral y sistemática el trabajo de dichas competencias (Brodeur, 2013; Zandvoort, Børsen, Deneke y Bird, 2013).

Enmarcado en una línea de investigación cuyo objetivo es promover la integración de la sostenibilidad de forma holística, sistemática, completa y efectiva en el actual contexto de los grados de ingeniería en España, se ha estudiado cómo los actuales grados de ingeniería industrial están integrando las competencias relacionadas con la sostenibilidad y la responsabilidad profesional. Se han identificado buenas prácticas, debilidades y oportunidades relevantes que pueden ser de utilidad para el desarrollo de estas competencias en estas titulaciones, pero que también podrían extenderse a otras ingenierías.

Método

Para el estudio se han revisado las páginas web de 25 universidades en las que se imparten grados relacionados con la Ingeniería Industrial. El estudio se ha realizado de

forma exhaustiva en las universidades de la Comunidad de Madrid[1]. Para completarlo, se han seleccionado otras universidades españolas[2]: las politécnicas y otras universidades con referencias de buenas prácticas en el ámbito de la sostenibilidad.

Se han considerado como competencias de sostenibilidad aquellas relacionadas con 4 aspectos fundamentales de la sostenibilidad: ambientales; sociales; éticos y de responsabilidad profesional, y legales y normativos. Un ejemplo son las que se incluyen en la Orden CIN/351/2009 que establece los requisitos para la verificación de los títulos oficiales de grado que habilitan para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Industrial ("capacidad de analizar y valorar el impacto social y medioambiental de las soluciones técnicas"; "conocimientos básicos y aplicación de tecnologías medioambientales y sostenibilidad"; "conocimiento, comprensión y capacidad para aplicar la legislación necesaria en el ejercicio de la profesión").

Se ha analizado su presencia en distintos niveles: estrategia de la universidad; competencias y objetivos del grado, y en las guías docentes de las asignaturas (competencias y temario).

Para el análisis de las asignaturas, se han agrupado en 5 bloques diferentes. Tres de ellos consideran su orientación a alguna de las 3 dimensiones básicas de la sostenibilidad: asignaturas de economía, empresa u organización industrial; asignaturas sobre tecnología y sostenibilidad ambiental; asignaturas de aspectos sociales y/o éticos de la ingeniería. Los otros dos bloques corresponden a asignaturas de Proyectos y al Trabajo Fin de Grado (TFG).

Resultados

Se ha observado que en la estrategia de las universidades estudiadas no suele haber una referencia clara a la integración curricular o al ámbito docente. Lo más frecuente es la mención a la formación en la responsabilidad profesional y social (75%

[1] Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Universidad Alfonso X El Sabio (UAX), Universidad Antonio Nebrija (NEBRIJA), Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Carlos III (UC3M), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Alcalá (UAH), Universidad Europea de Madrid (UEM), Universidad Politécnica de Madrid (UPM), Universidad Pontificia de Comillas (ICAI), Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

[2] Mondragon Unibertsitatea (MONDRAGON), Universidad de Deusto (DEUSTO), Universidad de Extremadura (UEX), Universidad de Granada (UGR), Universidad de Oviedo (UNIOVI), Universidad de Valladolid (UVA), Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Universitatea (UPV-EHU), Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT), Universitat de Girona (UdG), Universitat de les Illes Balears (UIB), Universitat de València (UV), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat Politècnica de València (UPV), Universitat Ramon Llull (URL).

de universidades estudiadas), mientras que la formación en aspectos ambientales y de desarrollo sostenible sólo aparece en la mitad de ellas.

Las competencias recomendadas "oficialmente" se incluyen en la definición de muchos grados, pero otros especifican sus propias competencias relacionadas con la sostenibilidad con muy diversas redacciones y enfoques. Esto muestra un cierto nivel de conciencia sobre la necesidad de incluir estos aspectos. Las competencias relativas a los impactos ambientales y sociales son las más frecuentes (90% de las universidades). En menor proporción aparecen las competencias de ética (80%) y las de legislación y normativas (60%).

Inclusión efectiva en las asignaturas

La mayoría de los grados estudiados incluyen en su plan de estudios asignaturas obligatorias en 4 de los 5 bloques considerados. La excepción es el caso de asignaturas específicas de aspectos sociales, éticos o legales: un tercio de universidades tienen asignaturas obligatorias de este tipo, pero otro tercio no tienen ninguna.

Del grupo de asignaturas de Economía y Empresa, se observa que menos del 30% de las asignaturas obligatorias incluyen en el temario algún aspecto de la sostenibilidad. Lo más frecuente es que aparezcan impactos sociales de la ingeniería industrial (seguridad, salud laboral), temas de Responsabilidad Social Corporativa o calidad integral. Aunque no se ha observado mucho espacio para la reflexión, sí hay algunas propuestas interesantes sobre "¿qué, cómo y para quién producir?" o análisis del desempleo y la pobreza como impactos sociales.

En relación a las asignaturas específicas de temas ambientales, se observa un enfoque muy técnico, aunque hay experiencias interesantes que dan espacio para introducir los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible, y propician la reflexión sobre impactos, problemáticas y políticas ambientales.

Una característica del grupo de asignaturas relativas al ámbito social, ético o legal es su variedad temática. La mayoría de ellas proponen actividades que favorecen la reflexión y el razonamiento crítico. Se trabaja con metodologías activas y la evaluación suele incluir específicamente las competencias de sostenibilidad.

En las asignaturas de Proyectos, lo más habitual es la presencia de temas específicos como estudios de impacto ambiental, estudios de seguridad y riesgos laborales, siguiendo la legislación y estándares vigentes. Sin embargo, menos de la mitad de las asignaturas trabajan conjuntamente aspectos ambientales y sociales.

En las asignaturas de TFG se ha observado que menos del 50% incluyen referencias a competencias de sostenibilidad en las instrucciones para la realización del trabajo, y menos del 25% en los criterios de evaluación. Además, suele restringirse a un solo aspecto (evaluación de impacto ambiental, regulación, sentido de la responsabilidad), sin tener en cuenta la diversidad de aspectos de la sostenibilidad.

Discusión y Conclusiones

En general, se ha identificado una falta de coherencia entre lo que se especifica en las competencias y lo que luego de hecho se incluye en el temario, en especial en los aspectos éticos (que suelen incluirse en las competencias, pero no suele reflejarse en el temario) y en los legales (que no suelen incluirse en competencias, pero sí en el temario).

Hay pocas experiencias de integración sistemática a lo largo del plan de estudios de las competencias de sostenibilidad. Sólo una universidad de las estudiadas las incluye en asignaturas de todos los bloques y cubriendo los distintos aspectos (ambiental, social y ético).

También se han observado carencias en cuanto al trabajo de la sostenibilidad desde un enfoque holístico. Además, las asignaturas más propicias para ello, las relacionadas con temáticas éticas o sociales, son las que menos aparecen en los planes de estudios como obligatorias. En estas asignaturas se aprecia la necesidad de un corpus de contenidos más claro y consensuado, así como la presencia de profesorado especializado en este ámbito.

Sin embargo, el estudio también ha permitido identificar oportunidades y líneas de trabajo para promover la integración de la sostenibilidad de forma efectiva en el actual contexto de los grados de ingeniería en España. Se han identificado asignaturas que dan un enfoque holístico de la sostenibilidad en los distintos bloques de asignaturas estudiados, lo que muestra que es posible aplicar dicho enfoque de forma sistemática a lo largo de la carrera en nuestro actual marco académico. Para ello será necesaria la implicación institucional para coordinar su implementación en las distintas etapas y tipos de materias, así como la formación e implicación del profesorado.

Como recomendación que va más allá del ámbito del profesorado, sería deseable que las agencias de evaluación de las titulaciones velaran por la coherencia y la integración efectiva de las competencias de sostenibilidad.

Referencias

ABET. (2015). *Criteria for Accrediting Engineering Programs*.

Brodeur, D. (2013). Mentoring young adults in the development of social responsibility. *Australasian Journal of Engineering Education*, 19(1), 13-25.

Buckler, C., y Creech, H. (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development; final report*. UNESCO.

CDIO. (2011). *The CDIO Syllabus 2.0.*

CRUE. (2012). *Directrices para la sostenibilización curricular.*

ENAEE-European Network for Accreditation of Engineering Education. (2015). *EUR-ACE Framework Standards and Guidelines*.

Engineering Education for Sustainable Development. (2004). *Declaration of Barcelona*.

International Association of Universities. (2002). *Ubuntu Declaration on Education, Science and Technology for Sustainable Development*.

Segalàs, J. (2009). *Engineering education for a sustainable future* (PhD dissertation. Universitat Politècnica de Catalunya).

Zandvoort, H., Børsen, T., Deneke, M. y Bird, S.J. (2013). Editors' Overview Perspectives on Teaching Social Responsibility to Students in Science and Engineering. *Journal of Science and Engineering Ethics*, *19,* 1413-1438.

ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LOS PRINCIPIOS DE SOSTENIBILIDAD EN PROPUESTAS METODOLÓGICAS UNIVERSITARIAS. UN ESTUDIO DE CASO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

García-González Esther, Jiménez-Fontana Rocío, Azcárate Pilar y Navarrete Antonio

Universidad de Cádiz

Resumen

Atravesamos una profunda crisis socio-ambiental. En este escenario, las universidades tienen la obligación de capacitar a alumnos futuros profesionales desde perspectivas sostenibles. Este trabajo presenta una investigación que analiza la práctica docente en el ámbito universitario y su potencialidad para promover una Educación para la Sostenibilidad. Concretamente, presentamos los resultados obtenidos en un estudio de caso desarrollado en el Grado de Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Cádiz.

Los resultados muestran un escenario donde la sostenibilidad tiene presencia a nivel planificación. Sin embargo, esta no llega a concretarse en una acción clara en el aula, existiendo una disfunción entre aquello que se diseña y lo que se proyecta en la misma. Este escenario se traduce en una baja presencia de la sostenibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje analizado.

Palabras clave: Educación para la Sostenibilidad, Educación Superior, Metodologías Docentes

Abstract

The humanity are in a deep socio-environmental crisis. In this scenario, the University must train the future professionals from sustainability perspectives. This research analyses the teaching methods in the university field and their potential for the inclusion of Education for Sustainable Development. Specifically, we present a case study developed on the Degree of Degree of Finance and Accounting the University of Cádiz. The achieved results reveal a scenario where the sustainability is present at a theoretical level. However, the sustainability doesn´t materialize in a clear action in the classroom. There is a dysfunction between the previous design and the real action. This situation involves a low presence of sustainability in the teaching-learning process analysed.

Keywords: Education for Sustainable Development, Higher Education; Teaching Methods

Introducción

Como educadores, queremos participar en la construcción de un mundo mejor y consideramos que la Educación para la Sostenibilidad (ES) puede contribuir a este fin, pues invita a una capacitación para la acción (Breinting, 1997) y pretende formar agentes de cambio en las universidades (Aznar, Ull, Piñero, y Martínez-Angut, 2007).

Para ello, centramos el interés en nuestro contexto de intervención más directo, el aula universitaria. Fundamentalmente analizando cómo las prácticas docentes, pueden contribuir a la inclusión de los principios que promueve la ES.

Tras un análisis de las principales características de la ES y desde la perspectiva compleja en que nos aproximamos al aula (Jiménez-Fontana, García-González, Azcárate, y Navarrete, 2015), hemos diseñado unas líneas metodológicas que pueden ayudar a la integración de la sostenibilidad en las aulas universitarias. Esta visión compleja entiende que el aula se configura a partir de las interacciones entre los agentes participantes profesor-alumno-contenidos y las estrategias teórico-prácticas puestas en juego por el profesor (Coll, 1998). Estas líneas están descritas considerando la coexistencia en el aula de lógicas antagónicas y complementarias (Bonil, Junyent, y Pujol, 2010). Se concretan en distintos ejes dialógicos: Relación profesor-alumno, Vertical↔Horizontal; Competencias: Específicas↔Transversales; Realidad socio-ambiental: no Integrada↔Integrada; Recursos: Internos↔Externos; Dinámicas de aula: Cerradas↔Abiertas; Trabajo de aula: Individual↔en Grupo y la Evaluación Acreditativa↔Procesual.

El tratamiento en el aula de estas líneas metodológicas y su concreción en acciones coherentes con la sostenibilidad, permite caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (García-González, Jiménez-Fontana, Navarrete, y Azcárate, 2015).

Método

El problema de investigación analiza las prácticas docentes y su relación con la inclusión de la sostenibilidad en las aulas universitarias. Para mayor concreción diseñamos dos subproblemas. El primero enfocado hacia la coherencia existente entre la

planificación y la intervención; y el segundo hacia el grado de inclusión de la sostenibilidad en las aulas analizadas.

La naturaleza del problema de investigación conduce hacia un enfoque cualitativo, el cual determina la correspondencia entre el proceso de investigación y los supuestos teóricos, adaptándose a la realidad que se investiga (Hernández, Fernández, y Baptista, 2008).

Optamos por un estudio de caso, centrado en un caso que presenta interés por sí mismo (Stake, 2005). El profesor objeto de estudio, trabaja en un ámbito del conocimiento en relación con la sostenibilidad, Ciencias Económicas.

El contexto de estudio es una asignatura del tercer curso del Grado de Finanzas y Contabilidad.

Los datos se recogieron a partir de diversos instrumentos. Un cuestionario exploratorio, una entrevista semiestructurada y el análisis de la ficha oficial de la asignatura, para la planificación. Grabaciones audiovisuales, de 3 sesiones y un guion de observación, para la intervención.

Para el análisis de datos empleamos un sistema de categorías, elaborado a través de un proceso de validación aparente y de contenido (Litwin, 1995). Está configurado a partir de los principales aspectos que intervienen en la acción del aula, los agentes profesor-alumno-contenidos; la intervención y la planificación; y las líneas metodológicas citadas anteriormente. Cada una descrita a partir de un gradiente de indicadores, que va de estadios simples donde la sostenibilidad está ausente a estadios complejos donde está integrada (García, 2004).

Resultados

Los dos subproblemas de investigación, citados previamente, orientan el análisis de resultados.

En relación al primero, la coherencia entre planificación e intervención, y debido a la imposibilidad de mostrar todos los resultados obtenidos, presentamos un ejemplo (tabla 1) para uno de los elementos profesor y la dimensión planificación, en las diferentes líneas metodológicas.

Tabla 1

Resultados agente profesor, dimensión planificación

		Eje dialógico secundario	Instrumentos	Indicador	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Profesor	Planificación	Relación profesor–alumno, Vertical↔Horizontal (1-3)[3]	I-3	PPRVH1[4]	1	7.7%
			I-1	PPRVH2	1	92.3%
			I-2		7	
			I-3		5	
		Competencias, Específicas↔ Transversales (1-3)	I-2	PPCET1	13	68.4%
			I-1	PPCET2	1	31.6%
			I-2		5	
		Realidad socio-ambiental, No Integrada↔Integrada (1-4)	I-2	PPRNI2	5	50%
			I-1	PPRNI3	2	50%
			I-3		3	
		Recursos, Internos↔Externos (1-3)	I-2	PPRIE2	1	50%
			I-3		1	
			I-3	PPRIE3	2	50%
		Evaluación, Acreditativa↔ Procesual (1-4)	I-2	PPEAP2	1	33.3%
			I-3		1	
			I-2	PPEAP3	3	66.7%

Nota. [3]Gradiente de los indicadores; [4]La codificación de los indicadores se ha realizado a partir de las iniciales del agente en cuestión, profesor-alumno-contenidos, la dimensión planificación o intervención, las palabras que definen el elemento metodológico y el número correspondiente a su gradación. Así para profesor, planificación y el elemento metodológico Competencias Específicas↔Transversales, quedaría: PCET.

Esta tabla se repite para contenidos y alumno, en las dos dimensiones planificación e intervención.

Para conocer la coherencia entre planificación e intervención, contrastamos de forma global, sin considerar el agente al que hacen referencia, los resultados de las diferentes líneas metodológicas. En la figura 1 observamos que solo existe coherencia total en lo que respecta a evaluación, mientras que para el resto de líneas metodológicas la coherencia es parcial o inexistente.

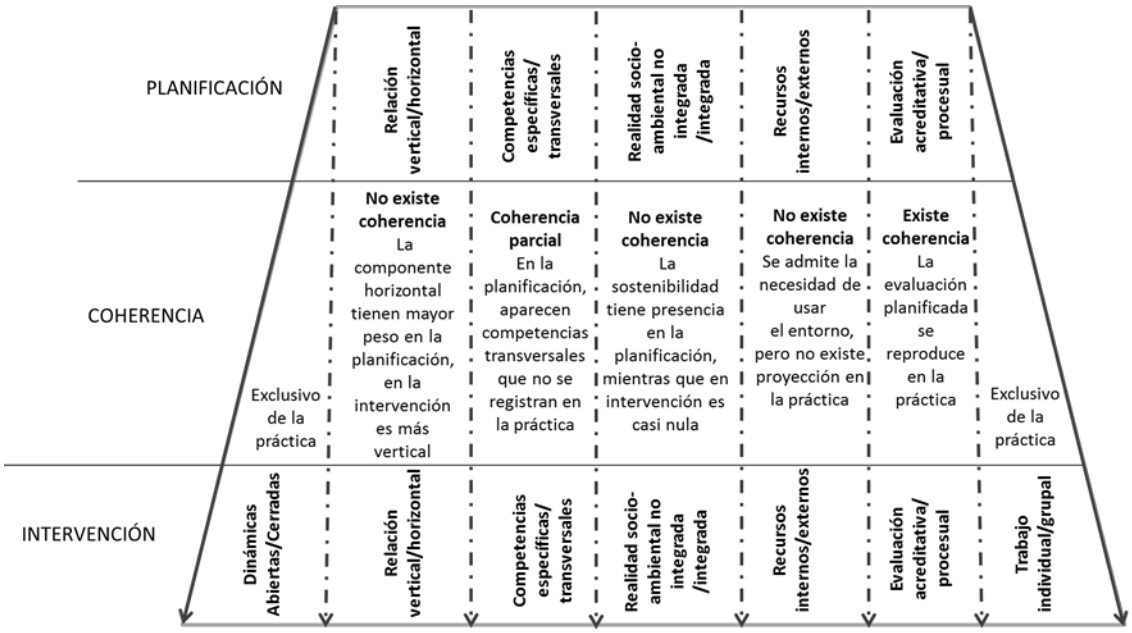


Figura 1. Síntesis coherencia Planificación-Intervención.

En relación al segundo subproblema, el grado de integración de la sostenibilidad en el aula, recordamos que los indicadores del sistema de categorías están en gradación. Cada número de esta gradación corresponde con un estadio de integración de la sostenibilidad, tal como muestra la figura 2.

	SIMPLE	INICIAL	MEDIO	AVANZADO	COMPLEJO
		Zona de tránsito			
Gradiente 1	1	2	3	4	5
Gradiente 2	1	2		3	4
Gradiente 3	1		2		3

Figura 2. Gradiente de indicadores.

Esta correspondencia permite conocer el grado de integración de la sostenibilidad tanto en intervención como en planificación. Los resultados más relevantes ($f_i \geq 50\%$) se presentan en las tablas 2 y 3.

En relación a la intervención, en la tabla 2, observamos una distribución de indicadores en distintos estados de integración de la sostenibilidad. Esta característica muestra a la planificación como favorecedora de la integración de la sostenibilidad. Hecho que se corrobora, pues encontramos la mayor parte de indicadores con frecuencias significativas en los estados sucesivos al simple. De suyo, en el estadio medio hallamos varios indicadores con frecuencias representativas, situación que

también observamos en el estado avanzado e incluso existe uno en el complejo. Por tanto, la sostenibilidad está presente.

Tabla 2

Grado de inclusión de la sostenibilidad en la dimensión planificación

		INICIAL	MEDIO	AVANZADO	
Líneas metodológicas	SIMPLE	Zona de tránsito			COMPLEJO
Relación, Vertical-Horizontal	CPRVHA1 f_i=66.7%		PPRVH2 f_i=92.3% APRVHA2 f_i=80%		
Competencias, Específicas-Transversales	PPCET1 f_i=68.4% CPCET1 f_i=72.2%				
Realidad socio-ambiental, No integrada-Integrada	CPRNI1 f_i=60%	PPRNI2 f_i=50%	APRNI2 f_i=71.4%	PPRNI3 f_i=50%	
Recursos Internos-Externos			PPRIE2 f_i=50%		PPRIE3 f_i=50%
Evaluación, Acreditativa-Procesual		PPEAP2 f_i=33.3%	CPEAP2 f_i=100%	PPEAP3 f_i=66.7%	

Para la intervención (tabla 3) los indicadores se concentran predominantemente en la fase simple, donde la sostenibilidad está ausente. Por tanto, el grado de integración de la sostenibilidad es casi nulo. No obstante, hay que señalar la presencia del trabajo en grupo en el estadio avanzado, siendo esta la línea metodológica que más contribuye a la integración de la sostenibilidad en el aula.

De forma general, podemos decir que el grado de integración de la sostenibilidad es mayor en el diseño de la asignatura que en la práctica de aula donde no llegan a materializarse estas intenciones.

Tabla 2

Grado de inclusión de la sostenibilidad en la dimensión planificación

Líneas metodológicas	SIMPLE	INICIAL	MEDIO	AVANZADO	COMPLEJO
		Zona de tránsito			
Relación, Vertical-Horizontal	PIRVH1 f_i=54.24% AIRVH1 f_i=81% CIRVH1 f_i=55%				
Competencias, Específicas-Transversales	PICET1 f_i= 90.6%				
Realidad socio-ambiental No integrada-Integrada	PIRNI1 f_i= 81.8% AIRNI1 f_i=88% CIRNI1 f_i= 80.65%				
Recursos Internos-Externos	PIRIE1 f_i= 80.3% CIRIE1 f_i= 65.4				
Evaluación, Acreditativa-Procesual		PIEAP2 f_i=100%			
Dinámicas, Cerradas-Abiertas	PIDCA1 f_i=83.7% AIDCA1 f_i=100% CIDCA1 f_i=100%				
Trabajo Individual-Grupal				AITIG3 f_i=50%	

Conclusiones

Las metodologías detectadas no promueven en su conjunto la sostenibilidad en el aula, como refleja el bajo grado de integración de la sostenibilidad y la escasa coherencia entre planificación e intervención. Sí identificamos con claridad intentos de aproximación en cada una de las dimensiones analizadas, referentes al uso que se hace por ejemplo del trabajo en grupo o el diseño para la evaluación y los recursos.

Avanzar hacia escenarios donde la sostenibilidad esté más integrada en el aula, pasaría por intentar derribar la barrera existente entre la planificación y la intervención, habría que detectar los obstáculos que impiden la proyección de las ideas que aparecen en la planificación, más en sintonía con principios de sostenibilidad, en la intervención.

Referencias

Aznar, P., Ull, M. Á., Piñero, A., y Martínez-Angut, M. P. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, *25*(1), 133–157.

Bonil, J., Junyent, M., y Pujol, R. M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *7*(Nº Extraordinario), 198 – 215.

Breinting, S. (1997). Hacia un nuevo concepto de Educación Ambiental. *Carpeta Informativa del Ceneam*, 1–8. Recuperado de http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/1997soren-breiting_tcm7-186955.pdf

Coll, C. (1998). *Observación y análisis de las prácticas educativas.* Barcelona: Universidad abierta de Cataluña.

García, J. E. (2004). *Educación Ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.

García-González, E., Jiménez-Fontana, R., Navarrete, A., y Azcárate, P. (2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Foro de Educación*, *13*(19), 85–124.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2008). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En *Metodología de la investigación* (pp. 3–29). México: McGraw-Hil.

Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P., y Navarrete, A. (2015). Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *12*(3), 536–549.

Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage.

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 273–285). London: Sage.

UN ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA DE LA SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

Miguel Antúnez, Antonio Gomera y Francisco Villamandos

Universidad de Córdoba

Resumen

¿Están cumpliendo las universidades el papel de liderazgo que la sociedad y el cambio global les demandan en la integración de la perspectiva de la sostenibilidad en todos los ámbitos? Aunque hemos avanzado en la sostenibilización de otros aspectos de la vida universitaria, es en la práctica docente donde encontramos los mayores retos. La situación de la sostenibilización curricular en España es incipiente, por lo que se necesita explorar la problemática existente para priorizar las estrategias de intervención. Se presenta una investigación centrada en la problemática relacionada con el proceso de sostenibilización curricular en las universidades españolas. Para ello se ha realizado una doble consulta a expertos de la Comisión Sectorial de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. La situación de este proceso en España responde a múltiples factores, pero es destacable que los expertos priorizan el papel del profesorado y su escasa formación en sostenibilidad y sostenibilización curricular como el problema con más incidencia en este proceso, sin perder de vista la necesidad de actuar de forma conjunta en los demás ámbitos.

Palabras clave: Sostenibilidad curricular, universidad, desarrollo sostenible, formación del profesorado.

Abstract

Are universities serving the leadership role that society and global change will require the mainstreaming of sustainability in all areas? Although we have made progress in introducing sustainability in other aspects of university life it is in teaching practice where we find the biggest challenges. The situation of sustainability curriculum in Spain is emerging, so you need to explore the existing problems to prioritize intervention strategies. research focused on the problems related to the process of curriculum sostenibilización in Spanish universities is presented. For this we have made a double consultation with experts of the Sectoral Commission for Sustainability of the Conference of Rectors of Spanish Universities. The situation of this process in Spain

responds to multiple factors, but it is noteworthy that the experts prioritize the role of teachers and their lack of sustainability training and sustainability curriculum as the problem with most impact on this process, without losing sight of the need to act jointly in other areas.

Keywords: Sustainability curriculum, university, sustainable development, teacher training.

Introducción

Estamos en un mundo en crisis. Estamos percibiendo claramente las consecuencias de lo que podemos denominar "cambio ambiental global" (Vitousek, 1992), una auténtica crisis global.

En este marco, nos podemos preguntar si las universidades están cumpliendo el papel que estos desafíos históricos y de naturaleza compleja les demandan. Aunque las universidades de todo el mundo están incluyendo la sostenibilidad en diferentes áreas, tales como la gestión, la investigación o la extensión, con diferentes niveles de profundidad y éxito (Leal y Manolas, 2012), es quizá en la docencia donde está el mayor desafío, ya que supone una profunda transformación (Azcárate, Navarrete y García, 2012) para llevar a cabo los necesarios cambios globales en el proceso de enseñanza aprendizaje (Vilches y Gil Pérez, 2012).

Uno de los mayores retos de las universidades es formar profesionales críticos con el curso actual de nuestra sociedad y capaces de actuar para promover un desarrollo más sostenible (Barrón, Navarrete y Ferrer-Balas, 2010). El proceso clave para que las universidades puedan dar respuesta a los retos planteados es el denominado como "ambientalización o sostenibilización curricular", que es un proceso continuo que implica la introducción de contenidos y criterios de sostenibilidad en los planes de estudio para proporcionar al alumnado conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollarse profesionalmente atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades y dentro de los esquemas de un desarrollo sostenible (Geli, 2002; Gomera, 2011).

¿En qué estado se encuentra el proceso de sostenibilización curricular en España? ¿Cuáles son sus principales problemas? ¿Cómo deberíamos solucionarlos? Esta comunicación describe el trabajo llevado a cabo para explorar la problemática relacionada con el proceso de sostenibilización curricular en las universidades españolas

con objeto de detectar los aspectos clave en la evolución del mismo y orientar trabajos posteriores sobre la priorización de estrategias para avanzar en este camino.

Método

Se explica la metodología seguida en los siguientes apartados:

Diseño

Esta investigación se desarrolló a partir de un diseño metodológico no experimental de carácter descriptivo.

Materiales

Se emplearon dos plantillas estandarizadas con una serie de preguntas para recabar las respuestas de los participantes. La primera de ellas se centró en los avances en la sostenibilización curricular en los últimos 20 años en España, con el objetivo de resaltar la evolución a lo largo de las últimas décadas y de obtener los problemas más importantes del proceso. Una vez procesada esta información, la segunda consulta trató de priorizar los problemas detectados en la fase anterior y proponer hasta tres posibles soluciones por problema.

Participantes

La unidad de análisis de esta investigación fueron las personas pertenecientes al Grupo de Sostenibilidad y Currículum de la CADEP de la CRUE, que fueron considerados como expertos en este campo. Se obtuvieron 11 respuestas de 8 universidades.

Procedimiento

La recogida de información se llevó a cabo durante los meses de noviembre de 2012 y junio de 2013 en una consulta a los expertos en doble ronda mediante correo electrónico.

Para establecer la priorización de los problemas se invirtió la puntuación recibida (a cada 1 se le dio 5 puntos, a cada 2, 4 puntos, etc.) y se calculó la media aritmética al considerarse el estadístico más adecuado y menos arbitrario para cumplir con el objetivo de ordenar según la prioridad otorgada por el conjunto del grupo de expertos. El análisis cualitativo de las respuestas donde se aportaban las posibles soluciones consistió en la codificación de la información y en la integración de la misma entre sí. Este trabajo se

realizó con el Programa RQDA (siglas en inglés para paquete de R para el Análisis Cualitativo de Datos).

Resultados

Dividimos los resultados en los problemas detectados y en las soluciones propuestas.

Problemas

Se obtuvieron cinco grandes problemas que pasamos a enumerar ordenados por la influencia que tienen en el proceso de sostenibilización curricular en España según los expertos consultados:

1. Existe poca formación en sostenibilidad para profesorado universitario, poco estructurada y de carácter voluntario.

2. Existe entre la comunidad universitaria un escaso conocimiento de los conceptos de sostenibilidad y sostenibilización curricular.

3. Hay un compromiso institucional con la sostenibilidad limitado y lejos de una política activa por una sostenibilización integral de las universidades.

4. Hay dificultades para llevar a la práctica la teoría sobre la inclusión de la sostenibilidad en el diseño curricular, en contenidos, metodologías, valores y evaluación.

5. Hay escasa investigación en sostenibilización curricular y está poco valorada y poco reconocida.

Soluciones

Las soluciones aportadas por los expertos consultados por cada problema fueron identificadas y categorizadas. En esta comunicación nos centraremos, por falta de espacio para abordar las de los demás problemas, en las soluciones propuestas para el problema identificado como el más influyente.

Para dar solución a este problema relativo a la poca formación del profesorado los expertos proporcionaron respuestas que se han clasificado en seis:

- Aumentar las actividades de formación en este ámbito, desde cursos a congresos, seminarios, grupos de trabajo o foros de formación.

- Incorporar algún beneficio o reconocimiento para motivar al profesorado.
- Intentar incluir esta capacitación en los programas de formación permanente del profesorado universitario y en la formación pedagógica inicial para nuevos docentes universitarios.
- Tener en cuenta la formación en sostenibilidad en la selección del profesorado.
- Elaborar materiales sencillos adaptados a cada materia o titulación que sirvan de ayuda para la labor docente.
- No existe consenso con respecto a transformar en obligatoria la formación docente en este ámbito.

Discusión

Las consecuencias que estamos viviendo de un mundo en crisis nos deben animar a apresurarnos en la adaptación de todos los pilares de nuestra sociedad a la nueva realidad marcada por el cambio global (Vitousek, 1992). La educación es sin duda uno de esos pilares fundamentales.

El proceso de "ambientalización o sostenibilización curricular" (Geli, 2002; Gomera, 2011) es la clave para realizar esta adaptación en las universidades. Este estudio contribuye a clarificar la situación que vive este proceso en la educación superior española. La categorización y priorización de los problemas detectados en este proceso, así como la propuesta de soluciones por parte de los expertos en el campo pretende ser de ayuda para diseñar estrategias y acciones de intervención en las universidades.

Como queda de manifiesto en nuestro estudio, la visión de los expertos coincide en que el papel del profesorado y de su actividad docente es esencial. El profesorado, por tanto, es el actor clave para alcanzar de forma eficiente una transformación global en los procesos de enseñanza aprendizaje (Vilches y Gil Pérez, 2012) en las universidades que los orienten en el mismo sentido y dirección que los compromisos por la sostenibilidad.

Por consiguiente, aunque la situación de la sostenibilización curricular en España responde a múltiples factores, es coherente que los expertos destaquen el papel del profesorado y su escasa formación en sostenibilidad y sostenibilidad curricular como el problema con más incidencia en este proceso. Además, como deja patente la opinión de

los expertos, la formación integral para el profesorado ofrecida por las universidades a este respecto es muy mejorable.

Aunque la formación del profesorado haya sido el ámbito donde los expertos más han puesto el acento en cuanto a la problemática existente, es necesario comprender, como hemos comentado, que los cinco problemas destacados en el estudio forman parte de un conjunto de factores complejo e interdependiente que va más allá del rol del profesorado. No debemos, pues, perder de vista la necesidad de actuar de forma conjunta en los demás ámbitos mencionados. Una perspectiva de conjunto nos ayudará a diseñar las propuestas más eficaces y sinérgicas para avanzar hacia unas universidades más sostenibles. En este sentido, el análisis de los resultados da lugar a una nutrida relación de posibles soluciones para cada problema detectado, que deberán ser valoradas por cada universidad dependiendo de su contexto particular.

Referencias

Azcárate, P., Navarrete, A. y García, E. (2012). Aproximación al nivel de inclusión de la sostenibilidad en los curricula universitarios. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 16*(2), 105-119.

Barrón, A., Navarrete, A. y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *7*.

Geli, A. (2002). Introducción. Universidad, Sostenibilidad y Ambientalización Curricular. En M. G. Junyent, M. Junyent, A. Geli, y E. Arbat (eds.). *Ambientalización curricular de los estudios superiores. Tomo I* (pp. 11-18). Girona: Universitat de Girona. Servicio de Publicaciones.

Gomera, A. (2011). *Análisis, medición y distribución de la conciencia ambiental en el alumnado universitario: una herramienta para la educación ambiental* (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

Leal, W. y Manolas, E. (2012). Making sustainable development in higher education a reality: Lessons learned from leading institutions. *GUNI Higher Education in the World 4: Higher Education's Commitment to Sustainability from Understanding to Action* (pp. 28-31). Pallgrave Macmillan.

Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *16*(2), 25-43.

Vitousek, P. M. (1992). Global Environmental Change: An Introduction. *Annual Review of Ecology and Systematics, 23*, 1-14.

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS (UDI) Y SU PERTINENCIA EN EL ÁMBITO DE LOS PROGRAMAS DUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gómez Parra, Mª E.

Universidad de Córdoba

Resumen

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es uno de los enfoques utilizados en educación bilingüe. Esta metodología, impulsada por la misma Comisión Europea, ha experimentado un rápido y significativo avance que hoy día se traduce en una multiplicidad de publicaciones en revistas internacionales de impacto, presentaciones a congresos, implementación en colegios y universidades de muchos países y, finalmente, apoyo institucional desde las políticas y organizaciones educativas internacionales (Comisión Europea, Ministerio de Educación y Ciencia y Junta de Andalucía, entre otros). La mayor parte de las instituciones educativas europeas (primaria, secundaria y educación superior) que ofrecen programas bilingües siguen la metodología AICLE. Por tanto, la innovación docente y el diseño de Unidades Didácticas Integradas (UDI) AICLE para la educación superior es una cuestión de reconocimiento internacional, además de ser una línea prioritaria y absolutamente relevante en el marco de dicha metodología. En este capítulo analizaremos el contexto en el que se están implementando los Grados bilingües en la universidad española y las dificultades que se han de superar para poder implementar de manera coherente esta metodología.

Abstract

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is one of the most popular approaches within bilingual education. This methodology, endorsed by the European Commission itself, has rapidly boosted, from which a number of papers, presentations, research and materials can be found nowadays, as well as an extended implementation among many schools and universities. This has entailed institutional support from international policies and educational organizations (European Commission, Spanish Ministry of Education and Andalusian Government, among others). Most of the

European educational institutions (primary, secondary and higher education) that offer bilingual programmes implement a CLIL approach. Therefore, teaching innovation and the design of CLIL Integrated Didactic Units (IDU) for higher education is internationally recognised as well as it entails a priority line for such approach. This chapter will analyse the context where bilingual Degrees are being developed within the Spanish university, at the same time that we state the difficulties that must be overcome for a coherent implementation of such programmes.

Introducción

La metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es el enfoque que las asignaturas de contenido utilizan para impartirse en una lengua extranjera. Esta metodología (cuyas siglas en inglés - CLIL - corresponden a 'Content and Language Integrated Learning') fue iniciada en la década de 1990 en Europa y, desde ese incipiente momento, la investigación en AICLE ha experimentado un avance significativo que hoy en día se traduce en una multiplicidad de publicaciones en revistas internacionales de impacto, presentaciones a congresos, implementación en colegios y universidades de muchos países y, finalmente, apoyo institucional desde las políticas y organizaciones educativas internacionales (Comisión Europea, Ministerio de Educación y Ciencia, y Junta de Andalucía, entre otros). Por tanto, la innovación docente en este sentido es de reconocimiento internacional, además de ser prioritaria y absolutamente relevante para el momento en el que la universidad española se encuentra. Según Coyle (2013, p. 244) '[…] CLIL is becoming increasingly positioned as a change agent, i.e. to transform 'traditional' monolingual learning contexts into bilingual experiences […]' La potencialidad de las enseñanzas y metodologías bilingües y la importancia que a estas les otorgan los organismos educativos internacionales es, hoy día, por tanto, incuestionable. La Comisión Europea, en uno de sus múltiples reconocimientos a los beneficios del multilingüismo, ya afirmaba: "The benefits of knowing foreign languages are unquestionable. Language is the path to understanding other ways of living, which in turn opens up the space for intercultural tolerance. Furthermore, language skills facilitate working, studying and travelling across Europe and allow true intercultural communication." (Comisión Europea, 2006, p. 3). Fortanet-Gómez (2013) identifica el contexto sociopolítico en el que se está desarrollando la educación multilingüe en la etapa terciaria (en el que encontramos factores como el multilingüismo; políticas sociales; factores económicos; política multilingüe en

educación; políticas supranacionales; políticas lingüísticas nacionales y regionales y, finalmente, políticas universales). Asimismo, se identifica el componente lingüístico (cuyos factores son: las lenguas como productos meta; las lenguas como medio de instrucción; las lenguas de investigación y las lenguas de administración) y el componente pedagógico (la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, los enfoques para la enseñanza de la segunda lengua y la educación multilingüe desde un enfoque AICLE). Finalmente, encontramos el análisis del factor humano (en el que se abordan las características del alumnado, del personal académico y del personal administrativo). El holístico análisis de Fortanet-Gómez (2013) nos ayuda a entender la complejidad de los componentes y factores que se ponen en juego a la hora de implementar un programa bilingüe que, por sus características y por sus implicaciones, es mucho más sofisticado y entraña más dificultad que la implementación de un programa monolingüe.

La dualidad de AICLE (que se establece en el aprendizaje integrado de 'contenidos' y 'lenguas') hace que se puedan identificar, claramente, ventajas y desafíos en su aplicación. No hay doctrinas ni modelos pre-fijados que determinen cómo AICLE va a desarrollarse en un período de tiempo relativamente corto. El concepto de los enfoques duales (o de doble lengua) frente a los enfoques bilingües, la adquisición de segundas lenguas, el aprendizaje y la enseñanza de contenido y de lenguas extranjeras; todo ello entra a formar parte integral de la metodología AICLE y a ella afecta. A medida que el enfoque AICLE va adquiriendo madurez, práctica e investigación, vamos obteniendo resultados que nos indican el camino que debemos seguir. Es decir, a medida que avanzamos y desarrollamos metodologías de enseñanza y aprendizaje bilingüe (o programas de doble lengua), vamos obteniendo datos que nos indican cómo mejorarlo. La historia de los métodos nos ha enseñado que no hay un enfoque válido; podemos afirmar que casi cualquiera lo es si funciona en un grupo determinado, en un contexto específico o con unas circunstancias particulares. AICLE es, hoy día, el enfoque más completo e internacionalmente más extendido en Europa para la implementación de asignaturas en planes de bilingüismo pero, al igual que todos sus predecesores, necesita de investigación en la implementación y de datos que nos ayuden a desarrollarlo y, en la medida de lo posible, a mejorar su praxis en el aula. En la literatura especializada, encontramos autores (p.e. Llinares, Morton y Whittaker, 2003) que consideran que AICLE aporta ventajas al proceso de aprendizaje, en general, y al de las segundas lenguas, en particular. Pero, como en toda metodología y en casi todo

enfoque, hay opiniones divergentes, entre las que encontramos la de Bruton (2013), que se muestra escéptico con el enfoque AICLE, ya que piensa que no es una verdadera novedad metodológica y establece las deficiencias de este enfoque en: A. Necesidades inmediatas. B. Necesidades específicas. C. Géneros académicos. D. Cultura. E. Desarrollo de la lengua. F. Profesores motivados. G. Igualitarismo. H. Aprendizaje del contenido.

AICLE en educación superior

Existen algunos estudios (aunque no abundan) sobre la implementación de AICLE en la etapa terciaria (Coleman, 2006; Dafouz, Núñez, Sancho y Foran, 2007a; Fortanet-Gómez, 2013). En este sentido Dafouz, Núñez y Sancho (2007b) afirman: "In Spain, although English has been introduced as the language of instruction in some master and doctoral courses, the application of the CLIL approach is still isolated". (p. 647).

Siguiendo el *European Framework for CLIL Teacher Education* (Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols Martín, 2010), el docente CLIL ha de ser capaz de dominar estrategias de aula que, en clases de contenido, apoyen el aprendizaje de la lengua.

Éstas son las 6 habilidades que el profesor AICLE debe ayudar a su alumnado a desarrollar:

1. Activar el conocimiento previo: lo cual implica averiguar qué sabe el alumnado y ser capaz de elevar su nivel de motivación. Es importante activar tanto el conocimiento de contenidos como el de lengua.
2. Ofrecer input adecuado al tema: no todo el alumnado tiene la misma capacidad ni aprende de la misma manera. Por tanto, ofrecer diferentes tipos de input es crucial para llegar al máximo número de alumnos posible (p.e.: visual, escrito u oral).
3. Guiar la comprensión: para el docente CLIL es crucial ir comprobando la correcta adquisición de contenidos. Una forma sencilla de hacerlo, al tiempo que se fomenta el andamiaje, es a través de la formulación de preguntas eficaces (dirigidas a promover el interés del alumnado).
4. Fomentar el habla en L2: el dominio de la lengua oral es crucial en CLIL y, por tanto, el docente ha de promover los diálogos y la interacción en el aula (que, a su vez, se puede utilizar para y comprobar el nivel de adquisición de contenidos).

5. Fomentar la escritura en L2: el lenguaje académico es fundamental y la forma más fácil de adquirirlo es mediante la escritura (a diferencia del lenguaje oral, que suele ser más informal). Además, los procesos cognitivos que se ponen en juego son diferentes a los que se usan para producir el lenguaje oral y es por ello que su práctica resulta esencial en contextos bilingües.
6. Evaluar y ofrecer *feedback*: finalmente, la evaluación y el *feedback* son procesos en los que el docente obtiene información relevante sobre el proceso de enseñanza (planificación y puesta en marcha) y aprendizaje (dificultades encontradas).

Todo esto nos lleva a la planificación de las denominadas 'Unidades Didácticas Integradas' (Integrated Didactic Units – IDU) en las que el contenido y las lenguas irán de la mano para conseguir un aprendizaje significativo, en doble lengua, y que use eficazmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Anderson, 2008). Las UDI están siendo desarrolladas en currículos de educación primaria y secundaria, fundamentalmente. Sin embargo, cuando pasamos al plano de la educación universitaria, aún encontramos cierta resistencia por parte del docente, ya que el contenido, irremediablemente, prima sobre la lengua. Los programas universitarios son, fundamentalmente, densos y se encuentran apremiados por la falta de tiempo. Por tanto, cuando hablábamos de la línea que el avance en la investigación sobre metodología AICLE deja clara es, indudablemente, la puesta en marcha de esta metodología en contextos universitarios. Esto es, la docencia en educación terciaria adolece en muchas universidades de esta implementación que, desde luego, ofrece incalculables beneficios al discente (ventajas cognitivas, sociales, culturales, personales, laborales … del bilingüismo), a la institución (por cuanto a apertura internacional supone), y al docente (que verá incrementado el alcance de su docencia).

Finalmente, queremos constatar las dificultades que la implementación de AICLE encuentra en la educación superior. Por un lado, la coordinación docente entre miembros de diferentes Departamentos (recordemos que las áreas lingüísticas – AL – y las áreas no lingüísticas – ANL – han de poder armonizar tiempos, contenidos y metodologías en la impartición de sus asignaturas) no es tarea fácil en un sistema universitario donde la libertad de cátedra y la autonomía de los departamentos para la impartición de contenidos es la regla esencial. Por otro lado, en muchos Grados universitarios no existen asignaturas de segundas lenguas (AL) que permitan la

coordinación de la que hablamos y, por tanto, esta ha de hacerse en base al requisito lingüístico (B1), como último recurso.

Por tanto, y para concluir, entendemos que el diseño de UDI en el marco AICLE es una necesidad acuciante para la educación superior y, una vez descrito el marco y constatadas las dificultades, creemos que es el momento de comenzar a caminar en el sentido correcto, que se resume en dos ideas clave: coordinación y aumento de las asignaturas de AL en la universidad española.

Referencias

Anderson, T. (2008). *The Theory of Practice of Online Learning*. Canada: AU Press. Recuperado de http://ccti.colfinder.org/sites/default/files/InService_International/resources/TL/TL%20M03U01%20Docs/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

Bruton, A. (2013). CLIL: Some reasons why … and why not. *System, 41*, 587-597.

Coleman, J.A. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, *39*(1), 1–14.

Comisión Europea. (2006). *Special Eurobarometer. European and their languages.* Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

Coyle, D. (2013). Listening to learners: an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *16*(3), 244-266.

Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C. y Foran, D. (2007a). Integrating CLIL at the tertiary level: teachers' and students' reactions. En D. Wolff y D. Marsh (eds.) *Diverse contexts converging goals. Content and language integrated learning in Europe. Volume4* (pp. 91-102). Peter Lang: Frankfurt.

Dafouz, E., Núñez, B. y Sancho, C. (2007b). Analysing Stance in a CLIL University Context: Non-native Speaker Use of Personal Pronouns and Modal Verbs. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(5), 647-662.

Fortanet-Gómez, I. (2013). *Towards a Multilingual Language Policy*. Bristol: Multilingual Matters.

Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2003). Cómo integrar la lengua y contenidos en la educación bilingüe. *Padres y Maestros*. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 349*, 16-20.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols Martín, M.J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework fort he professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.

AICLE Y LA IMPORTANCIA DE LA INSERCIÓN DEL EJE INTERCULTURAL EN LAS UDI

Pérez Gracia, E.

Universidad de Córdoba

Resumen

La matriz AICLE cuenta con la cultura como uno de sus elementos esenciales (4Cs: contenido, comunicación, cognición y cultura). Este enfoque metodológico contempla el desarrollo de la interculturalidad, ya que recoge entre sus objetivos primordiales conseguir que el alumnado adquiera y desarrolle una conciencia intercultural desde el entendimiento de uno mismo y del "otro" a través de la integración de distintas perspectivas y promoviendo actitudes tolerantes entre el alumnado. Esto coincide con el proceso de internacionalización de la educación superior y con los objetivos educativos para el siglo XXI en los que se resalta la necesidad de integrar los principios de la educación intercultural en el curriculum. A pesar de la importancia de dicho eje, este necesita una atención específica a la hora de diseñar las Unidades Didácticas Integradas (UDI) en. Por lo tanto, en la planificación de dichas unidades han de quedar bien delimitados los contenidos, las estructuras lingüísticas que el alumnado necesita para trabajar dicho contenido, cómo se van a plantear las actividades para desarrollar las distintas habilidades cognitivas y el rol que la cultura tiene englobando todo lo anterior. Este capítulo plantea estrategias didácticas para fomentar la inserción del eje cultural en las UDI en AICLE en el contexto de la educación superior.

Abstract

The CLIL matrix counts with culture as one of its essential elements (4Cs: content, communication, cognition and culture). This methodological approach includes the development of interculturalism as it incorporates among its main objectives to get the students to acquire and develop intercultural awareness from the understanding of the self and the "other" through the integration of different perspectives and the promotion of tolerant attitudes. Moreover, this interest coincides with the internationalisation of higher education and the educational goals for the 21st century in which the need to integrate the principles of intercultural education in the curriculum is highlighted.

Despite the importance of this axis, it needs specific attention in the design of the Integrated Teaching Units (UDI) in AICLE. Therefore, in planning these units contents, linguistic structures, the different cognitive skills to work on must be well-defined. This chapter presents teaching strategies to promote the integration of cultural axis in the UDI in AICLE in the context of higher education strategies.

Introducción

Son diversos los motivos que justifican la inserción y el desarrollo del eje intercultural de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) en las UDI (Unidades Didácticas Integradas). En este capítulo nosotros hemos querido señalar como más pertinentes dos de ellas: el proceso de internacionalización de la Educación Superior y los objetivos que se establecen en el ámbito educativo para el siglo XXI.

En primer lugar, siguiendo a Knight (1999), la internacionalización de la Educación Superior es el proceso de integrar las dimensiones internacional e intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución". Este proceso supone una estrategia crucial en el ámbito de la Educación Superior y que, en primera instancia, fue traducida por el simple establecimiento de lazos con universidades de distintos países. Respecto a su evolución, Gijón y Crisol (2012, p. 390) apuntan que "ha consistido tradicionalmente en asistencia a congresos, firma de convenios o movilidad de los investigadores, ampliándose en las últimas décadas a estancias de movilidad reguladas, alianzas estratégicas entre universidades o establecimiento de redes de investigación y docencia." Este desarrollo se explica en torno a una serie de cuestiones políticas, económicas, académicas y sociales. Centrándonos en estas dos últimas, una de las razones aducidas para internacionalizar la educación tiene que ver con la necesidad de lograr unos estándares tanto en la enseñanza como en la investigación con el objetivo de facilitar y fomentar la movilidad. En cuanto a los aspectos socioculturales, se pretende promover y valorizar las culturas nacionales para extraer los beneficios que la diversidad cultural trae consigo y para paliar el efecto homogeneizador de la globalización.

Entre las principales consecuencias del gran impacto de la internacionalización encontramos: a) incremento movilidad estudiantes e investigadores jóvenes y por lo tanto una mayor diversidad en las aulas universitarias; b) implementación enseñanza

bilingüe que enriquece la oferta; c) una mayor y de mejor calidad empleabilidad egresados.

Por otra parte, como mencionábamos al principio, los objetivos de la educación en el siglo XXI recogen la necesidad de educar para el futuro, educar para convivir en sociedades plurales y cada vez más diversas.

"La importancia de la interculturalidad, y por extensión de las competencias interculturales, queda definida en el propio proceso de Convergencia Europea, cuando se propone como objetivo que las instituciones universitarias se hagan conscientes de su labor fundamental en el desarrollo de la identidad europea de todos los ciudadanos y ciudadanas." (Peñalva y Soriano, 2010, p. 38).

En este contexto, nosotros entendemos la interculturalidad como el proceso de interacción y comunicación entre distintas culturas siendo la horizontalidad una característica fundamental ya que la igualdad y la empatía han de primar en dicho proceso para conseguir una integración y una convivencia lo más pacífica posible.

Ante esta situación en la que nos sometemos a un elevado número de cambios vertiginosos y que afectan en gran medida a la sociedad en su conjunto, la Educación Intercultural (EI) se plantea como una respuesta a tales necesidades ya que permite reconocer la presencia activa de una realidad pluricultural, propone un enfoque holístico y dinámico basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos los miembros de la sociedad y hace frente a los sistemas educativos que fueron diseñados para unas sociedades mucho más homogéneas que las actuales (UNESCO, 2007; Wash, 2010).

Estos objetivos educativos del siglo XXI también hacen especial hincapié en el fomento del multilingüismo para cuidar la diversidad lingüística de cada región a la vez que se mejoran las competencias lingüísticas de los ciudadanos para mejorar sus perspectivas laborales y el entendimiento entre personas provenientes de distintas culturas.

El rol de la cultura en AICLE y en las UDI

Este nuevo contexto derivado de la globalización y de la internacionalización en la Educación no puede ser obviado en el diseño y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, la enseñanza de contenidos a través de una segunda lengua no es algo novedoso pero en los último años se ha convertido en una actividad muy demandada en las universidades españolas. Esto no solo concede cierto prestigio a la universidad, sino

que además facilita el intercambio de profesorado, alumnado y PAS y permite establecer contactos para llevar a cabo proyectos de investigación conjuntos entre líneas de investigación parecidas e incluso para brindar la oportunidad de acreditar docencia en el extranjero.

AICLE engloba entre sus cuatro ejes fundamentales (4Cs), la Cultura. Con este se pretende cconseguir que nuestro alumnado sea expuesto a distintas perspectivas y a conocimientos compartidos que los hagan más conscientes del otro y de uno mismo. En la literatura, se hace referencia a que este eje pretende alcanzar un aprendizaje intercultural: "…the role of 'culture' in CLIL is fundamental if we are to achieve intercultural learning and understanding. CLIL integrates both content learning and language learning. However, for this integration to be effective it cannot be left to chance by some process of osmosis but should be planned systematically through the development of 'intercultural learning'." (Coyle 2009, p. 105).

Hay que tener en cuenta que dicho eje necesita una atención específica debido a que el mero hecho de impartir un contenido en una lengua extranjera no asegura estar trabajando desde una perspectiva intercultural, ni que el curriculum en sí aborde contenidos interculturales. Es cierto que el desarrollo de la competencia intercultural ha estado muy ligado al área de la didáctica de las lenguas extranjeras debido a que la carga cultural de sus contenidos está presente de una forma más explícita. Aun así, no debemos perder de vista, sin embargo, que ningún contenido –ya sea lingüístico o no lingüístico– es culturalmente neutro.

En el proceso de planificación y selección de contenidos cobra gran importancia, ya que estos deben, además, brindar la oportunidad de trabajar en valores hacia la interculturalidad como la empatía, el pensamiento crítico, respeto y el trabajo cooperativo entre otros. Además de estos valores, los contenidos no deben estar encaminados a conocer aspectos simplemente desde una dimensión teórica sino que debe servir para ayudar a la intervención directa en la realidad. Contenidos que ayuden a establecer distintas formas de comunicación y expresión, que les hagan desarrollar un pensamiento crítico y así puedan percibir la compleja realidad social desde distintos puntos de vista (Sales, 2012).

En este sentido, la UDI permite, además, que esto se aplique en los contenidos, en los objetivos y en las competencias de las distintas áreas implicadas, facilita la transversalidad y favorece un aprendizaje mucho más significativo ya que el alumnado

no solo podrá relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores, sino que además, establecerá relaciones entre distintas áreas y entenderá su relación con la realidad.

Estrategias para la inserción del eje intercultural en AICLE

El rol del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje es un factor clave para determinar la calidad de este, por lo que es necesario analizar qué se está realizando en la práctica con el objetivo de poder adecuar la formación a las posibles necesidades existentes. El papel del docente en la elaboración de UDI es crucial, aun más si se incluye el eje intercultural atendiendo a los principios del enfoque AICLE.

Todo ello ha supuesto un enorme cambio en cuanto a las estrategias pedagógicas, ya que este no consiste en un simple cambio en la lengua en la que se imparte la docencia y mezclar contenidos de distintas áreas, sino que abarca más complejidades.

En el caso de la educación superior, debido a la prioridad absoluta de los contenidos, el docente debe reflexionar sobre sus estrategias metodológicas para trabajar en este sentido. Algunas de las estrategias a considerar son:

- Utilizar un enfoque global e integrador.
- Promover el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas, creando espacios y tiempos para ello, construyendo grupos heterogéneos y trabajando de manera grupal y cooperativa.
- Grupos mixtos (aprovechar la diversidad del aula).

Referencias

Coyle, D. (2009). Promoting Cultural Diversity through Intercultural Understanding: a Case Study of CLIL Teachers Professional Development at in-service and pre-service levels. En M. L. Carrió-Pastor, *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Vol. 92. Peter Lang.

Gijón Puerta, J. y Crisol Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), 389-414.

Knight, K. (1999). Internacionalización de la Educación Superior. En H. de Wit, y J. Knight (Eds.) *Calidad e internacionalización en la Educación Superior*. Recuperado de http://web.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciónes/libros/lib62/1.html#a

Sales Ciges, A. (2012). La formación intercultural de profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción.

Peñalva Vélez, A.P. y Soriano Ayala, E.S. (2016). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, *18*, 37-57.

UNESCO. (2007). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.

EL DISEÑO DE UNA UDI (INGLÉS-MÚSICA) PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO: THE QUALITIES OF SOUND

Adela González Fernández

Universidad de Córdoba

Resumen

Antecedentes: Las políticas educativas del EEES, junto con la globalización de la sociedad, a la que estamos asistiendo diariamente, tienen como consecuencia directa la apuesta por el aprendizaje de idiomas en todos los niveles educativos como parte fundamental del desarrollo personal y profesional del alumnado. En esta línea, el enfoque AICLE es el más utilizado tanto en la enseñanza secundaria como, últimamente, en la universitaria. Proponemos el diseño de unidades didácticas integradas con contenidos de otras materias a través del enfoque AICLE para innovar en la práctica educativa y mejorarla. Método: En este trabajo, se presenta un meta-diseño de una unidad didáctica integrada (UDI) que permita al alumnado de Educación Infantil obtener las herramientas necesarias para trabajar con esta metodología en su futuro profesional. Resultados: Puesto que lo que aquí presentamos consiste en una ejemplificación de posible UDI (inglés-música), los resultados son una serie de actividades que puedan servir como guía para el alumnado que aborde este tema. Conclusiones: El diseño y la utilización de UDI en el ámbito universitario supone una innovación con respecto a las prácticas educativas actuales y una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: AICLE, unidad didáctica integrada, educación infantil, inglés, música.

Abstract

Introduction: Due to globalisation and the implementation of the new policies of the EEES, the acquisition of a foreign language is becoming increasingly important in higher education. In order to achieve this, the CLIL approach is being integrated into curricula not only in secondary education, but also at University. We propose here the development of integrated didactic units using contents from different subjects simultaneously, through the CLIL approach. Methods: We present the design of an integrated didactic unit that allows the Early Childhood Education students to obtain the

tools to work with this new methodology in their future jobs. Results: Given that our aim is to provide an example of a potential integrated didactic unit (English-Music), the results we can find here are the development of some practical exercises that guide the students who whish to work on this subject. Conclusions: The design and the implementation of integrated didactic units in higher education mean an innovation regarding the educational practices and also the improvement of the teaching-and-learning process.

Keywords: CLIL, integrated didactic unit, early childhood education, English, Music.

Introducción

El proceso de globalización al que asistimos diariamente, así como la implementación y consolidación de las políticas del EEES (Coleman, 2006), cuyo último objetivo es el de promover redes de conocimiento internacionales, están teniendo como consecuencia directa el fomento del aprendizaje de idiomas como punto fuerte del desarrollo personal y profesional de nuestros alumnos. En este marco de actuación, la metodología AICLE (Meyer, 2010) se erige como la principal y más importante a la hora de integrar los contenidos lingüísticos de la L2 en las distintas materias. El enfoque AICLE supone un acercamiento holístico de aprendizaje que aúna los fundamentos teóricos del constructivismo y la adquisición de segundas lenguas (Marsh y Frigols, 2013). En este trabajo, pretendemos dar un paso más allá en la innovación educativa y proponer la creación de unidades didácticas para el alumnado universitario que no solo se trabajen desde el enfoque AICLE, sino que sean también capaces de integrar contenidos de otras asignaturas del currículo.

Basándonos en el alumnado del *Grado bilingüe de Educación Infantil* de la Universidad de Córdoba (UCO), proponemos aquí la utilización de unidades didácticas integradas (música-inglés) AICLE para trabajar la asignatura de *Desarrollo de la expresión musical en infantil*, perteneciente al primer curso de dicha titulación, para lo que ejemplificaremos con el tema de las cualidades del sonido (*The Qualities of Sound*). A pesar de concretar en este tema específico, nuestro objetivo es dotar al alumnado de las herramientas necesarias para poder enfrentarse a este tipo de metodología en su futuro laboral y ser capaces de integrar las distintas materias del currículo con la utilización de la metodología AICLE.

Método

Dado que esta propuesta no se trata de un trabajo de investigación, sino de una propuesta innovadora que afecta a la práctica docente universitaria, el trabajo que aquí presentamos consiste en la presentación de las partes fundamentales de una unidad didáctica, junto con la ejemplificación del posible desarrollo de una sesión que podrían llevar a cabo los alumnos de educación infantil. Por lo tanto, presentamos el meta-diseño de una Unidad Didáctica Integrada (UDI) que pretende aunar las competencias de distintas asignaturas del primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba para poder trabajarlas de manera simultánea. Para ello, hemos seleccionado algunas de las competencias presentes en las asignaturas de *Desarrollo del pensamiento matemático* y *Comportamiento motor en el niño y la niña de 0 a 6 años*, y las hemos integrado en la asignatura de *Desarrollo de la expresión musical en infantil*. Además, hemos añadido las competencias propias del estudio de Inglés como L2. Estas competencias son, según la nomenclatura de la UCO, las siguientes:

-CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

-CM8.2. Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.

-CM9.7. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

-CM10.4. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

Objetivos

Los objetivos de esta unidad, titulada *The Qualities of Sound*, son:

- Conocer las características físicas del sonido, integrándolas de manera globalizada con los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento de la educación infantil.
- Discriminar las cualidades del sonido.
- Desarrollar actitudes de apreciación musical desde la percepción del sonido a audiciones musicales adaptadas a la etapa infantil.
- Elaborar y diseñar unidades didácticas integradas para su aplicación en la etapa de infantil.

Contenidos

Debido al carácter transversal e integrado de la unidad que presentamos, podemos dividir los contenidos que vamos a trabajar en tres grandes grupos (Tabla 1):

Tabla 1

Relación de contenidos

Específicos	*Desarrollo de la expresión musical en infantil*	-El fenómeno sonoro -Las cualidades del sonido: altura, duración, intensidad y timbre -Creación de entornos sonoros -Elaboración de juegos auditivos
Transversales	*Desarrollo del pensamiento matemático*	-Números naturales -Cardinalidad y ordinalidad
	Comportamiento motor	-Coordinación global -Lateralidad -Noción espacial
Lingüísticos (L1 + L2)	Formulación de preguntas y respuestas	-*What can you hear? Is it a loud/high/long/fast or a soft/low/short/slow sound?* -*Can you hear the sound?* -*Is it a pleasant or an unpleasant sound?* -*What do you think it is?*
	Comparativos y superlativos	-*Louder/ higher/longer/faster sound Vs. softer/lower/shorter/slower sound.*
	Vocabulario (L2)	-Sustantivos*: noise, silence, music, pitch, duration, timbre, intensity, instruments…* -Adjetivos*: loud, quiet, long, short, high, low, fast, slow, noisy, quiet, pleasant, unpleasant…* -Verbos*: increase, decrease, stop, go up, go down, repeat, move, touch, guess, imagine, speed up, slow down…* -Preposiciones*: near, in front of, opposite, behind, next to, between.*

Secuenciación y metodología

La temporalización del desarrollo de esta UDI está prevista para cinco sesiones de dos horas cada una, dentro de las cuales se encuentra la sesión de evaluación.

Durante las cuatro primeras sesiones, se pretende que el alumnado universitario elabore actividades y juegos didácticos enfocados al proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas cualidades del sonido en la etapa de Educación Infantil. En esta línea, se dedicará una sesión para cada cualidad y para el diseño de las actividades necesarias para su aprendizaje.

La elaboración de las distintas actividades mencionadas se llevará a cabo mediante la metodología de trabajo cooperativo, con el objetivo de que, a través de grupos de trabajo de unos cuatro alumnos cada uno, se diseñen diversas actividades que ayuden a alcanzar los objetivos propuestos al inicio de la UDI. A continuación (tabla 2,

tabla 3, tabla 4 y tabla 5), mostramos algunos ejemplos de actividades que podrían servir de modelo para la integración de contenidos.

Tabla 2

Intensidad: The class window

Objetivos	Desarrollo	Contenidos lingüísticos	Contenidos transversales
-Diferenciar gradaciones de intensidad en sonidos del entorno -Explorar con la voz distintas intensidades -Practicar los números cardinales y ordinales	-Los alumnos imitan los sonidos de fuera de la clase según la ventana se encuentre abierta o cerrada. Hablan entre sí simulando que está cada uno al lado de la ventana	-Formulación de preguntas y respuestas -Comparativos y superlativos -Vocabulario específico: *loud/soft sound; noise…*	-Números cardinales y ordinales (que se practican entre el alumnado, quien grada la intensidad en una escala del 1 al 10

Tabla 3

Pitch: The space rocket

Objetivos	Desarrollo	Contenidos lingüísticos	Contenidos transversales
-Discriminar sonidos agudos y graves -Expresar y reconocer diseños melódicos ascendentes y descendentes -Trabajar el desarrollo motor	-El docente interpreta diseños melódicos y los niños tienen que acompañar el sonido con un movimiento imaginario, como si fueran un cohete. También imitan los sonidos con la voz y descubren qué cohete suena en cada momento	-Formulación de preguntas y respuestas -Comparativos y superlativos -Vocabulario específico: *high/low sound; noise…*	-Coordinación global: noción espacial y desarrollo motor

Tabla 4

Duration: Move it!

Objetivos	Desarrollo	Contenidos lingüísticos	Contenidos transversales
-Discriminar sonidos largos y cortos, rápidos y lentos -Reconocer distintos ritmos y movimientos de una audición musical	-Los alumnos imitan los movimientos de los componentes del *Carnaval de los animales* de Saint-Säens, asociando una figura a cada animal	-Formulación de preguntas y respuestas -Comparativos y superlativos -Vocabulario específico: *short/long/fast/slow sound…*	-Números cardinales asociados a los movimientos de los animales y a las figuras rítmicas

Tabla 5

Timbre: Guess the sound

Objetivos	Desarrollo	Contenidos lingüísticos	Contenidos transversales
-Reconocer la variedad de timbres que nos rodean -Trabajar la lateralidad	-Los alumnos deben identificar qué sonidos se producen a su alrededor e imitarlos -Deben señalar, en una serie de dibujos, cuál de ellos están escuchando	-Formulación de preguntas y respuestas -Comparativos y superlativos -Vocabulario específico	-Trabajar la lateralidad y los números naturales (a la hora de identificar y describir los sonidos que están escuchando)

Evaluación

Como hemos adelantado anteriormente, la quinta sesión de esta UDI se llevará a cabo mediante la utilización de rúbricas de evaluación que atiendan a distintos aspectos. Por un lado, el alumnado deberá evaluarse a sí mismo en el proceso del trabajo cooperativo y al resto de grupos que hayan expuesto públicamente sus sugerencias metodológicas. Por otro lado, el docente utilizará una rúbrica distinta, diseñada específicamente para la evaluación de las distintas actividades presentadas por cada uno de los grupos cooperativos.

Conclusiones

En este trabajo hemos planteado el meta-diseño general de una UDI de inglés y música, desde el enfoque AICLE que permita al alumnado universitario del Grado de Educación Infantil obtener las herramientas necesarias para la elaboración de UDI de este tipo en cualquier área de conocimiento.

Consideramos que la utilización de unidades didácticas en la práctica docente universitaria, y especialmente de UDI, contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y, también, a situarlo en la línea de las nuevas políticas educativas europeas y de las tendencias metodológicas actuales.

Referencias

Coleman, J.A. (2006). English-medium teaching to European Higher Education. *Language Teaching*, *39*(1), 1-14.

Marsh, D. y Frigols Martín, M.J. (2013). Content and Language Integrated Learning. En Chapelle, C.A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-10). West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.

Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL successful planning and teaching strategies. *Pulse*, *33*, 11-29.

EL HUMOR COMO COMPONENTE EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES AICLE PARA UNA UDI

Almodóvar Antequera, J.M.

Universidad de Córdoba

Resumen

Los beneficios de la risa en la vida de cualquier ser humano son reconocidos de manera unánime por la sociedad, es por esto que el buen humor debe aparecer en cualquier entorno de nuestro día a día. Actualmente, la era de la globalización, el plano educativo centra sus esfuerzos en la adquisición de diferentes idiomas por parte del alumnado, dando prioridad al inglés por su importancia en el mundo de la ciencia y de la comunicación. Por este motivo la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) está alcanzando un protagonismo significativo en el ámbito pedagógico. Multitud de investigaciones (Fernández Solís, 2002; Tamblyn, 2006) aseguran que el contacto con el buen humor y la risa por parte del niño o la niña en edades tempranas favorece un desarrollo más óptimo tanto a nivel emocional y social como a nivel fisiológico y cognitivo. A través de este estudio ofreceremos una amplia gama de actividades para llevar a cabo en la escuela que combinarán el aprendizaje del inglés mediante la metodología AICLE con el humor y la risa en el aula. Estamos convencidos de que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser enfocado desde una perspectiva integradora y que desarrollando varias materias o contenidos simultáneamente bajo un ambiente positivo y de confianza se puede potenciar enormemente la función del docente.

Abstract

The benefits of laughter in the life of any human being are unanimously recognised by society so this is the main reason why humour must be present in our daily lives. Nowadays, due to globalisation, the learning of foreign languages, mainly English, is gaining importance not only in the field of education but also in the scientific world since it makes easier the communication across regions. For this reason, CLIL approach (Content and Language Integrated Learning) plays a significant role in educational contexts. Many investigations (Fernández Solís, 2002; Tamblyn, 2006) state that

children who have contact with positive humour and laughter at an early age bring about a more optimal development of emotional, social, physiological and cognitive levels. This chapter includes a wide range of activities that teachers, who are working with CLIL approach, can use in their classrooms and adapt them to their teaching contexts in order to introduce humour and laughter in the teaching-learning process. Furthermore, we are more than convinced that any teaching-learning process should be approached from an integrative perspective that considers the development and the inclusion of a variety of resources and contents simultaneously so as to create a positive environment where both teachers and students feel confident enough to enhance their roles.

Introducción

El humor es necesario en cualquier ámbito de la vida, sin importar la edad. El educador Tom Davis**,** una gran referencia en este campo, ha afirmado en más de una ocasión que *"The job of the teacher is to get students laughing, and when their mouths are open, to give them something on which to chew"*. Quizás para algunos compañeros la interpretación sea excesiva, sin embargo, pocos profesionales vinculados a la educación no consideran actualmente el humor como un ingrediente fundamental en el ámbito educativo.

A continuación, analizaremos la importancia que juega el humor, y su adecuado uso por parte del docente, dentro de nuestro proyecto en Educación Superior: Las Unidades Didácticas Integradas AICLE.

Para completar nuestro estudio, mencionaremos algunas de las características elementales que debe poseer cualquier educador y que, habitualmente, son ignoradas o desatendidas por diferentes motivos. El humor facilita extraordinariamente la adquisición de dichas competencias.

La primera capacidad que debe tener un profesor es la creatividad. El objetivo final de la educación es formar a los individuos que serán el soporte de las futuras sociedades, por tanto, según define Guilford (1983), la creatividad es la clave de la educación en el sentido más general, y la solución de los problemas más graves que puede encontrar un ser humano.

La segunda característica que comentaremos será la capacidad para captar la atención de los estudiantes. Según la teoría de Cros (2003) hay docentes que opinan que la responsabilidad del estudiante es atender a las instrucciones del profesor y, por tanto, éste no debe hacer esfuerzo alguno para atraer su atención. Por otra parte, hay

profesores que sí creen tener la obligación de despertar la curiosidad e interés del alumno hacía los contenidos de su asignatura.

El tercer elemento facilitado por el humor es una variable poco considerada en la educación superior: la motivación. Algunos de los expertos en la materia, como Beltrán (1993), coinciden en definirla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Para finalizar, aportaremos una actividad, a modo de ejemplo, en la que podremos observar cómo la metodología tradicional puede ser sustituida por estrategias divertidas que además cuentan con un justificado interés didáctico.

Humor en el aula

La importancia del humor ha sido estudiada en innumerables ocasiones. Desde grandes filósofos de la antigüedad como Platón y Aristóteles con la *"Teoría de la superioridad"* la cual afirma que las personas que consiguen reírse demuestran estar por encima de aquellos que no sonríen, pasando por Kant y Schopenhauer con la *"Teoría de la incongruencia"* que sostiene que el humor aparece tras la distorsión de los hechos reales, hasta Freud y su defensa de la *"Teoría de la liberación de la tensión",* han analizado las numerosas ventajas que tiene la utilización del humor en cualquier tipo de relación entre seres humanos.

Existen dos maneras en que el humor es muy positivo para el aula. La primera está relacionada con la actitud en general, la distinción del ambiente y de crear una confianza entre alumno y docente. La otra forma es la de plantear el humor como manera de enseñar mediante ejemplos divertidos o situaciones cómicas que el alumno difícilmente olvida.

En cuanto a las ventajas más específicas que tiene el humor en el aula podríamos hablar de tres ramas según la relación con los agentes implicados. En el humor en relación al profesorado destaca el autoconcepto ya que, gracias a ello, podemos conocer nuestras debilidades y fortalezas y conseguir una actitud positiva que nos ayudará a conseguir nuestros objetivos. Si observamos el humor desde el punto de vista del estudiante, debemos destacar la motivación y la amistad, la reducción de estrés y de situaciones conflictivas y el aumento de la capacidad creativa e intelectual. Por último, si analizamos la relación del humor con el proceso de enseñanza y aprendizaje podemos afirmar que normalmente la recepción de conocimientos se prolongan más tiempo y el desarrollo de este aprendizaje resulta más fácil de realizar.

La creatividad

Hoy en día, los cambios fortuitos y espontáneos son muy comunes en cualquier rincón del planeta; es por esto que necesitamos ciudadanos capaces de pensar, actuar y reaccionar de una manera rápida y eficiente. La creatividad en una fuerza muy importante para conseguir el cambio social, permitiendo a todos los ciudadanos participar activamente en la construcción de alternativas desde todos los ámbitos.

Nosotros, como profesionales de la educación, debemos dar importancia a este tema ya que la personalidad de nuestros alumnos se formará en un porcentaje muy elevado en Educación Superior.

A nivel personal, la creatividad también nos produce satisfacción, una mayor capacidad para adaptarnos al entorno (podemos encontrar multitud de diferencias entre la vida de un estudiante en el instituto y en la universidad), felicidad y a una mayor autoestima, aspecto crucial para este alumnado que se enfrenta al aprendizaje a través de una Unidad Didáctica Integrada AICLE (gran protagonismo de una lengua extranjera). Si potenciamos la creatividad nos sentiremos más capaces y con la energía y sabiduría necesaria para competir con cualquiera para conseguir nuestros objetivos.

Los docentes debemos regalar a nuestros alumnos las actitudes creativas, habilidades para el pensamiento crítico y una buena autoconfianza para que dispongan de los recursos necesarios para enfrentar sus estudios universitarios. No deben enviar mensajes negativos ya que esto puede provocar que su ingenio y espontaneidad se apaguen bajo la inseguridad de sentirse ridiculizado.

Captar la atención del estudiante

En este apartado, es necesario recordar que el profesorado universitario se encontrará una gran heterogeneidad en cuanto al nivel de dominio de la segunda lengua por parte de su alumnado. Esto dificultará el ritmo a impartir en sus clases pero también facilitará la pérdida de atención por parte de los estudiantes que tengan menos nivel del idioma extranjero utilizado en nuestra UDI AICLE. Ante todo, no debemos permitir que nuestros alumnos se desmotiven o abandonen sus objetivos.

Tampoco debemos forzar a los alumnos a hablar desde el primer día en la segunda lengua, es normal que ellos necesiten un tiempo para sentir la confianza necesaria para comenzar a practicarla, no debe preocuparnos el tiempo que necesiten porque el ser humano es un gran comunicador.

Sin duda, valorar a nuestros estudiantes como personas independientes, con sus intereses y aptitudes, hacerles sentir importantes y valiosos nos ayudará a captar su atención. Además, será muy importante ubicarlos en situaciones reales de la vida donde puedan aplicar los conocimientos que adquieren en nuestras sesiones.

Motivación

Motivación, según Valenzuela González (1999), es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada.

En el marco del proceso educativo se reconocen cuatro tipos de motivación que se pueden considerar:

a) Motivación extrínseca: proviene de estímulos externos, como las calificaciones obtenidas y el castigo o premio que otorgarán los padres.
b) Motivación intrínseca: es la que surge por el interés que el alumno tiene en determinada materia o tema. Aquí es dónde el docente deberá ser protagonista.
c) Motivación de competencia: está representada por la satisfacción que se siente cuando se sabe que algo se está haciendo bien.
d) Motivación de rendimiento: se genera en relación con los demás, o sea, de ser mejor que los otros. Suele ser la más conocida y la menos positiva para el estudiante.

Para potenciar la motivación intrínseca Brophy (1988) describió tres estrategias generales:

a) Resaltar el valor del aprendizaje en la vida cotidiana.
b) Demostrar al grupo que el docente anhela que el alumno disfrute del aprendizaje.
c) Presentar los exámenes y el proceso de evaluación como una herramienta para comprobar el progreso personal y no como un mecanismo de control escolar.

Actividad

a) Trabajo colaborativo. (Dividimos en subgrupos de 5 estudiantes).
b) Contenido: “La interpretación en la música”.
c) Introducción del humor.
d) Contenidos transversales: música + L2 + L1 + desarrollo motor.

- Cada miembro del grupo deberá escuchar una canción de manera individual.

- Mediante la mímica explicará al resto de compañeros cuál es la canción correspondiente con sólo dos minutos de actuación.
- Ganará el subgrupo que acierte más canciones.

Referencias

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, *45*(2), 40-48.

Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.

Fernández Solís, J. D. (2002). Pedagogía del humor. *Idígoras, AR, El Valor Terapéutico del Humor, Desclee de Brouwer,* 65-90.

Guilford, J. P. (1983). *La creatividad: pasado, presente y futuro.* Barcelona: Paidós.

Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Valenzuela González, J. R. (1999). Motivación en la educación a distancia. *Actas III Jornadas de Informática Educativa*, *16*.

CONHECIMENTO, AUTONOMIA E INTERESSE: CONTRIBUTOS PARA PENSAR UMA CIENTIFICIDADE CREDÍVEL *CONVERGENTE* EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

João Omar Martins, Elisabete Ferreira y José Alberto Correia

Universidade do Porto - FPCEUP, Portugal

Resumo

Neste trabalho, construído em torno de métodos de análise crítica e interpretativa sobre as questões epistemológicas e de inflexão filosófica, procuramos apresentar alguns contributos no contexto da reconstrução de uma cientificidade credível no campo educativo. Como constructo metodológico desta emergência epistemológica, argumentamos que a tríade conhecimento-interesse-autonomia se desdobra em "complementaridades contraditórias" (Correia, 1998) possibilitam pensar e reconstruir um paradigma convergente/divergente capaz de recompor as relações sociais que redefinem o campo das ciências educativas. Esta convergência (MIT, 2011) tem suas raízes uma autonomia sensata (Ferreira, 2012).

Palavras-chave: Conhecimento, Interesse, Autonomia, Convergência, Educação.

Resumen

En este trabajo, en torno a los métodos de análisis crítico e interpretativo del giro epistemológico y filosófica, tratamos de presentar algunas contribuciones en el contexto de la reconstrucción de un científico creíble en el campo de la educación. Como una construcción metodológica esta emergencia epistemológica, argumentamos que la relación tríada conocimiento-interés-autonomía se desarrolla en "complementariedades contradictorias" (Correia, 1998) y lo hacemos posible para reconstruir un convergente / paradigma divergente capaz de restaurar las relaciones sociales que redefinen el campo de la ciencia educativa. Esta convergencia (MIT, 2011) tiene sus raíces en una autonomía sensible (Ferreira, 2012).

Palabras clave: Conocimiento, Interés, Autonomía, Convergencia, Educación.

Abstract

In this paper, built around methods of critical and interpretive analysis of the epistemological and philosophical turning, we try to present some contributions in the context of rebuilding a credible scientific in the educational field. As a methodological construct this epistemological emergency, we argue that the triad relationship between knowledge, interest and autonomy unfolds in "contradictory complementarities" (Correia, 1998) and make it possible to reconstruct a convergent/divergent paradigm able to restore social relations that redefine the field of educational science. This convergence (MIT, 2011) is rooted in a sensible autonomy (Ferreira, 2012)

Keywords: Knowledge, Interest, Autonomy, Convergence, Education.

Introdução

A partir dos contributos e mediações que recebemos do Simpósio "Os discursos de Autonomia e a convergência entre Filosofia, Epistemologia(s) e Educação" no 4th International Congress of Educational Sciences and Development (Santiago de Compostela, España, 2016) abordamos, fundamentalmente, os aspetos basilares dos postulados epistemológicos nas suas representações, conceções, tensões e conflitos. Para tanto, como delimitar metodológico, revisitamos a lição original de Jürgen Habermas (1965) sobre o *Conhecimento e o Interesse*, fundamento do seu programa epistemológico da racionalidade comunicativa emancipatória. Neste contexto, parece-nos que a tríade *conhecimento-interesse-autonomia* se desdobra em "complementaridades contraditórias" e que possibilita reconstruir um paradigma convergente/divergente capaz de recompor as relações sociais que redefinem o campo das ciências educativas. Esta reconstrução de uma cientificidade credível no campo educativo inscreve-se no desenvolvimento de duas atitudes metodológicas convergentes: (i) o gosto de trabalhar nas margens e (ii) a transgressão dos territórios e temporalidades sancionados e pré-estabelecidos por arbitrariedades divergentes que procuram dissociar o trabalho de purificação metodológica da mediação/tradução. Esta cientificidade credível sustenta-se de práticas científicas convergentes num paradigma onde conhecimento, interesse e autonomia são partes inseparáveis na mediação entre teoria e prática, entre o educativo e o não-educativo, entre o individual e o social (Correia, 1998). No *entre* reside a recombinatória de interações e ações comunicativa, dialógica, crítico-transformadora radicadas numa autonomia sensata (Ferreira, 2004; 2012).

Entre discursos de emancipação e autonomia é como a modernidade enquanto projeto inacabado (Habermas, 1980) revisita, permanentemente, as relações epistemológicas. Neste sentido o filósofo proferiu uma lição na Goethe-Universität que chamou "Conhecimento e Interesse" (Habermas, 1965). Na ocasião, confrontado com o contexto das discussões filosóficas dos anos 1950 e na tensão entre o racionalismo crítico e a teoria crítica, ao debater com Apel a questão do Positivismo e as discussões entre as proposições de Heidegger, Wittgenstein, Hegel e Marx, Peirce, Dilthey e Freud, apresenta o que foi denominado como um programa epistemológico da modernidade crítica (Ladmiral, 1976, p. 7). Passados 50 anos, a questão epistemológica através da emergência da chamada "terceira revolução científica" volta a assumir uma renovada centralidade em um contexto de uma relação educativa pertinente que propõe a discussão um novo modelo de pesquisa científica através de relações de "convergência/divergência" (MIT, 2011; Rocco, Braibridge, Tonn e Whitesides, 2013) entre saberes. Deste novo imaginário *spin-off* paradigmático emerge uma outra sinergia entre conhecimento e sociedade, entre práticas e técnicas, num contexto de profundos avanços nas áreas tecnológicas num espaço e tempos chamados de nano-bio-info-cognitivos que oferecem potencialidades revolucionárias para a pesquisa e produção científica. Neste paradigma assumimos o objetivo de contribuir para esta discussão no espaço de recientifização do campo epistemológico das ciências da educação, procurando traçar algumas conceções fundantes da perspectiva relacional que pretendemos percorrer. Assim, imbuídos de um espírito de inflexão filosófica e interessados na compreensão da formulação das perguntas centrais prosseguimos em direção a um horizonte credível, através das conceções basilares de (i) conhecimento, interesse e autonomia; na (ii) convergência/divergência na relação de *spin-off*; para, finalmente, (iii) apresentar alguns contributos que a discussão do novo paradigma epistemológico na construção de uma cientificidade credível em educação nas suas complexas relações praxeológicas.

Método, Resultados e Discussão/Conclusões

Partindo de um paradigma convergente entre educação, ciências e filosofia, neste trabalho, utilizamos o método híbrido hermenêutico-analítico-interpretativo de inflexão filosófica (Habermas, 1976). Os resultados apresentados são de natureza praxeológica e convergente. Como pressuposto da discussão, interessa-nos entender algumas conceções basilares: (i) O que é o conhecimento, autonomia e interesse? (ii) De que

modo a sua relação produz uma emergência de interesses emancipatórios e epistemológicos? (iii) Pode ou não tal relação epistémica convergente contribuir para a reinvenção de uma cientificidade credível na educação?

Como pressuposto destes questionamentos, adotamos a distinção apresentada por Charlot entre informação, conhecimento e saber. A informação é um "dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está sob a primazia da objetividade". O conhecimento é o resultado de uma "experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade". O saber é "produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em "quadros metodológicos". Pode, portanto, "entrar na ordem do objeto"; e torna-se, então, "um produto comunicável", "uma informação disponível para outrem" (2000, p. 61). Como relação, os saberes demonstram a impossibilidade de separação disjuntiva entre sujeito/objeto, teoria/prática, entre o educativo e o não-educativo, entre o individual e o social (Correia, 1998). Estamos sempre no domínio do *entre* através de "complementaridades contraditórias". Da mesma forma, a radicalidade de "conhecer algo" só pode ser devidamente reconhecida num ambiente de integração onde os interesses do sujeito epistémico, buscam uma autonomia auto-reflexiva que é mediada sempre por esta relação inseparável do próprio "interesse emancipatório do conhecimento", onde "a comunicação se desdobraria no diálogo, livre da dominação" ao constituir-se numa "ideia do verdadeiro consenso". Neste contexto é a "unidade de conhecimento e interesse que se verifica numa dialéctica que reconstrói o suprimido a partir dos vestígios históricos do diálogo abafado" (Habermas, 1965).

De acordo com este olhar, decerto constrói-se uma dinâmica autonómica entre a tríade conhecimento, autonomia e interesse que se desdobra e enlaça numa possibilidade de reconstrução de um paradigma convergente/divergente que é exigente e capaz de recuperar a cientificidade em educação. Para tal há que assumir os sentidos paradoxais no conceito de autonomia e seus discursos realçando os dois poderes que encerram a autonomia, o poder de regulação e o poder de emancipação. Nesse sentido encontra-se uma prática humana que é política e imprecisa e em que se desenvolve a autonomia à luz da *lenda da estátua com pés de barro* (Ferreira, 2004). Admitindo assim, a possibilidade dinâmica e plural das autonomias (Ferreira, 2004; 2012) temos a *autonomia crísica* no sentido em que pode espelhar a simultaneidade da génese e da crise da autonomia onde se encontram poderes reguladores e emancipadores, numa

racionalidade política e instrumental, a maioria das vezes, confusa e paradoxal. Por sua vez a quase-autonomia desenvolve-se numa lógica neoliberal de mercado concorrencial para a educação e, portanto, evidenciando uma racionalidade estratégica. A autonomia sensata expressa-se criticamente numa lógica de racionalidade emocional que é e anuncia uma racionalidade comunicativa e emancipatória; reside então, neste papel relacional e ativo mediado pela ação humana que se quer plural e em liberdade responsável, em que *no entre* criativo de interações e ações comunicativas se encontra o entusiasmo vivido em reflexão e dialogia.

Em síntese nesta convergência a cientificidade credível emerge num contexto de procura de uma Educação da Invenção pois "o que há de mais sério é a invenção" (Serres, 1994). E, *entre nós*, como "invenção" a Educação é sempre um sistema complexo de reflexão, num paradigma relacional onde a comunicação e a "interferência" resistem a simplificações. As aprendizagens são exigentes e resultam de relações imbricadas entre saberes construídos num espaço-tempo de convergências/divergências desdobradas na indissociável complexidade do conhecimento, autonomia e interesse.

Procedimento

Com o pressuposto do Interesse como guia do Conhecimento repisamos a ideia que a relação interdependente e convergente que apresentamos das epistemologias resta determinada por um "interesse emancipatório do conhecimento" (Habermas, 1965). Esta relação se desdobra em "complementaridades contraditórias" (Correia, 1998) onde os discursos e as tensões criam campos baseados em possibilidades de convergência (MIT, 2011) como indicado na Figura 1. Por convergência, entendemos esta "fusão de tecnologias distintas, disciplinas de processamento, ou dispositivos que criam uma série de novas vias e oportunidades". Tal ação paradigmática, envolve "a união de diferentes áreas de estudo através da colaboração entre grupos de pesquisa e a integração de abordagens que foram originalmente vistas como distintas e potencialmente contraditórias" (Rocco et al., 2013).

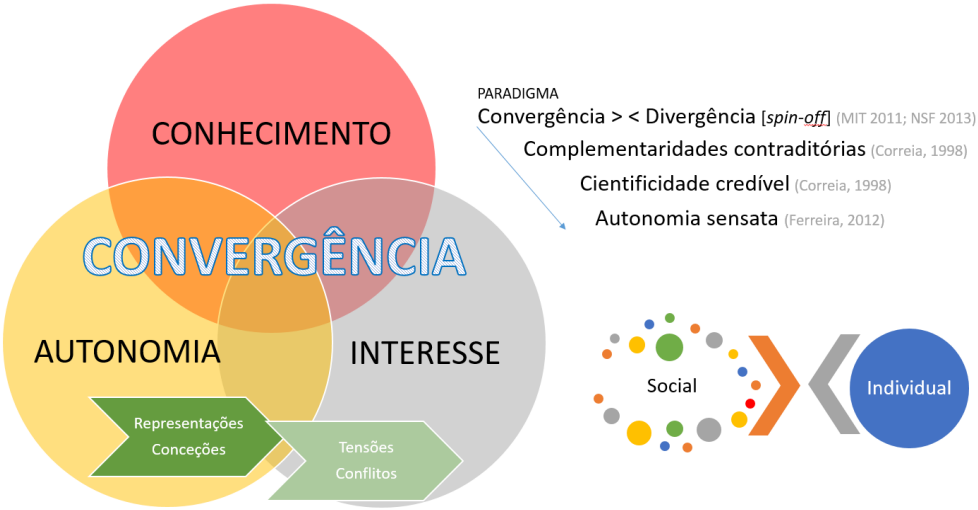


Figura 1. A relação convergente entre Conhecimento, Interesse e Autonomia.

Neste contexto, parece-nos oportuno reafirmar que a tríade *conhecimento-interesse-autonomia* se desdobra em "complementaridades contraditórias" (Correia, 1998) e que possibilitam reconstruir um paradigma convergente/divergente capaz de recompor as relações sociais que redefinem o campo das ciências educativas.

Referências

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo.* Porto: Porto Editora.

Ferreira, E. (2004). *A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro. Educação, Sociedade & Culturas, 22,* 133-152.

Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar.* Porto: Porto Editora.

Habermas, J. (1965). *Erknenntnis und Interesse.* Lecture, Universität Frankfurt, 28.6.1965, in "Merkur", XIX, 213, 12.1965, pp. 1139-1153. 1st ed. (DE) in: *Technick und Wissenschaft als "Ideologie".* Frankfurt-am-Main: Surhkamp Verlag, 1968.

Habermas, J. (1981). *Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt.* Frankfurt-am-Main: Suhrkamp Verlag.

Ladmiral, J-R. (1976). *Le programme épistémologique de Jürgen Habermas.* En J. Habermas, (Ed.). *Connaissance et Intérêt.* Paris: Gallimard.

MIT. (2011). *The Third Revolution: The Convergence of the Life Sciences, Physical Sciences, and Engineering.* Washington, DC: MIT edu.

Rocco, M., Braibridge, B., Tonn, B. e Whitesides, G. (2013). *Convergence of Knowledge, Technology, and Society: Beyond Convergence of Nano-Bio-Info-Cognitive Technologies*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.

Serres, M. (1994). *Eclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour.* Paris : Flammarion.

AUTORIDADE E AUTONOMIA NA MODERNIDADE: EM DEFESA DA AUTORIA DOCENTE

Telma Cortizo*, Elisabete Ferreira y Lourdes Ornellas***

**Universidade do Estado da Bahia/PPGEduC/UNEB, Brasil; **Universidade do Porto – FPCEUP, Portugal*

Resumo

Esta comunicação é recorte de uma pesquisa de doutoramento numa universidade pública do Estado da Bahia-Salvador-Brasil que problematiza a (des)autorização docente. Analisa-se a autoridade docente e a autonomia na busca de refletir sobre as implicações na autoria docente. Questiona-se: Como a autoridade e autonomia se constituem na modernidade e quais suas implicações na autoria docente? Parte-se da matriz etimológica dos termos – autoridade e autonomia - que têm como raiz a palavra autor (Correia e Matos, 1999; Ferreira, 2012).Nessa lógica, a autoria docente refere–se à perspetiva de que ser autor é ser agente. A modernidade ancorada na racionalidade técnica tem como enredo a liquidez (Bauman, 2001) que se (re)produz nas tramas tecidas na escola, alterando as relações: professor-aluno-conhecimento. Pesquisa de abordagem qualitativa (Gatti e André, 2010), tem como método o Estudo de Caso (Yin, 2005). Os dispositivos de coleta foram: as observações (Lüdke e André, 1986) e a entrevista semiestruturada (Ornellas, 2012). Pode-se aferir que os professores se sentem desautorizados; há uma confusão conceitual sobre autoridade e autonomia que repercute na prática; o lugar e a posição ocupada estão correlacionados com processos formativos, cenário complexo e fatores intersubjetivos que expressam a marca constituinte de cada sujeito na relação educativa.

Palavras-chave: autoridade, autonomia, modernidade, autoria docente.

Resumen

Esta presentación es un recorte de una investigación de doctoramiento en una universidad pública en la ciudad de Salvador-Bahía-Brasil que problematiza la (des)autorización docente. Cuestionase: ¿cómo la autoridad y la autonomía se constituyen en la modernidad o cuáles son sus implicaciones en la autoría docente? Deriva de la matriz etimológica de los términos – autoridad y autonomía – que tienen como raíz la palabra autor (Correia y Matos, 2001; Ferreira, 2012). En esa lógica, la

autoría docente involucra la perspectiva de que ser autor es ser agente. La modernidad anclada en la racionalidad técnica tiene como enredo la liquidez (Bauman, 2001) que se (re)produce en las tramas tejidas en la escuela, alterando las relaciones: profesor-alumno-conocimiento. Investigación de abordaje cualitativa (Gatti y André, 2010), tiene como método el Estudio de Caso (Yin, 2005). Los dispositivos de la colecta fueron: las observaciones (Lüdke y André, 1986) y la encuesta semiestructurada (Ornellas, 2011). Verificase que los profesores se sienten desautorizados; hay una confusión conceptual sobre autoridad y autonomía que reverbera en la práctica: el lugar y la posición ocupada están correlacionadas con procesos formativos, escenario complejo y factores intersubjetivos que expresan la marca constituyente de cada sujeto en la relación educativa.

***Palabras clave**:* Autoridad, Autonomía, Modernidad, Autoría Docente.

Abstract

This communication is part of a doctoral research at a Bahia public university, Salvador, Brazil that questions the teaching (non-)authorization. It questions: how do the authority and autonomy constitute in the modernity and their implications in teaching authorship? It starts with the etymological matrix of the terms - authority and autonomy - whose root is the word auctor (Correia and Matos, 2001; Ferreira, 2012). In this logic, the teaching authoring refers to the perspective that being an author is being an agent. The anchored modernity on technical rationality has as plot the liquidity (Bauman, 2001) that (re)produces in the plots woven in school, changing the relationships: teacher-student-knowledge. Research of qualitative approach (Gatti and Andrew, 2010), has as method the study case (Yin, 2005). The collection devices were the observations (Lüdke and André, 1986) and the semi-structured interview (Ornellas, 2011). One can conclude that teachers feel disallowed; this conceptual confusion about authority and autonomy reflects in practice; the place and occupied position are correlated with formative processes, complex scenario and intersubjective factors that express the constituent mark of each subject in the educational relationship.

Keywords: authority, autonomy, modernity, teaching authorship.

Introdução

O debate sobre a (des)autorização docente parte da matriz etimológica dos termos – autoridade e autonomia - que têm como raiz a palavra autor (Correia e Matos, 2001; Ferreira, 2012). Nessa lógica, a autoria docente refere –se à perspetiva de que ser

autor é ser agente, e o agir educativo dá-se no avesso da repetição de um modelo cristalizado de poder. A autoridade historicamente sustentada pela tradição anuncia uma crise de natureza política, que se configura quando regimes totalitários de governo emergem substituindo autoridades tradicionais, alcançando também áreas pré-políticas, como a família e a escola (Arendt, 2011). Analisa-se a autoridade docente e a autonomia na busca de refletir sobre as implicações na autoria docente. Parte-se da seguinte questão: Como a autoridade e autonomia se constituem na modernidade e quais suas implicações na autoria docente? A modernidade ancorada na racionalidade técnica em que o virtual foi sendo incorporado aos diversos espaços do planeta tendo como enredo a liquidez (Bauman, 2001); o processo de desencaixe (Giddens, 2002) e a dessimbolização do mundo (Dufour, 2005) se (re)produz nas interações desenvolvidas na escola, alterando as relações: professor-aluno-conhecimento. Nesse contexto complexo, os professores, em grande medida, põem em relevo os desafios que envolvem a profissão, ressaltando as condições de trabalho; as mudanças nas relações professor-aluno; a (des)valorização social da profissão; o avanço das TIC`s no meio educacional (Esteves, 1999; Pereira, Paulino e Franco, 2011) dentre outros fatores que implicam nos processos de autoria docente.

Método

A pesquisa de abordagem qualitativa (Gatti e André, 2010) tem como método o *Estudo de Caso* dada a possibilidade de compreender um fenômeno particular em profundidade, consequente de um contexto social complexo (Yin, 2005). Os dispositivos de coleta foram: as observações (Lüdke e André, 1986) e a entrevista semiestruturada (Ornellas, 2012). A recolha de dados fez-se no ano de 2014 numa escola pública de ensino médio localizada na região central da cidade de Salvador-BA. Participaram cinco professores três do sexo masculino e duas do sexo feminino, (*A, B, C, D e E*- Inglês, História, Matemática, História e Física, respectivamente), com dez a vinte anos de carreira. Na primeira etapa foram realizadas observações na sala de aula, registrando o agir profissional, as relações de transferência entre professor e aluno, o (des)interesse e as questões referentes a autoridade e autonomia pedagógica. Na segunda etapa foram realizadas as entrevistas (Ornellas, 2011), cujo fio condutor possibilitou apreender os ditos e o gestual do discurso disponibilizando o conteúdo dessa escuta aos objetivos da pesquisa. Os dados estão sendo tratados sob a égide da Análise de Discurso (Charaudeau e Maingueneau, 2008). O discurso inscreve-se como

uma prática social, pois está no âmbito da mediação, só podendo ser analisado a partir de um contexto. Na investigação, percebe-se o discurso dos professores atravessado por singularidades, pelas experiências com a profissão, pela conjuntura social, pelas marcas constituintes de autorizações e desautorizações que interpelam o sujeito e tem deixado sintomas, evidenciando a fragilidade em que está sendo costurado o ensinar e o aprender na contemporaneidade.

Resultados

O discurso proeminente de grande parte dos professores destaca o recrudescimento da complexidade do agir profissional. Nesse sentido, muitos referem que o ato pedagógico tornou-se um campo de batalha em que não se sabe quem é quem. As falas revelam um processo crescente de desautorização. "O professor está sem nenhuma autoridade. Por mais que a gente tenta exercer, o desrespeito é total, justamente pela educação familiar. (Professor *A*) A fala revela este fenômeno inscrito no âmbito dessa contemporaneidade e, mais ainda, reclama um lugar e uma posição que, supostamente, em outra época, era reconhecidamente ocupado. O professor *D* anuncia "sou regente de uma turma, sou responsável pelos 40 alunos que estão comigo, e se vinte não querem assistir aula, os outros têm o direito". A fala supracitada descreve quatro desafios que atravessam o ensinar nesses tempos de liquidez do ensino (Bauman, 2011): quantidade de alunos em sala; (des)interesse; (in)disciplina e autoridade. O professor *C* refere sobre as tensões que invocam a docência, e destaca que a autoridade é importante para a condução desse processo, mas reconhece que esta pressupõe reconhecimento do Outro, portanto, a autoridade é social (Kojeve, 2006). Nas observações da sala de aula dos cinco professores, o uso da expressão *por favor*, foi reincidente em vários momentos ao se dirigirem ao aluno solicitando cooperação no âmbito disciplinar. Contudo, cada um endereçava essa fala de um modo diferente. O tom utilizado pelo professor *D* foi imperativo "saindo da porta, por favor." (referindo-se a aluna). A professora *B* fala com firmeza "Oh, minha filha, por favor!" No entanto, essa mesma expressão nas falas do professor *A, C, E* é quase como uma súplica para poder dar continuidade a aula. Cerezer e Outeiral (2011) ressaltam que a autoridade é o lugar em que nos colocamos, se esse lugar está fragilizado é porque está sendo precariamente ocupado. Nóvoa (1999) usa a imagem do jogo do bridge, na qual um dos parceiros ocupa o *lugar do morto*, para explicar o processo de exclusão sofrido pelo professor na década de 90. Para isso, utiliza três triângulos (pedagógico, político e

conhecimento), nos quais, em cada um o professor ocupa um lugar no vértice, porém a sua fala não é escutada. Na entrevista, os professores verbalizaram que não eram professores ditadores ou tiranos, "o professor é autoridade na sala de aula. "Não autoritarismo aquele que diz é para ficar calado, mas sempre partindo do princípio do diálogo" (Professor *A*). Nas observações em sua sala de aula revelava fragilidade aos alunos quando solicitava silêncio ou que prestassem atenção. O professor E fala ao seu aluno, "está presente ausente, está de costas". As duas cenas anunciam sobre a proximidade geracional (Arendt, 2011; Dufour, 2005). Arendt (2014) afirma que um pai que bate no filho perde a autoridade, do mesmo modo aquele pai que entra numa discussão de igual para igual. Dufour (2005) refere sobre uma tendência ao desaparecimento da diferença geracional entre pais e filhos, professores e alunos. Na pesquisa, com algumas variantes, as cenas da aula ilustravam alunos: com aparelhos eletrônicos; entrando e saindo da sala sem comunicar ao professor; sentados de costas ou conversando com os colegas, registrando uma informalidade, que insiste em querer negar a escola como um espaço formal de socialização de saberes.

Conclusões

A problematização da (des)autorização docente tem evidenciado a autonomia e autoridade interrogada na reprodução de um arquétipo de uma docência fraturada na sua autoridade, destituída de seu papel político e com consequentes fissuras na autoria. Portanto, até o presente momento foi possível aferir que: os professores se sentem desautorizados; há uma dissonância conceitual sobre os conceitos de autoridade e de autonomia que se repercutem nas práticas; a informalidade do ato pedagógico revela uma dispersão que reverbera no (pouco) investimento do ensinar e aprender; o lugar e a posição ocupada pelo professor na aula está correlacionada com saberes, processos formativos, cenário complexo e fatores intersubjetivos que expressam a marca constituinte de cada sujeito na relação educativa. Destarte, convoca-se um pensar sobre uma escola em que professor e alunos se percebam protagonistas e cada um, ao seu tempo e, ao seu estilo, possam assumir o lugar de autoria.

Referências

Arendt, H. (2011). *Entre o passado e o futuro.* 7 ed. São Paulo: Perspectiva.

Arentdt, H. (2014). *Sobre a violência.* Lisboa: Relógio D' Água Editores.

Bauman, Z. (2001) *Modernidade Líquida.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Cerezer, C. e Outeiral, J. (2011). *Autoridade e Mal-estar do Educador.* São Paulo: Zagodoni.

Charaudeau, P. e Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso.* 2 ed. São Paulo: Editora Contexto.

Correia, J. A. e Matos, M. (2008). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

Dufour, D.-R. **(**2005). *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal***.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Esteve, J. M. (1999). Mudanças Sociais e função docente. In: Nóvoa, António (org.) *Profissão Professor*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora.

Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia Contributos para a compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na escolar*. Porto: Porto Editora.

Gatti, B. e André, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Weller, Wivian; Pfaff, Nicolle (orgs.) *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação. Teoria e prática.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Kojève, A. (2006). *La nocion de autoridade.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Lüdke, M. e André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor.* 2 ed. Lisboa: Porto Editora.

Ornellas, M. de L. (2011). *[Entre]vista: a escuta revela*. Salvador: EDUFBA.

Pereira, M., Paulino, B. e Franco, R. (2011). *Acabou a Autoridade? Professor, subjetividade e sintoma.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Editora Bookman.

"O GATO DE SCHRÖDINGER": PARA PENSAR O PARADIGMA DA CONVERGÊNCIA A PARTIR/NA*S* (INTER)SECÇÕES (CON)VERGENTES E (DI)VERGENTES ENTRE A FILOSOFIA E FÍSICA

João Omar Martins* y Miguel Fonseca**

**Universidade do Porto - FPCEUP; **Universidade do Minho - UMINHO, Portugal*

Resumo

Neste trabalho, construído em torno da análise crítica e analítica dos problemas físicos, epistemológicos e de inflexão filosófica, tratamos de apresentar alguns contributos no contexto dos debates sobre o paradigma da "Convergência do Conhecimento, Tecnologia e Sociedade (CKTS) e suas implicações teóricas e metodológicas no campo educativo. A partir do *spin-off* convergência/divergência (MIT, 2011) buscamos trazer algumas contribuições a superação da disjunção entre a filosofia e a física partindo de novos caminhos e possibilidades epistemológicas.

***Palavras-chaves*:** conhecimento, convergência, filosofia, física.

Resumen

En este trabajo, construido alrededor del análisis crítico y analítico de los problemas físicos, epistemológicos y de inflexión filosófica, tratamos de presentar algunas contribuciones en el contexto de los debates sobre el paradigma de la "Convergencia de Conocimiento, Tecnología y Sociedad" (CKTS) y sus implicaciones teóricas y metodológicas en el campo educativo. A partir del *spin-off* convergencia/divergencia (MIT, 2011) buscamos traer algunas contribuciones para superar la disyunción entre la filosofía y la física partiendo de los nuevos caminos y posibilidades epistemológicas.

Palabras clave: Conocimiento - Convergencia - Filosofía – Física.

Abstract

In this paper, established around the critical and interpretative analysis of the physical, epistemological and philosophical issues, we try to present some contributions in the context of discussions on the paradigm of "Convergence of Knowledge, Technology and Society" (CKTS) and its theoretical implications and methodological in the educational field. From the *spin-off* convergence/divergence (MIT, 2011) we seek to

bring some contributions to overcome the disjunction between philosophy and physics starting new ways and epistemological possibilities.

***Keywords**:* Knowledge - Convergence - Philosophy - Physics.

Introdução

Em 1935, o físico austríaco Erwin Schrödinger, um dos fundadores da mecânica quântica, desenvolveu um experimento imaginário convertido em paradoxo conhecido posteriormente como o "gato de Schrödinger." Ele imaginou colocar um gato numa caixa fechada na qual existe um dispositivo montado, um contador Geiger com uma pequena quantidade de uma substância radioativa tão pequena que um dos átomos pode decair com 50% de probabilidade. Se tal suceder quebra-se no dispositivo uma quantidade de cianeto letal para o gato. Após uma hora, surge a pergunta: "Qual será o estado do gato?" O senso comum sugere que o gato estará vivo ou morto. O físico argumentou que, de acordo com a física quântica, imediatamente antes de se abrir a caixa, há probabilidades iguais do gato estar vivo e morto, ao mesmo tempo, pois "a função-Ψ do sistema como um todo iria expressar isto contendo em si mesma o gato vivo e o gato morto simultaneamente ou dispostos em partes iguais" (Schrödinger, 1935, p. 812). Somente depois aberta a caixa metálica, poderemos ver um estado singular. Isto poderia constituir um absurdo científico para a mecânica clássica, mas acabou por gerar uma essencial provocação de teor epistemológico com capacidade de alterar as novas investigações científicas.

Como sabemos, nos tempos primordiais do pensamento ocidental, o primeiro filósofo era simultaneamente um físico. Pensar filosófica e cientificamente significava estar em busca da "natureza" das coisas, a sua *Physis*; sua "condição". Quando o "pensar" e o "experimentar" eram unidades indissociáveis da possibilidade de "conhecer". Com o advento da "Constituição" Moderna, os novos "cientistas" (Descartes, Bruno, Galileu, Copérnico, Newton, Kant etc.) são designados de "Filósofos Naturais". Através das transformações a partir da Revolução Industrial e a emergência do Capitalismo, são produzidos, gradativamente, discursos e práticas disruptivas entre o desenvolvimento das Ciências e a Filosofia. O século XX viu a disjunção desta milenar relação. De um modelo de "unidade" epistemológica, "herança dos antigos gregos, de quem derivaram toda a nossa ciência e o pensamento ocidental" (Schrödinger, 1967, p. 117) acabamos por transigir a espaços de ruturas e descrédito. Tal ambiente radicalmente divergente pode ser presenciado pelo ataque dos físicos Stephen Hawking

e Leonard Mlodinow que afirmam na primeira página do seu *The Grand Design* que "a filosofia está morta" pois "não tem acompanhado a evolução da ciência moderna, particularmente da física". Em defesa da primazia científica passam a afirmar que "os cientistas se tornaram os portadores da tocha da descoberta, em nossa busca pelo conhecimento" (2010, p. 7). Entretanto, embora existam vozes a lutar pela dissensão entre filósofos e cientistas, muitos estão a indagar pontos de convergência que radicam da necessidade de repensar o pensamento (Morin, 1999) e o conhecimento humano. Mesmo neste contexto de "estranheza", sempre floresceram notáveis contribuições num espírito de interseção de trabalhos e discussões (convergentes e divergentes) em especial entre os trabalhos entre físicos e filósofos. Como bem diz o saudoso físico de partículas, Victor Stenger, "todos os críticos da filosofia pensam muito sobre o conhecimento humano. Logo, são todos epistemólogos" (2015).

Ao procurar o debate sobre o horizonte da Convergência, a partir da abertura de um horizonte epistémico comum, importa ressaltar que os mais importantes trabalhos e avanços paradigmáticos foram "gestados" dentro de um ambiente cujas preocupações e pressupostos eram compartilhados. Pensadores/cientistas como Boltzmann, Einstein, Poincaré, Heisenberg, Pauli, Higgs, entre outros, postulavam a evolução do conhecimento humano e sempre demonstraram preocupações e implicações de natureza epistemológica nos seus trabalhos. Desde a Teoria da Relatividade Geral (1915), passando pela postulação de Peter Higgs, que na década de 1960 desenvolveu com outros físicos um modelo teórico no qual, através do conceito de campo escalar (Campo de Higgs) se chegou à surpreendente experiência de deteção das "ondas gravitacionais" (Ligo, 2016) presenciamos o trabalho de milhares de cientistas, para materializar conceções de natureza probabilística originalmente imaginadas. A radicalidade das suas "invenções" de pensar "fora da caixa" do seu tempo está associado às intersecções convergentes e divergentes do pensamento como fundamento inseparável da possibilidade de conhecer e, portanto, e que não abdica de interpelar a condição, o estado das coisas, que nos é "oferecido como uma explicação de que nunca é possível nenhuma descrição completa e sem lacunas de qualquer objeto físico" (Schrödinger, 1967, p. 122). Nossos avanços e recuos serão sempre determinados pela forma como "olharemos" o que nos cerca e com nossa capacidade de imaginar e inventar novos caminhos e percursos. A intersecção convergente entre Filosofia e Física é o espaço e tempo desta imaginação e invenção, na tensão permanente da observação e experimentação.

Método, resultados, discussões/conclusões

Por percorrer os fundamentos epistemológicos, nosso trabalho recorre aos métodos hermenêutico-analítico para problematizar as conceções, tensões e possibilidades que se entrecruzam num horizonte convergente que seja capaz de superar a disjunção entre ciências, em especial entre a Física e a Filosofia. Como apresentamos na Figura 1, o *spin-off* paradigmático da Convergência entre Conhecimento e Tecnologia e Sociedade (CKTS) que emerge nos últimos anos através de diferentes atividades epistémicas na intersecção entre cientistas e filósofos (MIT, 2011; LMU, 2015) postula a criação e consolidação de novos imaginários de pesquisa, investigação e ação educativa. A convergência, "no desejo da transdisciplinaridade (…) nasce da premente exigência de consagrar o diálogo entre diferentes campos de saber sem impor o domínio de uns sobre os outros" (Maturana, 2002). A convergência significa "um amplo repensar a forma como a investigação científica pode ser feita", ao envolver "a união de diferentes áreas de estudo através da colaboração entre grupos de pesquisa e a integração de abordagens que foram originalmente vistas como distinta e potencialmente contraditórias" (Rocco et all, 2013). Neste sentido, partindo dos três momentos que se configuraram como "modelos" distintos na história da Filosofia/Física (unidade, disjunção, convergência), interpela-se, através do respeito mútuo, da seriedade e da compreensão dos trabalhos e atividades comuns e distintas, a possibilidade da construção de áreas de convergência partilhada com suas tensões, representações e conceções e que possam contribuir para a sistematização dos conhecimentos gerados, a partir do "reconhecimento da diversidade epistemológica e da diferenciação com que imaginamos o século XXI" (Santos, 2008, p. 144).

Emerge assim um novo paradigma na relação entre as ciências: tempo para pensar a convergência das epistemologias (MIT 2011; Rocco et all, 2013) na centralidade do pensar. Pois "pensar em convergência" é pensar com sentido, buscando o conhecer nas suas implicações, métodos, suas probabilidades indefinidas. Numa perspetiva dialogante de acordo com o fio condutor deste trabalho, Filosofia e Física não são dois "estados possíveis" do mesmo "Conhecimento" por oposição aos dois estados possíveis do "gato" que permanece "vivo e morto até que uma medição ocorra" (Griffiths, 2011, p. 319). Por isso mesmo que não cabe à Filosofia produzir uma resposta definitiva sobre a "condição das coisas". Seu novo papel convergente é de ser mediador de mediações entre as diversas ciências e artes. Ao cientista, a concordar com o físico/filósofo do

"gato imaginário", "impõe-se somente duas coisas, a saber, verdade e sinceridade; ele as impõe sobre si mesmo e sobre outros cientistas. No presente caso, o objeto é a própria ciência (…) (Schrödinger, 1967, p. 117).

Assim, à guisa de considerações finais, com o imaginário de "oferecer um tempo para o pensar" (Meirieu, 2014) queremos registar que a atividade convergente de físicos e filósofos, enquanto epistemólogos, é o de organizar as condições do pensar os seus problemas e criar novas dúvidas e paradoxos. Tal condição, como o sentido e intencionalidade do gato de Schrödinger, radica do sistema de sobreposição (dual), dos estados de coisas que estão dispostas simultaneamente como "onda e partícula", teoria e prática, sujeito e objeto, social e individual.

Procedimento

Figura 1. O paradigma da Convergência (MIT, 2011) epistemológica como forma de superar os discursos e práticas disruptivas e disjuntivas entre as Ciências e Filosofia.

Referências

Griffiths, D. J. (2011*). Mecânica Quântica.* 2ed. São Paulo: Pearson.

Schrödinger, E. (1935). *Die gegenwärtige Situation in der Quantenmechanik.* In: Naturwissenschaften 23 (48), pp. 823–828, 844–849). Berlin: Springer.

Schrödinger, E. (1967). *Whats is Life?* and *Mind and Matter.* Cambridge: CUP.

Hawking, S., Mlodinow, L. (2010). *The Grand Design.* New York: Random House.

LMU - Ludwig-Maximilians-Universität Munchen. (2015). *Why Trust a Theory? Reconsidering Scientific Methodology in Light of Modern Physics.* Recuperado el http://www.whytrustatheory2015.philosophie.uni-muenchen.de/index.html .

Meirieu, P. (2014). A l'École, offrir du temps pour la pensée. *Esprit, 2014*(401), 20-33.

Rocco, M., Bainbridge, W., Tonn, B. e Whitesides, G. (Editors) (2013). *Convergence of Knowledge, Technology and Society: Beyond Convergence of Nano-Bio-Info-Cognitive Technologies.* New York, London: Springer. Recuperado de http://goo.gl/FetBlU

MIT. (2011). *The Third Revolution: The Convergence of the Life Sciences, Physical Sciences, and Engineering.* Recuperado de http://dc.mit.edu/sites/dc.mit.edu/files/MIT%20White%20Paper%20on%20Convergence.pdf

Maturana, H. (2002). *Educação e transdisciplinaridade.* Brasília: UNESCO / TRIOM. Recuperado el, http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf

Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée.* Paris : Seuil.

Santos, B. de S. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo: Cortez.

Stenger, V., Lindsay, J., Boghossian, P. (2015). *Physicists Are Philosophers, Too.* Recuperado de http://www.scientificamerican.com/article/physicists-are-philosophers-too/

'O QUE MAIS NOS CAUSAVA ALGUMA ANSIEDADE ERA A ADAPTAÇÃO DOS FILHOS À NOVA ESCOLA': A MIGRAÇÃO EM FAMÍLIAS

Elisabete Carvalho, Elisabete Ferreira y José Alberto Correia

Universidade do Porto-FPCEUP, Portugal

Resumo

Esta comunicação faz parte duma investigação narrativa centrada na problemática da migração de famílias com crianças em idade escolar. Caraterizar as famílias é um processo complexo que conduz a múltiplos e heterogéneos modelos familiares que desenvolvem diversas interações com a sociedade. O fenómeno da migração em família coloca em evidência novas singularidades relacionais exigindo uma partilha mais íntima e intensa entre todos. A recolha de informação fez-se de 2014 a 2015, num universo total de 25 pessoas: três famílias emigradas nos Estados Unidos e três em Portugal. Os seus quotidianos são marcados pelas nuances de mobilidade originadas por motivos profissionais. As crianças estudam em escolas Portuguesas e a maioria frequentou sistemas de ensino em dois países. Num primeiro momento as conversas foram realizadas em família. Posteriormente, surgem os desenhos realizados pelas crianças sobre a escola. Por último, a construção dos diários, textos com desenhos e fotografias, escritos semanalmente por um indivíduo ou em família durante treze semanas. Neste problematizar emergem as convergências das singularidades e da autenticidade de se escutar com outros "olhos." Tanto a família como a escola e o lugar educam e sociabilizam norteando os destinos dos cidadãos com vidas globais.

Palavras-chave: família, migração, escola.

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación narrativa centrada en el problema de la migración de las familias con niños en edad escolar. Caracterizar las familias es un proceso complejo que conduce a múltiples y heterogéneos modelos familiares que desarrollan interacciones diversas con la sociedad. Esta migración pone de manifiesto nuevas y particulares relaciones y exige una participación más íntima e intensa de todos. La recogida de información (2014-2015) a 25 personas: tres familias emigradas a los Estados Unidos y tres a Portugal. Sus días están marcados por los *matices* de la movilidad por motivos profesionales. Los menores estudian en centros portugueses y la

mayoría asistió a la escuela en ambos países. En un primer momento, las conversaciones fueron realizadas en familia. Posteriormente, surgen los dibujos de las escuelas realizados por los niños. Por último, la elaboración de los diarios, textos con dibujos y fotografías, escritos semanalmente por un miembro de la familia o conjuntamente durante trece semanas. En este problematizar aparecen las convergencias de las particularidades y de la autenticidad de escucharse con otros "ojos". La familia, la escuela y el lugar educan y sociabilizan orientando los destinos de los ciudadanos con vidas globales.

Palabras-clave: familia, migración, escuela.

Abstract

This paper is part of a narrative research. Problematizes the family migration phenomenon with school-age children. The characterization of families is a process that constitutes multiple heterogeneous family models and develops interactions with society. The phenomenon of migration on family gives evidence to relational singularities requiring a more intimate and intense sharing among all. The information collection was made in 2014 and 2015, a total population of 25 people, belonging to three emigrant families in the United States and three immigrant families in Portugal. Their daily routines are marked by nuances of mobility caused by professional reasons. Children study in Portuguese schools and most attended education systems in both countries. At first, interviews were conducted to respect the rhythm of the interweaving of conversations with several individuals. Secondly, at the request of the researchers, arise the drawings about school made by the children. Thirdly, the construction of diaries, texts with drawings and photographs, written weekly by an individual or family for thirteen weeks. In this questioning, convergences of singularities and authenticity emerge to listen with "others eyes". Both family and school and the place educate and socialize, guiding the destinies of citizens with global lives.

Keywords: families, migration, school.

Introdução

Este trabalho faz parte duma investigação narrativa (Amado, 2013; Clandinin e Connelly, 2000) em curso. No projeto problematiza-se o fenómeno da migração em família e com crianças em idade escolar. A caraterização das famílias é um processo

complexo e difícil dado que se constituem em múltiplos modelos familiares (Cresse et al., 1999), são heterogéneas e desenvolvem diversas interações com a sociedade. As famílias não são configurações unitárias. Elas promovem relações íntimas, compartilham caminhos e ritos de passagem entre gerações, como o ingresso na escola, o primeiro emprego, a paternidade, a morte e o nascimento. As famílias fazem escolhas e tomam decisões que podem causar no espaço doméstico tensões nas relações e *stress*. Neste estudo, todas as famílias migraram por motivos profissionais. As crianças estudam em escolas portuguesas e a maioria frequentou sistemas de ensino em ambos os países. Este dado coloca em evidência um acontecimento histórico contínuo no tempo, que todos os migrantes interagem com a escola de uma maneira ou de outra. Através da narração sobre os quotidianos marcados pelas *nuances* da mobilidade, as famílias partilharam as experiências, que estão contextualizadas num tempo e espaço que é simultaneamente pessoal e social. No ato de recordar e de (re)contar, as famílias, expõem uma continuidade temporal na história que narram que permite uma compreensão sobre a dinâmica dos indivíduos que habitaram diversos espaços geográficos. O *puzzle* da investigação relaciona a experiência da mobilidade com a dinâmica familiar em interação com a escola.

Método

O método narrativo é um esforço para compreender a complexidade e as *nuances* das histórias das experiências dos indivíduos singulares. Conscientes que esta linha de indagação é uma intromissão à vida familiar, os investigadores guiando-se por princípios de autorreflexividade analisaram relações de poder e de (inter)subjetividades.

A recolha de informação fez-se, em contexto familiar (2014-2015), num universo de 25 pessoas, com idades compreendidas entre os 2 e os 58 anos, pertencentes a três famílias emigradas portuguesas nos Estados Unidos e já regressadas a Portugal (Silva, Mota e Lopes) e três famílias imigradas em Portugal: uma oriunda dos Estados Unidos (Folha) e duas do Brasil (Rocha e Alegria).

Num primeiro momento, a recolha fez-se através de diálogos, gravados, que acabaram por respeitar o ritmo do entrelaçar das conversas com os diversos indivíduos do agregado familiar (Clandinin, 2013) e que decorreram por opção das famílias em suas casas. As conversas permitiram identificar convergências e divergências dentro do agregado familiar. Num segundo momento, transversal temporalmente aos outros, surgem os desenhos sobre a escola (Merriam, 2009) realizados pelas crianças, a pedido

dos investigadores. O material audiovisual facilita a partilha das perceções sobre as diversas realidades individuais. Num terceiro momento, a construção dos diários, durante treze semanas, em família, constituídos por textos, desenhos e fotografias (Alù, 2010). Os diários, textos híbridos, possibilitam a triangulação das diferentes técnicas de recolha de dados e descrições mais detalhadas sobre as peças da problemática em estudo. Após recolha, dos materiais, para se proceder à análise, foram realizados encontros informais, trocas de correio eletrónico ou chamadas telefónicas, para esclarecer os fragmentos narrativos que emergiram e que permitem a escrita da narrativa sobre *nuances* de migração em famílias com crianças em idade escolar.

Resultados

A filha Mota (9 anos), escreveu "eu gosto mais da escola de Portugal, mas também gosto da outra escola." Esta menina que já estudou nos Estados Unidos, destaca que em Portugal, na escola, temos mais tempo para descansar e brincar. A escola, como espaço físico, é mais do que a sala de aula, é o lugar que habitamos, é a bandeira, a mascote, o tempo medido por intervalos de atividades desenvolvidas. A filha Lopes (6 anos) que desenhou a fachada da escola Portuguesa opta por descrever o interior da sala de aulas: "tenho dois peixinhos, a lua e a estrela […]". A sua família revela "passado cinco anos a viver fora do país […] o que mais nos causava alguma ansiedade era a adaptação dos filhos à nova escola. Meio ano antes do nosso regresso, pensámos […] que queríamos […]: escola com uma boa oferta educativa, uma equipa educativa estável." A escolha recaiu, no ensino privado e em garantir que os horários são compatíveis com os seus horários profissionais. A escolarização surge como um projeto em busca de um futuro melhor para os educandos.

Tanto o filho Silva, como o filho Alegria, ambos com nove anos, sobre a escola de Portugal desenham o interior de uma sala de aula tradicional. O menino Silva desenhou uma sala sem janelas, com carteiras alinhadas e o quadro. No texto sobre a escola nos Estados Unidos refere: "[…] eu disse o meu nome e os meus colegas ficaram a saber que eu não era americano." Através de uma palavra pronunciada na sua língua materna, o seu nome, o menino localiza-se perante os colegas de turma com as coordenadas geográficas portuguesas. Neste estado de habitar espaços geográficos diversos converge para o alerta de Banks e Banks (2010), dada a crise que os Estados Unidos e o mundo enfrentam não é o resultado escolar que é relevante mas educar os alunos para serem reflexivos e cidadãos ativos num mundo em crispação. A Mãe Alegria alerta para outros

olhares: “o novo sotaque da nossa língua portuguesa, […] e sobretudo, a nova escola. O começo não foi fácil, […], o preconceito, […] tudo era difícil, mas nós persistimos...” Reconhecendo-se, em narrativa, o indivíduo como e enquanto sujeito, ao voltar-se para si possibilita o destruir das forças que o oprimem. A mãe Alegria redigiu, o documento: “Diferenças na escola: Das hostilidades e preconceitos às possibilidades multiculturais” e entregou-o na Escola do filho. Daí resultou a organização da conferência "As diferenças na escola: o ponto de vista da criança." O filho Alegria desenhou a professora a ensinar matemática para uma sala, onde se vêm carteiras e onde se vê o exterior com nuvens.

Tanto a filha Folha (9 anos) como o filho Rocha (7 anos), sobre a escola de Portugal desenharam o exterior, com o recreio e as áreas verdes. O pai Folha expressa que educam as filhas seguindo uma perspetiva religiosa. São missionários em Portugal, a difundir a palavra de Jesus. “To follow wherever the Lord… If it´s in Mozambique or if it´s wherever, if it´s in Russia.” A vida escolar não tem sido fácil para as crianças pois em casa o que as mobiliza é o Evangelho de Cristo e na escola que frequentam, em Portugal, a maioria das crianças é católica. Suárez-Orozco y Sattin (2007) relembram “schools today are out of sync with the realities of a global world” (p. 58). As crianças juntamente com os pais tentam resolver as dificuldades que vão surgindo mas afirmam que a escola não tem encontrado soluções para as adversidades. No entanto, a menina Folha escreve no verso do desenho: “Eu adoro a minha escola!” O filho Rocha expressa que no Brasil, “eu tinha medo da professora” mas em Portugal escreve que a “minha escola é muito boa.” Para a sua família, “o caderno de comunicação da família” é sinónimo para caderneta do aluno. Estamos perante uma família que aposta num tempo para o diálogo entre a família e a Escola. A escola surge como um espaço de união frágil do querer plural de muitos singulares.

Discussão/Conclusão

A partir da problematização do fenómeno da migração em família e com crianças em idade escolar, sendo um processo complexo e com múltiplos e heterogéneos modelos familiares, evidenciam-se novas singularidades relacionais onde as crianças através dos desenhos mostram o imaginário em interação. As crianças, homens e mulheres de um amanhã que se vai construindo hoje, proferiram palavras sentidas e com sentido descobrindo que também nelas cabe silêncio. A escola é transversal a todo o narrar e é o cimento que liga, no caso das crianças, o seu imaginário aos espaços geográficos

diversos que habitaram. Assim, emergem as convergências das singularidades e da autenticidade de se "ouvir com outros olhos" (Antunes, 2015). Tanto a família, como a escola e como o lugar, educam e sociabilizam norteando os destinos dos cidadãos com vidas globais.

Referências

Alú, G. (2010). *Re-locating the past: photographs, family and migration stories*. En: Anna Maria Riccardi's Cronache dalla collina and Elena Gianini Belotti's Pane amaro. *The Italianist 30,* 99-118.

Amado, J. (coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação.* Coimbra: IUC.

Antunes, J. L. (2015). *Ouvir com outros olhos. Ensaios*. Lisboa: Gradiva.

Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry.* CA: LCP.

Clandinin, D. J. e Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research.* S. Francisco: J-B.

Creese, G., Dyck, I., e McLaren, A.(1999). *Reconstituting the Family: Negotiating Immigration and Settlement, 99-10, Working Paper Series, Research on Immigration and Integration in the Metropolis.* Retirado de: *http://goo.gl/uPpTmX*

Bank, J.A., e Banks, C.A. (2010). *Multicultural education: issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken: JW&Sons.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation. Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education.* S. Francisco: J-B.

Suarez-Orozco, M. e Sattin, C. (2007). Wanted: global citizens. *Educational Leadership, 64*(7), 58-62.

COMO APRENDEM OS JOVENS CIÊNCIAS? O PROJETO 100 CECCA

Miguel Fonseca*, Telma Cortizo** y Elisabete Ferreira***

**Universidade do Minho - UMINHO, Portugal; **Universidade do Estado da Bahia/PPGEduC/UNEB, Brasil; ***Universidade do Porto – FPCEUP, Portugal*

Resumo

Este trabalho apresenta um projeto de intervenção que integra uma equipe multidisciplinar de professores, educadores e jovens estudantes. Parte-se do (re)conhecimento da possibilidade de outras formas de aprendizagem e outras perspetivas para a realização do ensino na educação científica. Nossos principais objetivos para a melhoria contínua do trabalho escolar, a identificação dos modos de trabalho pedagógico no ato de ensino e a relação entre o conhecimento científico e profissional. Numa pesquisa dinâmica e qualitativa com o objetivo de compreender as formas de aprender ciência, o projeto tem lugar num grupo escolar no norte de Portugal com participantes que concordaram em tentar cooperar na investigação em ação. Os dispositivos de pesquisa são: a dinâmica de participação dos membros da cooperativa, a discussão focal e questionários. A partir da escuta, a dinâmica e a observação dos alunos participantes podem perceber o quão desafiadores são os pesquisadores. Os jovens apontam como dificuldades na aprendizagem das ciências, falta de base em relação com o professor de disciplina e principalmente como os conteúdos têm sido trabalhados na escola, o que para alguns é como se costuma dizer "uma verdadeira seca".

Palavras-chaves: cooperação - Aprender Ciências - Resultados escolares.

Resumen

Este trabajo se presenta un proyecto de intervención que integra un equipo multidisciplinar de profesores, educadores y jóvenes estudiantes. Parte es la (re) conocimiento de la posibilidad de otras formas de aprendizaje y otras perspectivas de la realización de la enseñanza en la educación científica. Nuestros principales objetivos para la mejora continua del trabajo escolar, la identificación de los modos de trabajo pedagógicos en el acto de la enseñanza y la relación entre el conocimiento científico y profesional. En una dinámica de investigación y cualitativo con el objetivo de entendimiento sobre las formas de aprender la ciencia el proyecto se lleva a cabo en un grupo de la escuela en el norte de Portugal, con participantes que accedieron a tratar de

cooperar en la investigación en acción. Los dispositivos de investigación son: la dinámica de la participación de los miembros de la cooperativa, la discusión y el cuestionario encuestas focales. A partir de la escucha, la dinámica y la observación de los estudiantes que participan pueden darse cuenta de lo difícil que son los investigadores. Los jóvenes señalan como dificultades en ciencias del aprendizaje, falta de base en relación con maestro de la disciplina y sobre todo entre los contenidos se han trabajado en la escuela, lo que para algunos es como dicen "un verdadero seco".

Palabras clave: Cooperación, Ciencias de aprendizaje, resultados escolares.

Abstract

The paper presents an intervention project that integrates a multidisciplinary team of teachers, educators and young students. Part is the (re)cognition of the possibility of other ways of learning and other prospects for the realization of teaching in science education. Our main goals for continuous improvement of school work, the identification of pedagogical work modes in the act of teaching and the relationship between scientific and professional knowledge. In a dynamic and qualitative research with the aim of understanding on ways to learn science the project takes place in a school group in northern Portugal with participants who agreed to try and cooperate in research into action. The research devices are: the dynamics of participation of cooperative members, the focal discussion and questionnaire surveys. From the listening, the dynamics and the observation of the participating students can realize just how challenging being researchers. Young people point out as difficulties in learning sciences, lack of basis in relation with discipline teacher and mainly how the contents have been worked in the school, which for some is as they say "a true dry".

Keywords: cooperation - learning Sciences - School results.

Introdução

Neste texto apresenta-se o Projeto 100 CECCA – Conhecer, Estudar e Cooperar em Ciências para Aprender – na sua versão de pesquisa exploratória e implementação do projeto de investigação e intervenção escolar. Pretende-se alargar o debate e o desafio de ensinar e aprender ciências, conhecendo os argumentos dos jovens alunos e desenvolvendo uma cooperação alargada a todos os intervenientes no processo educativo para conhecer e identificar dispositivos de como melhor aprendem matemática os jovens. Genericamente os alunos revelam desconforto, dúvida e angústia

na continuação dos seus estudos em áreas vocacionais em que as disciplinas de ciências – matemática, física, química, biologia, geologia e geografia - são nucleares. Por sua vez, os resultados a matemática e ciências continuam muito aquém do desejável, e de acordo com o Relatório do Conselho Nacional de Educação de 2014, um em cada quatro jovens não obtém resultados satisfatórios. Neste meandro temos como principais objetivos do programa a melhoria contínua do trabalho escolar no campo das ciências; identificar modos de trabalho pedagógico no ato de ensinar; analisar a relação que se estabelece entre quem ensina e quem aprende; reconhecer pedagogias e relações entre saberes científicos e fundamentalmente conhecer e compreender com os jovens os modos de aprender ciências. Uma das nossas preocupações que resultam dos nossos trabalhos de pesquisa com professores/as e jovens, vem sendo a análise complexa da escola enquanto estúdio de interação e de relação intergeracional em que as questões dos processos emocionais, da satisfação pessoal no exercício profissional e na aprendizagem (Day, 2004) se manifestam com uma outra intensidade. Nas nossas pesquisas confrontamo-nos com um desalento sistemático dos professores e com o não reconhecimento e o desinteresse dos jovens pelo ensino, percebemos um "voltar de costas" constante entre professores e alunos que provoca um mal-estar generalizado nas escolas. De facto, coabitam nas nossas escolas pessoas e interesses muito diferentes num velho paradigma clássico de desenvolvimento do saber disciplinar e da transmissão do conhecimento, descurando outros envolvimentos significativos das pessoas e seus contextos de aprendizagem. Se por um lado, as exigências escolares são cada vez mais acentuadas, quer para os profissionais da educação, quer para as crianças e jovens, quer para as suas famílias e comunidades, por outro, e com o seu caráter de obrigatoriedade escolar de doze anos, a escola passa ou pode passar a ser um problema e um sofrimento para muitos, e uma solução e uma felicidade para outros. Como trazer para o quotidiano das nossas escolas o significado da aprendizagem em matemática? Como falar de aprender ciências na escola? Quais as razões que os jovens elencam ao aprender ou não matemática? Como aprendemos matemática quando estamos (in)felizes? Estas e outras questões fazem parte das nossas indagações com o intuito de uma outra compreensão sobre os processos educacionais e as dificuldades e fugas a matemática. Tomamos esta ponderação de empréstimo para um outro olhar com todos, a escola e o ensino e a aprendizagem em matemática.

Método

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida num agrupamento de escolas no litoral Norte de Portugal com os participantes que concordaram experimentar e cooperar voluntariamente com o projeto e que são jovens estudantes do 9.º ano de escolaridade, rapazes e raparigas com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos de idade. Os principais dispositivos de pesquisa foram: a observação participante, que decorreu numa dinâmica de participação ativa dos membros cooperantes na construção do programa e da aprendizagem através da partilha de problemas e desafios e suas resoluções; a discussão focal e o inquérito por questionário sobre "razões de aprendizagem em ciências" em especial, "como melhor aprender matemática?" e os diários de campo. A pesquisa foi sistematizada em três etapas, a saber: apresentação aos responsáveis educativos, divulgação e convite aos jovens para participarem, implementação da pesquisa e análise dos dados. Na primeira etapa foram realizadas reuniões com a direção, professores, jovens e representantes dos pais onde se apresentou a relevância, os objetivos e a metodologia da pesquisa. No diálogo com os alunos procurou-se estimular a capacidade de fazerem perguntas e serem capazes de exprimirem as suas ideias sobre o que estudam e aprendem em ciências, em particular na disciplina de Matemática. Realizou-se uma primeira dinâmica (análise de uma tablete de chocolate) como mote para a introdução do conceito de Fração e estímulo à cooptação. Desta forma foi proposto aos alunos a forma de trabalho a desenvolver tendo sido eles esclarecidos que a sua participação nesta "aventura pedagógica" seria livre e devidamente autorizada pelos Pais/Encarregados de Educação, na condição de que ao participarem se deveriam sentir também como Investigadores e membros da equipa. A segunda parte consistiu em encontros sistemáticos entre os investigadores - seniores e jovens- no qual eram discutidos e estudados problemas do quotidiano e que tinham como aporte a física, a química e a matemática. Dessa forma, 12 alunos/as do 9.º ano se tornaram membros cooperantes e semanalmente trabalharam em conjunto no quotidiano escolar para refletir sobre o aprender e o não aprender Matemática. Nesse sentido, procurou-se criar um ambiente cuidado e de confiança para acolher e conhecer um outro olhar sobre as dúvidas, as expetativas, os erros e os medos que o estudar e aprender disciplinas de ciências, em especial a Matemática, suscitam. Nos diários de campo (Minayo, 2010) registaram-se as interações entre todos os participantes na busca de caminhos para a (re)solução dos problemas propostos. O grupo focal (Gatti, 2012) possibilitou o emergir de diferentes perceções dos processos

intersubjetivos e foi realizado no sentido de perceber curiosidades dos jovens investigadores ao apreenderem ciências. A aplicação dos inquéritos teve como grupo piloto os jovens pesquisadores, permitindo ajustar o instrumento a ser aplicado, *on line,* a todos alunos do 9º ano da escola/agrupamento. A pesquisa encontra-se na terceira etapa na análise interpretativa dos dados. Assim, faz-se necessário ressaltar a palavra como "[...] ação que transforma que constitui identidades. Ao falar, ao significar, eu me significo." (Orlandi, 2004, p. 28). Neste processo foi possível perceber como os estudantes partilham as suas dúvidas e receios ao estudarem disciplinas como Matemática e indagar sobre os modos de aprender os conceitos partindo da sua aplicabilidade prática, e em partilha livre e útil de saberes.

Discussão/Resultados

As experiências do Projeto 100 CECCA, dentre outros estudos na área (Meirieu, 1998; 2003, Litwin, 2009) revelam que os alunos aprendem através de diferentes perceções, em que entram aspetos intersubjetivos de cada um dos sujeitos envolvidos e suas relações. No balanço do projeto diz-nos um dos jovens que a experiência de investigação lhe permitiu "aprender de uma forma diferente deu-lhe uma forma de ver os desafios em matemática e ciências de uma forma que fica dentro de Nós" (jovem P). Esta valorização da perspetiva de aprendizagem que envolva o aprender a resolver problemas e o trabalho em equipa favorece o desenvolvimento de um conjunto de atividades que levam à compreensão (Litwin, 2009; Hargreaves, 2001; Pozo, 1998). No grupo de discussão salientam que "Aqui nós temos tempo, na sala de aula é tudo muito rápido, e a gente não percebe" (jovem N). Refere Meirieu (1998, p. 92) que a tarefa do professor é "fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo." Apesar das últimas décadas ter emergido uma visão construtivista da aprendizagem (Hargreaves, 2001), a lógica curricular dominante no ambiente escolar prevalece ao serviço da burocratização, da normatização e da individualização, cuja ênfase recai sobre a memorização em detrimento da construção e compreensão do pensamento. Portanto foi possível aferir o quanto é e foi desafiador para estes jovens participarem no projeto como investigadores pois permitiu-lhes "argumentar melhor, defender nossas teorias e as nossas resoluções" (jovem D). As dificuldades que referem ao "não aprender Ciências" (jovem E) prendem-se com a ausência de saberes básicos, a falta de interesse pelo estudo de matemática, o modo como os conteúdos têm sido

trabalhados na escola e a sua relação com o(a) professor(a). Por (o)posição referem que no projeto aprenderam "numa nova perspetiva em que a ciência pode ser vista de uma maneira mais divertida e com interesse" (jovem D).

Referências

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.* Brasília: Liber Livro.

Minayo, M. (2010). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.* 12 ed. São Paulo: Hucitec.

Orlandi, E. P. (2004). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* 4 ed. Campinas: Editora Pontes.

Portugal. *Relatório do Conselho Nacional de Educação de 2014*. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_2014_VF.pdf

Pozo, J. I., e Gómez Crespo, M. Á. (2009). *A Aprendizagem e o Ensino das Ciências: do Conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.* Porto Alegre: Artmed.

Hargreaves, A., Earl, L. e Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: Recriando a escolar para adolescentes.* Porto Alegre: Artmed.

Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar – Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (1998). *Aprender... Sim, mas como?* 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pozo, J. U. (1998). *A solução de problemas – Aprender a resolver, resolver para aprender.* Porto Alegre: Artmed.

SEGURIDAD EMOCIONAL Y BIENESTAR DE LOS HIJOS ADOLESCENTES SORDOS Y OYENTES

Mar Dubra y Silvia López-Larrosa

Universidade da Coruña

Resumen

Antecedentes. Según la teoría de la seguridad emocional (EST) (Cummings y Davies, 2010), los hijos necesitan percibir que la relación entre sus padres es segura y que el sistema familiar lo es. En caso contrario, predice problemas internalizantes y externalizantes. No obstante, no existen estudios que analicen la relación entre seguridad emocional y problemas en adolescentes sordos. **Método**. Se explora la relación entre la seguridad emocional familiar y el bienestar de una muestra de 20 adolescentes oyentes y 20 con dificultades auditivas. Los instrumentos utilizados fueron SIFS (Security in the Family System Scale, Forman y Davies, 2005) y SDQ (Strenghts and Difficulties Questionnaire, Goodman, 1997). El primero evalúa la percepción de seguridad, preocupación y desvinculación de los chicos respecto a su sistema familiar. El segundo mide su estado de estrés general así como las capacidades y dificultades que pueden tener en diferentes áreas del desarrollo. **Resultados.** Los análisis de regresión jerárquica múltiple indicaron que la preocupación se relaciona con el estrés general y los problemas conductuales de los hijos en ambas muestras. **Conclusiones.** Estos hallazgos tienen implicaciones que trascienden la aplicabilidad de la ETS a muestras comunitarias al poner en evidencia su capacidad explicativa del bienestar de los adolescentes sordos.

***Palabras clave*: A**dolescentes, conflicto, seguridad emocional, estrés, conductual

Abstract

Background. According to Emotional Security Theory (EST) (Cummings y Davies, 2010), children need to perceive that their parents have a secure relationship and the whole family system is secure. If not, EST predicts externalizing and internalizing problems. There are not studies about the relationship between emotional security and deaf adolescents' problems. **Method**. We explore the relationship between emotional security in the family and the well-being of 20 hearing adolescents and 20 deaf adolescents. We used SIFS (Security in the Family System Scale, Forman y Davies,

2005) and SDQ (Strenghts and Difficulties Questionnaire, Goodman, 1997). The former evaluates children perceived security, preoccupation and disengagement in the family. The later measures children's general stress along with capabilities and difficulties in different developmental areas. The subscales of general stress and behavioral problems were used. **Results.** Hierarchical multiple regression analyses showed that preoccupation relates to general stress and behavioral problems in both samples. **Conclusions.** These findings have implications that go beyond the applicability of EST to community samples as they show that the theory can also explain deaf adolescents' well-being.

***Key words*: A**dolescents, conflict, emotional security, stress, behavioral

Introducción

Cummings y Davies (2010), en su teoría de la seguridad emocional (EST), postulan que el sentimiento de inseguridad de los hijos respecto a su familia se asocia con sintomatología afectiva y conductual (Gharehbaghy, Aguilar-Vafaie, y Allahyary, 2009). Pero no se ha llegado a una conclusión unánime sobre las características y el impacto del conflicto en las familias con hijos sordos. Algunos autores han puesto de manifiesto que el conflicto es común en tales familias (e. g. Boothroyd y Gatty, 2011), y otros no encontraron que tuvieran más problemas que las familias con hijos sin discapacidad (Namkung et al., 2015). Pese a ello, se reconoce que ciertos matrimonios están sometidos a un alto grado de estrés, ya sea por dificultades en la comunicación, falta de información, dificultades económicas, o incluso sentimientos de culpa o resentimiento hacia la discapacidad del hijo (Boothroyd y Gatty, 2011; Zaidman-Zait et al., 2015). Además se encontró que, las familias en las que están presentes dificultades auditivas, presentan mayores tasas de divorcio o separación (Hodapp y Krasner, 1994, citado en Seligman y Darling, 2007).

En cuanto a los hijos de tales familias, existen evidencias de que el estrés de una pobre comunicación relacionada con la sordera podría poner a prueba las relaciones de apego con los padres oyentes (McKinnon, Moran y Pederson, 2004). Lo que todavía se desconoce es si, en familias en las que el hijo presenta una discapacidad auditiva, la seguridad emocional se relaciona con su bienestar. Más concretamente: si la seguridad emocional que los chicos con dificultad auditiva perciben en su sistema familiar es o no predictora de sus conductas y de su estrés general personal, tanto desde su perspectiva como desde la de sus padres.

Método

Participantes

Participaron 40 adolescentes (42,5% chicos y 57,5% chicas) de veinticinco centros de educación primaria y secundaria de toda Galicia (España), con edades entre 11 y 17 años (*M*=14,03; *D*E=1,96), de los cuales 20 eran chicos oyentes y 20 presentaban dificultades auditivas de leves a moderadas. Todos eran hijos e hijas de padres oyentes.

Materiales

Versión española de *Strenghts and Difficulties Questionnaire* [*SDQ*] (Goodman, 1997). SDQ mide los síntomas emocionales, los problemas conductuales, las dificultades atencionales y de exceso de actividad, los problemas con los iguales, los comportamientos pro-sociales y aporta una valoración general del estrés. Consta de 25 ítems que se responden mediante una escala tipo Likert de 3 puntos (no es verdad, es verdad a medias, verdaderamente sí). En el presente estudio se utilizó la versión para padres (*SDQ-Cas*) y la versión para hijos (*SDQ-Self*) para las edades de 11 a 16 años. Se calculó la media de las autoevaluaciones de los chicos y las valoraciones de sus padres en la escala total de estrés general o dificultades generales y la sub-escala de problemas conductuales. La fiabilidad combinando las puntuaciones de padres e hijos fue de α= .81 en estrés general y α= .59 en la sub-escala de problemas conductuales.

Versión española de la *Security in the Family System Scale* [*SIFS*] (Forman y Davies, 2005). SIFS mide la percepción de seguridad que tienen los hijos respecto a su sistema familiar, evaluando las tres dimensiones de seguridad emocional: seguridad, preocupación y falta de compromiso o desvinculación. Consta de 22 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo). En el presente estudio, la fiabilidad de las sub-escalas es α= .77 en preocupación, α = .66 en seguridad y α= .71 en falta de compromiso o desvinculación.

Resultados

Los chicos sordos con respecto a los oyentes tenían unas puntuaciones más elevadas en dificultades generales, $t(38)= 2,21$, $p=.03$ y en problemas conductuales, $t(38)=2,58$, $p=.01$. Además, también estaban más desvinculados de sus familias $t(38)=3,03$, $p=.004$, aunque no más preocupados ni inseguros.

Los datos del análisis de regresión jerárquica considerando el estrés general como variable dependiente, indicaron que la variable tipo de familia (sorda u oyente) tiene un valor de cambio en F significativo, pero explica un porcentaje muy bajo de la varianza (R^2 ajustado=.091). No obstante, al introducir las dimensiones de seguridad, preocupación y desvinculación (modelo 2), el valor de R^2 ajustado se incrementa al tiempo que el cambio en F es significativo ($p < .01$). El tercer modelo de interacción entre tipo de familia y variables de seguridad emocional, no es significativo.

Al analizar el *modelo 2* se observa, por una parte, que el valor de la *t* no es significativo al diferenciar entre familias sordas y oyentes, y por otra parte que la dimensión de *preocupación* es la única significativa con un valor β de .75 (ver tabla 1). De modo que, al aumentar la preocupación, aumenta también el estrés general con un error estándar bajo ($p < .01$; $ES = 0{,}14$).

Tabla 1

Análisis de regresión jerárquica considerando el tipo de familia (modelo 1), la seguridad emocional (modelo 2) y la interacción entre tipo de familia y la seguridad emocional (modelo 3) como VI y el estrés general como VD

Modelo	R	R^2	R^2 ajustado	Error estándar de la estimación	Sig. Cambio en F
1	,338[a]	,114	,091	,95344592	,033
2	,758[b]	,574	,525	,68896337	,000
3	,803[c]	,646	,568	,65724662	,113

Modelo		B	Error estándar	Beta	*t*	Sig
2	Tipo de familia con hijo sordo u oyente	-,397	,246	-,201	-1,612	,116
	Preocupación	,758	,147	,758	5,155	,000
	Desvinculación	-,139	,173	-,139	-,806	,426
	Seguridad	-,039	,137	-,039	-,284	,778

Por lo que respecta al análisis de regresión jerárquica considerando como variable dependiente los problemas conductuales (ver tabla 2), el primer modelo explica un porcentaje de varianza pequeño, con un cambio en F no significativo ($p > .01$). El *modelo 2* explica un porcentaje de varianza mayor, con un valor de R^2 ajustado de .50, y un cambio en F significativo ($p < .01$). A su vez, en el modelo de interacción entre tipo

de familia y variables de seguridad emocional, el cambio en F no es significativo. Al analizar el segundo modelo, se observa que solo la preocupación revela un valor de *t* significativo, con un β elevado (.71), mientras que las otras dimensiones del modelo no son significativas.

Tabla 2

Análisis de regresión jerárquica considerando el tipo de familia (modelo 1), la seguridad emocional (modelo 2) y la interacción entre tipo de familia y la seguridad emocional (modelo 3) como VI y los problemas conductuales como VD

Modelo	R	R^2	R^2 ajustado	Error estándar de estimación	Sig. Cambio en F
1	,387[a]	,150	,127	,93418519	,014
2	,746[b]	,557	,506	,70278564	,000
3	,786[c]	,618	,534	,68262400	,187

Modelo		B	Error estándar	Beta	*t*	Sig.
2	Tipo de familia con hijo sordo u oyente	-,505	,251	-,256	-2,009	,052
	Preocupación	,718	,150	,718	4,791	,000
	Desvinculación	-,123	,176	-,123	-,697	,490
	Seguridad	-,015	,139	-,015	-,107	,916

Discusión y conclusiones

Los resultados revelan la importancia que tiene la seguridad emocional para el bienestar de los hijos (Cummings, Schermerhorn, Keller, y Davies, 2008). Aunque los antecedentes científicos sobre seguridad emocional se han centrado en muestras oyentes, observamos que las manifestaciones *internalizantes* y *externalizantes* de los hijos están determinadas por su seguridad emocional, en particular por su sentimiento de preocupación, también en casos en que el hijo presenta una dificultad auditiva. Tanto chicos sordos como oyentes usan la preocupación como estrategia para preservar su seguridad emocional. Y esta preocupación es predictora de sus problemas de conducta y de su estrés general.

En conclusión, los resultados evidencian que la teoría es aplicable a ambos grupos de adolescentes y, que se cumple lo que predice con respecto al importante papel

de la amenaza de la seguridad emocional especialmente cuando esta amenaza se traduce en un incremento de su preocupación por su familia.

Referencias

Boothroyd, A., y Gatty, J. (2012). *The deaf child in a hearing family: nurturing development*. Reino Unido: Plural publishing.

Cummings, E. M., y Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: an emotional security perspective.* Nueva York: The Guilford press.

Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Keller, P. S., y Davies, P. T. (2008). Parental depressive symptoms, children's representations of family relationships, and child adjustment. *Social development*, *17*(2), 278-305.

Forman, E. M., y Davies, P. T. (2005). Assessing children's appraisals of security in the family system: the development of the Security in the Family System (SIFS) scales. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(8), 900-916.

Gharehbaghy, F., Aguilar-Vafaie, M., y Allahyary, A. A. (2009). Children's appraisal of interparental conflict, and their psychopathological symptoms: an investigation of mediating and moderating mechanisms. *Iranian journal of psychiatry and clinical psychology*, *15*(1), 70-80.

Goodman R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581-586.

McKinnon, C., Moran, G., y Pederson, D. (2004). Attachment representations of deaf adults. *Journal of deaf studies and deaf education, 9*(4), 366-386.

Namkung, E. H., Song, J., Greenberg, J. S., Mailick, M. R., y Floyd, F. J. (2015). The relative risk of divorce in parents of children with developmental disabilities: impacts of lifelong parenting. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, *120*(6), 514-526.

Seligman, M., y Darling, B. (2007). *Ordinary families, special children, Third Edition.* Nueva York: The Guilford Press.

Zaidman-Zait, A., Most, T., Tarrasch, R., Haddad-eid, E., y Brand, D. (2015). The impact of childhood hearing loss on the family: mothers' and fathers' Stress and coping resources. *Journal of deaf studies and deaf education*, *21*, 23-33.

DIVORCIO Y SEGURIDAD EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

Verónica Cernadas Varela y Silvia López-Larrosa

Universidade da Coruña

Resumen

Antecedentes. Según la teoría de la seguridad emocional, los hijos precisan sentirse seguros en su familia. **Método**. Participaron 77 adolescentes: 30 procedían de familias con padres divorciados, de los cuales, 16 no acudían a puntos de encuentro y 14 sí, y 47 procedían de familias con padres casados. Se utilizó un cuestionario compuesto por la subescala de reactividad emocional de SIS (Cummings y Davies, 2010); y la traducción al español de la SIFS desarrollada por Forman y Davies (2005), que evalúa la percepción de seguridad en la familia que tienen los hijos; además se incluyen preguntas de elaboración propia sobre la relación actual con los progenitores. **Resultados**. En las familias de padres divorciados, la intensidad del conflicto era mayor, los hijos estaban más preocupados y desvinculados y se sentían menos seguros, y esto no variaba con el paso del tiempo desde el divorcio, ni tampoco había diferencias según acudiesen o no a puntos de encuentro familiar. Una mejor relación con los padres apenas se relacionaba con su seguridad emocional y su reactividad emocional y conductual, a diferencia de lo que ocurría en las familias de padres no divorciados. **Conclusiones**. Parece que el divorcio y el conflicto a él asociado tienen un efecto a largo plazo en la seguridad emocional de los adolescentes.

Palabras clave: Adolescentes, Divorcio, Conflicto.

Abstract

Background. Children need to feel secure in their family according to Emotional Security Theory. **Method.** Seventy seven adolescents participated in this study: thirty belonged to divorced families, from which, 16 did not attend family meeting points and 14 did attend; while forty seven belonged to married families. A questionnaire that included the Emotional reactivity scale from SIS (Cummings y Davies, 2010), the SIFS (Forman & Davies, 2005), that evaluates children's perceived security in their family, and ad-hoc questions about children and parents' current relationships was used. **Results**. Children from divorced families perceived higher conflict, were more worried

and disengaged and felt less secure than children in married families, and this did not change depending on the time since divorce had happened or depending on their experience in family meeting points. Having a better relationship with their parents had little relationship with their emotional security and their emotional and behavioral reactivity, which was different for children in married families. **Conclusion**. It seems that divorce and its associated conflict have a long term effect on adolescents emotional security.

***Keywords**:* Adolescents, Divorcc, Conflict.

Introducción

La Teoría de la seguridad emocional (EST) plantea que los hijos necesitan percibir seguridad en la relación entre sus padres y en las relaciones dentro del sistema familiar (Cummings y Davies, 2010). Un elemento muy perturbador de la seguridad emocional de los hijos es el conflicto entre los padres. En las situaciones de divorcio, aunque el contacto y los conflictos entre los ex cónyuges van disminuyendo con el tiempo, éstos se dan con mayor intensidad en las parejas con hijos que intentan negociar la coparentalidad y la economía (Chen y George, 2005). Por tanto, es esperable que la seguridad emocional de los hijos se vea afectada con el divorcio, que constituye una de las crisis vitales más significativas que deben afrontar (Hetherington y Kelly, 2005).

Dado que la teoría de la seguridad emocional plantea que los hijos expuestos al conflicto destructivo entre sus padres se sensibilizan (Cummings y Davies, 2010), es predecible que a medida que aumente la edad, los hijos se vayan haciendo más sensibles y tengan más dificultades. Así, la asociación entre el conflicto interparental y la preocupación relacionada con la inseguridad emocional es más elevada en los adolescentes que en los preadolescentes (Cummings, Schermerhorn, Davies, Goeke-Morey, y Cummings, 2006). La disposición de los hijos a mediar en los conflictos entre sus padres también aumenta bruscamente durante la preadolescencia y alcanza su punto máximo durante la adolescencia temprana (Cummings, Ballard y El-Sheikh, 1991).

Por otro lado, el contacto regular con los padres no residentes parece contribuir al bienestar a largo plazo de la mayoría de los niños, aunque la calidad de las relaciones padre-hijo es en última instancia más influyente, esto es, el contacto no puede beneficiar a los hijos si los padres son abusivos o si se produce en el contexto de una relación madre-padre hostil.

Por tanto, en este trabajo se pretende analizar la seguridad emocional de adolecentes cuyos padres se han divorciado con respecto a adolescentes de familias cuyos padres no se han divorciado, así como las características del conflicto familiar y la calidad de la relación con ambos progenitores en ambas muestras. En los chicos cuyos padres se han divorciado se estudiará si mejora la seguridad al aumentar el tiempo desde el divorcio de los padres y si hay diferencias en esta dimensión si acuden a puntos de encuentro o no.

Método

Participantes

Participaron un total de 77 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años (media=14,44, *DE*=0,91), con un porcentaje ligeramente mayor de chicas (59,7%, n=46) que de chicos (40,3%, n=31). Un 61% de los adolescentes (n=47) pertenecían a familias en que no se había producido divorcio (ND en adelante) y en un 39% (n=30) de la muestra los padres de los participantes se habían divorciado (familias D en adelante), de éstos, 16 no acudían a puntos de encuentro y 14 sí. La media de tiempo que los padres llevaban divorciados era de 8,43 años (*DE*=4,62).

Material

El material utilizado fue un único cuestionario compuesto por instrumentos ya existentes y preguntas de elaboración propia. Las preguntas de elaboración propia recogen datos sociodemográficos, la frecuencia (en tu familia se discute…) y la intensidad de las discusiones en el hogar (cómo de fuertes son esas discusiones). Para contestar, cuentan con una escala tipo Likert con valores que oscilan entre nada (0) y mucho (3). La calidad de las relaciones de los hijos con cada uno de los progenitores se evalúa en una escala de 0 (no hay relación) a 5 (muy buena).

Por lo que respecta a los cuestionarios de otros autores, por una parte, se utilizó la subescala de reactividad emocional del cuestionario SIS (Cummings y Davies, 2010) que explora los sentimientos de tristeza, enfado, susto o inseguridad de los adolescentes cuando se dan conflictos en su hogar. La fiabilidad de esta subescala con la muestra participante es de α=0,75. También se extrajeron de SIS varias preguntas de la subescala de evitación, en concreto, dos ítems que exploran los deseos de desaparecer y de esconder los propios sentimientos. Finalmente, se extrajo la pregunta de tratar de solucionar la situación de la subescala de implicación.

Por otra parte, se utilizó la traducción al español de SIFS (Security in the family system scale) desarrollada por Forman y Davies (2005). SIFS evalúa la seguridad percibida por los hijos, su preocupación por la familia y su desvinculación. Puede ser administrada a partir de los 10 años. Consta de 22 ítems con 5 alternativas de respuesta, desde "muy en desacuerdo" (1) a "muy de acuerdo" (5). En el presente estudio, la consistencia interna es α= 0,83 para la escala de preocupación, es α=0,80 para la escala de seguridad y es α=0,79 para la escala de desvinculación.

Resultados

Los datos indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes de familias D y ND en los factores de preocupación, seguridad y desvinculación ($t(72)=-4,14$, $p=0,000$, $t(73)=3,02$, $p=0,004$ y $t(69)=-2,04$, $p=0,04$, respectivamente). Según esto, los adolescentes de familias con padres divorciados estaban significativamente más preocupados y desvinculados y se sentían menos seguros en su familia. No obstante, no se hallaron diferencias significativas entre ambas muestras en reactividad emocional ni en los ítems de evitación ni de solución de la situación ($p>0,10$).

Se hallaron diferencias significativas entre ambos tipos de familias en la intensidad del conflicto ($t(65)=-2,43$, $p=0,01$) pero no en la frecuencia ($p>0,10$). En las familias D la intensidad era más elevada que en las familias ND.

En las familias D, no se halló ninguna correlación significativa (Pearson) entre la calidad de la relación con el padre o la madre percibida por los adolescentes y los factores de seguridad y preocupación ($p>0,10$), ni con las respuestas emocionales (reactividad emocional y esconder sentimientos) y conductuales (solución, desaparecer).

En la muestra de adolescentes de familias ND, sí se hallaron correlaciones significativas entre la calidad de las relaciones con los padres y madres y los factores de seguridad familiar (tabla 1).

Tabla 1

Correlaciones de Pearson entre los factores de seguridad en el sistema familiar y las respuestas emocionales y conductuales y la calidad de la relación con el padre y con la madre percibida por adolecentes de familias ND

	Calidad de relación con madre	Calidad de relación con padre
Seguridad	r(46)=0,51, p=0,000	
Desvinculación	r(44)=-0,67, p=0,00	r(44)=-0,48, p=0,001
Reactividad emocional	r(44)=-0,32, p=0,003	
Tratar de desaparecer	r(44)=-0,34, p=0,02	r(44)=-0,41, p=0,005
Esconder sentimientos	r(44)=-0,38, p=0,01	

Finalmente, en los chicos de familias D no se hallaron correlaciones significativas (Pearson) ($p>0,10$) entre el tiempo desde el divorcio y la seguridad emocional (seguridad, preocupación y desvinculación) o la reactividad emocional y las respuestas conductuales (evitación y tratar de solucionar). Ni se encontraron diferencias significativas en la seguridad emocional si acudían a puntos de encuentro o no ($p>0,05$)

Conclusiones

Los resultados ponen de manifiesto las diferencias entre los adolescentes de familias de padres divorciados y no divorciados. Los primeros son adolescentes menos seguros y más preocupados y desvinculados que, pese a que sus padres, según ellos lo perciben, no difieren significativamente en la frecuencia de los conflictos, cuando éstos se producen son más intensos. Por otro lado, no parecen darse diferencias entre ambas muestras en las respuestas inmediatas y a corto plazo ante el conflicto (reactividad emocional y conductual). Las diferencias, como hemos visto, se dan en el largo plazo y no hay un efecto del paso del tiempo desde el divorcio ya que éste no cambia o mejora la seguridad emocional de los chicos de familias de padres divorciados. Tampoco la calidad de sus relaciones con los padres parece relacionarse con su seguridad emocional. Según esto, no se puede concluir que una etapa evolutiva sea más sensible que otra al impacto del divorcio entre los padres, al menos al considerar las variables estudiadas, pese a que el nivel de desarrollo cognitivo, social y emocional de los hijos

en función de la edad va a afectar a su comprensión del mismo, así como a su capacidad para afrontar los factores de estrés que a menudo conlleva la ruptura.

Referencias

Chen, J. y George, R.A. (2005). Cultivating resilience in children from divorced families. *The Family Journal of Counseling and Therapy for Couples and Families, 13,* 452-455. doi: http://dx.doi.org/10.1177/1066480705278686

Cummings, E.M., Ballard, M. y El-Sheikh, M. (1991). Responses of Children and Adolescents to Interadult Anger as a Function of Gender, Age, and Mode of Expression. *Merrill-Palmer Quarterly, 37*(4), 543-560.

Cummings, E., Schermerhorn, A., Davies, P., Goeke-Money, M. y Cummings, J. (2006). Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development, 77*(1), 132-152. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00861.x

Cummings, E.M. y Davies P.T. (2010). *Marital conflict and children. An emotional security perspective.* Nueva York: Guildford Press.

Forman, E. y Davies, P. (2005). Assessing children's appraisals of security in the family system: the development of the Security in the Family System (SIFS) scales. J*ournal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(8), 900-916.

EVIDENCIA DE ELEMENTOS ASOCIADOS AL PENSAMIENTO FUNCIONAL EN CURRÍCULO CHILENO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Rodolfo Morales y María C. Cañadas

Universidad de Granada

Resumen

En este estudio abordamos el análisis de elementos asociados al pensamiento funcional en el currículo chileno. Realizamos un análisis de contenido de las directrices relativas al álgebra escolar para las edades 6-13 años. Analizamos cada uno de los programas de estudio de matemáticas para cada uno de los ocho años mencionados. Mostramos un resumen de los elementos asociados al pensamiento funcional presente en cada programa de estudio, organizado por curso. Además, presentamos ejemplos que evidencian elementos de este tipo de pensamiento. Los resultados muestran que en todos los cursos de educación básica chilena hay presencia de elementos relacionados con el pensamiento funcional.

Palabras clave: currículo, early algebra, educación básica, pensamiento funcional.

Abstract

In this study, we tackle the analysis of elements related to functional thinking in the Chilean curriculum. We realized a content analysis of the guidelines concerning school algebra proposed for 6-13 school ages. We analyzed each study program for each of the eight mentioned years. We show an abstract of the elements related to functional thinking on each of the study programs, organized by year. Moreover, we present examples that evidence elements of this kind of reasoning. Results show that there are elements concerning functional thinking in every year of elementary education in Chile.

Keywords: curriculum, early algebra, primary education, functional thinking.

Introducción

La propuesta curricular *early algebra* busca incorporar elementos algebraicos a partir de los primeros niveles de escolarización. Se sugiere transformar la matemática escolar otorgándole un carácter algebraico (Kaput, 2000), ofreciendo a los alumnos oportunidades para que exploren e identifiquen patrones, generalicen, representen,

modelen, predigan, discutan y argumenten relaciones matemáticas (Blanton y Kaput, 2005).

El pensamiento funcional es un enfoque del *early algebra* recomendado para promover elementos algebraicos en alumnos de edades tempranas (Cañadas, Brizuela y Blanton, 2016). El pensamiento funcional se centra en las relaciones entre dos o más variables (Smith, 2008). Involucra diferentes acciones y elementos que le otorgan su carácter algebraico, como: trabajar con funciones, con cantidades que covarían (Smith, 2008); observar patrones de cómo varía una cantidad en relación a otra (Blanton, 2008); establecer relaciones entre cantidades covariables (Smith, 2008), y generalizar, representar, justificar, y razonar fluidamente (Blanton, Levi, Crites y Dougherty, 2011).

Diferentes países incluyen el álgebra desde los primeros niveles de escolarización (Merino, Cañadas y Molina, 2013). Chile es uno de estos países (Ministerio de Educación de Chile, 2012). Sin embargo, surge la necesidad de evidenciar elementos asociados al pensamiento funcional en estos currículos para contar con herramientas de cómo abordarlo. Nos planteamos como objetivo evidenciar la presencia de elementos asociados al pensamiento funcional en el currículo chileno.

Método

Realizamos un análisis de contenido (Rico y Fernández-Cano, 2013), de los programas de estudios de Matemática de educación básica en Chile. La educación básica chilena está organizada en ocho cursos que van desde primero a octavo año básico (6 a 13 años de edad). Cada uno de los cursos cuenta con un programa de estudio de Matemática (MINEDUC, 2013a, b, c, d, e, f; 2014a, b). Se estructuran de acuerdo a las siguientes dimensiones: (a) objetivos de aprendizaje, que consideran habilidades, conocimientos y actitudes; (b) ejemplos de actividades; y (c) ejemplos de evaluación. El contenido de Matemática en los programas de primero a sexto básico está organizado en cinco ejes temáticos: números y operaciones; patrones y álgebra; geometría; medición; y probabilidades. Mientras que en séptimo y octavo se organiza en: números; álgebra y funciones; geometría, y probabilidad y estadística.

Analizamos los programas de estudio de Matemática de cada curso (ocho programas). Para nuestro objetivo, nos centramos concretamente en los ejes temáticos de patrones y álgebra (primero a sexto básico), y álgebra y funciones (séptimo y octavo básico). Nuestras unidades de análisis son aquellos fragmentos de textos e ilustraciones

que evidencian elementos del pensamiento funcional que pueden presentarse en las dimensiones de cada programa de estudios de los ejes temáticos considerados.

Las categorías de análisis que empleamos surgen del marco conceptual presentado en la introducción y hacen referencia a los elementos relacionados con el pensamiento funcional, como:

- Patrones: evidencias de propuestas de patrones.
- Relacionar cantidades: evidencias de propuestas de relación entre cantidades covariables.
- Representar patrones y/o relaciones: evidencias de propuestas de representación de patrones y relaciones entre cantidades covariables.
- Justificar patrones y/o relaciones: evidencias de propuestas de argumentación o explicación de patrones y relaciones entre cantidades covariables.
- Generalizar patrones y/o relaciones: evidencias de propuestas de generalización de patrones y relaciones entre cantidades covariables.

Resultados

Mostramos existencia de elementos de pensamiento funcional por curso (primero a octavo básico) presente en los programas de estudio analizados. Estos elementos en ocasiones estuvieron presentes en objetivos de aprendizaje y en otras en ejemplos de actividades o de evaluación.

Primero mostramos un resumen general de la evidencia encontrada de elementos de pensamiento funcional en cada curso (Tabla 1), y continuamos con ejemplos que evidencian la existencia de elementos de pensamiento funcional.

Elementos pensamiento funcional por curso

En la tabla 1 observamos que el trabajo con patrones se propone a partir de primero básico. Representar y justificar patrones y/o relaciones entre cantidades se propone a partir de segundo básico. Relacionar cantidades se introduce en terceo básico. Por último, generalizar patrones o relaciones entre cantidades se propone a partir de sexto básico. Destacamos que en estos programas de estudios de Matemática hay evidencias de elementos de pensamiento funcional en todos los cursos de primero a octavo básico. Una vez que se incluye uno de los elementos relativos al pensamiento funcional, se continúa trabajando en los siguientes cursos.

Tabla 1

Elementos pensamiento funcional en programas de estudio chilenos

	Curso							
Elementos pensamiento funcional	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Patrones	X	X	X	X	X	X	X	X
Relacionar cantidades			X	X	X	X	X	X
Representar patrones y/o relaciones		X	X	X	X	X	X	X
Generalizar patrones y/o relaciones						X	X	X
Justificar patrones y/o relaciones		X	X	X	X	X	X	X

Ejemplos elementos pensamiento funcional por curso

La propuesta para el trabajo con patrones en primero básico es "reconocer, describir, crear y continuar… patrones numéricos…" (MINEDUC, 2013a, p. 42). En segundo, se incluye representar y justificar patrones: "… representar y continuar... patrones numéricos…" (MINEDUC, 2013b, p.42), "explican… la regla usada para un patrón numérico dado… crean un patrón numérico, usando una regla y la explican" (MINEDUC, 2013b, p. 137). La figura 1 muestra ejemplos de actividades de patrones para estos cursos.

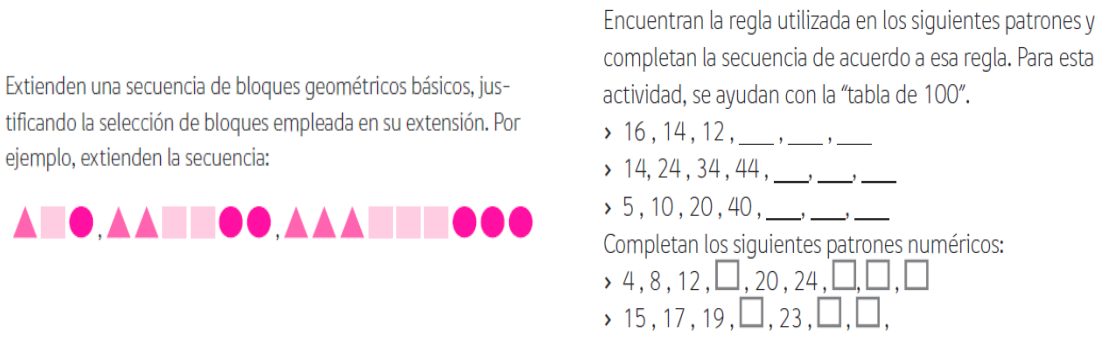


Figura 1. Actividades de patrones de primero (MINEDUC, 2013a, p. 64) y segundo (MINEDUC, 2013b, p. 149).

En tercero y cuarto básico se introduce actividades de relacionar cantidades (figura 2). La actividad de la figura 2 relaciona la cantidad de pisos (variable independiente) con la cantidad de cubos (variable dependiente).

Los alumnos, en grupos de 4, construyen una torre de acuerdo a las indicaciones de la tabla que se muestra a continuación. Determinan la regularidad presentada en la tabla y descubren la incógnita de cuántos cubos se necesitarán para una torre de 8 pisos. (Tecnología)

pisos	1	2	3	8
cubos	5	10	15	¿?

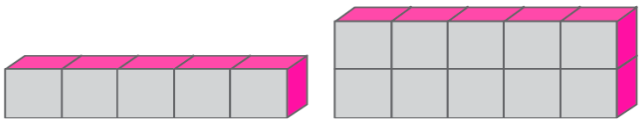


Figura 2. Actividad relacionar cantidades de tercero (MINEDUC, 2013c, p. 99).

En quinto y sexto se propone encontrar la variable dependiente (relación directa), y la variable independiente (relación inversa), en tablas de funciones (figura 3).

Realizan las siguientes actividades:

- dan una regla entre los valores de la tabla 1 y una regla entre los valores de la tabla 2

Tabla 1

3	7
5	11
8	17
12	
	63

Tabla 2

2	8
	12
4	16
5	
	24

- completan las tablas usando esas reglas

Figura 3. Actividad relacionar cantidades directa e inversa para quinto (MINEDUC, 2013e, p. 77).

En sexto y séptimo se introduce la generalización y la representación de relaciones entre cantidades usando el simbolismo algebraico: "representar generalizaciones de relaciones entre números naturales, usando expresiones con letras y ecuaciones" (MINEDUC, 2013f, p. 42) y "utilizar el lenguaje algebraico para generalizar relaciones entre números, para establecer y formular reglas y propiedades y construir ecuaciones" (MINEDUC, 2014a, p. 38). La figura 4 muestra una actividad de evaluación que ejemplifica lo anterior.

Esta evaluación se puede registrar en el diario de vida matemático.

Sebastián está haciendo un trabajo con cajas de cartón y decide ponerlas de tal forma que se vea como una escalera de peldaños separados. Empieza haciendo los peldaños y piensa: "Si tengo sólo una caja de cartón, tendré que pegar al piso sólo una de sus caras y se ven cinco de sus caras. Para el segundo peldaño son dos cajas de cartón, tengo que pegar 3 caras; o sea, 3 caras no se verán y 9 caras se siguen viendo. Si sigo haciendo peldaños, ¿cuántos caras tendré que pegar y cuántas se verán?

- Complete la siguiente tabla

Cantidad de cajas de cartón	Cantidad de caras que no se ven	Cantidad de caras que se ven
1	1	5
2	3	9
3	...	...
...	...	...

- Representan en un diagrama de barras la cantidad de caras de las cajas de cartón que no se ven (respectivamente las caras que se ven) en los diferentes peldaños que está haciendo Sebastián.
- Determine la regla en que aumentan las caras no visibles (respectivamente las visibles).
- Encuentra una expresión algebraica que permita determinar las caras no visibles (respectivamente las visibles) cuando se tiene *x* cajas de cartón.

Figura 4. Actividad de evaluación para séptimo (MINEDUC, 2014a, p. 101).

Para octavo básico los alumnos deben mostrar comprensión sobre la noción de función por medio de diferentes maneras: "generalizándola… trasladando funciones lineales en el plano cartesiano, determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica… y utilizándola para resolver problemas" (MINEDUC, 2014b. p. 75).

Conclusiones

Al analizar los programas de estudio de Matemática chilenos evidenciamos que en todos los cursos de la enseñanza básica existen elementos de pensamiento funcional. Tres elementos de pensamiento funcional como: patrones, representar y justificar patrones y/o relaciones, se proponen a partir de primero o segundo básico. El trabajo de patrones propuesto en primero y segundo básico alude al patrón recursivo cuya variable independiente se encuentra implícita, y es partir de tercero que se introduce relacionar cantidades covariables. Lo anterior se entiende que para los alumnos de primero y segundo básico, el patrón recursivo es más accesible que las relaciones entre cantidades, dado que este último se introduce después. El proceso de generalización de patrones y/o relaciones entre cantidades se propone a partir de sexto de primaria por medio del simbolismo algebraico. Aconsejamos su introducción a partir de primero básico, dado que la investigación sugiere que a partir de este curso los alumnos pueden generalizar empleando el sistema de representación verbal (Cañadas et al., 2016). Este estudio se podría complementar considerando otros enfoques de la propuesta curricular *early algebra*.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado dentro del proyecto de investigación del Plan Nacional I+D con referencia EDU2013-41632-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, y gracias a una beca CONICYT PFCHA 72150072.

Referencias

Blanton, M. (2008). *Algebra and the elementary classroom: Transforming thinking, transforming practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Blanton, M. y Kaput, J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education, 36*(5), 412-446.

Blanton, M., Levi, L., Crites, T. y Dougherty, B. (2011). *Developing essential understanding of algebraic thinking for teaching mathematics in grades 3–5*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Cañadas, M. C., Brizuela, B. M. y Blanton, M. (2016). Second graders articulating ideas about linear functional relationships. *The Journal of Mathematical Behavior, 41*, 87-103.

Kaput, J. J. (2000). *Transforming algebra from an engine of inequity to an engine of mathematical power by "algebrafying" the K-12 curriculum*. Dartmouth, MA: National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science.

Merino, E., Cañadas, M. y Molina, M. (2013). Uso de representaciones y patrones por alumnos de quinto de educación primaria en una tarea de generalización. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 2*(1), 24-40.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares de matemática educación básica*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile (2013a). *Programa de estudio primer año básico: Matemática*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2013b). *Programa de estudio segundo año básico: Matemática*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2013c). *Programa de estudio tercer año básico: Matemática*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2013d). *Programa de estudio cuarto año básico: Matemática*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2013e). *Programa de estudio quinto año básico: Matemática*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2013f). *Programa de estudio sexto año básico: Matemática*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2014a). *Programa de estudio séptimo año básico: Matemática*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2014b). *Programa de estudio octavo año básico: Matemática*. Santiago, Chile: Autor.

Rico, L. y Fernández-Cano, A. (2013). Análisis didáctico y metodología de investigación. En L. Rico, J. L. Lupiañez y M. Molina (Eds.), *Análisis Didáctico en Educación Matemática* (pp. 1-22). Granada, España: Comares, S.L.

Smith, E. (2008). Representational thinking as a framework for introducing functions in the elementary curriculum. En J. Kaput, W. Carraher y M. Blanton (Eds), *Algebra in the early grades* (pp. 133-160). Nueva York, NY: Routledge.

GRÁFICOS ESTADÍSTICOS EN TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA CHILENA

Danilo Díaz-Levicoy*, M. del Mar López-Martín* y Cecilia Pino Villalobos**

**Universidad de Granada; **Universidad de Los Lagos*

Resumen

En este trabajo mostramos algunos resultados sobre un estudio más amplio sobre los gráficos estadísticos en libros de texto de Educación Primaria. El objetivo del trabajo está enfocado en analizar cómo se implementan las directrices curriculares que se relacionan con gráficos estadísticos en los libros de texto de Ciencias Naturales de segundo a sexto año de Educación Primaria en Chile. Utilizamos la metodología cualitativa y el método del análisis de contenido en dos series de textos escolares. Identificamos 70 actividades que se relacionan con gráficos estadísticos, predominando los de barras y líneas; el nivel de lectura más frecuente es *leer los datos* y las actividades de *explicar* y *comparar*. Se sugiere incluir más actividades y aumentar su complejidad a medida que avanzan los cursos, y que el tipo de gráficos utilizados deben estar en concordancia con los que se han trabajado en matemática para evitar una dificultad.

Palabras clave: Libro de texto; Ciencias Naturales; Educación Primaria; Gráficos estadísticos.

Abstract

In this paper, we show some results of a larger study on statistical graphics in textbooks of primary education. This work is focused on analysing how the curriculum guidelines deal with statistical graphs in textbooks of Natural Sciences from second to sixth grade of primary education in Chile. We used qualitative methodology and the method of content analysis in two sets of textbooks. We have identified 70 activities that include statistical graphs, predominating bar and line graphs; the most frequent reading level is reading the data and the most frequent activities are explaining and comparing graphs. We suggest including more activities related to graphs and increasing their complexity as children progress from educational level. To avoid an extra difficulty in use of graphics, we recommend that the type of graphics presented to the children agree with those worked in the classroom.

Keywords: Textbook; Natural Sciences; Primary Education; Statistical Graphs.

Introducción

Contenidos de Estadística y Probabilidad se han incluido desde los primeros cursos de Educación Primaria en diferentes países, de lo cual el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012) no ha quedado indiferente y ha incorporado estos temas. Concretamente y centrándonos en el tema de gráficos estadísticos se ha observado que estos se especifican desde el primer curso de primaria.

Lo anterior motiva el desarrollo de esta investigación donde analizamos la presencia de los gráficos estadísticos en los libros de Ciencias Naturales de 1º a 6º año, para conocer cómo se implementan las directrices curriculares que se relacionan a estos objetos matemáticos, las que sugieren gran variedad de actividades según los resultados obtenidos por Pino, Díaz-Levicoy y Piñeiro (2014).

Los libros de texto son un recurso importante para el proceso de instrucción en ciencias, pues es uno de los materiales educativos más utilizados por los profesores (Jiménez, 2000), y al que se recurre para formular actividades en sus clases (García, 1996). Solarte (2010) señala que son un apoyo didáctico por su utilidad en el proceso de enseñanza y deben cumplir con las funciones pedagógicas de ser útiles en el proceso de enseñanza, así como un profesor al que el estudiante consulta en cualquier momento.

Fundamentos

Tal y como pone de manifiesto Wu (2004), la lectura gráficos estadísticos, no es una actividad sencilla y debe considerarse parte esencial de la comprensión gráfica que todo ciudadano. Este hecho ha provocado que algunos investigadores hayan puesto el foco de atención en este tema, identificando distintos niveles de lectura. En nuestro caso, usaremos como unidad de análisis los niveles descritos por Curcio (1989) y por Friel, Curcio y Bright (2001), que mencionamos a continuación.

Leer los datos. Corresponde a una lectura local y específica, atendiendo a hechos explícitamente representados en el gráfico.

Leer dentro de los datos. Implica la comparación e interpretar valores, busca relación entre las cantidades y conlleva la aplicación de procedimientos matemáticos simples.

Leer más allá de los datos. Implica la extrapolación de los datos (inferencia o predicción), cuando se pide información que no está representada en el gráfico.

Leer detrás de los datos. Requiere una mirada crítica sobre la calidad de los datos y la forma de recolección de los datos; del uso del gráfico y su conexión con el contexto, se examina la calidad de los datos.

Método

De acuerdo a la metodología cualitativa (Pérez-Serrano, 1994) y al método de investigación análisis de contenido (López, 2002), hemos analizado las actividades de dos editoriales de libros de textos: MINEDUC y Santillana. La elección se ha realizado mediante muestreo intencional con selección controlada y de características especificadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En cada uno de los textos hemos identificado las secciones que emplean algún gráfico estadístico, procediendo a identificar las categorías que a continuación se describen.

1. *Tipo de gráfico*. Considerando los mencionados en las directrices curriculares de matemática (MINEDUC, 2012).
2. *Niveles de lectura*. Usando los propuestos por Curcio (1989) y Friel, Curcio y Bright (2001): leer los datos, leer dentro de los datos, leer más allá de los datos y leer detrás de los datos.
3. *Actividades*. Se relaciona a la tarea que el estudiante debe desarrollar y nos basamos en estudios previas (Díaz-Levicoy, 2014; Díaz-Levicoy, Batanero, Arteaga y López-Martín, 2015)

Resultados

El número de actividades analizadas en los textos de Ciencias Naturales se muestra en la Tabla 1. A partir de ella observamos que ambas editoriales incluyen en quinto y sexto curso el mayor número de actividades. Las más recurrentes se encuentran en sexto año en Santillana (21) y en sexto de MINEDUC (13). Aunque las directrices curriculares de Ciencias promueven el trabajo de gráficos estadísticos a partir del segundo curso, obsérvese que solamente se hace en el texto de Santillana con escasa frecuencia.

Tabla 1

Frecuencia de las actividades analizadas

Curso	MINEDUC	Santillana	Total
2º	0	2	2
3º	3	0	3
4º	8	1	9
5º	12	10	22
6º	13	21	34
Total	36	34	70

Respecto del tipo de gráfico estadístico presente en los libros de texto, distribución mostrada en la Figura 1, el más frecuente es el de barras, en ambas editoriales, el cual es recomendable para trabajar desde los primeros años de formación obligatoria. En segundo lugar, encontramos los gráficos de líneas. Observamos la necesidad de vigilar el tipo de gráfico que se trabaja en los textos de Ciencias, para evitar que se estén usando gráficos que no se hayan trabajado previamente en matemática.

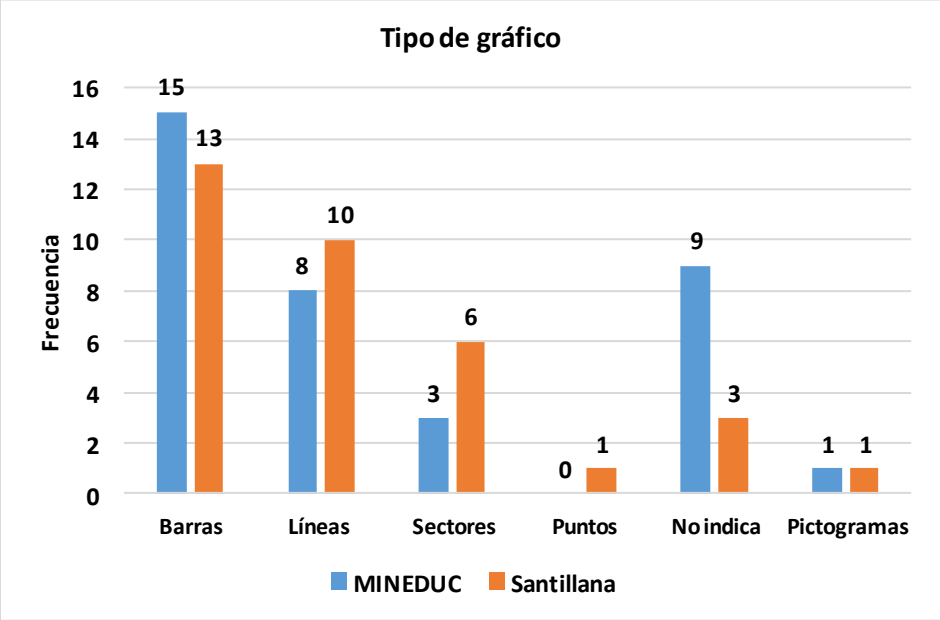


Figura 1. Tipo de gráfico por editorial

Sobre los niveles de lectura, el análisis indica que los más frecuentes son *leer los datos* y *leer dentro de los datos*, tal como se muestra la Figura 2. Estos resultados están en consonancia con el uso que se hace de los gráficos en Ciencias Naturales ya que mayoritariamente se recurre a ellos con el fin de representar situaciones específicas para

comprender fenómenos y no para aprender a construir e interpretarlos como en matemática.

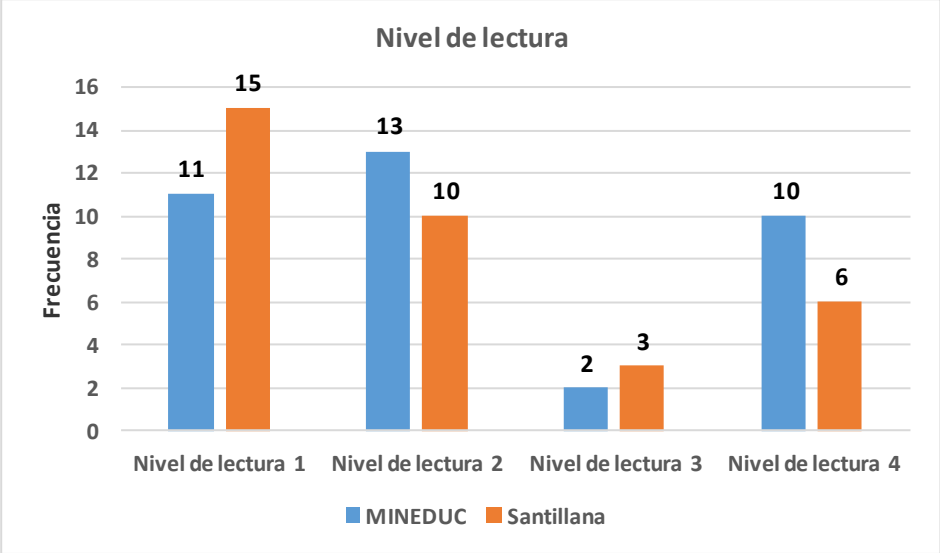


Figura 2. Niveles de lectura por editorial.

Las actividades encontradas se han adaptado de las descritas por Díaz-Levicoy (2014) y Díaz-Levicoy, Batanero, Arteaga y López-Martín (2015), y son las siguientes.

Construir. Se solicita construir un gráfico en base a información proporcionada.

Leer. Se pide una lectura simple de frecuencia, categoría o títulos.

Recoger datos. Se pide una medición, observación o aplicación de algún instrumento para obtener datos y trabajarlos.

Comparar. Cuando se establecen semejanzas/diferencias sobre la información proporcionada en el(los) gráfico(s).

Explicar. Se solicita argumentar, detallar procedimientos, dar justificaciones o conclusiones a partir de la información del gráfico.

Calcular. Se exige la aplicación de cálculos matemáticos sencillos con los datos del gráfico.

Presentar información. Comunicar la información a través de afiches, dípticos, informes o presentaciones.

Completar. Se pide finalizar la construcción de un gráfico.

Ejemplificar. Cuando se usan los gráficos estadísticos para entregar información complementaria sobre algún tema abordado para facilitar su compresión.

Buscar información. Implica ampliar la información sobre una situación abordada en un gráfico estadístico, para ello se recurre a diferentes fuentes.

En el gráfico de la Figura 3, observamos que las actividades más frecuentes son: explicar, comparar, construir y recoger datos. Si bien el resto de actividades son más escasas, solamente ha sido posible identificarlas en una de las editoriales analizadas (MINEDUC).

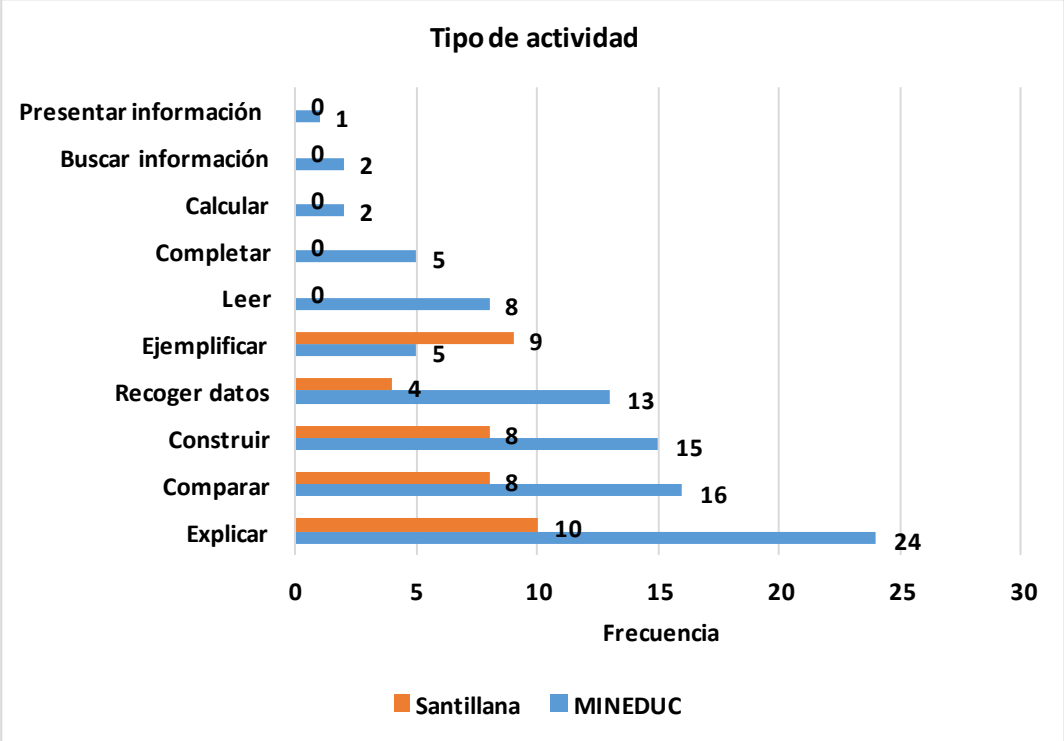


Figura 3. Actividad por editorial.

Discusión y conclusiones

Observamos que las editoriales no presentan diferencias importantes en la cantidad de actividades con gráficos estadísticos, MINEDUC (36) y Santillana (34), las que van aumentando al avanzar en los niveles educativos, pero son insuficientes para dar respuesta a las directrices curriculares del MINEDUC, tal como lo revela el estudio de Pino, Díaz-Levicoy y Piñeiro, (2014).

Entre los distintos tipos de gráficos estadísticos predomina el de barras, líneas y aquellas actividades en el que no se especifica qué gráfico se ha de construir. Los textos proponen trabajar algunos gráficos, incluso antes de ser tratados en la asignatura de matemáticas. Este hecho debe ser tenido en cuenta por los profesores para guiar de una manera adecuada a los estudiantes con el fin de evitar dificultades extras en el proceso de aprendizaje.

Los niveles de lectura más frecuentes son *leer los datos* y *leer dentro de los*

datos, pese a ser niveles bajos estos se entienden por la utilidad que se realiza de los gráficos estadísticos en Ciencias Naturales (representar situaciones específicas y comprender fenómenos).

Es recomendable que los profesores tengan conocimiento de estadística (Estrella, Olfos y Mena 2015), y por ende de los gráficos, y una batería de actividades que ayuden a los estudiantes a comprender la información estadística y saber relacionarla con otras disciplinas, de para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Agradecimientos

Proyecto EDU2013-41141-P (MEC), Grupo FQM126 (Junta de Andalucía) y Beca CONICYT PFCHA 72150306.

Referencias

Curcio, F. R. (1989). *Developing graph comprehension*. Reston, VA: NCTM.

Díaz-Levicoy, D. (2014). *Un estudio empírico de los gráficos estadísticos en libros de texto de Educación Primaria española*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Granada.

Díaz-Levicoy, D., Batanero, C. Arteaga, P. y López-Martín M. M. (2015). Análisis de los gráficos estadísticos presentados en libros de texto de Educación Primaria chilena. *Educação Matemática Pesquisa, 17*(4), 715-739.

Estrella, S., Olfos, R. y Mena, A. (2015). Conocimiento pedagógico del contenido estadísticas entre los maestros de la escuela primaria. *Educação e Pesquisa, 41*(2), 477-493.

Friel, S., Curcio, F. y Bright, G. (2001). Making sense of graphs: critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in mathematics Education, 32*(2), 124-158.

García, A. (1996). *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo*. México: DIE-CINVESTAV.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Jiménez, J.D. (2000). Análisis de los libros de texto. En F.J. Perales y P. Cañal (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 307-322). Alcoy: Marfil.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista*

de Educación, 4, 167-180.

MINEDUC. (2012). *Matemática educación básica. Bases curriculares*. Santiago: Autor.

Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pino, C., Díaz-Levicoy, D. y Piñeiro, J.L. (2014). Los gráficos estadísticos como articuladores del currículo escolar. *Revista chilena de Educación Científica, 13*(2), 9-18.

Solarte, M. (2010). Análisis de contenidos en los textos escolares de Ciencias Naturales, aplicando la Teoría de la Transposición Didáctica. *EDUCyT, 1*, 175-188.

Wu, Y. (2004). *Singapore secondary school students´understanding of statistical graphs*. 10th International Congress on Mathematics Education. Copenhagen, Dinamarca.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO EN LA ORIENTACIÓN

Silvina Funes Lapponi y Natalia Lajas Manzano

Universidad Complutentse

Resumen

La orientación es un proceso en el que el profesorado ejerce una influencia significativa en las decisiones que pueda tomar el alumnado de cara a su futuro educativo o profesional. Dicha influencia se ejerce, además de por las actividades que se lleven a cabo, a través de las creencias y actitudes del profesorado durante su práctica docente. Éstas las analizaremos desde las representaciones sociales, centrándolo en tres ejes: A. desigualdad de capacidades, B. enfoque de vocación vs. profesión y C. diferencias entre lo que "se debe hacer" y lo que "se puede hacer". Indagar sobre dichos factores debería contribuir a minimizar los condicionamientos del profesorado durante la orientación. El objetivo del presente artículo es dotar de recursos teórico/metodológicos para el análisis de datos de la investigación más amplia de la que forma parte.

Palabras clave: Creencias – orientación educativa – condicionamientos – actitudes del profesorado – influencia del profesorado.

Abstract

Educational guidance is a process in which the teacher has a significant influence on decisions that can take the students towards their educational or professional future. This influence is, in addition to the activities carried out, exercised through the beliefs and attitudes of teachers during their teaching practice and which we will analyze through social representations. We will focus on three areas: a) unequal capacities b) vocational vs . Professional approach and c) differences between what "should be done" and what "can be done". To inquire about these factors could contribute to minimize the limitations that teachers could encounter in the guidance process.The aim of this paper is to provide theoretical / methodological approaches to data analysis of the broader research to which it belings.

Keywords: Beliefs – educational guidance – conditioning – teacher attitudes – teacher influence

Introducción y antecedentes

Esta investigación es parte de una más amplia[1] por lo que se presentarán resultados parciales del punto actual de evolución. Está indagándose cómo la subjetividad del docente y el contexto influyen en la acción orientadora. Por este motivo, se describirán brevemente los conceptos que se consideraron relevantes para elaborar los criterios teórico-metodológicos a profundizar. Ellos son:

Orientación

Ha sido muy estudiado desde la psicología (enfoque clínico) y lo que venía asociado a la orientación vocacional y la pedagógica, más preocupado por las actuaciones que se llevan a cabo para informar y asesorar y facilitar la toma de decisiones sobre opciones educativas o el tránsito al mundo laboral (Valero, 2014), u otras de cara al futuro postESO y a la vida adulta.

La necesidad de orientación es cada vez mayor debido a la multiplicación y extensión de las ofertas educativas-formativas, el desconocimiento de los requerimientos y condiciones para acceder a éstas (Messing, 2009) y que las trayectorias no son claras ni estables. Además la proyección del futuro está condicionada por la visión de la realidad: la complejización del mercado laboral (mayor informalidad, desempleo, precariedad, diversidad, etc.) con regiones con necesidades productivas (y consecuentemente profesionales) en constante transformación, el debilitamiento de las políticas públicas, la incertidumbre y la atribución de las responsabilidades individuales sobre el propio destino (Enrique, 2010, p.30) que comparte la sociedad actual pretende que los jóvenes, en este escenario, desarrollen sus expectativas, construyan proyectos y descubran su vocación…

En estudios previos "se trata de propuestas que ubican a la orientación en la relación entre lo subjetivo y lo social…y se presentan como ideológicamente neutrales" (Favier, 2010, p.106), técnicas, ignorando que las oportunidades son desiguales y que el contexto las crea y/o limita, ya que "reproducen la situación de clase, género, familia y educación" (Enrique, 2010, p. 33).

[1] CONTEXTO SOCIECONOMICO Y ORIENTACION EDUCATIVA Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: Proyecto de Investigación Desarrollo e Innovación (I+D+i) aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España)1, para su realización durante el período 2014-2016, con referencia CSO2013-47168-R, bajo la dirección de la investigadora principal Sonsoles San Roman Gago. Universidad Autónoma de Madrid.

Desde el enfoque crítico y sociológico, se indagará sobre cómo se hace dicho proceso, revisa los agentes que intervienen y las prácticas que genera. Busca explicar cómo los docentes se forjan una imagen del alumnado que está condicionada por distintos factores además de los educativos (socioeconómicos, culturales, emocionales, etc.) o psicológicos (actitudes, aptitudes, etc.). La novedad reside en que no existen estudios sobre las representaciones sociales del profesorado en la orientación educativo-profesional, por lo que podría arrojar datos interesantes sobre cuáles serían los factores más influyentes (el mercado laboral, la familia, las amistades, la oferta educativa, las características personales, los docentes, etc.) (San Román, 2013)

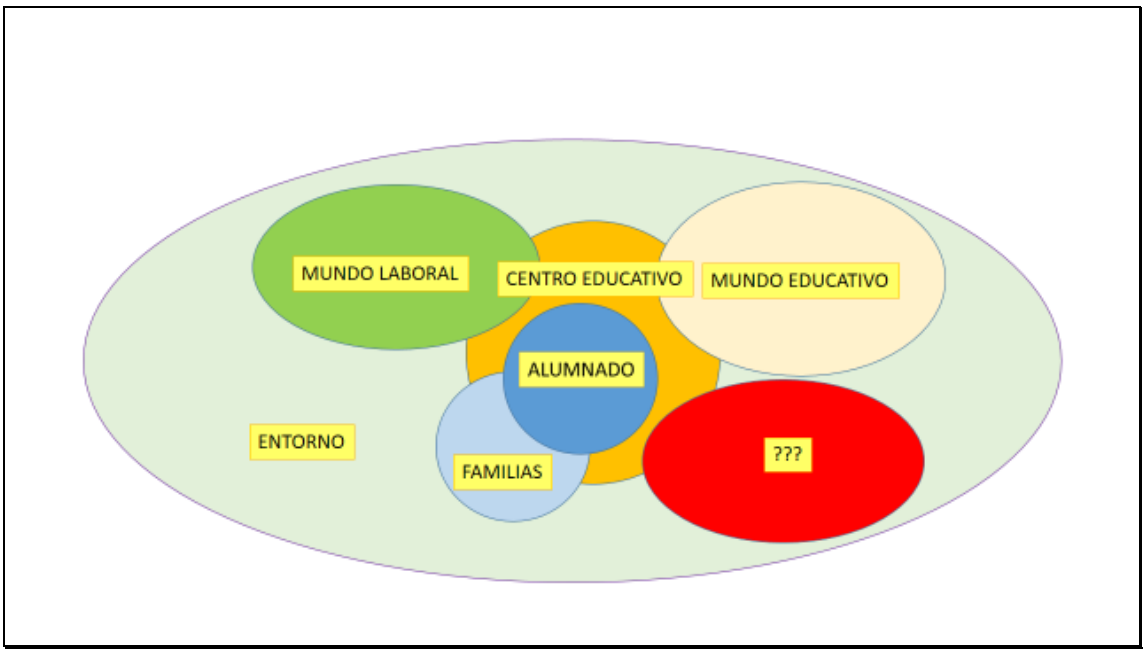


Gráfico. Elementos que intervienen en el proceso de orientación (desde la perspectiva del profesorado) [1]. Elaboración propia.

Representaciones sociales

Siguiendo a Mireles (2014), una representación social permite analizar, a partir de lo que dicen los actores, cómo piensan, sienten y actúan, facilitando a la vez la comprensión del contexto y de los sujetos. Se analizarán las representaciones sociales (creencias y actitudes) del profesorado indagando cómo pueden influir en la orientación educativa y profesional que ejercen sobre el alumnado.

[1] ???: Opciones de educación no formal, otras.

En éstas existen dos líneas: la ideología pedagógica dominante[1], siguiendo a Pérez (2009, p. 178) ésta sería una línea "formal", "explícita" o "referente" de la orientación. Con ella se tratará de reconstruir los referentes que constituirían la "representación social" de cómo debe hacerse la orientación del alumnado, en un plano teórico y simbólico.

Por otro lado, las opiniones sobre sus prácticas de orientación[2], que surgen como resultado de los intercambios durante actividades y comentarios formales o informales (espontáneos), sobre los que se pronuncian con respecto a las características y posibilidades de sus alumnos y que surgen de su interpretación de lo teórico y su ajuste o adecuación al caso concreto y al entorno.

Método

El trabajo se basa en una metodología cualitativa porque se analizarán fuentes primarias y secundarias. Se realizarán grupos de discusión en los que se indagarán las representaciones sociales existentes en el profesorado de ESO a la hora de realizar la labor orientadora. Esta técnica es la más adecuada para analizar las representaciones sociales, ya que permite revisar los discursos, actitudes y creencias que comparten.

Resultados

Estos son algunos de los condicionantes que podrían intervenir en el profesorado durante la orientación:

a. **La desigualdad de capacidades**. Se trata de actuaciones docentes que puede producir sesgos en función de las capacidades de sus alumnos. Parten del supuesto de que es información objetiva (datos o actividades) y que los condicionantes subjetivos están sólo en los alumnos. Pero también hay subjetividad en las ideas y creencias asociadas a los estudios, las profesiones, al entorno, al futuro, las capacidades de sus alumnos, etc. sobre quiénes pueden hacer o estudiar qué

[1] Alude a todo aquello que viene impuesto o es formal (normativas, expectativas sociales, prescripciones morales, bibliografía especializada, Guías de buenas prácticas, documentos del centro (POAP) y programas y recursos varios para la orientación).

[2] Pérez (2009: 173-176) lo denomina como pensamiento pedagógico práctico, que son supuestos ideológicos tácitos y no cuestionados por los que el docente interpreta, da sentido y atribuye significados a las situaciones que vive y sobre las que interviene y toma decisiones, determinando, de esta manera, su conducta y sus intercambios.

profesiones o especialidades, por lo tanto, estarían alentando o desalentado la elecciones de éstos e influirían incluso a través de las omisiones y vacíos[1].

b. **La divergencia entre "vocación" y "profesión":** Según Rivelis (2011) se debe diferenciar entre estos dos conceptos ya que la profesión alude a estudios a realizar, la carrera, la competencia, la meta (el éxito) y está "basada en la racionalidad puramente instrumental" (p117) y lo contrasta con la idea de "camino", en la actitud vocacional, que conduce "a la exploración de las aptitudes y predisposiciones" (p. 121) o a "descubrir lo que les gusta o apasiona" (Messing, 2009, p. 210). Habría que indagar cómo podrían condicionar la orientación y si debería evitarse.
c. **La diferencia entre "deber" y "poder":** Se analizarán en la "ideología pedagógica dominante" y la auto-percepción docente en la labor orientadora ("lo que deberían hacer") contrastándolo con la opinión de lo que efectivamente "pueden hacer" y por lo tanto, analizar la visión del profesorado sobre la práctica real.

Discusión/Conclusiones

Destacamos la capacidad de influir que tiene el docente en el sentido de que mucha de la información que se transmite no es sólo "Esto es derecho y esto es fontanería…", sino "Tú vales para esto o para lo otro", que puede tener un gran impacto en la generación de una autoimagen, en la toma de decisiones y el creación de oportunidades de realización, por lo tanto, no es sólo una cuestión de requisitos, condiciones, etc. para el acceso a determinados estudios. El docente, en este proceso, se constituye en un "guía" hacia un mundo desconocido para los alumnos: el mundo adulto, el mundo del trabajo y el mundo del conocimiento.

En síntesis, analizar de qué manera el profesorado puede ejercer una labor facilitadora o limitadora implementando una orientación que proporcione recursos y aumente posibilidades y perspectivas y no condicione, limite y/o excluya a nadie.

Referencias

Favier, M. (2010). La orientación y la inclusión laboral de los jóvenes. En S. Rascovan, (Comp.), *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados* (pp.79-112). Buenos Aires: Noveduc,

[1] En este sentido, en la "Guía de orientación profesional coordinada" (Hammer, Ripper y Schenk, 2014), por ejemplo, teniendo en cuenta la atención a la diversidad aparece al nombrar entidades colaboradoras (la ONCE), la juventud desfavorecida (p.60 y 72) a quienes derivan a programas e instituciones alemanas para orientarles o les sugieren medidas vagas, imprecisas (p.157)

Hammer, K., Ripper, J., y Schenk, T. (2014). *Guía de orientación profesional coordinada. Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo.* Barcelona: Punt Groc

Messing, C. (2009). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc

Mireles, O. (Coord.) (2014). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior.* México: UNAM-IISUE

Rascovan, S. (Comp.) (2010). *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados.* Buenos Aires: Noveduc

Rivelis, G. (2011). *Construcción vocacional¿Carrera o camino?* Buenos Aires: Noveduc.

Pérez, Á. (2009). La función docente en la era de la información: aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.

San Román, S. (Coord.) (2013). Memoria científico-técnica de proyectos individuales presentada a la Convocatoria de ayudas a Proyectos de I+D+i «RETOS INVESTIGACIÓN» PROGRAMA DE I+D+i ORIENTADA A LOS RETOS DE LA SOCIEDAD. Título: "CONTEXTO SOCIECONOMICO Y ORIENTACION EDUCATIVA Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA".

Valero, A. (2014). *Orientación/tutoría y distribución del alumnado al finalizar la etapa de la enseñanza obligatoria.* Congreso de Sociología Lisboa.

¡JUGAMOS TODOS! UNA PROPUESTA INCLUSIVA Y COOPERATIVA PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Carretero García, Enrique*, y Carretero García, Miriam**

** Colegio Plurilingüe San Juan Bosco (Salesianos) A Coruña; ** Colegio Anglo-español FEM de Madrid*

Resumen

Experiencia dirigida a alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria desde la asignatura de Educación Física, y que tiene como principal objetivo que los alumnos participantes aprendan a valorar las diferencias personales y a apreciar que aunque seamos muy diferentes, siempre podemos encontrar elementos a través del juego que hagan que nos fijemos en nuestras similitudes, dejando de lado aquello que nos separa.

Palabras clave: Educación Física, Educación Especial, Valores, Inclusión y Cooperación.

Abstract

An experience aimed at students in grades 5 and 6 of primary education from the subject of Physical Education, and its main objective being the acquisition of knowledge by the participating students to value personal differences and appreciate that even though we are very different, we can always find similarities in others, using the game as the vehicle to reveal those similarities and leaving aside those aspects that divide us.

Keywords: Physical Education, Special Education, Values, Inclusion and Cooperation.

Introducción

La finalidad de esta actividad/experiencia en educación física no es otra que contribuir al desarrollo, por parte del alumnado, de una personalidad moral autónoma y propiciar que los alumnos generen y afiancen una serie de valores que les ayuden a mejorar la sociedad en la que viven.

Para ello, generaremos en la actividad un ambiente de inclusión, autoconocimiento, asertividad, alteridad, empatía y convivencia, como nos indica J.

Vicente Ruiz, en su libro "Pedagogía de los valores en la Educación Física" del año 2004.

Buscamos que esta actividad ayude a los alumnos a conocerse a sí mismos poniéndolos en una situación en la que los sacamos de su zona de confort, obligándolos a descubrir cómo se sienten y cuáles son sus valores más arraigados y profundos. Del mismo modo se potencia la empatía al tener que diseñar ellos las actividades que van a realizar todos y teniendo que seleccionarlas en función de una premisa: TODOS tenemos que poder realizarlas con o sin ayuda.

Se potencia que los alumnos salgan de su mundo y tengan que interaccionar con personas con diferentes capacidades físicas y psicológicas, lo que les va a llevar a tener que lidiar con multitud de sentimientos de los que muchas veces los adultos, erróneamente los protegemos en vez de ayudarlos a entenderlos asimilarlos y verlos con normalidad.

Todo esto lo realizaremos dentro de unas actividades lúdicas diseñadas por los alumnos/as con lo que buscamos maximizar el impacto de la actividad en los alumnos participantes en la misma; ya que su grado de implicación será más elevado que si las actividades las hubiera diseñado exclusivamente el maestro; de este modo estaremos trabajando de forma cooperativa, con lo que también aprovecharemos para seguir trabajando estos valores durante el tiempo que lleve el diseño de la actividad por parte de los alumnos.

Método

Materiales

Material de Educación Física variado: pelotas de baloncesto, futbol, tenis, golf, Sables-puma, escaleras de agilidad, oca, fútbol de dedos, tablas con ruedas, paracaídas, balón de kinball, … Folios y bolígrafos.

Participantes

Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y alumnado del Colegio de Educación Especial Nuestra Señora de Lourdes

Diseño y procedimiento de la experiencia

Esta experiencia consta a grandes rasgos de los siguientes momentos:

1º Presentación de la actividad: Se realiza una sesión en la que se presenta la actividad a los alumnos de 5º y 6º del Colegio Salesiano San Juan Bosco en la que, tras presentar la actividad, y a grandes rasgos el tipo de compañeros que se encontrarán en las diferentes sesiones, se les pide que contesten en una hoja a 3 preguntas:

a. ¿Qué esperas encontrarte en las actividades?
b. ¿Cómo piensas que vas a reaccionar?
c. ¿Cómo piensas que te vas a sentir?

2ºDiseño de las actividades: En un segundo momento, y tras hablar con la profesora del Colegio de Educación Especial, (para que nos indiquen que tipo de actividades pueden realizar sus alumnos, que cosas no ha podido realizar aun con ellos, ...), los alumnos del Colegio Salesiano diseñan una serie de actividades/juegos para realizar en las diferentes sesiones que realizaremos a lo largo del curso.

3º Revisión y puesta en común de los juegos propuestos, a fin de concretar que actividades se realizarán en dicha actividad. En una sesión todos jugaremos a los juegos que posteriormente aplicaremos en la sesión/sesiones que realizaremos en común.

4º Puesta en práctica de la sesión/sesiones diseñadas con la ayuda de los alumnos de 6º y 5º de E.P. Se realizarán varias sesiones mínimo 2 con cada curso. Y al menos una será en cada centro. De cara a que los alumnos conozcan las diferencias entre ambos centros y valoren las instalaciones, posibilidades, diferencias, ...

5º Actividad Final, se recuperan hoja en la que los alumnos había contado sus expectativas de cómo se encontrarían, sentirían, ... y ahora se ponen dichas preguntas en pasado, para qué tras las actividades realizadas, los alumnos expresen como se sintieron, como se comportaron, ...

Se pide que libremente quien quiera comente sus ideas, que vean, y expliquen si hay diferencia entre la primera vez que cubrieron las preguntas y ahora, ...

Reflexión final: Y se hace una reflexión con el alumnado, (habitualmente llegan ellos al objetivo final de la actividad sin necesidad que el maestro tenga que guiarles)

Resultados

- El 100% del alumnado que ha participado en esta actividad, ve la actividad como algo que se debería de repetir todos los años.

- Les llama poderosamente la atención lo divertidos que son sus compañeros y lo que disfrutan en las actividades que plantean.

- Les llama muchísimo la atención que sus compañeros están siempre con una sonrisa en la cara.

- Se dan cuenta y empiezan a relativizar sus problemas tanto personales como en los estudios.

- Mejora de la actitud de los grupos posterior a realizar esta actividad.

Discusión/Conclusiones

Se nota en la mayoría de los alumnos que los primeros 10 min. aproximadamente los alumnos del Colegio Salesiano, están reticentes y con "miedo", pero transcurridos ese tiempo TODOS se implican altamente con sus nuevos compañeros.

Cuando realizamos la Fiesta Colegial, a la cual invitamos a participar a los alumnos de este colegio, los compañeros se ofrecen voluntariamente para acompañarlos.

Alguno de los años, se ha notado un impacto tan alto en el alumnado participante, que ha mejorado sustancialmente el clima de trabajo del aula participante del Colegio Salesiano.

Es una de las actividades que año tras año los alumnos valoran como una de las más positivas y que más les ha impactado y piden volver a realizar y que se realice con los alumnos que entrarán “nuevos” en los cursos que las realizan.

Referencias

Bernal, J. (2001). J*uegos y actividades adaptadas. Todo lo que debemos saber para comprender y facilitar la integración.* Madrid: Gymnos.

Escribá, A. (2002). *Sindrome de Down. Propuestas de intervención.* Madrid: Gymnos.

Gomendio, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales. Programa de actividad fisica para niños de 6 a 12 años.* Madrid: Gymnos.

González, F. (2001). Educar en el deporte. Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva. Madrid: CCS.

Martínez, Ó. (2001). Porqué no jugamos. Técnicas de animación para educar. Madrid: CCS.

Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. (2001). Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación. Barcelona: Paidotribo.

Pointer, B. (2001). *Actividades motrices para ninños y niñas con necesidades especiales.* Madrid: Narcea.

Ruiz, J. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física. Cómo promover la sensibilidad moral y la participación ética en las actividades físicas y deportivas.* Madrid: CCS.

Simard, C., Caron, F. y Skrotzky, K. (2003). *Actividad Física Adaptada.* Barcelona: INDE.

DANZA-ARTE COMO EXPERIENCIA COLABORATIVA E INCLUSIVA DE EXPRESIÓN CORPORAL Y PLÁSTICA EN ALUMNOS DE 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carretero García, Miriam*, Mato Vázquez, Mª Dorinda, y Carretero García, Enrique*****

Colegio Anglo-español FEM (Madrid); **Universidade de A Coruña; * Colegio Plurilingüe San Juan Bosco (Salesianos) A Coruña*

Resumen

La educación emocional se presenta como un reto para la escuela del siglo XXI, es por ello que se presenta una experiencia de Educación Física para 2º curso de Educación Primaria, que trabaja, desde la danza, la música y la pintura, la expresión corporal de modo que permite a los alumnos conocer, gestionar y comunicar sus emociones a través del movimiento y la expresión plástica, integrando todos los aspectos en diferentes actividades y sesiones. Todas estas sesiones son integradoras por sí mismas debido a que permiten a todos los alumnos, sean cuales sean sus características y necesidades individuales, la expresión de su propio yo. Todo ello, unido a un sentimiento estético que atraviesa cada una de las actividades, favorece la expresión y la comunicación de emociones desde la corporalidad en el área de Educación Física.

Palabras clave: Educación emocional, expresión corporal, Educación Física, danza, música, pintura.

Abstract

Emotional education comes as a challenge to the school of the XXI century, which is why an experience of Physical Education for 2nd year of Primary Education, which works, from dance, music and painting, it presented the corporal expression so that allows students to learn, manage and communicate their emotions through movement and artistic expression, integrating all aspects in different activities and sessions. All these sessions are integrating themselves because they allow all students, whatever their genetic characteristics and individual needs, the expression of his own self. All this, combined with an aesthetic feeling that goes through each of the activities, favors the expression and communication of emotions from corporeality in the area of Physical Education.

Key words: Emotional education, corporal expression, Physical Education, dance, music, painting.

Introducción

Desde hace ya algunos años, la educación emocional se viene presentando como un aprendizaje imprescindible para los alumnos en la escuela ya que con el avance en las investigaciones relativas a la Neurociencia y más concretamente a la Neuroeducación, sabemos cada vez más y mejor cómo aprende el cerebro, en este sentido autores como Francisco Mora no dejan de insistir en que el cerebro sólo aprende si hay emoción, es decir, sólo aprendemos aquello que amamos. Además, se advierte desde este campo de la ciencia de que la Salud integral de la persona no es un ente único e indivisible, sino que se encuentra compuesto por por diversas dimensiones como son la Salud física, la salud emocional, la salud interior, la salud social y la salud mental (Pellicer, 2015).

Desde el área de Educación Física tenemos un espacio especialmente propicio para trabajar la salud emocional, ya que las sesiones de esta área "aparecen como una disciplina de enseñanza particularmente rica en experiencias emocionales" (Debois, Blondel y Vettraino, 2007).

Es por lo tanto de gran importancia incluir contenidos, sesiones y actividades que permitan desarrollar este lenguaje en el ámbito de la Educación Física ya que no sólo se trata de introducir elementos innovadores, que también, ni de introducir la Nuevas Tecnologías, que por descontado, también tienen su cabida, sino que se trata de buscar que los contenidos que se trabajan lleguen a los alumnos de forma emocional porque ese es uno de los grandes desafíos para la escuela actual: educar a los alumnos emocionalmente

El cuerpo en movimiento, el cuerpo expresivo, el cuerpo en relación con los estímulos externos, con aquello que captan los sentidos. Todo ello forma parte de los contenidos a tratar en la asignatura de Educación Física.

Si observamos el comportamiento habitual de un niño veremos que constantemente están expresándose a través de la corporalidad, mediante risas, enfados, bailes, etc.

La expresión corporal es parte inherente del ser humano, contamos, trasmitimos, callamos, nos relacionamos en parte gracias a ella.

Decía Frommont, ya en el año 1978 "Nuestro cuerpo es una especie de arcilla biológica en la cual queda impreso todo el universo que nos rodea y después…lo expresa"

Si entendemos la emoción como "un conjunto complejo de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuro/hormonales que pueden dar lugar a experiencias afectivas (sentimientos de activación y placer/displacer)", generar procesos cognoscitivos relevantes (perceptivos y de valoración), activar amplios ajustes fisiológicos a las situaciones y llevar a conductas, que a menudo, aunque no siempre, son adaptativas." (Kleinginna y Kleinginna, 1981 en Kiki Ruano, 2004), la expresión de emociones en el aula se hace especialmente relevante, pues de este modo aquellos estímulos que llegan a nosotros por medios de nuestros sentidos se interiorizan, generan diversas emociones y a continuación salen al exterior por medio de la expresión corporal.

Es en esta línea en la que planteamos la experiencia de Danza-arte con alumnos de 2º de Educación Primaria, pues además consideramos que nunca es demasiado pronto para empezar con el tratamiento de las emociones y con el lenguaje expresivo a través de la corporalidad.

Método

Participantes

Las sesiones están diseñadas para alumnos de 2º curso de Educación Primaria, si bien, con ciertas adaptaciones, podríamos realizarlas en toda la etapa.

Diseño

Planteamos esta experiencia desde el punto de partida de varios aspectos básicos:

1. La importancia de la expresión corporal en la expresión de las emociones y la comunicación de las mismas mediante el lenguaje corporal.
2. Las habilidades como la creatividad, la colaboración, el trabajo en equipo, son imprescindibles para el aprendizaje e inherentes al mismo si lo que buscamos es que dicho aprendizaje sea significativo, relevante para los alumnos.
3. No se trata de hacer un hueco a aquellos alumnos que tienen alguna dificultad añadida, sino de integrarlos en las actividades de modo que sean esas propias actividades las integradoras, teniendo en cuenta la individualidad y características propias de todos los participantes.

A partir de estas premisas se diseñan cuatro sesiones en las que se integran los elementos de expresión corporal, danza, música y expresión plástica.

A través de la danza y sus movimientos propios como son el movimiento, el ritmo o el control cinestésico se facilita a los alumnos el enfoque de la atención en el cuerpo, la interiorización de estímulos externos y la expresión de emociones.

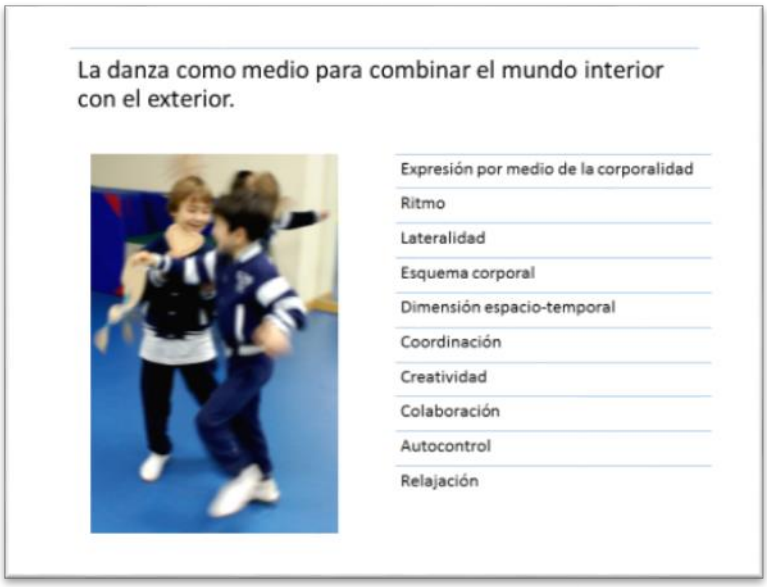


Figura 1. Trabajo de la danza desde la Educación Física y la expresión corporal.

Por otra parte, la música se convierte en instrumento facilitador de la canalización de las emociones puesto que produce en los alumnos una conexión entre su mundo interior y el entorno, "permitiéndole al cuerpo y la mente estar en constante interacción recíproca, logrando la liberación y descarga de sentimientos a través del movimiento y de gestos corporales que finalmente permite experimentar un goce físico y emocional" (Mosquera, I.,2013).

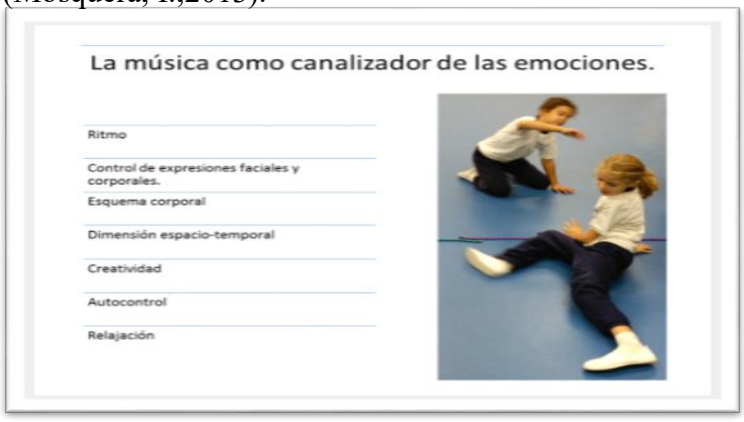


Figura 2. Trabajo de la música desde la Educación Física y la expresión corporal.

Respecto a la expresión plástica, la Asociación española de Terapia del Juego afirma que "el juego sensorial creativo con materiales provoca que el niño explore nuevas sensaciones y que sus sentidos se desarrollen, además de que permite investigar y manipular los materiales a través de los sentidos."

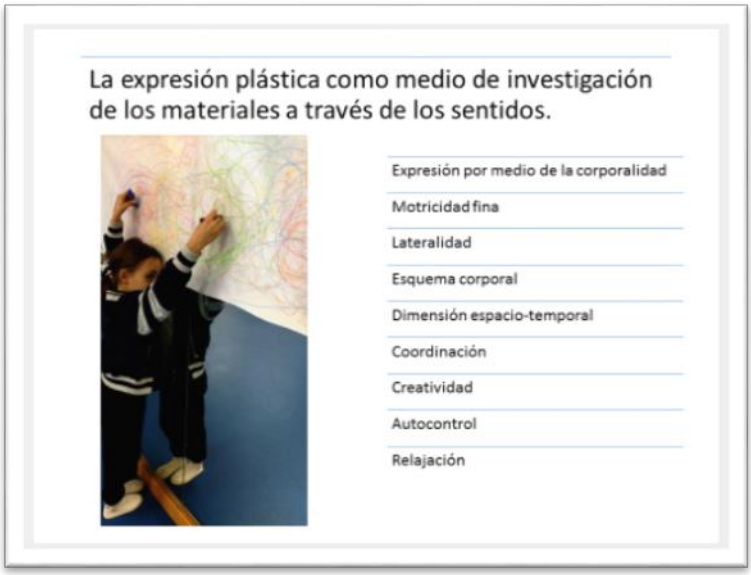


Figura 3. Trabajo de la expresión plástica desde la Educación Física y la expresión corporal.

La expresión de emociones a través de la expresión plástica, en este caso la pintura, el dibujo, se convierte en un canalizador con alto valor en las actividades de expresión corporal que presentamos.

Actividades

Tabla 1

Actividades realizadas en la experiencia

Juegos de danza libre.	
Danza con materiales y colores (pañuelos, cordinos…)	
Danza en espejo por parejas.	
Danza libre en grupo con materiales facilitadores (elementos de cartón: sol, nube, corazón…).	
Danza libre más mural (dibujo con movimiento).	
Relajación con música y materiales	
Dibujo de medio rostro en el espejo.	

Los objetivos a trabajar en las sesiones, teniendo como contenido "El cuerpo como medio de expresión y comunicación", son los siguientes:

- Desarrollar las posibilidades expresivas del cuerpo.

- Potenciar la atención a través de la música y el movimiento corporal
- Comunicar emociones a través del lenguaje corporal y la expresión plástica
- Ofrecer un espacio de desinhibición y relajación en el que poder mostrar el mundo interior en relación con los estímulos exteriores.

Teniendo siempre en cuenta que es el alumno el que busca sus propias adaptaciones al espacio, a la música, a los materiales y a la relación con sus compañeros, de modo que sea capaz de relacionar la música con el movimiento, ya sea motricidad fina o gruesa, y a partir de ahí dar sentido a ese movimiento desde su individualidad en la que confluyen múltiples aspectos afectivos, sensoriales, físicos, mentales, sociales, comunicativos, imaginativos, creativos…

La evaluación de las actividades se realiza mediante rubrica teniendo en cuenta los diversos ítems a evaluar y los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se marcan para la Expresión Corporal en el área de Educación Física.

Figura 4. Aspectos a tener en cuenta en la elaboración de una rúbrica de evaluación.

Resultados y conclusiones

Por medio de esta experiencia los alumnos han podido desarrollar su expresión corporal canalizando sus emociones por medio de la danza, la música y la pintura, aprendiendo por medie de todo su sistema sensitivo y motor.

Su expresión ha dado lugar a una creación artística manifestada a través de las actividades y su propio cuerpo. Los productos finales han sido de dos tipos, por una parte, todos aquellos relacionados con la danza, tanto libre como en grupo o en parejas,

con material y sin él. Por otra parte, dos creaciones artísticas en pintura, un mural de colores realizado en movimiento por cada uno de los alumnos, expresando sus emociones en ese momento de modo que se relacionan el cerebro límbico emocional y el lóbulo frontal de la neocorteza haciendo posible la expresión de la creatividad y plasmando en el papel una suerte de mapa neuronal del estado emocional de la clase en ese momento.

Figura 5. Mural de emociones.

La otra creación ha sido el dibujo de medio rostro mientras se observan en el espejo, esta actividad, que ha sido la última de la experiencia, podría considerarse a modo de autoevaluación, ya que todos y cada uno de ellos se han dibujado con una amplia y hermosa sonrisa.

Figura 6. Dibujo de medio rostro respondiendo a la pregunta "¿cómo me siento?".

Referencias

Debois, N., Blondel, L. y Vettraino, J. (2007). *Les émotions en EPS. Comprendre et intervenir. Dossiers EPS. Formation Initiale-Formation Continue*. Paris: éditions Revue EPS.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación.* Madrid: Alianza Editorial.

Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes, 1*(2), 34-38.

Pellicer, I. (2015). *NeuroEF La revolución de la educación física desde la neurocienciA*. Barcelona: INDE.

Ruano, K. (2004). La influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: un estudio experimental (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid. Madrid.

Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa*. Madrid: Narcea.

LA ORIENTACIÓN EN EL PLANO ENRIQUECIDA CON CÓDIGOS QR. CÓMO TRABAJAR EL ENRIQUECIMIENTO Y EL REFUERZO EDUCATIVO EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINAR

Carretero García, Mayra, García Valor, Alma, Tellería Elgezabal, y Miren Lorea
Colegio Santa María del Mar A Coruña

Resumen

Este trabajo interdisciplinar se llevó acabo en 3º curso de EP integrando alumnos de Altas Capacidades y de Refuerzo y Adaptación Curricular para el desarrollo de un contenido común de modo que se favorecieran los aprendizajes significativos y globalizados permitiendo una mejor transferencia de los mismos a la vida cotidiana. Planteamos al alumnado el reto de enriquecer el plano del colegio añadiendo, al mismo, códigos QR que aportasen una información complementaria a dicho plano. Cada grupo de alumnos decidiría sobre qué espacio del Centro quería trabajar (según sus intereses y preferencias) así como que tipo de información quería enlazar a ese código QR: audio, texto, imágenes, ... El producto de este trabajo, estos planos enriquecidos, podrían ser consultados por cualquier persona con un dispositivo móvil (tableta, teléfono...) y una aplicación de lectura de códigos QR de manera que el impacto previsto en la comunidad educativa era alto y la motivación de los alumnos para llevar a cabo las tareas propuestas muy elevada.

Palabras clave: Códigos QR, Educación Primaria, Proyecto Interdisciplinar, Altas capacidades, Refuerzo

Abstract

The present interdisciplinary project has been taken out amongst the 3rd year Primary Education pupils, integrating giftedness, reinforcement and curricular adaptation students for the development of a common content, as a way to enhance the globalized and meaningful learning, enabling its transfer to the daily life. Students were challenged to enrich the school´s plan adding, at a time, QR codes, to supplement complementary information towards the mentioned plan. Each group of students, would decide on what space of the centre they would want to work on (according to their own interests and preferences), as for the type of information they would like to connect to the QR codes: audio, texts, images… The project´s resulting product, these enriched plans, could be

checked by any person with any mobile device (tablet, Smartphone...), and a QR lecture app, whereas, the impact expected amongst the school community was considerably high, as for the students'motivation to accomplish the proposed tasks.

Keywords: QR Codes, Primary School, Interdisciplinary Proyect, Giftedness, Reinforcement

Introducción

El proyecto nace como respuesta a una realidad y necesidad concretas que nos encontramos en las aulas de 3ºEP. Al llegar a este curso, los alumnos de nuestro Centro cambian de edificio (contamos con tres edificios dentro del recinto escolar y numerosas instalaciones deportivas) y aunque siguen utilizando algunas instalaciones comunes a su etapa de EI o primeros cursos de Primaria, muchas otras son nuevas para ellos por lo que tienen que familiarizarse con estos espacios y aprender a circular por ellos.

A esta realidad se sumaba la detección de alumnos con NNEE (espectro autista, dificultades visuales, dificultades de movilidad) que requerían una mayor supervisión puesto que eran menos autónomos en sus desplazamientos.

Dentro de la diversidad a la que atendemos en las aulas, contábamos con una serie de alumnos de altas capacidades a los que debíamos dar respuesta desde las diferentes áreas a través de un enriquecimiento curricular.

Por todo ello el objetivo que nos planteamos fue integrar alumnos de altas capacidades, refuerzo y adaptación curricular con un objetivo común. El reto era el de orientarse por los diferentes espacios del colegio a través de los planos y enriquecer los mismos con códigos QR que aportasen información complementaria seleccionada y elaborada por ellos mismos.

Eran fundamentales para nosotros al diseñar el proyecto dos cuestiones.

1. La interdisciplinaridad. Cinco fueron las materias implicadas: Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua Castellana, Educación Física y Música. La premisa que seguimos al trabajar desde estas áreas conjuntamente era favorecer los aprendizajes significativos y globalizados lo cual permitiría una mayor transferencia a la vida cotidiana.
2. Trabajar con los alumnos desde contenidos curriculares, para que el proyecto no se convirtiese en una cortapisa que impidiese desarrollar con normalidad la programación de las diferentes áreas, sino que favoreciese la comprensión de los contenidos y el alcance de los objetivos del curso en cada una de ellas.

Método

Dividimos el trabajo en tres fases haciéndolo coincidir con los tres trimestres en los que estaba repartido el curso escolar. En cada trimestre marcamos unos objetivos a conseguir, diseñamos unas actividades que permitiesen trabajar y alcanzar dichos objetivos y llevamos a cabo una evaluación de las actividades programadas y del aprendizaje de los alumnos.

Desarrollo en el 1er Trimestre

Actividad 1

Conocemos el colegio. Conocimiento y orientación en los nuevos espacios.

Descripción

Presentación de los nuevos espacios donde van a trabajar y de los diferentes itinerarios para trasladarse de un espacio a otro. Visita y explicación de las diferentes normas que rigen las aulas, lugares de ocio (pistas, patios,…), instalaciones deportivas (campo de fútbol, pista de hockey, gimnasio,…) comedores, enfermería, espacios de paso y comunes (pasillos, hall,…).

Objetivos

A. Presentar los espacios e itinerario de interés para el desarrollo de su vida escolar en el nuevo edificio, así como las normas de utilización de estos espacios.

Actividad 2

Plan de evacuación. Itinerario, normas y punto de encuentro.

Descripción

Aprendizaje y ensayo del itinerario de evacuación en caso de que se produzca un simulacro o una evacuación real.

Identificación de los espacios que utilizan en diferentes planos del colegio, significado de los pictogramas y de las líneas y marcas.

Objetivos

A. Conocer de las normas a seguir en caso de evacuación.

B. Conocer el itinerario a seguir hasta el punto de encuentro desde las diferentes aulas y espacios que utilizan este curso.

C. Familiarizarse con los diferentes planos ubicados en los pasillos y la interpretación de los mismos.

Actividad 3

Normas y códigos. ¿Qué es un código QR?

Descripción

Como parte de la ambientación y decoración del aula de música y también para trabajar la importancia de las normas y buenos hábitos se trabaja un mural con frases y códigos QR que enlazan a más frases e información. Se trabaja el manejo de la tableta para la lectura de los códigos.

Objetivos

A. Manejar la tableta con responsabilidad.

B. Interiorizar normas y hábitos de comportamiento.

C. Acercarse al concepto de Código QR, utilidad y funcionalidad.

D. Mejorar la competencia digital.

Actividad 4

Presentamos a las familias los espacios que utilizaremos en 3º EP

Descripción

A iniciativa de los alumnos se genera esta actividad consistente en la grabación y montaje de un vídeo donde se los vea utilizando los nuevos espacios.

Objetivos

A. Dar a conocer los nuevos espacios que utilizan este año en 3º a sus familias.

Desarrollo en el 2º trimestre

Actividad 1

La orientación en el plano.

Descripción

Identificación de espacios en el plano del colegio, realización de bosquejos y croquis, realización de itinerarios alternativos (en caso de lluvia, …).

Objetivos

A Aprender a leer e interpretar el plano.

B. Describir los lugares y saber cómo llegar a ellos.

C. Potenciar la capacidad de razonamiento matemático facilitando una mayor conexión con la realidad.

D. Utilizar estrategias personales y hábitos que contribuyan a aumentar el porcentaje de éxito al abordar el estudio-resolución de problemas.

Actividad 2

Información gráfica y visual sobre los espacios del Centro y su función. Los pictogramas como mejora de la accesibilidad.

Descripción

Selección de espacios utilizados por los alumnos y creación de textos informativos acompañados por imágenes que ilustren las actividades que allí se desarrollan. Análisis de los pictogramas y cuáles facilitarían la identificación de los espacios seleccionados y las actividades desarrolladas en ellos.

Objetivos

A. Escribir con claridad y orden el plan pensado y su ejecución.

B. Aprender a manejar la cámara para documentar con fotografías los textos.

C. Familiarizarse con los pictogramas y seleccionar los más idóneos.

Desarrollo en el 3er trimestre

Actividad 1

Información audiovisual de los espacios del Centro y su función.

Descripción

Elaboración de exposiciones orales y vídeos informativos.

Objetivos

A. Mejorar la competencia comunicativa.

B. Trabajar el texto verbal y visual que conformarán la presentación.

C. Introducir buenos hábitos de comunicación y corregir malos hábitos.

D. Aumentar el análisis crítico sobre sus presentaciones y las de otros.

Actividad 2

Generación de códigos QR y enriquecimiento del plano con el material elaborado.

Descripción

Manejo de un generador online de códigos QR. Impresión de los mismos y colocación en el plano y en distintos lugares del Centro para facilitar el acceso a la información.

Objetivos

A. Introducir y mejorar las estrategias necesarias para afrontar más eficazmente la resolución de problemas.

B. Desarrollar actitudes de compromiso con una tarea o proyecto.

C. Dar a conocer al resto de comunidad educativa lo trabajado a lo largo del proyecto con un producto final útil y accesible.

Alumnos de enriquecimiento curricular y con NNEE.

Detectada una dificultad en una alumna de NNEE en cuanto a la autonomía y velocidad de sus desplazamientos se toman dos medidas:

1. Un profesor acompañará a la alumna en sus desplazamientos las primeras semanas de curso (septiembre) o hasta que se vea necesario.
2. Se buscará el apoyo de una pareja cooperativa (alumno/a) que acompañe en los desplazamientos a la alumna.

Se identifica un alumno que participa en el grupo de enriquecimiento curricular y que tiene una relación muy positiva con la alumna de NNEE por lo que se conforma la pareja cooperativa.

Se detecta un alumno que muestra un dominio del lenguaje escrito y oral muy por encima del de sus compañeros por lo que se ve necesario proponer al DOE su valoración para una posible incorporación al grupo de enriquecimiento curricular.

Se detectan varios alumnos que muestran una alta competencia digital por lo que se valora hacer una actividad tipo 3 con ellos para iniciarles en la generación de códigos QR y que posteriormente sean ellos quienes, como expertos, lideren a los demás en esta parte del proyecto.

Resultados

Los alumnos generaron una variedad de productos en diferentes formatos: textos informativos (manuscritos y mecanografiados), resúmenes, noticias, entrevistas (vídeos, textos y fotografías). Todos los productos resultantes fueron almacenados en códigos

QR estáticos e incluidos en los planos de las zonas del colegio a las que hacían referencia.

Los productos finales resultantes, los planos enriquecidos con los códigos QR, pueden ser consultados por cualquier persona que acuda al colegio con un dispositivo móvil (tableta, teléfono, ...) de manera que el impacto en la comunidad educativa fue alto y la motivación para los alumnos muy elevada.

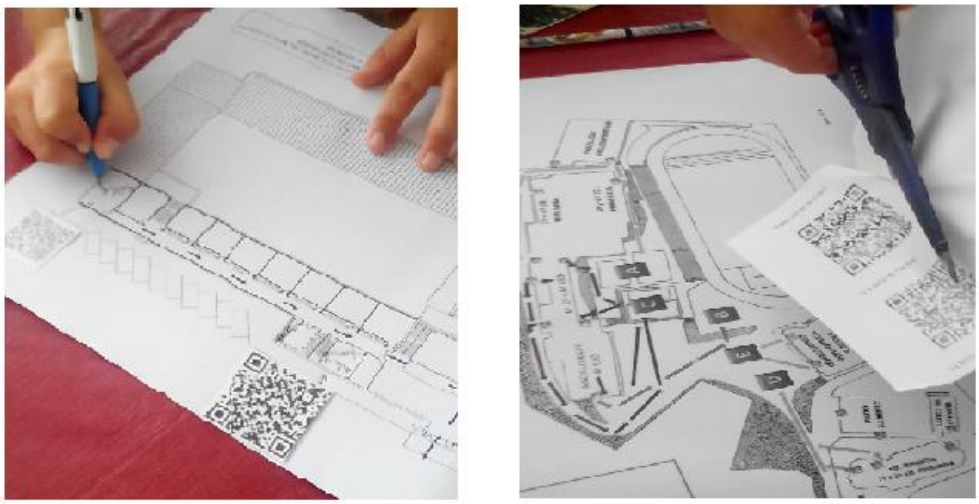


Figura 1. Actividad final de montaje de los códigos QR en los planos del Colegio.

Conclusiones

Se conectaron las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Educación Física, Música de modo que se favoreció una intervención educativa coordinada y globalizada.

La inclusión se generó entre los alumnos de forma natural al trabajar de forma cooperativa.

La interdisciplinariedad permitió que el alumnado pudiera hacer una transferencia real de contenidos a su vida diaria, favoreciendo enormemente el aprendizaje significativo y constituyéndose en herramientas útiles para la resolución de nuevos problemas.

Referencias

Vila, J. (2013). Los códigos QR aplicados a la educación. *Revista de Educación y tecnología C&P Comunicación y Pedagogía, 253,* 27-29.

OJEA, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. *Revista Española de Pedagogía, 215,* 137-154.

Martí, M. y Chiva, O. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación.* Barcelona: Editorial Graó.

Elices, J. A., Palazuelo, M.ª M., y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales. Características, evaluación y respuesta educativa.* Madrid: CEPE.

AVENTURA MUSICAL, NOS MOVEMOS POR EL DESIERTO UTILIZANDO LAS CUALIDADES DE LA MÚSICA UNIDAS A LA PLÁSTICA Y EL MOVIMIENTO

Martín Ortiz-Quintana, Amaya

CEIPSO Suárez Somonte. Cenicientos. Madrid

Resumen

Se plantea una unidad didáctica para 3er curso de Educación Primaria titulada "Aventura en el desierto" la cual consta de 6 sesiones de 45 minutos de duración durante las cuales se desarrollarán contenidos de Música y Educación Física así como de Plástica. Todo ello se llevará a cabo a través de un hilo conductor que será un viaje a través del desierto, desde la Antigua Persia hasta Egipto. Buscaremos la mejora en el desarrollo psicomotriz en niños con TDAH a través de los elementos musicales: duración, altura, intensidad y timbre llevando a cabo una serie de actividades en las que se incluye la audición guiada, la interpretación instrumental y vocal y el movimiento. El desarrollo de los contenidos curriculares de Música entrelazados con los de Educación Física y Plástica va a permitir a los alumnos con TDAH llevar a cabo aprendizajes significativos utilizando el descubrimiento guiado lo cual va a mejorar sus habilidades psicomotrices no solamente dentro del aula del música sino en su vida cotidiana.

***Palabras clave**:* TDH, Música, Educación Física y Plástica.

Abstract

There is proposed a didactic unit for 3rd year of Primary Education named "Desert,s adventure" which has 6 meetings of 45 minutes per meet, there will develop Music, Physical Education as well as Art,s subject-matters. All of this will carry out through a driving force which will be a trip through the desert, from the Ancient Persia to Egypt. We will look for improving the phycomotor development of children with ADHD using musical elements like length, intonation, intensity and timbre carrying out some activities including guided hearing, instrumental and vocal performance and the movement. The development about Music curricular subjet-matters interlaced with Physical education and Art,s ones is going to allow children with ADHD to carry out meaningful learnings using the interactive discovery which is going to improve their phicomotor habilities not only inside the music class but in their ordinary live.

***Keywords**:* ADHD, Music, Physical Education and Art.

Introducción

Para llevar a cabo esta propuesta antes de nada debemos conocer algunas de las características de los niños con TDAH las cuales debemos tener en cuenta para que tanto estos niños como sus compañeros puedan disfrutar de las actividades que vamos a presentar a continuación.

El tratamiento del TDAH debe ser individualizado y adaptarse a las necesidades específicas de cada niño, valorándose la intensidad de los síntomas, el contexto familiar y social y si existen otros trastornos asociados.

Los niños con TDAH parecen no prestar atención cuando se les habla, les cuesta iniciar una actividad y tienen dificultades para organizarse. Además pierden el interés cuando se trata de tareas largas independientemente de la dificultad de las mismas aunque su rendimiento varía notablemente dependiendo de las actividades que se realicen.

Para que los niños con TDAH aprendan con más facilidad hay una serie de sencillas pautas que los expertos nos recomiendan y pueden ayudar tanto al alumno como a sus compañeros y por supuesto a nosotros como docentes entre ellas me gustaría destacar el ambiente del aula es fundamental crear un entorno en el que todos se sientan cómodos y libres para participar y expresarse.

Otro punto importante a tener en cuenta es la realización de aprendizajes significativos, es fundamental relacionar los contenidos anteriores y a poder ser utilizar un hilo conductor que les ayude a centrarse y ponerse en situación más rápidamente, en este caso el hilo conductor va a ser el viaje imaginario que hagamos a través del desierto. Por supuesto les proporcionaremos materiales de apoyo siempre que sea necesario.

Es fundamental que seamos predecibles ya que en ocasiones estos niños no se adaptan bien a los cambios así que los evitaremos siempre que sea posible, en caso de producirse visaremos con tiempo y nos aseguraremos de que se ha enterado, todos y en especial los niños con TDAH.

Nos aseguraremos de dar instrucciones claras y concisas que repetiremos si es necesario, tendremos paciencia y no daremos nunca nada por sentado, debemos explicar las cosas paso a paso y destacando los puntos clave, procurando apoyar las instrucciones orales, con imágenes o texto. Es fundamental que los niños tengan claro lo

que esperamos de ellos durante las sesiones así estableceremos unas metas alcanzables y medibles desde un principio.

La propuesta que vamos a hacer a continuación tiene como objetivos

- Expresarse a través de las cualidades del sonido
- Valorar las aportaciones propias y de los compañeros
- Incrementar las habilidades sociales y emocionales del niño con TDAH para así mejorar la relación con sus compañeros.
- Aumentar su de concentración utilizando para ello actividades atractivas.

Método

Desarrollo de la experiencia

Hemos titulado esta propuesta "Aventura en el desierto" ya que el hilo conductor de la misma va a ser un viaje a través del desierto desde la Antigua Persia hasta Egipto. La utilización de un hilo conductor es fundamental para que los niños se pongan en situación rápidamente a lo largo de las diferentes sesiones.

Para que nuestros alumnos sepan en cada momento lo que tenemos que hacer presentaremos la aventura a través de un cinturón en el que se reflejen todas las pruebas que vamos a tener que ir superando hasta llegar al final de la aventura. Este cinturón nos servirá como material de apoyo para que puedan situarse en cada momento en la prueba nos toca hacer, cuáles hemos realizado ya y cuáles quedan por hacer. Esto les ayudará a estructurar la actividad y tener claro en cada momento qué hacer, especialmente los niños con TDAH ya que tener clara la estructura de lo que se va a hacer y evitar sorpresas es fundamental para que puedan centrarse y evitar el nerviosismo que provoca la incertidumbre, especialmente en este tipo de alumnos.

Trabajo previo

Antes de comenzar la aventura dedicaremos una sesión a averiguar qué es lo que sabemos de Egipto entre todos, lo haremos en gran grupo y de forma oral. Realizaremos una pequeña investigación por parejas que realizarán en casa para después reflejarlo en la ficha creada para ello. Al dar importancia a sus conocimientos previos, ponerlos en común e investigar sobre el tema vamos a conseguir que nuestros alumnos se impliquen en la actividad ya que van a hacerla suya.

Les hablaremos de la importancia de la simbología para el pueblo egipcio y en una de las sesiones de plástica realizarán un medallón con símbolos egipcios que

posteriormente les servirá para identificar a su equipo de exploradores durante el desarrollo de las pruebas de las que va a constar la aventura. Cada miembro del grupo llevará un medallón con los mismos símbolos aunque decorado al gusto de cada uno, para poder identificarse como miembros del equipo.

Utilizaremos un sistema de puntos que deberán ganar a lo largo de las diferentes etapas del viaje.

Comienzo de la aventura

Ponemos a los niños en situación:

Les contamos que somos exploradores y vamos a hacer un viaje a través del tiempo, para ello apagamos las luces y cerramos los ojos mientras suena el metrónomo para que sientan el pulso. Comenzamos adagio, palmeando en las rodillas siguiendo el pulso que marca el metrónomo, según baje la velocidad del metrónomo también lo hacemos nosotros.

Cuando el profesor lo considere oportuno, no más de 1 minuto, tocará el triángulo 3 veces, será la señal de que hemos llegado a nuestro destino.

Trataremos de dramatizar para que se metan en el papel lo antes posible.

La primera actividad que vamos a realizar es una audición guiada. Vamos a utilizar la obra "En un mercado persa" de Ketelbey.

EN UN MERCADO PERSA

Tipo de actividad: audición guiada.

Material:

- Grabación de audio "En un mercado persa" de Ketlebey.
- Láminas de los diferentes personajes.
- PDI: láminas con sonido de los diferentes personajes.

Abrimos los ojos y nos encontramos con una serie de láminas con diferentes personajes. (Desordenadas)

Preguntamos qué les sugieren las imágenes.

1ª audición

Mientras suena la música vamos colocando las láminas de forma ordenada para que las vayan relacionando con lo que están escuchando.

Contamos entre todos la historia de "En un mercado persa" utilizando las láminas como guía.

Les damos una ficha con los personajes desordenados, ellos deberán ordenarlos.

Colocamos las láminas en orden y vamos comprobando si efectivamente las han colocado por equipos correctamente.

VIAJE A TRAVÉS DEL DESIERTO

Tipo de actividad: escucha activa

Material:

- Tres instrumento de diferente timbre y 3 pañuelos grandes para tapar los ojos. (Crótalos, flauta y maraca)

Desarrollo de la actividad:

El sol del desierto nos ha dañado los ojos de algunos compañeros y debemos vendárselos. Los "ciegos" deberán seguir a los sherpas a través del sonido de sus instrumentos, no podemos tocarnos ya que necesitamos las manos para llevar nuestro cargamento.

Tendremos que ir caminando por el circuito hasta llegar a la entrada de la gruta donde se guarda un jeroglífico que más tarde tendremos que resolver con nuestro equipo.

LOS ENCANTADORES DE SERPIENTES

Tipo de actividad: interpretación flautística

Material:

- Flauta dulce
- Fichas de 2 compases en compás de compasillo

Desarrollo de la actividad:

Por equipos y cada uno con su flauta deberán tocar correctamente las láminas con pentagramas que se les propongan.

LA GRUTA DE LAS ALIMAÑAS

Material:

- 4 láminas con dibujos de unas hormigas carnívoras, una serpiente, piojos picones y ratas.
- 1 cubo de veneno

Los intrépidos aventureros entran en las grutas de las alimañas. (ponemos una grabación con sonidos de bichos)

No podré pasar hasta que identifique qué animal anda por mi espalda y lo extermine tirándolo en mi cubo de veneno.

Cada alumno tendrá cuatro cartas una de cada animal, deberá meter en el cubo de veneno la que corresponda.

EL TEMPLO DE RA

Tipo de actividad:

Material:

- Papel continuo pegado a la pared
- Tizas de diferentes colores
- Instrumentos melódicos, tantos como equipos tengamos.

Desarrollo:

La gruta de las alimañas nos lleva al Templo de Ra.

Cada uno coge una tiza de un color, el profesor tocará diferentes instrumentos. Las pautas son que mientras toque el mismo instrumento pinto con el mismo color, dependiendo de la intensidad, la velocidad o la altura a la que toque ellos dibujarán libremente lo que la música les sugiera.

Cuando paramos de tocar salen el siguiente grupo a dibujar, cambiamos de instrumento e interpretamos con él otra melodía diferente.

Conclusiones

La experiencia resultó muy positiva ya que todos los alumnos se implicaron desde un principio dando rienda suelta a su creatividad. Al trabajar por equipos se fomentó fácilmente el trabajo cooperativo. El tema del desierto resultó muy interesante a los alumnos por lo que hicieron suyas las actividades. Además de alcanzar los objetivos planteados los alumnos disfrutaron con las actividades y el ambiente en el aula fue inmejorable lo cual ha contribuido notablemente a mejorar las relaciones entre compañeros.

Referencias

Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música.* Ed. Prentice Hall.

Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. y Romero, B. (2007). *El alumno con TDAH.* Ed. Mayo ediciones.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. NUEVOS RETOS, NUEVAS PERSPECTIVAS

Silvana Longueira Matos

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El crecimiento de la ED se debe a la necesidad de las ONGD de ampliar el impacto y el alcance de sus actuaciones. Los programas de ED han ido creciendo progresivamente hasta configurar departamentos específicos y programas complejos de intervención en el ámbito formal y no formal. Actualmente, existen redes de centros educativos que colaboran habitualmente y de forma periódica con estas organizaciones, insertando sus proyectos en la planificación educativa ordinaria. El reconocimiento de las administraciones educativas ha evolucionado de forma pareja a esta expansión, y son múltiples las convocatorias de subvenciones a cooperación que contemplan la sensibilización y la ED. El trabajo que se presenta es una revisión descriptiva de trabajos que permite el análisis y la reflexión sobre la temática. En el contexto cambiante actual, la familia, el estado, la escuela y la sociedad civil se encuentran en una encrucijada de responsabilidad social compartida respecto a la educación y a la educación en valores. La ED se configura así como un ámbito emergente de intervención educativa en plena expansión. Sin embargo, existe una brecha entre la necesidad de conocimiento especializado demandado por las ONGD y la producción científica y académica de las universidades.

Palabras clave: Educación para el desarrollo, investigación, cooperación, educación en valores, educación general.

Abstract

The growth of DE owes to the need of the NGDO to extend the impact and the scope of his actions. DE programs have been growing progressively up to forming specific departments and complex programs of intervention in the formal and not formal area. Nowadays, there exist networks of educational centers that collaborate habitually and of periodic form with these organizations, inserting his projects in the educational ordinary planning. The recognition of the educational administrations has evolved from equal form to this expansion, and the summons of subsidies are multiple to cooperation

that they contemplate the awareness and DE. The work that one presents is a descriptive review of works that allows the analysis and the reflection on the subject matter. In the changeable current context, the family, the government, the school and the civil society they are in a crossroads of social responsibility shared with regard to the education and to the education in values. DE is formed as well as an emergent area of educational intervention in full expansion. Nevertheless, a gap exists between the need of specialized knowledge demanded by the NGDO and the scientific and academic production of the universities.

Key words: Development Education (DE), Research, Cooperation, Values education, General education.

Introducción

El alcance trasnacional de las acciones globales y la glocalización han potenciado el sentido de lo social, superando los derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado para conseguir derechos que reclaman la cooperación positiva de los Estados y la Sociedad Civil, más allá de las fronteras territoriales. En las sociedades europeas, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación porque representan los ámbitos esenciales educativos de la responsabilidad con sentido democrático.

En este contexto, familia, estado, escuela y sociedad civil se encuentran en una encrucijada de responsabilidad social compartida respecto a la educación y a la educación en valores. Dentro del ámbito de la cooperación, en los últimos años ha cobrado vital importancia la Educación para el Desarrollo (ED). Tradicionalmente la implementación de este ámbito ha dependido de las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD) con una escasa colaboración con otros ámbitos como la escuela y las universidades.

Aproximarnos a estas demandas y a los nuevos retos que el ámbito de la investigación educativa nos formula la ED es el objeto de este trabajo que responde a la estructura de un estudio descriptivo. Para su elaboración se ha realizado una revisión documental.

Resultados

El alcance trasnacional de las acciones globales y la glocalización han potenciado el sentido de lo social, superando los derechos sociales que requieren la subsidiación del

Estado para conseguir derechos que reclaman la cooperación positiva de los Estados y la Sociedad Civil, más allá de las fronteras territoriales.

En nuestros días, hay cinco ideas fundamentales que han modificado nuestro contexto de trabajo y de pensamiento (Castells, Giddens y Touraine, 2002, Giddens, 1999, OCDE, 2003, Salamon, 2001; Touriñán, 2006):

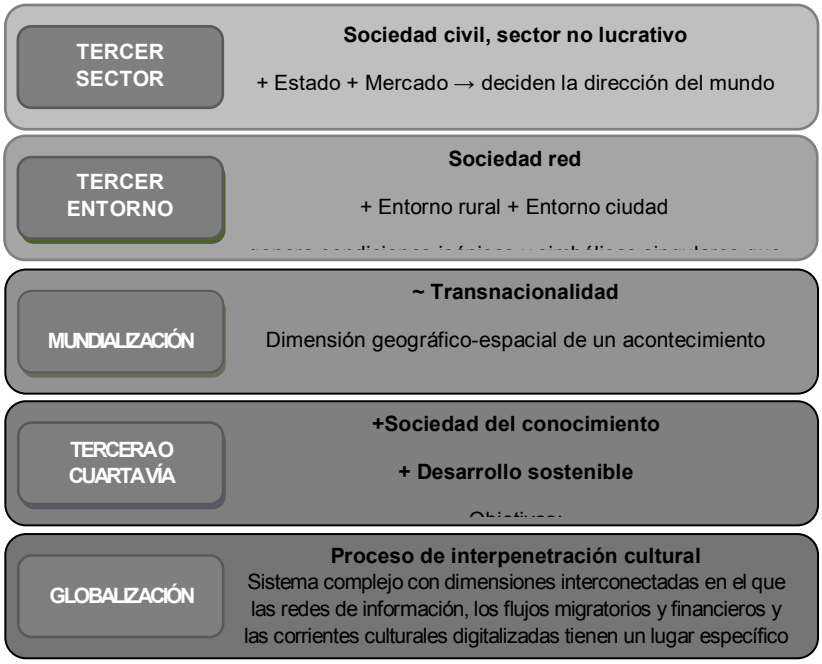


Figura 1. Ejes de cambio en el panorama actual.

En este contexto, familia, estado, escuela y sociedad civil se encuentran en una encrucijada de responsabilidad social compartida respecto a la educación y a la educación en valores. La interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico. Dentro del ámbito de la cooperación, en los últimos años ha cobrado vital importancia la Educación para el Desarrollo (ED). Tradicionalmente la implementación de este ámbito ha dependido las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD).

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica la educación en valores es susceptible de ser considerada un ámbito general de educación orientado al desarrollo del área de experiencia axiológica en procesos de enseñanza y aprendizaje, que permiten generar y conformar los determinantes internos de conducta del alumno, lo que nos obliga a afrontar desde la intervención pedagógica los retos derivados del conocimiento, la estimación, la enseñanza, la elección y la realización del valor, porque

la cuestión principal es que dichas finalidades intrínsecas pasen a formar parte de la experiencia, para uso y construcción del proyecto de vida personal.

En las sociedades europeas, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación porque representan los ámbitos esenciales educativos de la responsabilidad con sentido democrático (Popper, 1981; Escámez, 2003; Escámez y Gil, 2001).

Construir la convivencia es uno de los problemas fundamentales de nuestro mundo, desde muy diversas perspectivas. La educación de la conciencia moral es un objetivo imprescindible para afrontar esta tarea en la que la sociedad civil tiene un papel especialmente significativo. La manifestación más genuina de la acción moral en la sociedad civil es el desarrollo de la moral civil que cumple su función identificadora, conformadora y legitimadora de la vida social en convivencia (Touriñán, 2005).

En este contexto, el crecimiento de la ED se debe a la necesidad de las ONGDs de ampliar el impacto y el alcance de sus actuaciones y de sus campañas de sensibilización. Los programas de ED han ido creciendo progresivamente hasta configurar departamentos específicos y programas complejos de intervención en el ámbito formal y no formal. Actualmente, existen redes de centros educativos que colaboran habitualmente y de forma periódica con estas organizaciones, insertando sus proyectos en la planificación educativa ordinaria. El reconocimiento de las administraciones educativas ha evolucionado de forma pareja a esta expansión, ya que son múltiples las convocatorias de subvenciones a cooperación con carácter europeo, nacional y autonómico. Dentro de esta oferta, la sensibilización y la ED configuran espacios específicos.

La ED se configura así como un ámbito emergente de intervención educativa en plena expansión. Temas actuales como la interculturalidad, la ciudadanía, la convivencia, el trabajo, la identidad y los derechos de primera a cuarta generación son cuestiones de las que se impregna la ED, dotándola de sentido axiológico.

Sin embargo, existe una brecha entre la necesidad de conocimiento especializado demandado por las ONGD y la producción científica y académica de las universidades sobre ED, así como entre la formación recibida en las aulas universitarias y los perfiles profesionales demandados por estas instituciones.

Aproximarnos a estas demandas y a los nuevos retos que desde la perspectiva de la educación comparada en el ámbito de la investigación educativa nos formula la ED es el objeto de este trabajo.

Conclusiones

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación de la educación en valores en nuestro mundo.

Es un nuevo desafío que tiene que asumir en el marco de los derechos culturales las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y en el marco de estos derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. Se ha cambiado el marco y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial. Sin embargo, si somos capaces de generar educación para la convivencia ciudadana, con el desarrollo como objetivo, podremos generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá del país de origen, afrontando desde los derechos de cuarta generación la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional y planetaria (Touriñán, 2016).

Por todo ello se identifica un grupo de problemas emergentes relacionados con los derechos de tercera generación que se relacionan con la civilidad, la convivencia, la interculturalidad, la nacionalidad y a religiosidad. A su vez, sobre los derechos de cuarta generación se abre la sostenibilidad, el mundo virtual, el sentido bioético, la sociedad del conocimiento y el ecologismo.

Se abren así grandes ámbitos emergentes de investigación educativa (educación para la convivencia, educación en valores, derechos, educación intercultural, etc.) que, a su vez, nos proponen nuevos retos para la indagación.

Referencias

Castells, M., Giddens, A. y Touraine, A. (2002). *Teorías para una nueva sociedad.* Santander: Fundación Marcelino Botín.

Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001. En, P. Ortega, *Teoría de la educación, ayer y hoy* (pp. 205-237). Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La responsabilidad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia.* Madrid: Taurus.

OCDE. (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación.* Madrid: MECD-OCDE.

Popper, K. R. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.

Salamon, L. M. (2001). *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid: Fundación BBVA.

Touriñán, J. M. (2005). *La educación en valores como objetivo de la formación para la convivencia pacífica. Conversas pedagóxicas sobre educación en valores.* Ourense: Fundación Santa María.

Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía* 64:234, 227-248.

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez.

¿INFLUYEN EL TIPO DE DOMICILIO DE LOS ANCIANOS EN LOS HETEROESTEREOTIPOS SOBRE LA VEJEZ?

Dª Teresa Gómez Carroza, Ana Isabel González Contrera, Elena Felipe Castaño, Mª Isabel Polo del Rio, y Santiago Mendo Lázaro

Universidad de Extremadura

Resumen

En las últimas décadas, con el envejecimiento de la población el tema de los estereotipos sobre la vejez ha cobrado especial relevancia. La sociedad espera que cada sujeto se comporte de forma apropiada de acuerdo con su rol. Y de la misma forma, las personas mayores se conforman a este rol y se comportan de acuerdo con él. La mayoría de los estudios encuentran que la imagen de si mismos empeora a medida que aumenta la edad (Aiken, 1989). Objetivo: Comprobar si el tipo de domicilio en que habitan los ancianos es significativo a la hora de percibir a su grupo de iguales. La muestra es de 539 ancianos de Extremadura. Resultados: En la variable heteroestereotipo negativo el grupo de mayor puntuación media son los que viven solos y los que menor puntuación media obtiene son los que viven con otros familiares. Conclusiones. De los resultados obtenidos se desprende que en la muestra utilizada el domicilio no es un factor significativo.

Palabras clave: Estereotipos, vejez, percepción**.**

Abstract

In the past decades, along with the ageing of population, the topic of stereotypes about the elderly has increased in importance. Society expects that every subject behaves in the proper way, according to their role. Likewise, the elderly settle for this role and behave in accordance with it.. Most of the studies conclude that they find that their self-image worsens as they get older. Objective: To check if the type of home where the elderly live is significant when they perceive their equals. The sample is made up of 539 elderly people from Extremadura. Results: in the variable negative heterostereotype, the group of higher average score are those who live alone. Those with lower average score live with other relatives. Conclusions: from the results obtained we conclude that the home is not a significant factor in the sample.

Keywords: stereotypes, old age, perception.

Introducción

Las sociedades tienden a ser graduadas por edades, con expectativas y roles apropiados determinados por tradiciones y funciones sociales. Estos status y roles y las características psicológicas de las diferentes etapas del ciclo vital son aprendidas, se incorporan al sistema de las propias creencias y estas creencias juegan un papel determinante al establecer un escenario para que la persona actúe de acuerdo a las expectativas de comportamiento generalizado (Sharma y Bhandari, 1975).

Los estereotipos son creencias generalizadas acerca de rasgos que se suponen son típicos o característicos de determinados grupos sociales, estando basadas en informaciones ambiguas e incompletas. Estas impresiones son tipificaciones que, a pesar de su inconsistencia, ayudan a los sujetos a estructurar las situaciones de cada día (Schultz, 1974). Los estereotipos hacen posible que las personas se manejen con aquellos estímulos con los que no están familiarizados. Debido a la ausencia de contactos, los individuos atribuyen características a los otros para minimizar la ambigüedad y para reforzar la autoestima y el control social (Orcutt, 1973).

En las últimas décadas, con el envejecimiento de la población el tema de los estereotipos sobre la vejez ha cobrado especial relevancia

Un aspecto a considerar es el efecto del estereotipo de persona mayor típica. La sociedad espera que cada sujeto se comporte de forma apropiada de acuerdo con su rol. Y de la misma forma, las personas mayores se conforman a este rol y se comportan de acuerdo con él. Ward (1984) advierte un efecto de rebote sobre los mismos mayores, ya que, cuando eran jóvenes se adaptaban a los estereotipos ilógicos del envejecimiento que ahora les asustan. Cuanto más se conformen a los estereotipos y crean en ellos, más baja será su autoestima (Ward, 1977). La mayoría de los estudios encuentran que la imagen de si mismos empeora a medida que aumenta la edad (Aiken, 1989). En las últimas décadas, la percepción y comprensión de los ancianos tanto vistos desde ellos mismos, como desde otros grupos de edad ha cambiado considerablemente**,** debido sobre todo a los roles que les ha tocado desempeñar una vez abandonado el mundo laboral; son muchos los que continúan habitando en sus propios hogares o domicilio conyugal, pero también son muchos los que abandonan sus hogares para vivir con hijos, otros parientes y también los que acaban en una residencia**.** Con nuestra investigación

pretendemos comprobar si el tipo de domicilio en que habitan los ancianos es significativo a la hora de percibir a su grupo de iguales.

Metodología

Muestra

Para comprobarlo utilizamos una muestra de 539 ancianos entre 65 y 103 años de la comunidad autónoma extremeña.

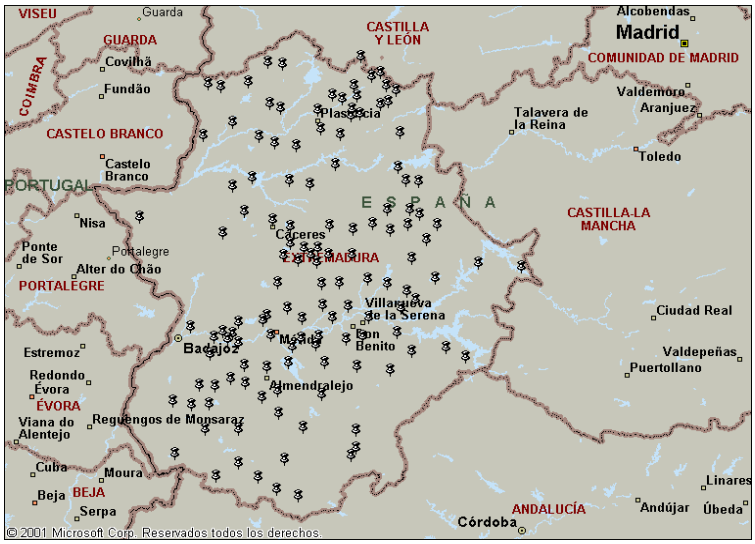


Figura 1. Distribución geográfica de la muestra.

Como observamos en la Figura 2 de los 539 sujetos el 57% son mujeres y el 43% son varones.

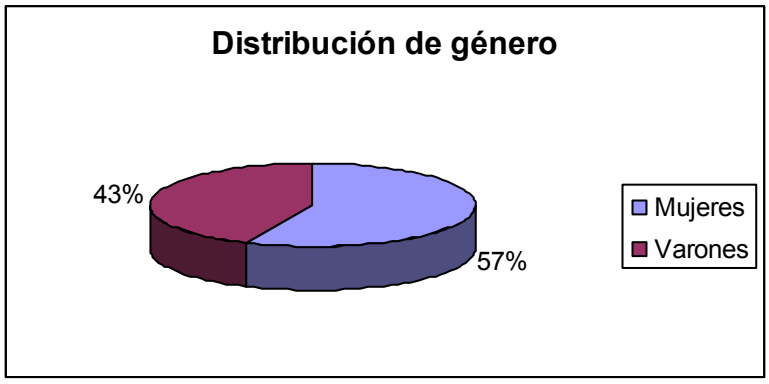


Figura 2. Porcentaje de sujetos por género.

Los sujetos agrupados en cinco intervalos de edad estaban distribuidos según los datos que Figuran en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de sujetos por edad

Grupo de edad	Número de sujetos	Tanto por ciento
65-69	158	29,31
70-74	146	27,09
75-79	126	23,38
80-84	80	14,84
Más de 85	29	5,38
Total	539	100

En relación al estado civil, observamos que el estado civil que predomina es el de casado, seguido de los viudos. Hemos considerado interesante presentar la separación por género, donde aparecen notables diferencias entre ambos sexos en los porcentajes de casados y viudos.

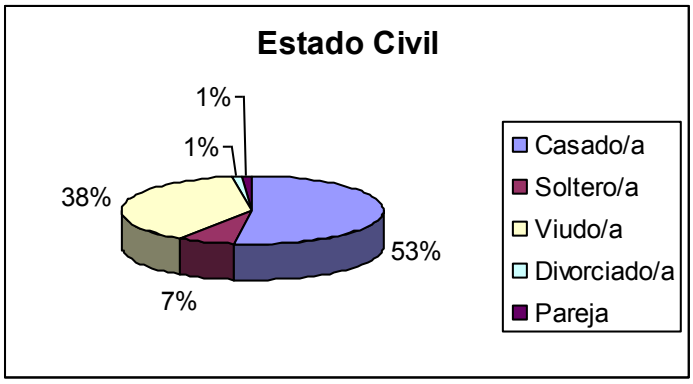


Figura 3. Estado civil de la muestra.

En la Figura 4. que mostramos a continuación aparece la distribución de sujetos por número de habitantes de la población de residencia, como podemos apreciar existe un ligero predominio de sujetos que habitan en localidades de menos de 2000 habitantes Para el resto de localidades, la distribución del porcentaje de sujetos es muy similar.

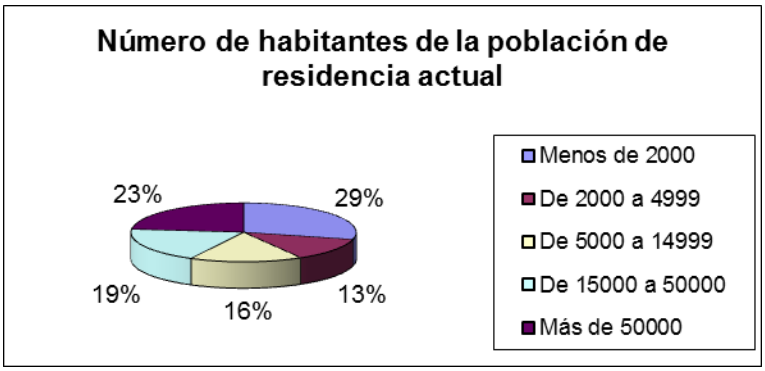


Figura 4. Número de habitantes de la población de residencia actual del sujeto.

En el domicilio familiar actual del sujeto, predomina el domicilio matrimonial con 290 sujetos, con un hijo/a 81, con otros familiares 31, rotando 20, en residencias habitan 18 sujetos y solo/a viven 98 sujetos.

.

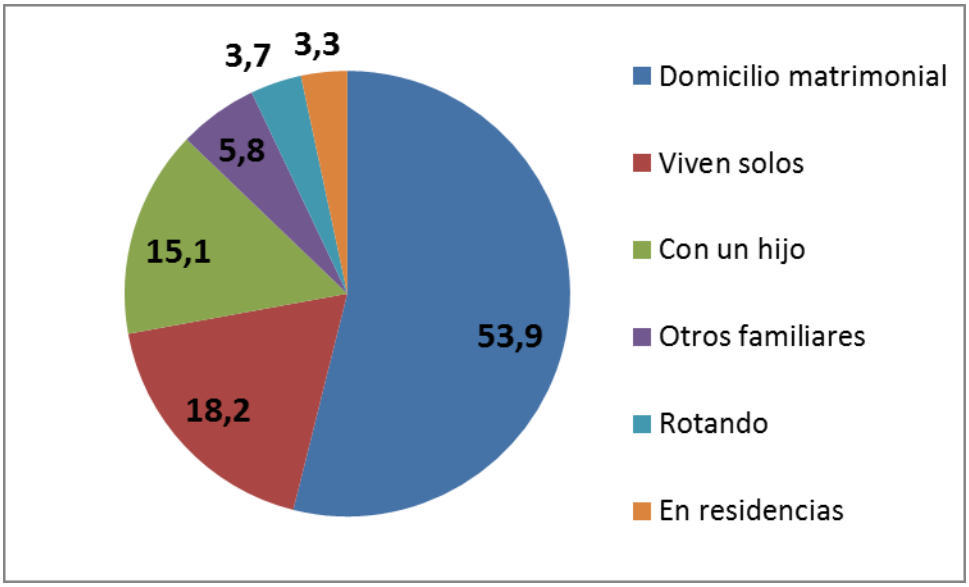


Figura 5. Tipo de residencia.

Instrumentos

El cuestionario de heteroestereotipos

. El cuestionario consta de 30 ítems, que corresponden a los 30 adjetivos más nombrados en el cuestionario prospectivo inicial, se eliminaron los sinónimos y se seleccionaron el mismo número de adjetivos positivos y negativos. Para facilitar la comprensión y la medida del grado del heteroestereotipo se ha confeccionado una escala

tipo Likert, correspondiendo en el continuo preguntado sobre cada uno de los adjetivos seleccionados el 1 a la ausencia de caracterización, "nada" y 5 a la máxima caracterización, "mucho".

Para dotar al estudio de mayor compacidad y buscando coherencia con las sucesivas investigaciones que analizan como son vistos los ancianos por otros grupos, se ha realizado un análisis factorial que se detalla a continuación.

A continuación en la Tabla 2 mostramos un cuadro con los cuatro factores obtenidos y su varianza.

Tabla 2

Porcentaje de varianza explicado por los factores del heteroestereotipo

Heteroestereotipos	% de la varianza	% acumulado
Negativo	22,771	22,771
Positivo	10,300	33,070
Pueril	5,489	38,559
Social	4,187	42,746

Resultados

A continuación vamos a estudiar la influencia del tipo de residencia sobre las variables heteroestereotipo, pensamos que aquellos sujetos que habitan en el domicilio familiar, tendrán menos heteroestereotipo negativos que el resto de los grupos; y los que viven rotando y en residencia tendrán más estereotipos negativos para ello vamos a analizar la Tabla 3 donde mostramos las puntuaciones de tendencia central y dispersión para la variable heteroestereotipo, según el tipo de domicilio de nuestra muestra. Vemos que para la variable heteroestereotipo negativo el grupo de mayor puntuación media son los que viven solos y los que menor puntuación media obtiene son los que viven con otros familiares.

Para los heteroestereotipos positivos el grupo con mayor puntuación media son los que viven rotando y los que menor puntuación media obtienen son los que viven en residencia, parece desprenderse de estos resultados que el vivir con familiares fuera del

domicilio matrimonial ya sea de forma fija o intermitente les condiciona a ver y verse de forma más positiva.

En el heteroestereotipo pueril y siguiendo una línea muy coherente con los resultados anteriores el grupo que menor puntuación media obtiene son los que viven rotando y los que mayor puntuación presentan son los que habitan en residencias. En el heteroestereotipo social todas las medias grupales están muy equilibradas y solamente se separa con una media inferir el grupo que vive en residencias.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la variable heteroesterotipos según el domicilio familiar

Heteroestereotipos	Domicilio	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Negativos	Domicilio matrimonial	290	38,328	8,202	15	54
	Con un hijo/a	81	37,988	7,153	22	52
	Otros familiares	32	35,813	7,714	16	52
	Rotando	20	37,150	7,220	23	52
	Residencia	18	38,667	5,224	29	48
	Solo/a	98	39,204	7,313	16	52
Positivos	Domicilio matrimonial	290	29,955	5,351	10	40
	Con un hijo/a	81	29,494	5,235	11	40
	Otros familiares	32	28,438	5,978	16	40
	Rotando	20	30,400	5,481	17	39
	Residencia	18	26,722	6,191	16	36
	Solo/a	98	28,918	5,149	12	40
Pueril	Domicilio matrimonial	290	14,741	4,940	5	25
	Con un hijo/a	81	14,173	4,893	5	23
	Otros familiares	32	14,656	3,781	5	20
	Rotando	20	13,850	4,760	7	23
	Residencia	18	15,167	3,989	8	23
	Solo/a	98	14,755	4,840	6	24
Social	Domicilio matrimonial	290	21,372	3,502	12	28
	Con un hijo/a	81	20,901	3,601	10	30
	Otros familiares	32	21,250	3,646	13	28
	Rotando	20	21,000	3,372	14	26
	Residencia	18	19,167	3,899	10	27
	Solo/a	98	21,367	3,639	12	30
Generales	Domicilio matrimonial	290	104,397	11,815	75	137
	Con un hijo/a	81	102,556	10,712	76	126
	Otros familiares	32	100,156	11,133	79	121
	Rotando	20	102,400	12,202	79	127
	Residencia	18	99,722	10,845	71	116
	Solo/a	98	104,245	11,586	67	134

Finalmente para los heteroestereotipos generales merece destacar el grupo que vive solo por encontrarse por encima de la media En la Tabla 5, que se muestra a continuación analizamos las diferencias encontradas en los heteroestereotipos para la variable residencia. Mediante la prueba ANOVA se ha realizado un contraste de medias y vemos que las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas para ninguno de los heteroestereotipos

Tabla 5

Resultados prueba ANOVA. Variables heteroestereotipos negativos, positivos, pueriles y generales para la variable domicilio. N=539

Heteroestereotipos	Domicilio	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Negativos	Inter-grupos	5	62,794	1,045	0,390
Positivos	Inter-grupos	5	56,864	1,972	0,081
Pueril	Inter-grupos	5	7,885	0,339	0,889
Social	Inter-grupos	5	18,775	1,482	0,194
General	Inter-grupos	5	198,407	1,485	0,193

Discusión

Con respecto a nuestra hipótesis inicial: Suponeíamos que existen diferencias significativas en las variable heteroestereotipo en función del tipo de residencia familiar**.**

Con respecto al tipo de domicilio habitual del anciano, y contrariamente a lo esperado, no existen diferencias significativas en la estructura del herteroestereotipo en función del lugar de residencia familiar. La explicación nuevamente nos remitiría a la estabilidad del heteroestereotipo, su formación en etapas previas o la necesidad de largos periodos de tiempo requeridos para su modificación de forma estable.

Con nuestra investigación y con la reflexiones que ella ha dado lugar queremos enfatizar cómo proporcionando una imagen más completa del fenómeno de la estereotipia en contextos sociales a través de la investigación se podrán diseñar intervenciones efectivas capaces de reducir el estereotipo negativo y el prejuicio y capaces de mejorar las relaciones intergrupales

Referencias

Aiken, L. R. (1989). *Later Life*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

Orcutt, J. D. (1973). Societal reaction and the response to deviation in small groups. *Social Forces*, *52*, 259-267.

Oskamp, S. (1977). *Attitudes and Opinions*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 2ª. Ed.

Schultz, A. (1974). *Social Psychology*. En P. F. Secord y C. W. Backman (Eds.), McGraw-Hill, Nueva York.

Sharma, K. L., y Bhandari, P. (1975). A study of students stereotypes towards ageing. *Indian Journal of Gerontology*, *32*(4), 315-320.

Ward, R. (1984). *The Aging Experience*. Cambridge: Harper and Row.

DESARROLLO DE HABILIDADES EMOCIONALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: SU PAPEL PROTECTOR FRENTE A LA VIOLENCIA

Ana Sainero

Federación de asociaciones para la prevención del maltrato infantil (FAPMI) y Asociación Asturiana para la Atención y el Cuidado de la infancia (ASACI)

Resumen

El grupo de niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual es considerado como especialmente vulnerable a ser víctima de situaciones de violencia (Fyson y Cromby, 2010). Son muchas las iniciativas y programas que tratan de compensar esta situación de vulnerabilidad, dotándoles de habilidades que permitan reducir la probabilidad de ocurrencia de este tipo de situaciones. Las habilidades emocionales son un claro ejemplo de este tipo de recursos personales. Su entrenamiento y desarrollo en los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se considera un factor protector frente a posibles situaciones de violencia y mal trato. Mediante la implementación de actividades que permitan alcanzar el conocimiento y regulación de las emociones propias y ajenas, es posible el trabajo a nivel de prevención a todos los niveles (primaria, secundaria y terciaria) así como ayudar en la reparación de quienes las han experimentado. La relevancia de las habilidades emocionales y su papel protector enfatizan la necesidad de formar parte de los proyectos educativos y de aula con los niños, niñas y adolescentes, independiente de su edad y con especial incidencia en el grupo con discapacidad intelectual y/o del desarrollo.

Palabras clave: emociones, discapacidad, habilidades, protección

Abstract

Children and adolescents with disability are considered a vulnerable group to suffer violence (Fyson y Cromby, 2010). There are several programs that treat to reduce this condition giving children and adolescents strategies to deal with these situations. Some of them with adequate orientation and interesting proposals. Developing emotional habilities is a great example of this type of resources. Training and empowering children and adolescents on them is considered a protective factor in the face of violence.

The objective of this program is to achieve the recognition and knowledge of emotional habilities as identification, regulation and empathy. Working in this perspective allow

us to promote primary, secondary and tertiary prevention and also treating therapeutically with children who had suffered violence. Emotional habilities are relevant contents and aims in children and adolescent's education and therefore, they need to be part of every educational projects and plans. Emotional habilities are vital across the life cycle but specially for those who are vulnerable to violence.

Keywords: Emotional habilities, children, prevention

Introducción

Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual y/o del desarrollo son identificados como un grupo especialmente vulnerable a ser víctima de situaciones de violencia y mal trato (Fyson y Cromby, 2010; Verdugo, Bermejo y Fuertes, 1995), llegando en algunos casos a triplicar la tasa de ocurrencia de este tipo de situaciones frente a sus pares sin discapacidad (Sullivan y Knutson, 2000). Esta condición además no desciende con la edad, si no que se mantiene estable a través de las diferentes etapas del desarrollo evolutivo. Esto se debe a que, entre los factores que la explican identificamos condiciones asociadas a los propios niños, niñas y adolescentes, mitos y falsas creencias asociadas a las personas con discapacidad y creencias o miedos de sus referentes adultos y contextos de referencia.

Además, en el caso de aquellos que son víctimas de estas situaciones, son derivados con más frecuencia a tratamiento e investigación médica pero en ellos se abren menos expedientes de protección, menos investigaciones penales, se programan menos terapias, menos cambios de residencia y menos programas de apoyo familiar. Pareciera por tanto, que se atienden las necesidades físicas pero se obvian las emocionales, quizá porque no se saben abordar adecuadamente o porque no existen dispositivos adecuados para ello (Cooke y Standen, 2002).

Frente a esta vulnerabilidad, los objetivos por parte de los referentes adultos y los contextos implicados en su atención directa, se orientan a empoderar y dotar a los niños, niñas y adolescentes con aquellas habilidades y estrategias que permitan reducir la probabilidad de ocurrencia de las situaciones de abuso y en resumen, potenciar los factores protectores que favorezcan una mejor reparación y pronóstico.

Entre estos factores protectores se identifica el desarrollo y entrenamiento en habilidades emocionales entendidas éstas como recursos personales que permiten trabajar en la prevención e intervención ante situaciones de abuso y violencia, con

especial incidencia en las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo en quienes se identifica una notable carencia en su abordaje.

Método

Las habilidades emocionales incluyen el conjunto de estrategias que nos permiten conocer, identificar, regular y entender adecuadamente las emociones propias y ajenas. A pesar de tratarse de un pilar importante en el bienestar y desarrollo psicológico humano, con frecuencia son abordadas desde el contexto familiar y educativo como un contenido o estrategia transversal, infravalorando su capacidad como factor protector y trascendencia para el desarrollo de otras habilidades como las sociales o sexuales.

La propuesta actual para el desarrollo de habilidades emocionales en los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se orienta a implementar actividades y propuestas concretas a tres niveles de trabajo:

- Reconocimiento emocional: conocer el repertorio emocional, nombrar las emociones (propias inicialmente y ajenas de forma progresiva), identificar su correspondencia a nivel corporal y valorarlas (ser capaz de diferenciar si eso que experimento es agradable o no lo es).
- Autorregulación emocional: conocer y validar la experiencia emocional para poder manejarla. Aceptar que todo el repertorio emocional es una experiencia que debemos integrar incluso cuando las emociones que reconocemos son desagradables. Esta regulación emocional se inicia externamente (son nuestros referentes adultos quienes nos ayudan a controlar y manejar las emociones a partir de su propia experiencia de regulación) y posteriormente va interiorizándose.
- Empatía: si contamos con las habilidades previas, estaremos en mejor disposición de realizar los procesos de identificación y reconocimiento de otras personas y nos relacionaremos con mayor sintonía con sus estados emocionales y afectivos.

Para su entrenamiento, se propone la realización de sesiones estructuradas en el aula, empleando para ello la acción tutorial o cualquier otro momento que se considere de interés. Todos los contenidos serán planteados como una tarea lúdica y atractiva adaptándose a las necesidades y capacidades de los niños, niñas y adolescentes.

Resultados

El desarrollo de las habilidades emocionales permitirá abordar de forma indirecta la prevención de situaciones de violencia. A través de los contenidos previamente recogidos, se empodera a los niños, niñas y adolescentes en estrategias que les permitirán responden de forma adecuada ante posibles situaciones de abuso o mal trato que pudieran ejercer sobre ellos tanto personas adultas como iguales.

Mediante el reconocimiento y regulación emocional: los niños, niñas y adolescentes aprenden a identificar las emociones asociadas a las diferentes situaciones que experimentan. Se entrena la estrategia de reconocer, evitar o comunicar toda persona o situación que evoque sentimientos negativos y desagradables como un recurso que puede emplearse para gestionar y resolver posibles situaciones de conflicto. Asimismo, a través de estas habilidades se trabaja la asertividad, el respeto y validación de los propios estados emociones y la percepción e interpretación de los estados y necesidades emocionales de los demás. Todo ello constituye una base de recursos importante para prevenir y erradicar situaciones como la violencia sexual, tan prevalente en este grupo de niños, niñas y adolescentes.

Entrenar la empatía finalmente, permite atribuir e interpretar la intencionalidad de las conductas que los demás ejercen sobre nosotros, constituyendo también una herramienta importante tanto en la identificación como en la emisión de una respuesta autoprotectora y de cuidado ante posibles o reales situaciones de riesgo.

Conclusiones

Son numerosas las tareas y retos a los que se enfrenta el contexto escolar como prioritario en el desarrollo y atención de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la propuesta de trabajo presentada lo identifica como el líder por excelencia en la promoción y entrenamiento de las habilidades emocionales por disponer de los recursos y referentes necesarios para ello.

Esta promoción de las habilidades emocionales, entendida como el trabajo desde aula el reconocimiento, regulación de las emociones y la empatía, no sólo dota de recursos y estrategias necesarias para el ajuste y desarrollo psicológico, si no que permite trabajar la a diferentes niveles la prevención de la violencia y el entrenamiento de estrategias de resolución frente a este tipo de situaciones.

Por todo ello, se considera prioritario reflexionar y reconocer la importancia de promoción de estas habilidades, con especial incidencia en aquellos grupos

especialmente vulnerables ante la violencia como lo son los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual y/o del desarrollo.

Lejos de ser un contenido transversal o una tendencia actual, la educación y la promoción de las habilidades emocionales debe ser un objetivo implementado en todas las etapas educativas y momentos evolutivos de la persona. Sólo así favoreceremos la promoción del buen trato atendiendo a las necesidades, especialmente de tipo emocional, de los niños, niñas y adolescentes.

Referencias

Cooke, P. y Standen, P. (2002). Abuse and Disabled Children: Hidden Needs? *Child Abuse Review, 11,* 1-18

Fyson, R. y Cromby, J. (2010). Memory, sexual abuse and the politics of learning disability. En J.Haaken y P. Reavey (Eds), *Memory Matters: contexts of understanding sexual abuse recollections* (pp.157-174). Hove: Rotledge.

Sullivan, P., y Knutson, J. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect, 24*(100), 1257–1273.

Verdugo, M., Bermejo, B., y Fuertes, J. (1995). The maltreatment of intellectually handicapped children and adolescents. *Child Abuse & Neglect, 19*(2), 205–215.

Verdugo, M.A. y Bermejo. B. (1995). El maltrato en personas con retraso mental. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 873-924). Madrid: Siglo XXI.

DIFICULTADES EMOCIONALES EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Mª del Carmen Pérez Portillo

Psicóloga General Sanitaria. Psicopedagoga. Orientadora del CEE San Cristóbal.

Miembro de la comisión de psicología educativa del COPPA.

Resumen

Conocer, identificar y gestionar las emociones requiere de un proceso de aprendizaje para cualquier individuo y se ha dado tradicionalmente en contextos informales de aprendizaje. Actualmente hay mayor conciencia de la necesidad de que este aprendizaje se dé en un contexto más formal, el del centro escolar. Este proporciona la posibilidad de combinar tiempos y espacios de aprendizaje formal e informal, posibilitando la intervención del adulto, incluso en el contexto más informal del centro escolar. Los conocimientos sobre inteligencias múltiples e inteligencia emocional, contribuyen a reafirmar la incidencia positiva que la buena gestión de las emociones tiene en la vida de las personas. Si consideramos importante el aprendizaje respecto al conocimiento y manejo del mundo emocional, en cualquier persona, este tiene una mayor importancia cuando hablamos de personas con discapacidad intelectual. Gestionar las emociones, es una tarea ardua para una población, cuyas dificultades cognitivas y adaptativas favorecen la aparición de situaciones de frustración acompañadas, generalmente, de expresiones emocionales difíciles de gestionar. Trabajar continuadamente, en el Centro de Educación Especial, para lograr una mejor gestión de las emociones, es un objetivo aún por conseguir, aunque hemos dado pasos para ello.

Palabras clave: Centro escolar, emociones, discapacidad intelectual.

Abstract

Know, identify and manage emotions requires a learning process for any individual and has traditionally given in informal learning contexts. There are currently more aware of the need for this learning takes place in a more formal context, the school. This provides the possibility of combining time and space for formal and informal learning, enabling adult intervention, even in the more informal setting of the school. Knowledge of multiple intelligences and emotional intelligence help to reassert the positive impact that good management of emotions have on the lives of people. If we consider important learning about knowledge and management of the emotional world, anyone, this has a

greater importance when talking about people with intellectual disabilities. Manage emotions, it is an arduous task for a population whose cognitive and adaptive difficulties favor the emergence of situations of frustration accompanied generally difficult to manage emotional expressions. Working continuously at the Center for Special Education to ensure better management of emotions, is a goal yet to achieve, although we have taken steps to do so.

Keywords: School center, emotions, intellectual disability.

Introducción

El conocimiento y manejo de las emociones, implica aprendizaje y éste debe ser más intenso en la infancia y en la adolescencia. El aprendizaje emocional tradicionalmente ha sido un aprendizaje informal pero en la actualidad se da también un aprendizaje más formal y sistemático. Este está apoyado en los conocimientos que poseemos: inteligencias múltiples, inteligencia emocional... y en las diferentes leyes educativas, pero aún no está plenamente incorporado al currículum.

Lo que nos queda claro es que manejar las emociones implica: conocerlas, identificarlas, sentirlas, interpretarlas, gestionarlas... y todo ello esta sujeto a enseñanza/aprendizaje. Por ello el contexto escolar, es el lugar donde se puede dar, tanto el aprendizaje formal como informal respecto a la gestión de las emociones. Este debería ser tenido en cuenta en el currículum de todo el alumnado, desde el inicio de la escolarización y es mucho más prioritario en el caso de alumnado con discapacidad intelectual. Este, por sus limitaciones cognitivas requiere mayor tiempo para el aprendizaje, sus dificultades de adaptación y las características de su desarrollo afectivo, requieren de un proceso continuo de trabajo.

Además, en muchos casos nos encontramos, que el alumnado con discapacidad intelectual vive en contextos familiares que proporcionan malos modelos para el aprendizaje informal. Por todo ello consideramos que el aprendizaje de la gestión de las emociones debe incluirse en el centro escolar donde se dan las condiciones tanto para el aprendizaje formal como informal.

Metodología

Partimos de la consideración de contemplar lo emocional como una parte fundamental del desarrollo personal. Esto implica un cambio de enfoque sobre los aspectos a desarrollar en el centro escolar, y para ello, consideramos prioritario que sea

tenido en cuenta en la formación del profesorado: en los estudios de grado, en el master de formación del profesorado y en la formación continua.

Un análisis cualitativo de las necesidades detectadas nos lleva a plantear un trabajo de intervención en el centro escolar que parta de dichas necesidades:

-En el alumnado, respecto al conocimiento y gestión de sus emociones.

-En el profesorado, respecto a su formación en este ámbito y sensibilizarles sobre la importancia de incluir, en su programación, actividades diarias relacionadas con el tema.

-En las familias, respecto a las necesidades de orientación y apoyo detectadas y actividades de sensibilización sobre la importancia del tema para el bienestar de sus hij@s.

Este tipo de intervención parte de la propuesta de la orientadora que dinamiza y gestiona la intervención, respaldada por el equipo directivo y dirigida a toda la comunidad educativa (familias, profesorado y alumn@, además de implicar a otros servicios que trabajan con el alumnado (servicios sanitarios, sociales y otras organizaciones).

Desarrollo

Este trabajo se llevó a cabo con:

-El *profesorado* por medio de reuniones de coordinación con la orientadora: con el equipo docente, individuales con cada tutor@. También a través del trabajo de la Comisión de Coordinación Pedagógica y creando un Grupo de Trabajo para la elaboración y adaptación de materiales.

-Los *padres y madres* a través de entrevistas individuales con la orientadora, entrevistas colectivas con los tutor@s y mediante el trabajo de la escuela de familias.

-Los *alumn@s* por medio del trabajo diario del profesorado en el aula, con actividades específicas e interviniendo en la gestión de los conflictos.

-*Otros agentes* mediante entrevistas de coordinación y sesiones conjuntas de formación.

Resultados

Nos encontramos con una serie de dificultades que tienen que ver con que, generalmente, trabajamos con el alumnado desde la racionalidad, con argumentos lógicos, sin empatía, juzgando... Por todo ello hemos tratado de establecer una dinámica diferente, partiendo de las personas motivadas (11 integrantes del grupo de trabajo) y estableciendo actuaciones preventivas de cara al alumnado (facilitar el acceso a la

comunicación a todo el alumnado), interviniendo en la formación del profesorado e impartiendo la misma. Realizando diferentes acciones de acogimiento y apoyo a las familias.

El trabajo, centrado en lograr un mayor peso de los aspectos emocionales en el currículum del Centro de Educación Especial se viene realizando de manera más global y sistemática en los últimos tres años, pero tiene antecedentes anteriores en otras acciones llevadas a cabo en el centro sin la interconexión existente actualmente.

Esta es un tarea inacabada, que está modificando la óptica respecto al peso, que el trabajo sobre el conocimiento y la gestión de las emociones tiene que tener, en el desarrollo curricular en el Centro de Educación Especial.

Conclusiones

La situación general, respecto a la escasa presencia en el curriculum de aspectos que tienen que ver con la gestión de las emociones, nos hace preguntarnos lo siguiente:

¿Son las *dificultades que presentan los alumn@s* las que nos impiden trabajar con ell@s el conocimiento y gestión de sus emociones?

¿Son los *miedos y el desconocimiento del profesorado* los que impiden abordar este aspecto en los centros escolares?

¿Es la *legislación educativa* el impedimento?

El análisis de las situaciones vividas en el contexto escolar, relacionadas con el ámbito emocional, tanto de alumnado como de profesorado y familias, nos reafirma en la necesidad de realizar un trabajo sistemático con el alumnado, incluido en el currículo, pero que necesita un abordaje también sistemático y coherente en otros contextos. Esto es necesario para facilitar el aprendizaje y la interiorización en todo el alumnado, pero especialmente en el que presenta discapacidad intelectual. Pero esto requiere también, del trabajo de sensibilización al profesorado sobre la necesidad y la importancia que este ámbito tiene en el logro del objetivo de la educación, que es el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado y que no es posible alcanzar sin trabajar el conocimiento, identificación y gestión de las emociones. Pero ello requiere también de un acompañamiento al profesorado que le ayude a contemplar su papel no como un mero trasmisor de conocimientos, sino como un educador que ayuda al alumnado en el desarrollo de todas sus potencialidades personales, para lo que en muchos casos, no han sido preparados, siendo el desconocimiento un factor que genera inseguridad y miedo,

lo que no favorecerá el abordaje de aspectos personales "poco tangibles", de forma inmediata en muchos casos.

No debemos olvidarnos de la importancia que tiene la familia, en el logro de los objetivos educativos planteados y el desconocimiento de la misma, en muchos casos, sobre la importancia y las repercusiones del mundo emocional en el bienestar de las personas. Además, en muchas de las familias de alumnado con discapacidad intelectual, se dan dificultades personales, en distintos miembros, para gestionar las emociones negativas, presentes con gran frecuencia.

El trabajo aquí expuesto nos está permitiendo comprobar cómo en aquellos casos, en los que se están realizando sistemáticamente actividades en el aula, adaptadas a las características del alumnado, se trabaja por conseguir acceder a un sistema de comunicación, y hay también una respuesta positiva desde la familia, se logran avances es el conocimiento y gestión de las emociones negativas disminuyendo las manifestaciones conductuales más disruptivas.

Por tanto y a modo de conclusiones finales podemos decir que.

-Trabajar las habilidades emocionales debería formar parte del currículo de cualquier alumn@.

-Es más necesario en el caso del alumnado con discapacidad intelectual por sus carencias y dificultades.

-La resistencia a trabajar lo emocional está muy condicionada por las características personales del docente.

-Hay que facilitar que se genere la necesidad.

-Tenemos que favorecer el inicio de este trabajo en los centros con las personas motivadas para ello.

- Que el trabajo en este ámbito se contemple en la legislación educativa, no garantiza que impregne el currículum, ni que se desarrolle un trabajo en las aulas.

LA COMUNICACIÓN Y LAS EMOCIONES EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Rita Mª Martínez García

Psicóloga y Profesora Especialista en Audición y Lenguaje en el C.P.E.E. San Cristóbal (Avilés-Asturias)

Resumen

Se pretende poner de manifiesto la importancia que la comunicación y adquisición del lenguaje tiene en el desarrollo de la persona, favoreciendo sus relaciones sociales y logrando que éstas se realicen de manera eficaz. Esto influye significativamente en el adecuado desarrollo cognitivo y emocional de la persona con discapacidad y por tanto en su comportamiento, dando lugar a la inclusión dentro de la sociedad, objetivo y/o finalidad última de nuestro sistema educativo. Es por ello que todo nuestro trabajo debe ir encaminado a dotar a nuestros alumnos/as de un lenguaje funcional y generalizable, poniendo a su disposición todos los recursos personales y materiales con los que contemos y que permitan al sujeto expresar sus necesidades, pensamientos y emociones de manera eficaz consigo mismo, con su familia y con las personas de su entorno social, alcanzando con ello un mayor desarrollo personal y la integración dentro de la sociedad.

Abstract

It is intended to highlight the importance that communication and language acquisition in the development of the individual, favouring social relationships and achieving that they are carried out effectively. This significantly affects the appropriate cognitive and emotional development of the person with disabilities and therefore, in their behavior, giving place to the inclusion within society, objective or ultimate goal of our educational system. Is for this reason that all our work should go to equip our students for a functional and generalizable language, putting at your disposal all the personal and material resources that we have and allow the subject express their needs, thoughts, and emotions effectively with himself, his family and the people in their social environment reaching thereby a greater personal development and integration within the society.

Introducción

Entendemos la comunicación como la trasmisión de información entre un emisor y un receptor, todo ello dentro de un contexto social, siendo el lenguaje oral su principal vehículo, aunque no es el único. El habla y el lenguaje oral constituyen sólo una parte de la comunicación, ya que existen otros elementos dentro de la misma como por ejemplo los gestos corporales, las expresiones faciales, el contacto visual, la entonación,…que pueden provocar cambios en el significado del mensaje.

La adquisición y el desarrollo del lenguaje se inicia con la maduración en el niño de sus vías sensoriales, de su maduración neurológica, además del establecimiento de los primeros vínculos afectivos en el entorno familiar y educativo.

Definimos el lenguaje como la manera de expresar sentimientos, pensamientos y necesidades con el cuerpo, gestos, mímica, así como también a través del habla y de la escritura.

El lenguaje tiene dos finalidades básicas:

- Por un lado, ser un medio de comunicación y,
- Por otro lado, servir de instrumento cognitivo, manteniendo una estrecha relación con el desarrollo del pensamiento, con el desarrollo emocional y con los procesos de socialización.

Sin embargo es frecuente que este proceso de comunicación se vea alterado y surjan dificultades cuando hablamos de deficiencia intelectual y/o física. Las razones pueden ser debidas a:

- Frecuentemente carecen de lenguaje oral
- Realizan movimientos corporales y/o gestos que son muy difíciles de determinar si se tratan de acciones comunicativas intencionadas o de movimientos involuntarios.
- Algunos muestran poca iniciativa a la hora de iniciar la comunicación y otros carecen totalmente de intención comunicativa.
- Muchas veces el adulto tiende a hablar por el niño sin esperar respuesta o sin dejar el tiempo suficiente para que la respuesta pueda producirse.

A todas estas personas o alumnos con discapacidad psíquica y/o física se le deben proporcionar los medios y recursos necesarios para alcanzar nuestro objetivo, que es lograr una comunicación funcional y generalizable que permita al sujeto expresar sus necesidades, pensamientos y emociones de manera eficaz consigo mismo, con su familia y

con las personas de su entorno social, alcanzando con ello un mayor desarrollo personal y la integración dentro de la sociedad.

Método

Debemos evaluar la capacidad comunicativa de nuestros alumnos/as y a partir de ahí intervenir en los distintos niveles del lenguaje. La mayoría de nuestros alumnos con discapacidad intelectual tienen déficits en alguno o en todos los niveles del lenguaje. De ahí la importancia de una intervención temprana.

Cuando estos déficits dificultan o imposibilitan de manera significativa la adquisición y/o desarrollo del lenguaje oral tenemos que pensar en dotar a los sujetos con otros medios y recursos que le hagan lograr una comunicación funcional. Estos recursos son los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación (SAAC). Los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación (SAAC) se puede considerar como un conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y expresión del lenguaje de las personas que tienen dificultades en la adquisición del lenguaje y el habla Su finalidad es aumentar el lenguaje o sustituirlo cuando éste no puede desarrollarse o es ininteligible.

Pueden ser usuarios de un SAAC todos aquellos sujetos en los que exista un grave desfase entre la capacidad de entender y la de expresarse, siendo esta última poco funcional.

Existen dos tipos de SAAC:

- *Sin ayuda:* cuando no es necesario ningún tipo de soporte físico, sino que se utiliza el propio cuerpo. Por ejemplo: a través de signos y gestos con las manos (lenguaje de signos, bimodal,..)
- *Con ayuda:* cuando sí es necesario un soporte físico, que varia según el nivel de simbolización o abstracción del sujeto. De menor a mayor serían objetos reales, partes de objetos, fotografías, pictogramas (SPC, ARASAAC) y lenguaje escrito.

La selección de estos sistemas de comunicación es un proceso que exige una valoración, una evaluación y un seguimiento de la persona candidata a utilizarlo, de su entorno y de los recursos o apoyos técnicos con los que se puede contar.

Conclusiones

- Podemos decir que el pensamiento es un "habla sin sonido", es una especie de lenguaje interior. Cuando pensamos es como si habláramos con nosotros mismos. Por tanto hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento. Hay distintas teorías al

respecto. en unos se defiende que el lenguaje se adquiere antes que el pensamiento, en otras se defiende que el pensamiento es anterior a la aparición del lenguaje. Sin embargo parece que la aparición del lenguaje y/o pensamiento están relacionadas, ya que por una parte el lenguaje contribuye a que se desarrolle el pensamiento, pero a la vez es el pensamiento el que hace que éste se eleve a niveles más altos.

- El desarrollo emocional hace referencia a las habilidades que tiene una persona para relacionarse de forma eficaz consigo mismo, con su familia u otras personas de entorno y estas habilidades las proporciona el uso adecuado del lenguaje (funciones comunicativas). Las emociones juegan un papel clave en nuestra forma de pensar y comportarnos, nos ayudan a decidir, son un estado afectivo que experimentamos y que nos indican como estamos valorando y asimilando las situaciones que vivimos.
- El desarrollo del lenguaje contribuye a mejorar la autoestima y evitar el aislamiento del sujeto.
- Ayuda a comprender mejor el entorno que les rodea.
- Contribuye a disminuir las conductas disruptivas y
- Favorece que las relaciones sociales se realicen de manera eficaz.
- Siempre, cuanto mayor y eficaz es la competencia comunicativa de una persona con discapacidad intelectual, mayor es su desarrollo emocional, mayor es el número y calidad de las relaciones sociales que establece y mejora su conducta en general, proporcionándole las estrategias necesarias para favorecer la integración e inclusión dentro de la sociedad.

Referencias

Gallardo Ruiz, J. R. y Gallego Ortega, J. L. (1993) *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico.* Granada: Aljibe

Peñafiel Martínez, F. y Fernández Galváez, J. de Dios (2000) *Cómo intervenir en logopedia escolar. Resolución de casos prácticos.* Madrid: CCS

Tamarit, J. (1998). Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa. *Alternativas para la Comunicación, 6,* 3-5.

Torres Monreal, S. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación: Manual de Comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias. Málaga: Aljibe*

DISCAPACIDAD INTELECTUAL, BIENESTAR EMOCIONAL Y FAMILIA. RECURSOS IMPLICADOS

Mª Jesús Pino Fernández

Maestra. Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad en la Unidad de Orientación del C.P.E.E San Cristóbal (Avilés-Asturias).

Resumen

Las familias de personas con discapacidad intelectual tienen dificultades para comprender y adoptar las medidas más adecuadas para la atención de estas personas. Se suele dar una ansiedad y falta de información que puede llevarles a realizar acciones contraproducentes. Por tanto, estas familias necesitan una adecuada orientación y apoyos especializados, que se complementen y coordinen. Las familias consiguen empoderamiento con la adecuada información y apoyos, reduciendo la ansiedad y sobrecarga que suele derivar la atención a personas con dependencia. Todo ello conlleva una mejora en el bienestar emocional de la familia, y consecuentemente en la persona con dependencia, que se traduce en un incremento de su calidad de vida.

Palabras clave: familia, dependencia, emociones, apoyos, calidad.

Abstract

Families of people with intellectual disabilities have difficulties to understand and adopt the most appropriate care for these persons. It is customary to anxiety and lack of information that can lead them to perform counterproductive actions. Therefore, these families need proper guidance and specialized support, complementary and coordinated. Empowering families get the right information and support, reducing anxiety and overload often leads attention to dependent people. All this leads to an improvement in emotional well-being of the family, and consequently in the dependent person, which translates into an increase in their quality of life.

Keywords: family, dependency, emotions, supports, quality.

Introducción

Apoyando a las familias de personas con discapacidad intelectual podemos observar sentimientos/emociones/experiencias muy positivas en torno a la discapacidad,

al mismo tiempo que vivencias y emociones negativas/estresantes (soledad/aislamiento social, cansancio por incremento de responsabilidades/sobreprotección), alcanzando estrés, sentimiento de culpa/vergüenza, produciéndose un desbordamiento emocional. Factores determinantes son: grado de afectación del hijo/a, percepción del estrés y habilidades sociales de los cuidadores/as, su capacidad comunicativa y de resolución de conflictos, apoyos de familia extensa, cohesión familiar y resiliencia.

Estas familias tienen un doble papel:

+ Apoyo de las personas con dependencia/discapacidad intelectual.

+ Con necesidades a satisfacer como familia.

La atención a personas con discapacidad conlleva:

- Gran cantidad de tiempo, proporcionalmente a la dependencia que padezca la persona atendida. También es una atención prolongada en el tiempo y, en ocasiones, con una tendencia creciente (a mayor edad de la persona con dependencia, mayor necesidad de apoyos).

- Mucha disponibilidad de la persona cuidadora que puede llevarle a abandonar su vida profesional y/o familiar. También suele generar desequilibrios en las relaciones conyugales y/o familiares.

- Cansancio y estrés en la persona que proporciona los cuidados.

El cuidador/a necesita sentirse querido/a y apoyado/a, dejando un espacio/tiempo para uno mismo, otras actividades sociales. Por ello, debemos orientar a estas familias sobre los recursos disponibles para el cuidado de su equilibrio psicoemocional, generando un entorno emocionalmente sano y positivo para todos los miembros.

Los apoyos que proporcionemos a estas familias deben tener un carácter individualizado, que les den opciones reales para satisfacer su demanda.

Ayudar a estas familias debe conllevar:

- Desarrollar sus fortalezas (empoderamiento).
- Aumentar su sentimiento de capacidad y control.
- Enseñarles a disfrutar del ocio individual y/o de pareja.

Por tanto, debemos utilizar una planificación centrada en la persona, donde los profesionales ayudemos a la familia a identificar la necesidad que subyace tras su demanda de apoyos, y así encontrar los servicios, actividades o apoyos más adecuados para satisfacer su necesidad.

Metodología

En nuestra labor de orientación necesitamos capacidad de observación, empatía, paciencia y escucha activa. Interviniendo de varias maneras:

- Intercambio de experiencias y apoyo mutuo entre familias (Escuela de Familias…)
- Individualmente, escuchando las demandas de la familia y orientándoles hacia el recurso más adecuado.

Los objetivos que nos plantemos con las familias son:

- Evitarles el sentimiento de soledad/diferencia.
- Mejorar su autoestima/crecimiento personal.
- Reconocer en su hijo/a sus capacidades y limitaciones.
- Darles a conocer los recursos/apoyos que eviten la sobrecarga.
- Mejorar su calidad de vida.

Las áreas de trabajo que solemos abordar desde la unidad de orientación son:

- Información sobre recursos/prestaciones/servicios.

- Apoyo emocional, sobre todo en los momentos más críticos (inicio de la escolaridad en nuestro centro, notificación de patología degenerativa, desequilibrios familiares, fin de escolaridad…)

- Mejora en el afrontamiento de dificultades y autoprotección familiar.

- Promoción de grupos de ayuda mutua (promovemos que sean las familias de alumnado que lleva más tiempo escolarizado, las que presten su apoyo y orientaciones a las que llegan al colegio).

- Mejora en su capacidad para identificar y utilizar recursos de la forma más autónoma posible.

Para ello los materiales que utilizamos suelen ser: folletos informativos, charlas a grupos de familias, entrevistas individualizadas, llamadas telefónicas, mensajería on line…

Los recursos de apoyo que abordamos en las charlas de la Escuela de Familia son:

- * Alojamiento temporal/permanente
- * Programa de apoyo en el entorno
- * Pisos tutelados.
- * Ayuda a domicilio.

- * Programa de Respiro Familiar del Centro de Referencia Estatal de Atención a Personas con Enfermedades Raras y sus Familias de Burgos (CREER) dependiente del IMSERSO.
- * Propuestas de Asociaciones de personas con discapacidad
- * Actividades de ocio municipales.
- * Asociaciones/empresas de Animación Sociocultural/Integración social.
- * Programa de Ocio Inclusivo del C.P. E.E S. Cristóbal: "Cuenta conmigo".
- * Asociaciones de familias y personas con discapacidad intelectual.
- * Programas específicos: Oficina de Atención a la Discapacidad (OADIS); Asistencia jurídica gratuita; Tutela, curatela y otras figuras de guarda legal; Patrimonio Protegido.
- * Grupos de padres/madres del centro y externos.
- * Otros (recursos de apoyo en el transporte y estacionamiento, prestaciones económicas,…)

Los recursos ofrecidos no deben solaparse y competir en atenciones, al contrario, debe darse una complementariedad y abordaje lo más experto posible. Es decir, debe existir una estructura estable para el apoyo y asistencia a las familias y personas con discapacidad/dependencia, que realice una labor intersectorial coordinada entre los ámbitos sanitario, educativo, de servicios sociales y los profesionales especializados de las entidades asociativas de apoyo. En nuestro centro, solicitamos a las familias que nos permitan contactar con los servicios sociales, sanitarios u otros que estén interviniendo en el caso, para poder llevar a cabo una intervención lo más coordinada y ajustada posible a las necesidades de la persona con discapacidad intelectual y su familia. Con ello también se rentabilizan las intervenciones, evitando la contradicción e incoherencia. Los profesionales aprendemos de los errores ajenos e incidimos al unísono en nuestras propuestas de intervención.

Resultados

Se ofrecen recursos de apoyo familiar formal e informal, destinados a mejorar la calidad de vida, aliviar el desgaste, disminuir la vulnerabilidad y proporcionar un ambiente saludable para las familias y consecuentemente su hijo/a con dependencia.

Suele conseguirse resultados satisfactorios. Si no existen recursos adaptados, animamos a las familias para que los reclamen. Siempre alertamos de que los servicios

que no se solicitan acaban extinguiéndose y si no se reclaman servicios, ya sea porque haya escasos como por su inexistencia, las administraciones no conocemos la necesidad y nunca se planificarán o implantarán. Las familias son las conocedoras de sus necesidades, su reclamación e insistencia puede movilizar prestaciones y recursos que pueden ser vitales para la mejora de la calidad de vida de estas familias.

Conclusiones

La escucha activa entre los distintos miembros de la familia, incluyendo a la persona con discapacidad, y los profesionales de la orientación, facilita encontrar los apoyos adecuados para mantener su equilibrio emocional y mejorar su calidad de vida.

Estas familias tienen derecho a llevar una vida normalizada, pero en ocasiones necesitan apoyos para conseguirlo. La satisfacción de necesidades familiares es el objetivo de la planificación de los recursos. Dichas necesidades son diferentes en función del miembro de la familia (pareja, hermano/a, la propia persona con discapacidad intelectual), y varían a lo largo del ciclo vital.

Normalmente las parejas necesitan orientaciones y recursos que deben ir adaptándose a características y demandas, tanto del hijo/a como de ellos mismos (variaciones en la dinámica de pareja, manejo y ajuste de emociones, relaciones/apoyo de familia extensa…).

Los hermanos de la persona con discapacidad intelectual necesitan compartir emociones con sus familias y otras personas en situaciones similares. Requieren recursos específicos de apoyo a lo largo de toda su vida, para compensar su situación especial. Necesitan conocer las dificultades de su hermano/a, los recursos de apoyo existentes y las consiguientes implicaciones futuras. Deben entrenarse en habilidades de relación con su hermano/a, para ayudarle y comprenderle mejor.

Debemos informar a la familia de la importancia que para su hijo/a con discapacidad intelectual tiene: elegir en la medida de sus posibilidades, proporcionarle un control adecuado sin exceso ni defecto, generarle un ambiente familiar tranquilo que no desajuste su nivel de activación, estructurar y guiar su ocio…

En conclusión, desde la unidad de orientación y otros servicios de apoyo debemos incidir en “Cuidaremos a la persona dependiente, si cuidamos a la cuidadora”.

NUEVAS TECNOLOGÍAS E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LOS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PROYECTO "BETTER-E LEARNING FOR ALL"

Anita Gramigna

Università di Ferrara, Italia

Resumen

Antecedente: esta contribución nace de la exigencia de reflexionar, en sentido global, sobre las prácticas formativas que afectan a las tecnologías de la formación y sobre el marco epistémico de referencia para los estudios pedagógicos en el contexto del proyecto Better-E Learning for All. El proyecto tiene como objetivo el análisis y la discusión sobre la calidad de las prácticas de e-learning en la formación permanente y las condiciones necesarias para una mayor difusión de e-learning dentro el marco del programa europeo Erasmus plus numero 2015-1-TR01-KA204-021954. **Metodología**: referencia al contexto hermenéutico. **Objetivos**: Intento de clarificar la relación entre los valores epistémicos y los valores éticos, sobre el trasfondo de una exigencia de concreción educativa. Buscamos unir a una propuesta de investigación, de un lado, de reflexionar de modo crítico sobre el trasfondo epistemológico. Sobre la circulación de paradigmas y sobre la normatividad pedagógica que sustentan la praxis educativa actuante a través de las nuevas tecnologías. **Resultados y conclusión**: mostraremos como en la base de la concreción educativa operan teorías y modelos de los cuales tanto los docentes como los investigadores no son siempre conscientes y que condicionan su acción educativa.

Abstract

Description: This contribution is born from the need to reflect, in a global way, on the formative practices induced by formative technologies and on the epistemic framework of reference for pedagogical studies, in the context Better e-learning for All (Community programme Erasmus plus: 2015-1-TR01-KA204-021954). The project has as its objective the analysis and discussion on the quality of e-learning practices in lifelong learning and the conditions required to greater diffusion of e-learning. **Analysis methodology:** refer to the hermeneutical context. **Objectives:** Hence, the attempt to clarify the relation between epistemic values and ethical values, on the background of a

need of educational concreteness. We will try to reach a proposal which triesto reflect in a critical way on the epistemological background, as well as on the spread circulation of paradigms and on the pedagogical normativity, that underlie the educational practices induced by the new technologies. **Results:** we will show how at the basis of educational concreteness operate theories and models of which both teachers and researchers are not always aware and that affect their educational act.

Introducción

El proyecto Better-E Learning for All[1] (durada 24 meses, desde: 1.12.2015 hasta 30 11 21017) propone un enfoque global con el fin de mejorar la calidad de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación a distancia, reclamando su presupuesto fundamental respecto a la clarificación del fondo epistemológico del mismo proyecto. Más aún, estamos convencidos que una profunda obra de concienciación epistemológica será esencial para todos los actores (estudiantes, formadores y organizadores) coimplicados con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje vehiculados en la modalidad *e-learning*. Creemos de hecho que la promoción de una verdadera ciudadanía activa y, con ella, de una emprendeduría renovada no se puede resolver desde el uso procedimental de las nuevas tecnologías. Para generar mejores prácticas formativas no es suficiente conocer cómo funciona la tecnología; es indispensable comprender la complejidad que la sustenta.

Nuestra racionalidad sigue cada vez más lógicas "técnicas". La tecnología está introduciendo cambios epocales, en las relaciones personales, en las dinámicas sociales, así como en los procesos de construcción de la identidad, y, por último, en los mecanismos de elaboración del pensamiento. La consecuencia es que la tecnología ha ayudado a forjar a la antropología y, por lo tanto, a la mentalidad de nuestros jóvenes sobre el valor de la efectividad operativa. Esto tiene consecuencias evidentes sobre los estilos cognitivos y los procesos de construcción del conocimiento. Lo que significa que el significado atribuido al aprendizaje y, en general, al saber, depende de la satisfacción de las necesidades y de los deseos que están cada vez más vinculados a la concreción y a la inmediatez de los resultados. Es un hacer-conocer operativo, dinámico y pragmático. Su vocabulario es de fácil recepción social, por lo tanto, condiciona los comportamientos, el imaginario colectivo y la educación.

[1] http://www.better-e.eu/,

Por esta razón, su herramienta no se resuelve en un, aunque económico, recetario. De hecho, recordaba Bateson (1976), es nuestra epistemología implícita, es decir la idea que tenemos del conocimiento y de nosotros mismos, lo que solicita y guía las preguntas alrededor del conocimiento. Por esta razón, es indispensable conocer nuestro conocimiento, que es una manera de empezar a conocernos a nosotros mismos y al mundo.

Metodo

Las reflexiones que se presentan aquí tienen, evidentemente, un rasgo epistemológico y se dirigen a la clarificación de los implícitos formativos inherentes no sólo en los productos tecnológicos utilizados en la escuela, sino también en su función identitaria y hermenéutica. Los nodos conceptuales que sustentan la teoría de la educación se refieren a una concepción del lenguaje como ineludible forma del interpretar y del comprender y, por lo tanto, como ambiente trans-*formativo,* y al sujeto como *interpretante* que se forma en el mientras que trans-*forma* su campo heurístico y, con ello, el mundo. Esta función orientadora del conocimiento, ya que mira al ejercicio crítico, induce a comportamientos autónomos, es decir libres. Otro nodo conceptual de amplia referencia para nuestra reflexión educativa, se refiere a un concepto de conocimiento que se sustancia en un objetivo meta, es decir, que implica siempre también "conocimiento del conocimiento" (Morin, 2007).

Ya que creemos que la sustancia de la tecnología no se agota en la simple aplicación, así como estamos convencidos que la experimentación educativa sobre las nuevas tecnologías de la instrucción no se puede resolver en la aplicación de las mismas, creemos que es importante aclarar su definición para comprender, junto con su estructura, los caminos evolutivos y la visión del mundo que vehicula. El concepto de tecnología al que hacemos referimiento, en el mientras que utilizamos sus artefactos, no sólo organiza las estrategias intelectuales que adoptamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también los procedimientos y las prácticas educativas. La estructura organizativa y operativa de las tecnologías puede ser concebida como una especie de gramática, es decir, una expresión lingüística, ya que su proyección es una composición argumentada de herramientas, procedimientos y propósitos. Comprender su arquitectura lógico-gramatical significa ser capaz de entender su semántica: identificando la jerarquía constitutiva de las opciones educativas, de las evidencias, las herramientas, las teorías y los valores que unen con coherencia su principio-guía a los fines educativos.

Por lo tanto, nuestro propósito es traer a la superficie la trama especulativa que puede servir para aclarar los procesos mediante los cuales se puede construir un conocimiento de cualquier tipo. En esto, debemos tener bien claro que los niveles y procedimientos de su construcción se ven influenciados por las opiniones, que a menudo son sólo parcialmente conscientes. Estudiar estas dinámicas nos puede ayudar a entender los procesos por los cuales llegamos a “aquel” conocimiento de nosotros mismos que nos puede ayudar a "conocer el conocimiento."

Discusión

El problema de las altas tasas de deserción para las personas marginada o a riesgo social esta relacionada, entre otras cosas, a las dificultated de aprocharse a l’aprendizaje electronico y a sus aparatos. El proyecto Better E Learning for All, se propone de abordar esta cuestion. Efectivamente, a pasar de un optimismo general en relacion con el e-learning, muchas vezes hay una falta de confianza por parte de los estudiantes y tambien de los profesores. Esta actitud afecta tanto la enseñanza como l’aprendizaje .

El saber que nuestra sociedad reclama, hoy más que nunca, está orientado hacia el ideal de una ciencia que es también tecnología, ya que la produce y al mismo tiempo representa su producto, y porque hace de la tecnología su criterio de valor. Es un saber instrumental y concreto, requiere un conocimiento hiper-especializado e, inevitablemente, fragmentado, pragmático y de alguna forma anti-holístico. Es esta ruta que las políticas de la formación en Europa y EE.UU. han tomado a parir de la Agenda de Lisboa.

Pensamos que para promover una ciudadania activa y una economia tan solidaria como sostenible – obictivos principales del proyecto Better-E - es necesario aclarar lo presupuesto teoricos de qulquier aparto tecnologico que utilizamos precisamente con este fin.

El conocimiento es, en nuestra perspectiva formativa, una entidad conceptual de naturaleza procesual y relacional. Se trata de un sistema sinérgico de dinámicas cuya unidad y fisonomía están determinadas por su propio movimiento.

La tecnología no es sólo una reflexión sobre la técnica, sino, en primer lugar, una hermenéutica, porque representa una especie de matriz total, no sólo en los criterios de juicio y, por lo tanto, de valor social, sino también en el proceso de determinación de la identidad, ya sea colectiva, como es el caso de la comunidad, o individual. Con el

concepto de valor nos referimos a un criterio de juicio que, al mismo tiempo, marca un modelo de relación y traza un camino de significación.

Las tecnologías de la formación vehiculan una visión del mundo que es inmanente al artefacto técnico, así como a las estrategias que activan. La tensión meta-cognitiva que anima los procesos de optimización de la enseñanza a través de las nuevas tecnologías expresa una dimensión ideológica en el sentido que propone una forma peculiar de ver las cosas. El artefacto tecnológico, que es una condición esencial de la ciencia, refleja sobre los saberes y sobre la escuela, sus modelos. Así que la relación entre el hecho educativo y la teoría parece, desde el principio, un proceso trans-formativo que implica ambos polos, los cuales nunca son inmóviles ni iguales a ellos mismos. El pragmatismo, de hecho, es el criterio de valor de las normas de procedimiento que la técnica aplicada a la formación utiliza, ya que emplea fórmulas normopragmáticas.

Esta naturaleza pragmática es implícita en la racionalidad "técnica" que, a su vez, es la *cifra* antropológica de nuestros estudiantes (S. Livingstone, 2010). Para los nativos digitales el "para qué sirve" no es para nada implícito en el "qué es", y sin duda viene primero. Para nosotros, al contrario, conocer significaba madurar un sentido de coherencia y de claridad respecto a un fenómeno, su utilidad estaba contenida en su propia semántica, pero no la sustituía. La dimensión educativa de la técnica conduce a una experiencia empírica y subyace a una experiencia epistemológica, es decir, que se refiere a los modelos, que raramente es explícita y consciente para quienes se benefician de la técnica. Por esta razón, pensamos que la tecnología diseña una jerarquía de valores que debe de ser explicitada, para orientarse con competencia crítica, es decir, con conocimiento de causa. De aquí, la necesidad de educar a una formación epistemológica dirigida a la construcción de una criticidad competente, es decir capaz de confrontarse con la naturaleza híbrida de la ciencia y de la tecnología actuales. En cuanto a las tecnologías de la formación y a su uso en la escuela, esas representan al mismo tiempo un método y una técnica, por las estrategias metacognitivas de las estrategias que activan. Por método educativo entendemos, de hecho, un conjunto coherente de procedimientos y de estrategias regidas por normas que, a su vez, se rigen por principios. Se trata, por lo tanto, de un sistema conceptual. Por procedimiento, sin embargo, nos referimos a una competencia artesanal que se sirve tanto de herramientas conceptuales, es decir, de modelos de ejecución, tanto de soportes materiales, propiamente técnicos, como la pc.

Sostenemos que el contenido vehiculado por el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando, se utiliza la tecnología, termina expresando en sí una tensión pragmática. Llegando a ser más esencial y específico en relación a la finalidad de "transmisión" que aparece más claramente definida. El procedimiento, de hecho, se refiere al método de aprendizaje y enseñanza, es decir, de construcción y de transformación del saber escolástico, realizando de esta forma la mutua dependencia entre método y técnica. Esto ocurre porque la técnica conserva en sus artefactos trazas del modelo, así como del método. El uno y el otro deben de ser identificados a través de una labor de concientización epistemológica.

El conocimiento construido con las nuevas tecnologías, se presenta desde el principio como praxis-simbólica, concreta y abstracta, porque la técnica es una forma del pensamiento que en la escuela tiene que llegar a una estrategia formativa y a una técnica educativa. De otra forma, es tecnicismo estéril. La técnica, de hecho, es una construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista simbólico, así como desde el punto de vista de la mentalización; así como, por último, desde el punto de vista tecnológico, del artefacto. Es procedimiento y producto. Es construcción y constructo, objeto y símbolo.

La separación conceptual entre objeto, símbolo cultural y su mentalización debe tener, a nuestro juicio, sólo carácter transitorio, útil para aclarar los términos de la cuestión. Y es por esta razón que, en relación con un uso productivo de las tecnologías de la formación, pensamos que la *forma mentis* que tenemos que educar, tiene que contemplar tanto los aspectos de los procedimientos y así como de los fines.

El rigor científico del saber educativo emerge, con clara conciencia de las matrices epistemológicas utilizadas, de una interrogación continúa entre teorías y hechos con el fin de elaborar propuestas concretas para enfrentar y resolver los problemas formativos del mundo contemporáneo.

El estudio del conocimiento es una ciencia práctica, útil y operativa, ya que nos permite alcanzar fines cuya concreción es tangible, a menudo, más allá de sus "contingencias" inmediatas.

Conclusiones

Un objectivo del proyecto Better-E learning for All consiste tambien en la ofertas de aprendizaje en red, osea, en desarollar, probar y evaluar una herramienta educativa que facilite la creación de cursos eficaces de aprendizaje en modalidad e-

learning. Nosotros proponemos la creación de clases virtuales en forma de MOC disponible para los profesores como para los estudiantes que aiude en “conocer el conocimiento” que estas tecnologías e-laerning proporcionan. Las clases virtuales en forma de MOC se basan en un pacto de formación dirigido a explicar las actitudes de alumnos y profesores; analizar los errores mas comunes para lograr los objectivos estabilidos; crear una atmosfera comunicativa acogedora y eficaz; acarar las funciones, responsabilidades, funciones de todos los actore involucrados en le pacto, en fin: comprender como funciona nuestro pensamiento quando costruye el conocimiento.

"Conocer nuestro conocimiento" (E. Morin, 2007), por lo tanto, significa explicitar decisiones y valores. Si, como afirma Foucault (2001, p. 119) "la práctica es un conjunto de elementos de transición desde un punto teórico a otro, y la teoría, el pasaje de una práctica a otra", la praxis, en la pedagogía y en la formación, accionada por las tecnologías, es práctica y teórica. La "transición desde un punto teórico a otro" así como "de una práctica a otra" está determinada por un criterio de juicio que establece una relación de significado. A la luz de estas consideraciones, las tecnologías resultan ser herramientas y productos del saber, durante su construcción. Todo aprendizaje accionado por las tecnologías, incluso aquello considerado inmediatamente práctico, técnico, instrumental, expresa un valor existencial que tiene que ver con nuestro *multiversum* simbólico, fusiona mentalización y ejecución, y es a la vez instrumento, producto y contenido educativo. Es nuestra falta de sabiduría sistémica (G. Bateson, 1984, p. 27) que no nos permite ver el tejido relacional y dinámico expresado *por* y *en* las tecnologías.

Consideramos que las tecnologías aplicadas a la formación así como las prácticas que activan, al mismo tiempo son y producen teoría y “hecho” educativo. Su lógica pragmática, primero tiene que ser descifrada, y entonces, integrada en un sistema hermenéutico procesual y relacional, a través de la elaboración de proposiciones capaces de colocar los fenómenos en un sistema de cosmovisión coherente y elástico.

El objetivo de esta formación se halla en la construcción de la "capacidad de manipular los modelos de explicación, de ejecución y de regeneración de los sistemas de dominio relativos al desarrollo de las áreas de experiencia culturales estudiadas" (U. Margiotta, 1997, p. 76). Es decir: la formación de un pensamiento conectivo, en la capacidad de actuar simultáneamente diferentes enfoques cognitivos, diferentes formas de inteligencia; en el refinamiento de una actitud cognitiva solidaria. Otra propuesta se refiere a los currícula escolares y académicos disponibles a la apertura disciplinaria, sin

rechazar el uso de especializaciones científicas. Un método - de enseñanza, de estudio y de investigación - que, por consecuencia, se propone como procedimiento *de la* reflexión y *para la* reflexión, abierto, generativo, plural, incierto, y, a su vez, relacional, y procesual, capaz de trans-formarse durante el camino. Es decir, capaz de aprender. Dicho conocimiento, no sólo proporciona las herramientas para construir claves de lecturas y mapas de orientación en lo real, sino ayuda a buscar autónomamente respuestas a la necesidad de identidad que, sobretodo los jóvenes, y especialmente los adolescentes, expresan en su delicada fase de crecimiento.

Referencias

Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano, Adelphi.

Bateson, G. (1997). *Una sacra unità*. *Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi.

Foucault, M. (2001). Gli intellettuali e il potere. En M. Foucault, *Il discorso, la storia, la verità*. Torino, Einaudi.

Livingstone, S. (2010). *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*. Milano: Vita e Pensiero.

Margiotta, U. (1997). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Bologna, CLUEB.

Morin, E. (2007). *Il Metodo 3, La conoscenza della conoscenza*, Milano, Cortina.

TECNOLOGÍAS DIDÁCTICAS ENTRE TREND (TENDENCIA) E INNOVACIÓN

Giorgio Poletti

Universidad de Ferrara (Italia) - Departamento de Humanidades

Resumen

Las tecnologías han crecido no solo desde un punto de vista cuantitativo sino también desde un punto de vista cualitativo, convirtiéndose en parte integrante de la vida, del trabajo y de la formación de cada persona. Este cambio atañe especialmente a las nuevas generaciones, que quizá de manera restrictiva y no unívoca han sido definidas como las generaciones de los "nativos digitales" El análisis desea hacer hincapié en la potencialidad que llevan consigo las tecnologías de la comunicación didáctica. El trabajo tiene como objetivo evidenciar presentar un panorama tecnológico que sea un punto de referencia, no para "estar en sintonía con los tiempos que corren" sino para identificar instrumentos eficaces de comunicación didáctica. El ámbito principal de la investigación es el trabajo que se está desarrollando con el proyecto BETTER E-LEARNING FOR ALL con el fin de realizar innovación tecnológica en la formación e intercambio de buenas prácticas. La dirección del proyecto está a cargo de la Universidad **Çukurova** que coordina un grupo en el que trabaja la **Universidad de Ferrara**, con la coordinación científica de la **profesora Anita Gramigna**. El proyecto está desarrollando actividades dirigidas a la producción científica y de los instrumentos producidos en el interior del mismo.

Abstract

Technologies have grown not only from a quantitative point of view but also from a qualitative point of view, becoming an integral part of life, work and training of each person. This change concerns especially the younger generation, perhaps narrowly and not univocal have been defined as the generation of "digital natives" The analysis wishes to emphasize the potential that carry the didactic communication technologies. The work aims to demonstrate present a technological landscape that is a reference point, not to "be in tune with the times" but to identify effective tools for teaching communication. The main area of research is the work that is being developed with the

E-LEARNING BETTER FOR ALL project in order to make technological innovation in training and exchange of best practices. The project management is handled by the Çukurova University who coordinates a working group in witch University of Ferrara works, with the scientific coordination of Professor Anita Gramigna. The project is developing activities aimed at scientific and instruments produced within the same production.

Introducción

La historia de los últimos años ha visto como la evolución tecnológica incluye a todos los sectores de la vida social y privada de las personas, e influye en su marcha por una evolución tecnológica muy veloz.

La evolución tecnológica y el aumento del uso de los instrumentos tecnológicos para comunicar e informarse que hacen muchas personas en lo cotidiano no podían ignorarse.

Es evidente que el mundo de la educación no ha permanecido indiferente ante el avance de esta tendencia. Se trata de un mundo que se mueve en un doble frente: el frente metodológico que lo obliga a integrar lo mejor posible los instrumentos de la comunicación del proceso de formación-educación, y un frente más pragmático sobre el que debe afrontar la presencia de instrumentos tecnológicos que estudiantes y docentes utilizan cotidianamente.

La perspectiva desde la que se pretende analizar en el artículo este fenómeno no es el estrictamente metodológico, sino el análisis de cómo las tecnologías han evolucionado y qué prospectivas tienen, tanto como tecnologías educativas como instrumentos para la creación de contenidos.

El objeto de nuestra reflexión es la tecnología que tiene como característica el uso de instrumentos técnicos, que pueden ser tanto herramientas como conocimientos, y en particular su aplicación para mejorar los procesos. Si se observa la evolución histórica de las tecnologías es evidente que las tecnologías han modificado profundamente en las personas su modo de jugar, aprender e interactuar con los demás.

Una infografía interesante (véase la figura 1**)** sobre la historia de las tecnologías educativas ha sido publicada en un artículo de Kawai Lai que, si bien describe la historia basada en la realidad de los Estados Unidos, representa bien el desarrollo paralelo de instrumentos, utilización en el contexto educativo y los desafíos sociales que motivaron.

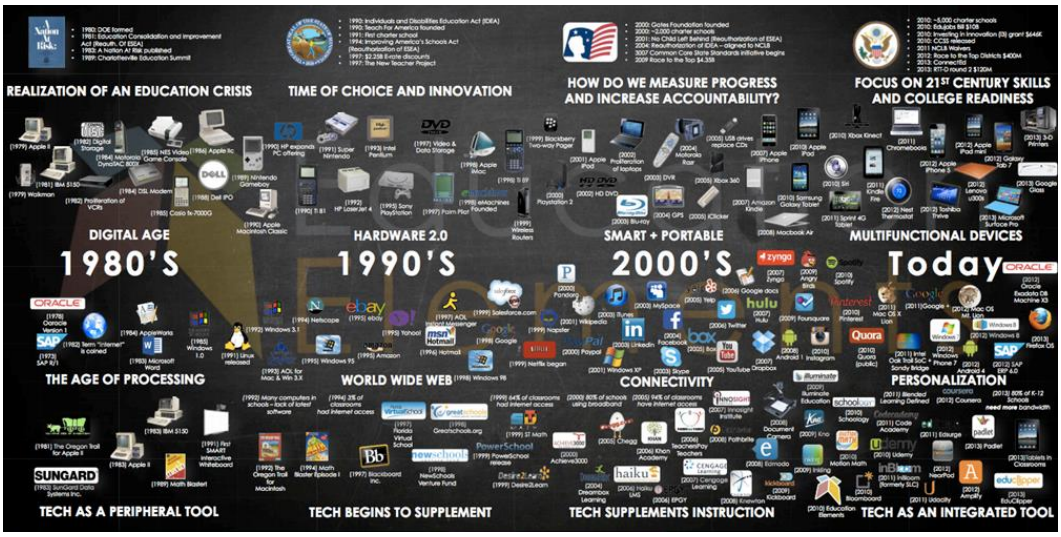


Figura 3. Infografía evolución de la tecnología educativa.

Concentrándonos en los últimos avances, hoy en día, cuando las tecnologías didácticas ya no son "*dreaming or dreaming"* (sueño o temor), cuando lo que se desea es el aula de informática y no las tecnologías de la informática en el aula, podemos decir que la palabra clave es **conectividad**, o sea, lo que hace posible la continuidad educativa entre el aprendizaje formal, informal y no formal, porque la difusión de los smartphone, de tablets, y la amplia producción de aplicaciones móviles, han hecho que esta generación de estudiantes esté constantemente conectada, en línea.

Este hecho, desde una mirada tecnológica, ha provocado una creciente difusión de múltiples tipologías de dispositivos multifuncionales, ya que es necesario responder a la demanda creciente de personalización.

Esto permite que los docentes difundan información de modo cada vez más efectivo, información que los estudiantes pueden navegar, investigar, explorar, para aprender de modo eficaz. El desafío de la personalización permite una integración eficaz de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Independencia de los dispositivos y competencias transversales

Las instancias de personalización y la constatación de la multiplicidad de dispositivos a través de los cuales es posible conectarse y recibir contenidos y contenidos multimedia y con la interactividad como valor agregado y característica de base, han dirigido a las tecnologías didácticas y los *tools* correlacionados hacia

filosofías de independencia del dispositivo, *device indipendent*, que tienen como referencia en *mobile learning*.

La atención al *mobile learning* y a la lógica *device indipendent* de las tecnologías didácticas es una elección que se apoya de modo pragmático en los datos de la difusión de los diversos dispositivos móviles y de los accesos a la red.

En particular, son interesantes los datos que Audiweb presentó en el IAB Forum 2014 **(**véase la figura 2) con los que se evidencia, por un lado, la capilaridad del acceso a Internet en Italia (aunque los datos de la situación en otras naciones son aún mejores) y, por otro, cómo el móvil es igualmente un instrumento difundido entre los usuarios.

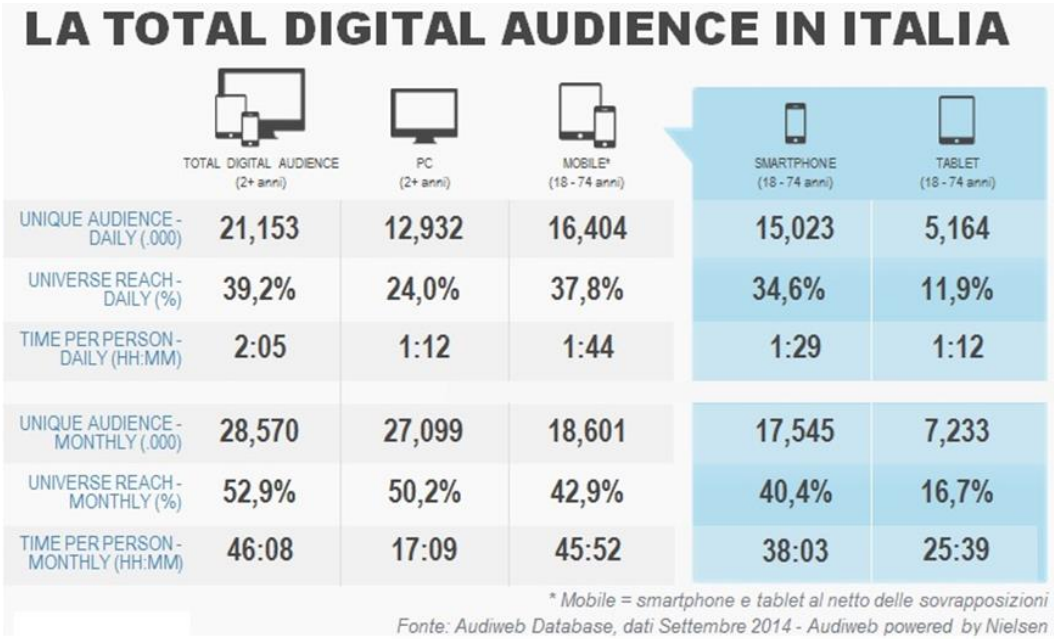


Figura 4. Datos que Audiweb presentó en el IAB Forum 2014.

Entre los datos relevados es importante destacar que el dispositivo móvil (tanto Smartphone como tablet) es el principal instrumento de conexión cotidiana a la red. Esta evolución rápida de la tecnología y de las tendencias en el uso y las reflexiones metodológicas conducen las tecnologías educativas hacia un enfoque proyectual como el **BYOD** o **BYOT** (**B**ring **Y**our **O**wn **D**evices o **T**echnology), pero con una prospectiva interesante de un enfoque **BYOB** (**B**ring **Y**our **O**wn **B**ehavior).

La investigación y la experimentación consideran el hecho que, si bien por una parte la innovación deriva de la interactividad de los instrumentos, por otra, ahora tiene como valor agregado la interacción y la conectividad, potencialidades que deben ser transparentes en lo que concierne al dispositivo utilizado por el estudiante.

El BYOD o el BYOT, que significa "trae tu dispositivo", es una filosofía que nació en el ámbito empresarial como una política que pretendía que los empleados pudieran acceder a información de la empresa utilizando el propio PC, *smatphone* o *tablet* .

Esta política no solo tiene un impacto de tipo económico y de políticas de seguridad sino también en fase proyectual, donde se pide la definición de las herramientas que permiten implementar aplicaciones que puedan utilizarse con las mismas potencialidades en ambientes de usos diversos por su sistema operativo o por su dispositivo.

La prospectiva más interesante es que este tipo de experiencia induce el BYOB ("utilizad vuestro comportamiento") favorece el uso de las tecnologías en una prospectiva más amplia, integrando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la vida de los estudiantes, que en su mayoría están constantemente conectados. En esta prospectiva el BYOB se presenta como un vector de transformación para las tecnologías educativas. Por otra parte, es evidente que la red Internet está jugando un rol importante en las tecnologías para la didáctica y especialmente está generando un fuerte interés hacia el *mobile learning*. En este contexto solo voy a citar una evolución del *mobile learning*, el llamado ubiquitous learning, una lógica de definición de ambientes de aprendizaje **(**véase la figura 3) ULE (*Ubiquitous Learning Environment*) accesibles en diversos contextos y situaciones. Se trata de ambientes de aprendizaje incluidos en la realidad y con el objetivo de garantizar un acceso dinámico a las fuentes digitales disponibles, con formas más dinámicas y al mismo tiempo semánticamente definidas, con atención a la interacción social con finalidad educativa.

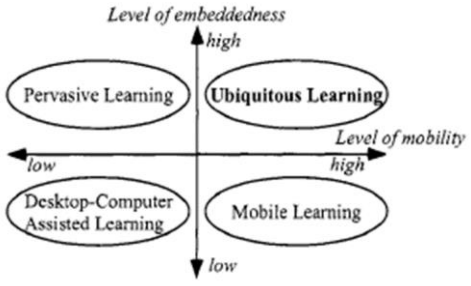


Figura 5. Lógica de definición de ambientes de aprendizaje.

Es evidente que los escenarios que hay que afrontar están cambiando mucho, tanto tecnológica como metodológicamente. En esta perspectiva, es de notable interés la línea temporal que atraviesa cambios conceptuales (Park, 2011) desde el *e-learning*, al *m-learning* hasta el *u-learning* (véase la figura 4)

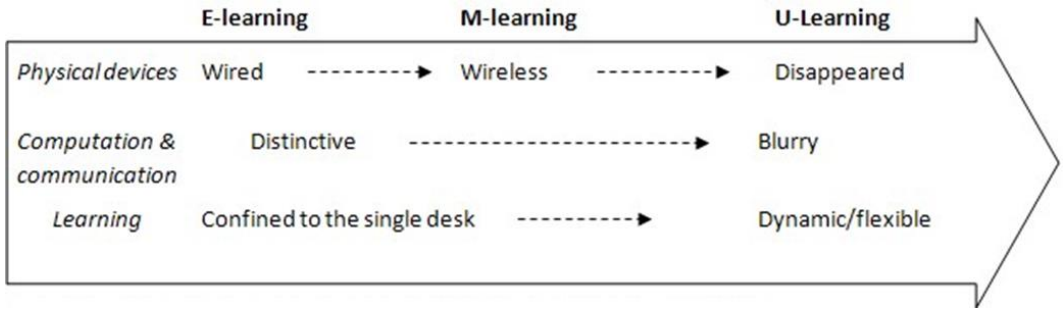


Figura 6. Línea temporal que atraviesa cambios conceptuales (Park, 2011).

Conclusion

Para ir terminando, quisiera concluir con una reflexión estrictamente personal que caracteriza mi modo de describir un panorama de las tendencias para las tecnologías didácticas y algunos instrumentos que permiten una simple planificación, implementación y uso en un ambiente didáctico.

Figura 5. Grupo de adolescentes que se encuentran frente al cuadro de Reembrand.

En cuanto al uso de las tecnologías didácticas, parto de una foto de un grupo de adolescentes que se encuentran frente al cuadro de Reembrandt “La ronda de noche” en una de las salas del Rijksmuseum en Amsterdam (véase la figura 5).

Figura 6. Persone che leggono in treno, anni 40.

Frente a esta imagen es evidente que la primera reacción es considerar la tecnología como un fuerte distractor o, más aún, como un obstáculo para una relación adecuada con la realidad. No pretendo realizar un análisis sociológico ni psicológico sino que, constatando que los jóvenes (y no tan jóvenes) usan la tecnología, y más aún la tecnología móvil, se puede afirmar que ésta es un canal privilegiado de comunicación que las tecnologías educativas no pueden ignorar. Por eso el proceso que las tecnologías deben implementar es el de utilizar los dispositivos para hacer que los estudiantes alcen la vista hacia el cuadro, un cuadro utilizado con las tecnologías analizadas de modo interactivo, un ciclo virtuoso que relaciona las tecnologías, con las habilidades con que las utilizan los chicos, la interactividad y la socialización de los contenidos. El aporte que estas tecnologías pueden hacer para mejorar los procesos de aprendizaje según sus características técnicas y funcionales, requiere de un tratamiento más amplio del que se le da en este trabajo. Aquí, solo me he ocupado de brindar un cuadro de referencia lo más orgánico posible de los que son los instrumentos tecnológicos y como se integran ahora en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para finalizar, y como consuelo, se puede afirmar que el problema ha sido siempre no el instrumento sino su modo de usarlo, véase la figura 6, por esto, y para inaliza de cómo, cuánto, o no, haya cambiado el mundo.

Referencias

Abowd, G., Dey A., y Salber D. (2001). *A conceptual framework and a toolkit for supporting the rapid prototyping of context-aware applications. Human-Computer Interaction*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates Inc.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: University Press.

Lave, J., y Wenger E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: University Press.

Norman, D. (1988). *The Psychology of Everyday Things.* New York: Basic Books.

DIDÁCTICA UNIVERSITARIA SEGÚN UN MODELO BLENDED. EL USO DE LA WEB CONFERENCE

Giovanni Ganino

Dipartimento Studi Umanistici, Universidad de Ferrara

Resumen

El artículo indaga las prácticas metodológicas y tecnológicas del *e-learning* que se realizan en la Universidad de Ferrara, donde una parte de la oferta formativa, desde el año académico 2012-2014 , se ha estructurado según un nuevo modelo didáctico que se basa en la integración de la lección en el aula con metodologías de la formación a distancia. En su tercer año de aplicación, el modelo ha sido aplicado a 109 docentes y han participado 1379 estudiantes, con un total de 5.129 horas de clase. En esta experimentación didáctica se destaca la *web conference*, tecnología que permite seguir las clases que se desarrollan en las aulas universitarias desde cualquier sitio y en cualquier dispositivo. La investigación escudriña el modo y los paradigmas didácticos con que este instrumento se ha empleado, a través de la observación empírica del desarrollo de un número determinado de cursos en el ambiente virtual y de un cuestionario dirigido a los estudiantes.

Abstract

The article investigates the methodological and technological practices of e-learning applied at the University of Ferrara where part of the in-person teaching activity, since the 2013-14 academic year, has been structured according to a new model based on the integration of the classroom lecture with distance learning methods. Web conferencing has become a key part of this didactic experimentation. The research explores how this tool has been used and the related didactic paradigms, through: a) empirical observation of the implementation of a certain number of courses in the virtual environment; b) a questionnaire for the students.

Introducción

El objetivo específico de este trabajo es el análisis del modo en que la *web conference* ha sido utilizada en el modelo definido "Tecnologías de Apoyo a la presencialidad". Esta experimentación se entenderá como la tercera fase de un proyecto

que comenzó en 2013 (Ganino, 2015). En el tercer año de aplicación, los cursos involucrados han sido 109, los estudiantes inscriptos a dicha modalidad 1379, y el total de horas de clases, integradas por el uso de la *web conference*, 5129.

Método

Los parámetros de referencia para el análisis de la experiencia han sido los constructos teóricos y tecnológicos sobre los cuales se basa el empleo de la *web conference*: la comunicación audiovisual, la nueva relación que se crea en un setting o escenario didáctico (la doble aula), el equipo técnico.

La comunicación audiovisual

La comunicación audiovisual en un proceso didáctico mediado por la interfaz pantalla asume un aspecto prioritario, y por eso debe subordinarse lineamientos claros que consideren: la presentación multimedia, la imagen del docente y su rol, la imagen de los participantes (estudiantes).

La presentación multimedia

Los estudios más importantes referidos a los formatos de presentación multimedia parecen ser los que relacionan la psicología cognitiva con los principios del Instructional Design. En particular Clark y Lyons (2004) realizan una contribución importante sobre la funcionalidad comunicativa de las diversas tipologías de imágenes en el ámbito psicológico; los estudios de Mayer (2003) sobre la teoría generativa del aprendizaje multimedia; los trabajos de Sweller (2010) sobre la Teoría de la Carga Cognitiva.

La imagen del docente

Conscientes del empobrecimiento de la comunicación en un escenario didáctico mediado por la pantalla, cabe pensar que la imagen de los participantes, docentes y estudiantes resulta fundamental para vehiculizar el sentido de presencia social (Cattaneo, 2009) y facilitar los procesos didácticos.

La imagen de los participantes

Lo mismo vale para la imagen de los que participan en la clase del aula virtual, los cuales pueden vehiculizar el sentido de su presencia, a través de un chat, o bien, interviniendo según procedimientos compartidos en audio y video.

La relación didáctica

En una situación en que la modalidad didáctica presencial (en aula) y a distancia (en el aula virtual) se desarrollan contemporáneamente, ha sido fundamental reflexionar sobre el rol de las interfaces y de los conceptos de *presencia*, definida como la experiencia del propio ambiente físico y *telepresencia*, ambiente percibido a través de la mediación del médium (Steuer, 1992). Estas consideraciones han hecho necesario la creación de un *setting* o escenario funcional a la eliminación de la distancia y de la separación de ambos públicos en el ambiente aula polivalente (lugar físico y lugar mediado por la pantalla) para que el espacio de la clase resulte lo más natural posible.

El aparato técnico

El ambiente tecnológico de *web conference* ha sido realizado con el objetivo de hacer invisible las tecnologías en el *escenario* didáctico: para superar la resistencia a la innovación tecnológica en las prácticas laborales (Bauer, 1995; Rogers, 2003) se ha creado un ambiente altamente tecnológico de modo tal que se viva con naturalidad y no como un cuerpo extraño al cual temer (tecnofobia).

Resultados

La grilla de análisis (Figura 1) ha sido utilizada para analizar la calidad de la acción comunicativa: se han seleccionado 4 cursos cada uno pertenecientes a diferentes disciplinas: área literaria (AL), área artística (AA), área de la comunicación (AC), área pedagógica (AP). Para cada uno de los principios comunicativos establecidos en los lineamientos, se ha dispuesto una escala de uso (escaso, suficiente, bueno). Conscientes de lo difícil que es realizar una interpretación semántica justa, la evaluación ha sido realizada tanto por el investigador (columna izquierda) como por un tutor de la materia (columna derecha), oportunamente formado sobre los principios de comunicación multimedia.

Uso adecuado	AL		AA		AC		AP	
Principio de coherencia	escaso	suficiente	bueno	bueno	suficiente	suficiente	escaso	escaso
Función comunicativa/ psicológica de imagen	suficiente	suficiente	bueno	bueno	suficiente	bueno	escaso	escaso
Principio de contigüidad	suficiente	suficiente	suficiente	suficiente	suficiente	suficiente	suficiente	suficiente
Redundancia	escaso	suficiente	bueno	bueno	bueno	bueno	escaso	suficiente
Simplificació n lectura			escaso	suficiente				
Imagen docente hacia el ambiente aula virtual.	escaso	escaso	escaso	escaso	escaso	escaso	escaso	escaso
Imagen participantes aula virtual.	escaso	escaso	escaso	escaso	escaso	escaso	escaso	escaso

Figura 1. La grilla de análisis.

El cuestionario ha indagado:

1. El *perfil social del estudiante*.
2. El modo en el que se han empleado *los componentes técnicos*.
3. El modo en que los docentes han empleado los *aspectos comunicativos/relacionales* (gestión de la relación con los estudiantes, empleo de modalidades interactivas, comprobación del grado de interés y de atención de los estudiantes en el aula virtual, legibilidad de los recursos multimedia empleados, legibilidad de la imagen del docente, duración de la clase).
4. Un *juicio comparativo entre clases en aula virtual y clases presenciales*, basado en la comprensión de los contenidos (baja, media, alta) y la posibilidad de interacción (baja, media, alta).
5. Un juicio global sobre *la utilidad de la experiencia* (poco útil, bastante útil, muy útil).

Se ha dirigido el cuestionario a todos los estudiantes inscriptos y se los ha suministrado por correo electrónico. El índice de respuesta ha sido del 72 % para un total de 1208 respuestas.

La grilla de análisis cualitativa evidencia cómo los elementos comunicativos funcionales a un adecuado empleo didáctico de la *webconference*, en términos de eficacia de los procesos de aprendizaje según los lineamientos individuados, se utilizan solo en parte. El único curso entre los 4 analizados que se distingue por un correcto uso de la serie de área de investigación es el relacionado con el área artística: el análisis del investigador y tutor ha determinado el puntaje máximo para los principios de coherencia, función comunicativa/psicológica, redundancia. En este caso los materiales utilizados en el *power point* son reproducciones de obras de arte, por lo tanto, materiales visuales que de por sí tienen un importante valor didáctico: el contenido informativo del docente, de carácter descriptivo y de análisis, encuentra su correspondiente visual en la imagen de la que se habla. Sin embargo, no se respetan otros aspectos, como el principio de contigüidad y la simplificación de la lectura.

En los restantes cursos analizados el único instrumento comunicativo empleado es la propia capacidad oratoria.

Del mismo modo sucede cuando se evalúan los principios que se han de respetar si se desea instaurar una relación con los estudiantes a distancia, que son: la imagen del docente hacia el ambiente aula virtual y la imagen de los participantes del aula virtual. En ambos, el puntaje que han obtenido todos los cursos indagados ha sido “escaso”.

El cuestionario. Los datos relativos al perfil social evidencian que la población universitaria es muy heterogénea. Entre los inscriptos a los cursos de grado llamados presenciales hay muchos estudiantes que declaran ser trabajadores (12%), o no asistentes (21 %). Si además se considera el porcentaje de ausencia del aula por parte de los estudiantes presenciales (elemento no verificado en este estudio), por enfermedad o problemas personales, resulta evidente que el apoyo a la población estudiantil inscripta en la universidad pero físicamente no presente en el aula, es una aspecto crucial para los ateneos que basan sus planes de estudio sobre criterios de calidad.

Del análisis de la evaluación de los aspectos técnicos emerge que el modelo ha sido muy apreciado. Al parecer los mayores problemas son de naturaleza relacional y comunicativa. Se manifiesta claramente la dificultad que tiene el docente, en la gestión de dos públicos: presencial y a distancia.

Por último, conscientes de la necesidad de posteriores estudios científicos, el análisis de la experiencia ofrece un cuadro claro. La *web conference* se emplea en su potencialidad de base, no saca provecho de las capacidades comunicativas que ese ambiente ofrece, sino solo su capacidad distributiva. Por lo tanto, la posición de los estudiantes en el aula virtual resulta poco ventajosa en relación a la de sus compañeros que asisten a clase.

Discusiòn/Conclusiones

De ahí la necesidad de acompañar el proceso de apoyo a la didáctica con un nuevo modelo didáctico, de fuerte impacto epistemológico, en grado de optimizar la potencialidad de aprendizaje y minimizar los elementos de criticidad relevados. Son concretamente tres los elementos en los que intervenir: la formación de los docentes universitarios, el rol del Centro de tecnologías, la política universitaria

Es evidente que acciones de este tipo solo pueden realizarse con la definición de una política de Ateneo, explícita y compartida, que ve las tecnologías como elemento estratégico para la Universidad.

Referencias

Bauer, M. (1995). *Resistance to New Technology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cattaneo, A. (2009). Verso una didattica della videoconferenza. In A. Cattaneo, G. Comi (a cura di), *Didattica della videoconferenza. Un manuale operativo.* Roma: Carocci.

Clark, R., y Lyons, C. (2010). *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. San Francisco: Pfeiffer.

Ganino, G. (2015). From E-learning to “Distance Learning”. The Case of the University of Ferrara. En D. Guralnick (Ed.), *Proceedings of the Eighth International Conference on E-Learning in the Workplace*. NewYork, June 10-12 2015 (Columbia University).

Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, *13*(125-139).

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations.* New York: Free Press.

Steuer, J. (1992). Definiting Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence. *Journal of Communication*. 42 (4), pp. 73-93, 1992.

Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: recent theoretical advances. En J. L. Plass, R. Moreno, R. Brunken (eds.), *Cognitive Load Theory* (pp. 29-47). New York: Cambridge University Press.

LA ACCIÓN DIDÁCTICA Y LA RUPTURA LINGÜÍSTICA IMPUESTA POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Loredana La Vecchia

Dipartimento Studi Umanistici, Università degli Studi di Ferrara, Italia

Resumen

Partiendo de la consideración de que la acción didáctica es acción comunicativa, a fines de un resultado exitoso, llegamos a la necesidad de que los actores involucrados construyan un espacio de significados comunes, compartidos. Pero para que esto suceda, docentes y estudiantes deben confrontarse, es decir, negociar narraciones, representaciones, concepciones del mundo. Sin embargo, este proceso resulta hoy mucho más complejo que en el pasado, por el hecho de que las nuevas tecnologías han provocado una hibridación en nuestras vidas y de modo especial en las nuevas generaciones. Esta hibridación se manifiesta fundamentalmente en el lenguaje que se entiende en sentido plural, como gama de praxis sociales. En este escenario las lógicas, los métodos, los instrumentos didácticos y de evaluación, incluso los enfoques teóricos de la pedagogía, deben entrar en discusión, volver a pensarse. Es necesario establecer nuevas formas didácticas diversas de las del pasado, más abiertas, más flexibles, más horizontales, más cooperativas. En ese sentido, en nuestra reflexión se habla de "roptura" y, en particular, de ruptura lingüística.

Abstract

The theory on which this work is based is as follows: new network technologies have caused hybridisation in all our social practices which is mainly reflected in language (in the sense of a plural dimension therefore a pragmatic range of actions). With ways of life having evolved, educational and training practices cannot get stuck in the past. Therefore, logic, methods, teaching and assessment tools, and even the theoretical approaches of pedagogy, must also be reviewed. Hence, different, more open, flexible, horizontal and cooperative teaching methods must be introduced compared to those applied up to now. In fact, starting from the consideration that teaching is a communicative action, those involved must construct a space for shared meanings. But for this to happen, teachers and students must communicate and be able to negotiate narrations, representations and conceptions of the world. And this process is even more

complex than it was in the past, precisely due to the hybridisation brought about by the new technologies. Therefore, in our work, we talk about language breakdown.

Introducción

Uno de los méritos más grandes del e-learning es el de facilitar el acceso a la educación a los adultos (trabajadores) que desean retomar los estudios y para los cuales, en virtud de su estado, es difícil la inserción en los circuitos tradicionales de enseñanza universitaria. Por otra parte, el e-learning constituye una oportunidad extraordinaria para el aprendizaje no formal, o sea, el aprendizaje que se centra en el concepto de competencia, es decir, de tipo profesional, práctico, técnico. En este contexto de aprendizaje no formal generalmente no se dan certificados oficiales, no se otorgan las titulaciones típicas de la enseñanza formal – licenciaturas, maestrías, doctorados, por ejemplo.

Sin embargo, como afirma Rogers (2005), el aprendizaje no formal se relaciona con el aprendizaje formal porque puede ayudar a las personas a formarse aun cuando no han completado los planes de estudio estructurados, permite sumar contenidos a los saberes propios, ofrece alternativas para la construcción de su curriculum.

El proyecto de investigación Better-E (o sea Better e-Learning for All), al que nos referimos, con esto trabajo, tiene como focus el aprendizaje no formal, a través de planes que utilizan la Web como ambiente principal de instrucción. Y

Metodología

En la óptica del proyecto Better-E, esta exposición es el fruto de una reflexión efectuadas tanto de trabajos teóricos como de datos provenientes de análisis empíricos sobre las prácticas lingüísticas que Web y nuevas tecnologías han desarrollado y que conciernen al aprendizaje, que se concibe como un continuum que va desde el ámbito formal al no formal hasta el informal.

Resultados

En la base de mi razonamiento subyace la idea de que con el advenimiento de las nuevas tecnologías, nuestra dimensión ontológica ha cambiado completamente. Como afirma el filósofo Floridi (2014), vivimos onlife, en un espacio que es al mismo tiempo

natural y artificial. Esta modalidad diversa de existir, involucra también (y no podría ser de otra manera) a las prácticas sociales relacionadas con la educación y la instrucción. Sin embargo, dicha implicación impone de hecho una reconsideración de toda la acción didáctica, una transformación diversa y revolucionaria. Racionalmente podemos imaginar que nada, desde este momento en adelante, será igual a lo que hasta ahora ha sido considerado una buena praxis en la enseñanza. En ese sentido, en nuestra reflexión, se habla de "roptura" y, en particular, de ruptura lingüística (el lenguaje que se entiende en sentido plural, como gama de praxis sociales). Partiendo de la consideración de que la acción didáctica es acción comunicativa, a fines de un resultado exitoso, llegamos a la necesidad de que los actores involucrados construyan un espacio de significados comunes, compartidos. Pero para que esto suceda, docentes y estudiantes deben confrontarse, es decir, negociar narraciones, representaciones, concepciones del mundo. Sin embargo, este proceso resulta hoy mucho más complejo que en el pasado, por el hecho de que, como se decía anteriormente, las nuevas tecnologías han provocado una hibridación en nuestras vidas y de modo especial en las nuevas generaciones. El mundo de la Red se ha convertido en su mundo: en este hábitat desarrollan experiencias, obran medidas, producen y activan culturas alternativas. En los territorios abiertos por las nuevas tecnologías digitales viven y se desarrollan las hermenéuticas, las lógicas a través de las cuales nuestros jóvenes decodifican lo real.

Ahora, es necesario considerar que, el advenimiento, de cada tecnología, comporta una reestructuración y a veces hasta una sustitución de los significados que, antes de aparecer, se atribuían a las categorías, a los conceptos de distintos discursos sociales, desde el científico hasta el político. Este proceso puede explicarse con la idea misma de tecnología. Es tecnología todo lo que ha permitido al hombre extender sus capacidades físicas e imaginativas, a tal punto de aumentar, por una parte, la relación que se tiene con el mundo y con sus símiles, y por otra, de reestructurar y reinventar la realidad (Simondon, 1958). Y como afirma Manuel Castells (1996), no es posible comprender o representar la sociedad sin sus instrumentos tecnológicos.

Cuando se consideran en su dimensión comunicativa, las tecnologías de la Red se transforman en manifestaciones de relaciones, en sitios en los que actores involucrados, interactuando, producen textos, o sea, sentido. Más aun, los textos "de" y "para" los nuevos media son "textos sincréticos", dado que su instancia enunciativa se manifiesta a través de un eclecticismo de códigos y una mezcla lingüística; y todo esto comporta una extensión inmensa de cualquier información-conocimiento. En un marco

constructivista y participativo del saber, textos escritos, imágenes estáticas, secuencias fílmicas, sonidos, pueden desestructurarse y volver a combinarse, mediatizarse y volver a hacerlo, insertarse en un network de otros productos presentes en la red o convertirse en recursos para el aprendizaje personalizado y factible, en cada momento, de una reformulación. Por eso, en el movimiento permanente que sucede/ocurre en los territorios inmateriales de la red, se crean, se reproducen, se redefinen nuestros objetos culturales, se construyen oportunidades para el conocimiento y se estimula el nacimiento de distintas habilidades cognitivas.

Conclusiones

En definitiva, la Red abre oportunidades que hasta ahora no se han experimentado: permite acceder a fuentes primarias, a documentos raros, a banco de datos de tipo escrito, visual, oral (es posible escuchar la voz del Einstein, o ver en acción a María Montessori, entre los niños del barrio de San Lorenzo), pero sobre todo permite conectarse e interactuar con todos. El mundo de la Red es por eso un nuevo hábitat donde es posible desarrollar experiencias, realizar acciones, producir y activar significados, cultura, representaciones del mundo. En este escenario las lógicas, los métodos, los instrumentos didácticos y de evaluación, incluso los enfoques teóricos de la pedagogía, deben entrar en discusión, volver a pensarse. Es necesario establecer nuevas formas didácticas diversas de las del pasado, más abiertas, más flexibles, más horizontales, más cooperativas.

Estas formas deben considerar las cambiantes prácticas cotidianas de los jóvenes y de los no tan jóvenes que piden formarse para poder acceder, o reingresar a un mercado del trabajo que la Red también ha transformado.

Por eso, en conclusión, quien asuma el rol de docente, de mediador de saberes, de formador, tendrá que dominar el lenguaje de la Web, tendrá que adaptar su acción docente en una arquitectura compuesta de sonidos, imágenes, películas, social media. En síntesis, la web es un lenguaje; el mundo de la instrucción y el mundo de la formación no pueden ignorar dicho dato.

Referencias

Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford: Blackwell Publishing.

Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution. How the Infosphere is Reshaping Human Reality.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Rogers, A. (2005). *Non-Formal Education. Flexible schooling or partecipatory education*? New York: Springer Science & Business Media.

Simondon, G. (1958). *Du mode d'exitence des objects techniques.* Paris: Aubier.

IDIOSINCRASIA DEL RAZONAMIENTO DEDUCTIVO EN LA VEJEZ

Paula Álvarez Merino, Carmen Requena y Francisco Salto

Universidad de León

Resumen

Antecedentes. Las medidas estándar de razonamiento deductivo adulto predicen un declive lineal con el tiempo que sin embargo contradice múltiples resultados recientes. Se proponen nuevas medidas complementarias del razonamiento deductivo de adultos mayores y se valora su adecuación al razonamiento adulto en los niveles lógico, conductual y neural. **Método.** Revisión de resultados con las medidas estándar (complejidad y velocidad de procesamiento) y con las nuevas medidas (integrabilidad, nivel de formalidad y modalidad), incluyendo resultados de neuroimagen y envejecimiento cerebral y funcional. La revisión incluye trabajos previos del grupo en el que se definían y ensayaban las medidas alternativas. **Resultados.** Las nuevas medidas de integrabilidad, formalidad y modalidad ofrecen resultados consistentes con distintos perfiles de envejecimiento deductivo. La integrabilidad de las inferencias demuestra ser un factor más relevante que la edad en cuanto a la realización de inferencias lógicamente válidas. **Conclusiones.** La idiosincrasia del razonamiento deductivo en la vejez no se identifica necesariamente con un declive lineal. La plasticidad del cerebro envejecido permite preservar e incluso mejorar el rendimiento del razonamiento deductivo.

Palabras clave: *Razonamiento adulto, Envejecimiento cognitivo, Envejecimiento cerebral, Educación a lo largo de la vida*.

Abstract

Antecedents. Standard measures of older adults deductive reasoning predict a linear decline which contradicts a myriad of recent results. New complementary measures are proposed, experimentally implemented and compared with standard instruments at a logical, conductual and neural level. **Method.** Review of results with standard measures (processing complexity and velocity) and with the new measures (integrability, level of formality and modality), including neuroimage and brain and functional aging. The review includes previous results where the new proposed measures are defined and tested. **Results.** The new measures of integrability, formality and complexity offer

results consistent with several deductive aging profiles. The integrability of inferences proves to be a more relevant factor than age concerning logically valid inferences. **Conclusions.** The idiosyncratic character of older adults deductive reasoning is not identified with linear decline. The plasticity of the aging brain allows the preservation and eventual improvement of deductive reasoning scores when integrability, formality and complexity are considered.

Keywords: *Adult reasoning, Cognitive aging, Brain aging, Life-span education.*

Introducción

El razonamiento deductivo humano en cuanto proceso psicológico cambia con la edad y con la práctica, llegando a adoptar en la vejez formas idiosincráticas. Está acreditado en adultos mayores que a medida que aumenta la edad cronológica, la capacidad para deducir válidamente disminuye de modo lineal (Salthouse, 2005), (Salthouse, 2011). Puesto que otros procesos de envejecimiento también son linealmente dependientes del aumento de la edad cronológica, se ha asumido que el razonamiento deductivo decae con la edad. Sin embargo, dos fenómenos contradicen el decaimiento lineal del razonamiento deductivo. Primero, la funcionalidad de diversas actividades cognitivas no envejece linealmente, existiendo casos de cerebros muy envejecidos que preservan su plena funcionalidad cognitiva. Segundo, el razonamiento deductivo adulto es sensible a la práctica y se preserva o incluso mejora con programas de entrenamiento (Requena, Turrero y Ortiz, 2016). Por tanto se plantea la cuestión de comprobar si es adecuado el tipo y naturaleza de las variables psicológicas y normativas que se han escogido para medir el razonamiento deductivo adulto, verificando si son sólo las variables escogidas hasta ahora las que decaen linealmente o es la propia racionalidad que envejece así. Esta comunicación revisa los resultados experimentales de (i) incorporar una nueva serie de magnitudes y propiedades del razonamiento en el estudio, (ii) realizar nuevas pruebas y medidas psicológicas de complejidad y formato variable, (iii) incorporar medidas neuronales de plasticidad, localización y actividad cerebral que acompaña al razonamiento deductivo adulto.

Método

Se llevó a cabo una revisión sobre las medidas de investigaciones de programas de entrenamiento de memoria dirigidos a personas mayores sanas hasta 2016. La revisión incluye todo el acerbo de medidas del razonamiento en personas mayores que

desarrollan procedimientos estandarizados para optimizar la medida de diversas variables psicológicas. Salthouse (2005; 2011) extendió y sistematizó un grupo de medidas del razonamiento envejecido que incluye (i) el Test de Kaufman con medidas de razonamiento analítico, compleción de series, razonamiento matricial y razonamiento transitivo, (ii) test de Woodcock-Johnson III sobre formación de conceptos, aplicación de reglas y compleción de puzzles, (iii) test de velocidad de procesamiento comparando letras. Desde esta base se han desarrollado medidas de razonamiento inductivo adulto, que incluyen las matrices de Raven en sus distintas versiones, diversas tareas de compleción de series y medidas del razonamiento analógico como *Analogy Task* y *People Pieces Analogy*. Las medidas del razonamiento deductivo no han tenido un desarrollo semejante debido a que la investigación se ha centrado en el estudio de los distintos sesgos de contenido, si bien el estudio tanto del razonamiento deductivo como inductivo ha permitido definir distintas medidas de inhibición (Houdé 2008) que explican algunos de estos sesgos. Las medidas más habituales del razonamiento adulto están vinculadas a medidas como KAIT (Kaufman Adult Intelligence Test), WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), (Woodcock-Johnston) y SILS (Shipley Institute for Living Scale), incluyen medidas de razonamiento deductivo, analítico y abstracto. Se advierte fácilmente que estas pruebas están centradas en la medida de inteligencia adulta, y no están concebidas específicamente para considerar los mencionados sesgos e idiosincrasias del pensamiento de loa adultos mayores. Por otra parte, a partir de las contribuciones de Stanovich (2009), se han incorporado dos dimensiones complementarias en el estudio del razonamiento adulto: por una parte, la evolución de la capacidad algorítmica o calculadora, y por otra la capacidad reflexiva vinculada a las disposiciones racionales (Prowse Turner, 2012).

Resultados

Los resultados muestran que variables como la integrabilidad y la relevancia son más significativas que la validez deductiva como índices de capacidad inferencial. En razonamientos integrables, las capacidades deductivas no parecen variar linealmente con la edad, mientras que en razonamientos no integrables, el índice de validez disminuye significativamente. Como consecuencia de los resultados obtenidos, se propone como hipótesis entender que el razonamiento deductivo adulto no decae linealmente, sino sigue patrones idiosincráticos de desarrollo.

Discusión/Conclusiones

El metaeestudio confirma que los razonadores jóvenes infieren con mayor corrección lógica y probabilística en todos los grados de complejidad y de formalidad. A medida que la edad aumenta, la validez con la que se deducen inferencias con mayor complejidad y/o mayor formalidad, disminuye. Sin embargo, con independencia de su edad, los deductores contemplados en el metaestudio solucionan válidamente problemas en función directa de su integrabilidad. En particular, los razonadores mayores solucionan válidamente las tareas deductivas integrables, mientras que su diferencia se concentra en las no integrables, en las cuales la diferencia en función de la edad es muy significativa, frente a una escasa diferencia en caso de inferencias integrables. Por tanto la diferencia esencial asociada a la edad está vinculada a la integración más que a la complejidad o la abstracción de la inferencia. Como hipótesis para explicar este hecho cabe considerar que la validez normativa, que equivale a la preservación de la verdad bivalente, no tiene que considerarse como criterio de salud inferencial. La falta de validez no implica deterioro, sino la presencia de criterios de integración distintos de los estándar. Por ejemplo, el razonamiento envejecido puede hipotéticamente emplear mecanismos supervaluacionales de deducción, que se vinculan con procesos inhibitorios análogos comprobados en el razonamiento inductivo y analógico adulto (Houdé, 2015).

Referencias

Álvarez-Merino, P. (2013). *Claves del razonamiento deductivo en la edad, la inteligencia fluida y el rendimiento académico*. León: Universidad de León.

Houdé, O. (2008). Pedagogy, not (only) anatomy of reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, *12,* 173-184.

Prowse Turner, J.A. (2012). *An Investigation of the Effects of Normal Aging on Reasoning Ability: A Dual-Process Apporach*. University of Shaskatchevan.

Salthouse, T. (2011). Effects of Age on Time-Dependent Cognitive Change. *Psychological Science*, *22,* 686-688.

Salthouse, T. A. (2005). Relations between cognitive abilities and measures of executive functioning. *Neuropsychology*, *19*(4), 532.

Stanovich, K. E. (2009). *What intelligence tests miss: The psychology of rational thought*. Yale University Press.

Requena, C., Turrero, A, Ortiz, T. (2016). Six-Year Training Improves Everyday Memory in Healthy Older People. Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Aging Neuroscience, 8.* doi: http://dx.doi.org/10.3389/fnagi.2016.00135.

CREATIVIDAD Y PLASTICIDAD CEREBRAL EN MAYORES SANOS. UN ANÁLISIS BASADO EN LA ACTIVIDAD CEREBRAL

Verónica López Fernández*, Carmen Requena y**
Paula Álvarez Merino**
**Universidad Internacional de La Rioja (UNIR); **Universidad de León*

Resumen

La creatividad es una función cognitiva que implica aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales. Diferentes estudios han mostrado que su estimulación y desarrollo tiene importantes beneficios en el proceso de envejecimiento. Para lograr su máxima efectividad es importante conocer las bases cerebrales que subyacen. Por ello se ha llevado a cabo un estudio de estudios sobre la creatividad y la actividad cerebral. Los resultados muestran discrepancia en los resultados y se concluye que los futuros estudios han de controlar diferentes aspectos para avanzar en su conocimiento.

Palabras clave: Actividad cerebral, Creatividad, Envejecimiento.

Abstract

Creativity is a cognitive function that involves cognitive, motivational and emotional aspects. Different studies have shown that stimulation and development has important benefits in the aging process. To achieve maximum effectiveness is important to understand the brain basis underlying. Therefore it has carried out a study of studies on creativity and brain activity. The results show discrepancy in the results and concludes that future studies will have to control different aspects to advance its knowledge.

Keywords: Brain activity, Creativity, Aging.

Introducción

Aunque todos poseemos una idea de lo que es la creatividad, no cabe duda de que reina el desconcierto al hablar de este constructo complejo desde el prisma científico (Vecina, 2006). Esto es así porque aunque para algunos autores la creatividad se explica como la habilidad para crear un producto que es original (novedoso) y además, apropiado o útil (Runco y Jaeguer, 2012), y dicha habilidad, a pesar de lo sencillo que parece, implicaría una gran complejidad. A pesar de la complejidad que entraña el

término, es indispensable su investigación, por considerarse una de las características más importantes de los seres humanos (Vecina, 2006).

Por lo tanto, se puede considerar que la creatividad se relaciona estrechamente con los aspectos cognitivos (con su correspondiente base neuropsicológica), pero también acarrea aspectos afectivos y motivacionales que pueden influir (Gonen-Yaacovi et al., 2013).

Por otra parte, algunos estudios demográficos recientes muestran como España sigue su proceso de envejecimiento. Según los datos del Padrón Continuo (INE) a 1 de enero de 2015 hay 8.573.985 personas mayores (65 y más años), el 18,4% sobre el total de la población (46.624.382). Sigue creciendo en mayor medida la proporción de octogenarios y el género predominante en la vejez es el femenino. Hay un 33% más de mujeres que de hombres (Abellán y Pujol, 2016).

Ante este reto del envejecimiento poblacional, participar en actividades de ocio educativo es una práctica útil para proteger las estrategias de compensación del cerebro sano (Requena y López, 2014). En esta línea, la actividad creativa ha demostrado ser beneficiosa en el envejecimiento exitoso (Fisher y Specht, 2000) e incluso en indicadores de salud mental, cognitivos y fisiológicos, y mayor adaptación a los cambios que acontecen con la edad (Flood y Phillips, 2007).

Tomando en consideración los aspectos mencionados es de especial relevancia estudiar el procesamiento creativo a nivel neuropsicológico, ya que su neuropsicología es poco conocida (Gonen-Yaacovi et al., 2013) y el estudio de la creatividad desde una perspectiva neurobiológica se vislumbra como un reto para los estudiosos del constructo (Rendón, 2009), pero necesario por sus aplicaciones, por ejemplo, en el envejecimiento.

A pesar de la complejidad del proceso creativo, algunos autores han realizado diferentes estudios neurocientíficos y han establecido que la creatividad involucra la integración de diversas funciones mentales (Chávez, Graff-Guerrero, García-Reyna, Vaugier y Cruz-Fuentes, 2004) y que, además, pueden estudiarse de manera experimental (Gonen-Yaacovi et al., 2013). En esta distribución de actividad por todo el cerebro se aprecia que es imprescindible el flujo de información entre diferentes áreas cerebrales (Rodríguez-Muñoz, 2011). Esta afirmación, por tanto, no debe entenderse desde un punto de vista estructural, sino funcional. Así, las funciones cognitivas no están localizadas en un área específica, sino que se basan en el funcionamiento de complejos sistemas funcionales entre estructuras (Lee, Harrison y Mechelli, 2003).

Siguiendo a Sawyer (2011), la electroencefalografía (EEG) es uno de los métodos más usados para el estudio de la cognición.

En este estudio, se analizarán investigaciones que han usado la metodología EEG en el estudio de la creatividad en general, y específicamente en el proceso de envejecimiento.

Electroencefalografía (EEG)

Un gran cambio en la neurociencia ha venido de parte de la electroencefalografía al entender la importancia de las oscilaciones cerebrales y su relación con las funciones cognitivas.

Las frecuencias del EEG se dividen en varios grupos, siendo las más estudiadas:

- delta, con un ritmo de 0,5-4 frecuencias-ondas por segundo (Hz)
- theta, de 4 a 8 Hz
- alpha, de 8 a 12 Hz
- beta, por encima de 12 y hasta 30 Hz
-gamma, por encima de 30 Hz

Así, se habla de frecuencias lentas (delta y theta), más aumentadas con el envejecimiento, y frecuencias rápidas (alpha y beta), más aumentadas en la juventud y adultez

Método

Este estudio emplea el método de revisión sistemática de la literatura científica, representando un "estudio de estudios" (Manterola, 2009, p.897).

El método seguido para realizar la revisión fue, en primer lugar, hacer una búsqueda de publicaciones o unidades de análisis con criterios de inclusión. Estudios recogidos en WOS (Web of Science) que incluyeran las palabras claves de nuestro estudio, centrados en los años 2004-2016.

Tomando todas las búsquedas se obtuvieron 83 publicaciones. Posteriormente, se realizó una pre-selección y se filtraron valorando el método de recogida de información (EEG),y que se evaluara algún componente de la creatividad y que se describiera la actividad.

Resultados

Tras la selección de la muestra en función de los criterios de inclusión y los objetivos del estudio, se analizaron un total de 8 estudios científicos, pero ninguno de ellos se realizó con envejecimiento.

A continuación, en la Tabla 1 se muestran los estudios que se basaron en ondas cerebrales, EEG y creatividad.

Tabla 1

Descripción de las ondas de mayor activación y las zonas donde ocurrieron. Principales hallazgos encontrados

Estudio	**Tarea y Resultados**	
Jung-Beeman et al. (2004)	Asociaciones Remotas (AR)	Activación Gamma zonas frontales de HD
Kounios et al. (2006)	Reformulación	activación alpha zonas frontomediales
Sheth et al. (2008)	Reformulación	bajada de actividad beta, (regiones parieto-occipitales y centrotemporales) Gamma incrementó en frontales-centrales y frontales. La actividad alpha inferior incrementó en parieto-centrales
Fink et al. (2009)	Diferentes usos	Incremento alpha en frontales y patrón difuso córtico-parietales
Sandkühler y Bhattacharya (2008)	AR	Mayor actividad bandas gamma en parieto-occipitales y mayor actividad alpha superior temporales derechas.
Kounious et al. (2008)	Anagramas y reposo	Mayor actividad en baja alpha, beta2, beta3 y gamma
Bhattacharya y Petsche (2005)	Improvisación	Artistas:mayor frecuencia delta sincronizada y alpha desincronizada, y mayor dominancia de sincronización en el HD
Fink et al. (2009)	Improvisación Baile	Los bailarines mostraban mayor sincronización en alpha en HD

Discusión/Conclusiones

Como puede apreciarse, existe cierta discrepancia en los hallazgos respecto a las actividades creativas y la activación neuronal empleando EEG. Fink y Benedek (2014)

argumentan en este sentido que es necesario que el estudio de la creatividad se base en una claridad conceptual, explicitando en el estudio el constructo del que se parte, para poder definir mejor el proceso neurocognitivo que subyace. Además, la tarea creativa a realizar ha de especificarse bien, ya que puede evaluar un dominio creativo y no otro, y conllevar la activación de diferentes áreas cerebrales en función del estímulo que elicite la respuesta creativa (Kenett, Anaki y Faust, 2015).

Las implicaciones de investigar la actividad cerebral de la creatividad, tendría repercusiones preventivas y de intervención, por ejemplo, en el envejecimiento. Debido a que se habla de frecuencias lentas (delta y theta), más aumentadas con el envejecimiento, y frecuencias rápidas (alpha y beta), más aumentadas en la juventud y adultez (López, 2011), emplear neurofeedback podría ser un componente a considerar en futuros programas de intervención, ya que la creatividad está asociada con redes neuronales activadas de gran importancia (Ueno et al., 2015). Eso sí, según Fink y Benedek (2014) es fundamental que los hallazgos sean extrapolables a la creatividad de la vida diaria. Se requieren investigaciones en esta línea que arrojen luz sobre la complejidad de la creatividad.

Referencias

Abellán, A. y Pujol, R. (2016) *¿Umbral fijo o móvil? El estado de la población mayor en España,* 2016. Blog Envejecimiento [en-red], 28 de enero, 2016. Disponible en: http://bit.ly/1Sd0d04

Bhattacharya, J., y Petsche, H. (2005). Drawing on mind's canvas: Differences in cortical integration patterns between artists and non-artists. *Human Brain Mapping, 26*(1), 1-14.

Chávez, R. A., Graff-Guerrero, A., García-Reyna, J. C., Vaugier, V. y Cruz-Fuentes, C. (2004). Neurobiología de la creatividad: resultados preliminaries de un estudio de activación cerebral. *Salud Mental,* 27, 38-46.

Fink, A., y Benedek, M. (2014). EEG alpha power and creative ideation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 44, 111-123.

Fink, A., Grabner, R. H., Benedek, M., Reishofer, G., Hauswirth, V., Fally, M., y Neubauer, A. C. (2009). The creative brain: Investigation of brain activity during creative problem solving by means of EEG and fMRI. *Human Brain Mapping, 30*(3), 734-748.

Fisher, B. J., y Specht, D. K. (2000). Successful aging and creativity in later life. *Journal of Aging Studie*s, *13*(4), 457-472.

Flood, M., y Phillips, K. D. (2007). Creativity in older adults: A plethora of possibilities. *Issues in Mental Health Nursing, 28*, 389-411

Gonen-Yaacovi, G., de Souza, L. C., Levy, R., Urbanski, M., Josse, G. y Volle, E. (2013). Rostral and caudal prefrontal contribution to creativity: a meta-analysis of functional imaging data. *Frontiers in Human Neuroscience,* 7.

Kenett, Y. N., Anaki, D., y Faust, M. (2015). Processing of unconventional stimuli requires the recruitment of the non-specialized hemisphere. *Frontiers in Human Neuroscience,* 9.

Kounios, J., Frymiare, J. L., Bowden, E. M., Fleck, J. I., Subramaniam, K., Parrish, T. B., y Jung-Beeman, M. (2006). The prepared mind neural activity prior to problem presentation predicts subsequent solution by sudden insight. *Psychological Science*, *17*(10), 882-890.

Kounios, J., Fleck, J. I., Green, D. L., Payne, L., Stevenson, J. L., Bowden, E. M., y Jung-Beeman, M. (2008). The origins of insight in resting-state brain activity. *Neuropsychologi*a, *46*(1), 281-291.

Lee, L., Harrison, L. M. y Mechelli A. (2003). A report of the functional connectivity workshop. *Dusseldorf NeuroImage*, 9, 457-65.

López, V. (2011). *Efecto de las prácticas de ocio en las funciones cognitivas y la localización de fuentes electroencefalográficas (EEG) en personas mayores.* Universidad de León.

Manterola, C. (2009). Revisión sistemática de la literatura síntesis de la evidencia. *Rev Med Clin Condes*, *20*(6), 897-903.

Requena, C., y López, V. (2014). Measurable benefits on brain activity from the practice of educational leisure. *Frontiers in Aging Neuroscience, 6.*

Rodríguez-Muñoz, F. J. (2011). Contribuciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, Individuo y Sociedad, 23*(2), 45-54.

Runco, M. A. y Jaeguer, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, *24*, 92–96.doi: 10.1080/10400419.2012.650092

Sandkühler, S., y Bhattacharya, J. (2008). Deconstructing insight: EEG correlates of insightful problem solving. *PLoS One*, 3(1), e1459.

Sawyer, K. (2011). The cognitive neuroscience of creativity: A critical review. *Creativity Research Journal*, *23*(2), 137-154.

Sheth, B. R., Sandkühler, S., y Bhattacharya, J. (2009). Posterior beta and anterior gamma oscillations predict cognitive insight. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *21*(7), 1269-1279.

Ueno, K., Takahashi, T., Takahashi, K., Mizukami, K., Tanaka, Y., y Wada, Y. (2015). Neurophysiological basis of creativity in healthy elderly people: A multiscale entropy approach. *Clinical Neurophysiology*, *126*(3), 524-531.

Vecina, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo, 27*(1), 3-39.

LA MUERTE PROPIA COMO MATERIA EDUCATIVA. CREENCIAS Y ACTITUDES SOBRE LA MUERTE EN LA VIDA COTIDIANA

Carmen Requena Hernández*, Paula Álvarez Merino* y Manuel Villarroya Passolas**

**Universidad de León; **Estudiante Máster en Envejecimiento saludable y calidad de la vida de la Universidad de León*

Resumen

Antecedentes. La muerte es un tema cambiante en la sociedad que se ve afectado por variables como la ciencia, la situación económica, el nivel cultural y la cantidad de tiempo libre. **Metodología.** Se diseñó y aplicó un *Cuestionario sobre la muerte en la vida cotidiana,* de elaboración propia. La captación de la muestra se hizo mediante estudiantes de 3º curso del Grado de Educación Social de la Ule. Cumplimentaron todos el *Cuestionario* y también sus familiares. **Resultados.** Los datos descriptivos de los 166 participantes universitarios y mayores, estos últimos mayoritariamente católicos. Es sorprendente que independientemente de la edad, el nivel cultural y de ingresos, los participantes aseguran que les gustaría morir acompañados de su familia, sin conciencia y sin dolor. Indican que han tenido experiencia cercana con la muerte, no conocen el testamento vital, no creen necesario negocios sobre la preparación de la muerte, no quieren vivir eternamente, creen que la vida tiene sentido y hablar de la muerte les produce indiferencia. **Conclusión.** En general, los participantes no muestran interés en cuestiones de la muerte aunque sí reconocen que participarían en un curso de formación con temática relacionada con la preparación de la muerte.

***Palabras clave**: Muerte, Vida cotidiana, Sentido de la vida, Educación, Testamento Vital.*

Abstract

Antecedents. Death is a topic that changes in society that is affected by variables such as science, economic situation, cultural level and the amount of free time. **Method.** It was designed and applied a *Questionnaire about death in everyday life*, own elaboration. The sample collection was done by students of 3rd year Graduate in Social Education of Ule. Students filled in Questionnaire and also their families. **Results.** Descriptive data of 166 university students and older participants, the latter mostly

Catholics. Surprisingly, regardless of age, cultural and education level, participants say they would like to die together with his family, without conscience and without pain. Indicate that they have had near-death experience, do not know the living will not believe necessary business on the preparation of death, do not want to live forever, believe that life has meaning and talk about death gives them indifference. **Conclusions.** In general, participants are not interested in issues of death although they recognize that participate in a training course with subjects related to the preparation of death.

***Keywords**: Death, Everyday, Meaning of life, Education, Living will.*

Introducción

El tema de la muerte en la vida cotidiana que ocupa esta investigación pertenece al mundo de las creencias, actitudes y valores, variables latentes que no se mide directamente (Bertman, 2016). En cuanto a las creencias se forman a partir experiencias no falsables o a partir de valores imperantes en la sociedad en la que la persona vive. Se identifican con la proposición "creo que" seguida de un componente cognitivo, conductual y afectivo. A pesar del carácter multidimensional de las creencias se asocian normalmente con los pensamientos de modo que las creencias se identifican habitualmente con el componente cognitivo de las actitudes (Aboitiz, 2012). Las actitudes se corresponden con un conjunto de creencias organizadas duraderas en torno a objetos, situaciones y contenidos que predisponen a reaccionar y tienen un cuentan con un juicio evaluativo bipolar. En la evaluación se pone de manifiesto las emociones que se desencadenan, los recuerdos, la creencia de lograr una meta, hacia cosas, personas, el yo o situaciones sociales (Allué, 2016).). Las actitudes tienen la misión de adaptarse a un entorno social por lo que en el momento de analizarlas deben de considerarse éste además de la actitud hacia el objeto de estudio, en este caso la muerte. A la hora de construir un cuestionario sobre la muerte, debemos de considerar el nivel de generalidad o especificidad de las actitudes y conductas que se quieren medir para poder establecer las relaciones entre ellas. Es decir, no podemos extraer de una generalidad como por ejemplo responder negativamente a la cuestión de *si que la vida no tiene sentido con que la* persona no tenga seguro de decesos. Del mismo modo no se puede pronosticar de la conducta de no hablar de la muerte con una actitud de indiferencia hacia la misma. Por lo tanto, en el diseño del cuestionario debe primar el principio de compatibilidad, por el que habrá relaciones entre actitudes y conductas si se

plantean en el mismo nivel general. Otro aspecto que debe considerarse en la construcción del cuestionario es la presión social que se puede ejercer en determinados comportamientos como puede ocurrir en el caso de que una persona no religiosa acuda a un rito funerario de carácter religioso. Otro aspectos que debe considerarse en la construcción del cuestionario son las actitudes que se van a considerar. En nuestro caso se propone un cuestionario que mida la actitud ante la expectativa de la muerte propia y ajena. Esta visión partirá de la experiencia del morir de otros y que no afecta a la rutina diaria. Por último, debemos considerar los valores que nos informan de cómo deberían o no comportarse a cerca de un objetivo. Los valores atraviesan las opiniones, las actitudes y nos permiten hacer juicios. Se diferencia de las actitudes en que éstas son más concretas y son más fáciles de modificar.

Entre los temas que se abordarán para conocer la el tratamiento en la vida cotidiana, consideraremos la conducta de *hablar de la muerte*. Esperamos que los hábitos de la vida cotidiana y la prisa, no nos deja espacio para hablar sobre la muerte. En cuanto a *si pensamos en la muerte,* consideramos incluir en el cuestionario actitudes en relación a pensamientos, conocimientos, acciones y actitudes de la muerte. Se espera que las convicciones de las personas religiosas conlleven que piensen menos en la muerte que los no creyentes, que tendrán mayor preocupación y lo reflejarán manifestando que piensan más sobre ella. Igualmente las personas con menos poder adquisitivo pensarán menos en la muerte debido a que les acucian otras realidades inmediatas como ganar dinero y pensar en la muerte las paralizaría. Finalmente, se atenderá a la necesidad de educar sobre contenidos de la muerte y medidas a adoptar. Finalmente, se indagará sobre cómo afectaría conocer el momento de morir en los planes de vida.

El objetivo de este estudio persigue examinar las creencias y actitudes sobre la muerte en la vida cotidiana a través de un cuestionario de elaboración propia. Por otro lado, explorar la necesidad de crear recursos educativos y alternativas a los ritos funerarios actuales en población mayor de años.

Metodología

Participantes

Muestreo intencional captado a través de los alumnos de la titulación del Grado de Educación Social de la Universidad de León. Se pidió a los alumnos que

cumplimentasen ellos mismos el cuestionario y al menos dos de sus familiares adultos (padres y abuelos).

Procedimiento

Este trabajo de campo se desarrolló entre los meses de octubre de 2014 a mayo de 2016. En la primera etapa del trabajo se diseñó el *Cuestionario de la muerte en la vida cotidiana y fue validado su contenido mediante* expertos del ámbito formativo, centros de paliativos, asociaciones dedicadas a acompañamientos en la etapa de la muerte, una asociación del derecho a morir dignamente y empresas de seguros de vida. El cuestionario está accesible tanto en soporte de lápiz y papel como online.

Instrumento de medida

El análisis sobre creencias, actitudes y valores frente a *la muerte en la vida cotidiana* de las personas encuestadas está estructurado en siete áreas temáticas que pueden consultarse en el siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/17HuMNIv7a0sVCStbu8wZXN5VELYSEcVXPhgVfh5K27c/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan a continuación de acuerdo al siguiente criterio. Los datos sociodemográficos y las preguntas abiertas se describen a continuación. Los ítems del cuestionario donde las respuestas son dicotómicas se presentan en la tabla 1.

La mayoría de los encuestados son mujeres católicas, entre los 18 y los 45 años y a partir de los 65 años con estudios primarios y universitarios, que viven en el ámbito urbano. Según los encuestados, la idea de morir en paz se reparte entre “tener la conciencia tranquila” y “morir de sin dolor”. Consideran que no hay ningún buen momento para morir y en todo caso cuando se pierde la autonomía. Los temas que les interesarían abordar sobre la muerte están relacionados con “el miedo a morir”, “la preparación de la muerte” o “testamento vital”. En relación a si cambiaría algo si supiesen cuando van a morir, las respuestas son muy variadas. Por ejemplo, contestan que “vivirían intensamente”, “pasar más tiempo con la familia” o contesta de forma general “todo”. Finalmente, cuando se les pregunta por el tipo de emoción que

predomina cuando se habla de la muerte contestan mayoritariamente "indiferencia" o "tranquilidad".

Tabla 1

Frecuencias de los ítems dicotómicos del Cuestionario sobre la muerte en la vida cotidiana

Preguntas dicotómicas del *Cuestionario sobre la muerte en la vida cotidiana*	**Frecuencias**		
	Si	No	No contesta
¿Tiene sentido la vida para usted?	126	39	1
¿Cree en otra vida después de la muerte?	94	60	12
¿Practica alguna religión o creencia espiritual?	83	79	4
¿Conoce algún negocio preparatorio de la muerte?	32	125	9
¿Ha pensado alguna vez en su propia muerte?	125	29	12
¿Le gustaría vivir eternamente?	30	122	14
¿Cómo le gustaría que fuese su muerte?	51	97	18
¿Ha hablado alguna vez con sus amigos sobre cómo le gustaría que fuese su muerte?	61	98	7
¿Le gustaría participar en la preparación de su muerte (despedida)?	46	104	16
¿Le gustaría participar en la preparación de la muerte (despedida) de sus seres queridos?	59	93	14
¿Ha tenido contacto con la muerte?	133	20	13
¿Conoce usted lo que es el testamento vital o documento de voluntades anticipadas?	48	106	12
¿Tiene hecho el testamento vital?	34	125	7
¿Tiene resuelto cómo hacerlo efectivo?	34	112	20
¿Tiene sentido elegir el momento de morirse?	42	111	13
¿Tiene sentido prohibir elegir morirse?	24	128	14
¿Asistiría a un curso sobre "prepararse para morir"?	86	34	46

Conclusión

El tema de la muerte en la actualidad es un tema controvertido y tabú pues el acceso a la muestra ha sido complicado debido a que hay una tendencia a rechazar el abordaje de la muerte. Parece imperar una idea romántica de la muerte en el sentido de que se deja al azar y al destino su responsabilidad.

Independientemente de la edad, el sexo, los estudios, los ingresos, y si la vida tiene o no sentido, los encuestados desconocen aspectos relacionados con la muerte

como el testamento vital o si existen o no negocios sobre ritos funerarios. Llama la atención que los encuestados no consideren negocio ni a los ritos funerarios de la iglesia ni a los seguros que pagan de decesos.

Finalmente, aunque los encuestados muestran una emoción de indiferencia en el abordaje de la muerte, si reconocen que participarían en un curso relacionado con la preparación de la muerte para conocer aspectos como el encarnizamiento terapéutico o el derecho a morir dignamente.

Se necesitan estudios que contribuyan a normalizar la muerte en la vida cotidiana dado que cada vez son más las personas mayores que completan el ciclo vital, por consiguiente, se hace necesario que las personas decidan en qué condiciones quieren mantenerse con vida.

Referencias

Aboitiz, R. J. (2012). *¿De la muerte (de) negada a la muerte reivindicada? Análisis de la muerte en la sociedad española actual: muerte sufrida, muerte vivida y discursos sobre la muerte* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.

Allué, M. (2016). La muerte en las ciencias sociales, una bibliografía. *Arxiu d'etnografia de Catalunya*, (2), 200-233.

Bertman, S. L. (2016). *Facing death: images, insights, and interventions: a handbook for educators, healthcare professionals, and counselors*. Taylor & Francis.

LAS ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA COMO PROTECTOR DE LA MEMORIA EN OCTOGENARIOS

María Plaza Carmona*, Carmen Requena Hernández y Paula Álvarez Merino****

**Investigadora en la Cátedra Extraordinaria de envejecimiento en todas las edades de la Universidad de León; ** Universidad de León.*

Resumen

Antecedentes. Una revisión sistemática y meta-análisis se llevó a cabo sobre las medidas de evaluación utilizadas en los programas de entrenamiento de memoria dirigidos a mejorar la funcionalidad de las personas mayores sanas. **Metodología.** La revisión se llevó a cabo con 400 publicaciones de las cuales 35 cumplieron los criterios para ser incluidas. Los estudios ponen de manifiesto que el instrumento de medida más ecológico para la memoria es el test conductual de memoria (RBMT). No obstante, los investigadores identifican limitaciones del test relacionadas con la clasificación de los niveles de memoria (normal, débil, moderada y severa) y la predicción del grado de funcionalidad en las personas mayores sanas. La prueba fue concebida para ser aplicada en laboratorio por lo que las tareas que se proponen en el test resultan artificiosas. **Conclusiones.** Una forma de minimizar esta limitación sería medir la memoria *cara a cara* o de forma virtual, mediante tareas habituales de la vida diaria. Futuras investigaciones sobre herramientas de evaluación de la memoria tendrán que desarrollarse dentro de este cambio de paradigma basado en monitorizar la funcionalidad de las personas mayores para controlar el estado de la memoria de las personas mayores sanas.

Palabras clave: *Memoria, Medidas, Evaluación, Entrenamiento, Vida diaria.*

Abstract

Antecedents. A systematic review and meta-analysis was conducted on the evaluation measures used in memory training programs aimed at improving the functionality of healthy older adults. **Method.** The review was conducted with 400 publications of which 35 met the criteria for inclusion. Studies show that the instrument of greener measure behavioral memory is the memory test (RBMT). However, researchers identified limitations related to the classification of memory levels (normal, weak,

moderate and severe) and predicting the degree of functionality in healthy elderly test. The test was designed to be applied in the laboratory so that the tasks proposed in the test are contrived. **Conclusions.** One way to minimize this limitation measure would be face to face or virtual memory through common tasks of daily life. Future research on assessment tools of memory have to be developed within this paradigm shift based on monitoring the functionality of older people to monitor the status of memory in healthy older people.

Keywords: *Memory, Measure, Assessment, Training, Everyday.*

Introducción

Desde hace más de treinta años se vienen desarrollando programas de entrenamiento de memoria para preservar las funciones cognitivas de las personas mayores sanas. Los primeros programas empleaban técnicas mono-factoriales como la visualización u organización, reestructuración cognitiva, la concentración, asociación de caras, técnicas mnemotécnicas o el método de loci (Alvarado y Salazar, 2014) Enfoques ulteriores implementan no sólo técnicas de memoria, sino también capacitan en otros procesos cognitivos como la atención, el razonamiento y la velocidad de procesamiento como (ACTIVE- Rebok, 2014). En base al éxito de los programas monofactoriales se desarrollan los multifactoriales de modo que puedan multiplicarse los efectos a nivel cognitivo. Este tipo de programas se ajustan mejor a lo que ocurre en la realización de las tareas de la vida diaria pues rara su realización dependen de un solo componente cognitivo.

Los instrumentos de evaluación que miden la eficacia de este tipo de programas suelen ser pruebas de laboratorio diseñadas a partir de pruebas que se aplican a otros sectores de población. Esto es, se eligen procesos cognitivos de evaluación que habitualmente se emplea en ámbitos escolares o laborales, alejados de los intereses de las personas mayores. Las instrucciones deben ser interpretadas por las personas mayores con ciertas dificultades. Se cuentan las respuestas correctas, se obtiene una puntuación y a partir de ésta se compara al evaluado con su grupo de referencia y con ello se obtiene la clasificación de normalidad o anormalidad (McDaniel et al., 2014)

Las medidas empleadas en los programas de entrenamiento de memoria se componen de test que miden tanto procesos cognitivos entrenados como no entrenados (Gross et al. 2012). Se trata de saber si el efecto del entrenamiento se transfiere a otras funciones mentales y en la funcionalidad de la vida diaria. El tipo de test que se emplea

para controlar el efecto de transferencia se compone de preguntas como si recuerda cita, planifica comidas. Según algunos expertos, este modo de medir el efecto de transferencia está más relacionado con la capacidad intelectual (interpretación y compresión) que lo que realmente hacen en su vida diaria (Requena, Turrero y Ortiz, 2016).

El asunto es que, si los instrumentos de evaluación están diseñados para monitorizar la función cognitiva y su repercusión en la autonomía, ¿por qué no entrenar directamente la funcionalidad? A menudo nos encontramos personas mayores que participan en programas de entrenamiento del cálculo haciendo sodokus y, sin embargo, delante de la caja de un supermercado estiran la mano con las monedas para que la cajera les haga las cuentas. Otras personas mayores realizan sopas de letras o ejercicios de fluidez lingüística y después no se comunican con nadie. El presente estudio se propone revisar instrumentos de evaluación que monitorizan la memoria considerando la idiosincrasia de las personas mayores sanas.

Metodología

Se llevó a cabo una revisión sobre investigaciones de programas de entrenamiento de memoria dirigidos a personas mayores sanas hasta el 2015. Las búsquedas se realizaron en bases de datos informatizadas como PsychInfo, PubMed, google scholar y dialnet. Se usó la combinación de las siguientes palabras clave en inglés y español: “memoria”, “cognitiva”, “intervención”, “entrenamiento”, “evaluación”, “medidas”, “instrumentos”, “personas mayores sanas”, "memory" “cognitive", "intervention", "training", "evaluation", "assessment", "instruments", “older adult”, “aging”, “elderly”. Se realizaron búsquedas en artículos de revisiones y metaanálisis. Además, se hicieron búsquedas manuales en revistas y capítulos de libros.

Los criterios de inclusión para éste meta-análisis se basaron en los criterios de la División 12 de la Asociación Americana de Psicología. Para ser incluidos los estudios en la revisión se tendrá en cuenta que los artículos sean originales e incluyan evaluación de los programas de entrenamiento de memoria. Los participantes tendrán más de 65 años y medidas de memoria objetiva y subjetiva, otras funciones cognitivas no se consideraron.

Los resultados de la revisión sistemática y meta-análisis se compusieron de 400 publicaciones de las cuales 35 cumplieron los criterios para ser incluidas. Los estudios seleccionados ponen de manifiesto que el instrumento de medida de la evaluación que

mejor se ajusta a la idiosincrasia de las personas mayores es el test conductual de memoria (RBMT).

Test conductual de memoria Rivermead (RBMT)

El RBMT fue creado para poder identificar cambios en el funcionamiento de la memoria cotidiana con el objetivo de suministrar un test con situaciones similares a circunstancias de la vida diaria. Es un test que puede ser utilizado por profesionales de diferentes ámbitos, el terapeuta ocupacional, el psicólogo clínico, logopeda, y otros profesionales que trabajen con personas mayores. Cuneta con validez ecológica, es fácil de comprender, interpretar y corto.

Los ítems o subtest que se utilizan son: ítems 1 y 2 "recordando un nombre y apellido", el ítem 3 "recordando un objeto personal escondido", este objeto se esconde y al finalizar la sesión el evaluado debe pedir el objeto personal; ítem 4 "recordando una cita", para lo que se dispone de una alarma; ítem 5 "reconocimiento de dibujos" los dibujos son de objetos comunes; ítem 6 "recuerdo inmediato de una historia", en este ítem se lee al sujeto una historia corta y él debe retener la máxima información posible; ítem 7 "reconocimiento de caras", se le muestra al sujeto fotografías que tiene que reconocer; ítem 8 "recordando un pequeño recorrido" el evaluador realiza un recorrido por la sala donde se realiza la evaluación que el evaluado debe repetir en de forma inmediata y en el corto plazo; ítem 9 "recordando dejar una cosa", referente al objeto personal; ítem 10 "orientación" se realizan 10 preguntas de orientación temporal, personal y espacial.

Los ítems que utiliza este test radican en efectuar una acción habitual, asimismo incluye como los test tradicionales, tareas de recuerdo con claves y reconocimiento, recuerdo libre, recuerdo inmediato con y sin intervalo de interferencia, y recuerdo diferido; tareas con material verbal y/o no verbal; tareas de memoria prospectiva y/o retrospectiva, y pruebas de orientación en tiempo, espacio y persona. Cada ítem valora cierta capacidad cognitiva, por ejemplo, los ítems "recordando un nombre" "reconocimiento de dibujos" "recuerdo del recorrido" valora la memoria retrospectiva, que se refiere a información adquirida en el pasado; los ítems "recordando dejar un mensaje" "recordando la cita" son ejemplos de memoria prospectiva, cuando se recuerda realizar una acción en un momento determinado. Dispone de cuatro versiones análogas (A, B, C, D) corrigiendo la consecuencia de un aprendizaje por repetición.

Conclusiones

A pesar de que el RBMT cumple con suficientes criterios para ser considerado un test que se ajusta a la idiosincrasia de las personas mayores: se compone de tareas relacionadas con la vida diaria, tiene una duración de 40 minutos, y la tipificación del nivel de memoria se ajusta por edad y nivel cultural. Tiene algunas limitaciones como que la prueba está concebida para ser aplicada en laboratorio, en algunas preguntas interfieren la cultura y las personas mayores no están acostumbradas a este tipo de evaluación por lo que los resultados pueden no ajustarse a la capacidad real de los mayores evaluados.

Se necesita un cambio de paradigma en lo que se refiere a los instrumentos de evaluación de la memoria. Este cambio de paradigma consistiría en el diseño de un instrumento que incluya tareas de la vida diaria y que puedan ser evaluadas en el mundo real.

Referencias

Alvarado, A. M. y Salazar, A. M. (2014). Análisis del concepto de envejecimiento. *Gerokomos*, *25*(2), 57-62.

McDaniel, M. A., Binder, F. E., Bugg, M. J., Waldum, R.E., Dufault, C., Meyer, A., …Kudelka, C. (2014). Effects of Cognitive training with and without aerobic exercise on cognitively demanding everyday activities. *Psychology and Aging, 29*(3), 717–730.

Gross, A. L., Parisi, J. M., Spira, A. P., Kueider, A. M., Ko, J. Y., Saczynski, J. S., y Rebok, G. W. (2012). Memory training interventions for older adults: a meta-analysis. *Aging & Mental Health*, *16*(6), 722-734.

Rebok, G. W., Carlson, M., Glass, T. A., McGill, S. M., Hill, J. y Wasik, B. (2004). Short-term impact of Experience Corps participation on children and schools: Results from a pilot randomized trial. *Journal of Urban Health*, *81*, 79–93.

Wilson, B., Cockburn, J. y Baddeley, A. (1985). *The rivermead behavioural memory test. Bury St*. Edmunds: Thames Valley Test Company.

Requena, C., Turrero, A. y Ortiz, T. (2016). Six-year training improves everyday memory in healthy older people. Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Aging Neuroscience*, *8*, 135.

Rebok, G. W., Ball, K., Guey, L. T., Jones, R. N., Kim, H. Y., King, J. W., ... Willis, S. L. (2014). Ten-year effects of the advanced cognitive training for independent

and vital elderly cognitive training trial on cognition and everyday functioning in older adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, *62*(1), 16-24.

LAS ACTITUDES DE LOS FUTUROS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS ANTE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y CULTURAL EN LA EDUCACIÓN

Ruth Vilà Baños, M. José Rubio Hurtado y Anna Escofet Roig

Universidad de Barcelona

Resumen

Antecedentes. El mapa de expresiones religiosas diversas es un reto para la convivencia en el espacio público, y para la educación de los futuros educadores. Este capítulo hace hincapié en afrontar el reto de la diversidad religiosa desde el marco educativo, analizando qué actitudes tienen los futuros agentes socioeducativos hacia esta diversidad religiosa, hacia el diálogo interreligioso e intercultural, y hacia el papel de la educación en la gestión de esta diversidad. Método. Se ha realizado un estudio por encuesta en el marco del proyecto AGAUR-2014RELIG00019 sobre las actitudes de los estudiantes de Formación del Profesorado de Primaria e Infantil, Educación Social, Trabajo Social y Pedagogía, con la "*escala de actitudes ante la diversidad religiosa y cultural en la educación desde el diálogo intercultural e interreligioso*". Resultados. Se tiene una actitud poco favorable a la diversidad cultural y religiosa, al diálogo interreligioso, y especialmente reacio a que la educación juegue un papel relevante en la gestión de la diversidad religiosa y cultural. Conclusiones. Cabe mejorar la formación de los futuros agentes socioeducativos en los diferentes grados para afrontar los retos de la diversidad religiosa y cultural en el marco educativo.

Palabras clave: diversidad religiosa, diálogo interreligioso, educación superior, formación universitaria.

Abstract

Background. The map of different religious expressions is a challenge for coexistence in the public space, and for the education of future educators. This chapter emphasizes the challenge of religious diversity in the educational context, analyzing how attitudes have future educational agents to this religious diversity, to interreligious and intercultural dialogue, and to the role of education in managing this diversity. Method. It has conducted a survey study in the framework of a Project (AGAUR-2014RELIG00019) on attitudes of students in Teacher Training in Primary and Children, Social Education, Social Work and Social Education, with the "Attitudes

towards religious and cultural diversity in education for intercultural dialogue and interfaith scale". Results. It has a very favorable cultural and religious diversity attitude, interreligious dialogue, and especially reluctant to that education plays an important role in the management of religious and cultural diversity. Conclusions. It should improve the training of future educational agents across grade levels to meet the challenges of religious and cultural diversity in the educational framework.

Keywords: religious diversity, interreligious dialogue, higher education, university education.

Introducción

Actualmente en el contexto catalán se dibuja una realidad cultural diversa que conlleva también un mapa de expresiones religiosas diversas. Esta realidad es un reto para la convivencia en el espacio público, y a la vez un reto para la educación y los futuros educadores. En esta gran responsabilidad que implica la diversidad religiosa, la formación de los agentes socioeducativos que protagonizan este espacio educativo es también fundamental.

Este capítulo hace hincapié en afrontar el reto de la diversidad religiosa desde el marco educativo, analizando qué actitudes tienen los futuros agentes socioeducativos hacia esta diversidad religiosa, hacia el diálogo interreligioso e intercultural, y hacia el papel de la educación en la gestión de esta diversidad. Concretamente se propone dar respuesta a los siguientes objetivos:

• Diagnosticar la actitud de los futuros agentes socioeducativos en cuanto al diálogo intercultural e interreligioso.

• Identificar elementos relacionados con estas actitudes.

Método

Para dar respuesta a los objetivos se ha realizado un estudio diagnóstico, basado en el método de encuesta, sobre las actitudes de los estudiantes de Formación del Profesorado de Primaria e Infantil, Educación Social, Trabajo Social y Pedagogía. Este alumnado serán los futuros agentes socio-educativos que desde el ámbito formal y no formal pueden intervenir desde el diálogo intercultural e interreligioso.

Participantes

La población objeto de estudio ha sido el alumnado de último curso de las facultades de Pedagogía, Educación Social, Trabajo Social y Formación del Profesorado (teniendo en cuenta que no todas las universidades mencionadas imparten las cinco titulaciones) de cuatro universidades públicas catalanas: Universidad de Barcelona, Universidad Rovira i Virgili, Universidad de Lleida y Universidad de Girona. La muestra está representada por un total de 574 estudiantes del curso 2.014-2.015 (tabla 1).

Tabla 1

Tabla de contingencia sobre la muestra participante según universidad y titulación

			Qué estás estudiando?					
			Pedagogía	Educación Primaria	Educación Infantil	Educación Social	Trabajo Social	Total
Universidad	URV		43	38	32	1		114
		% del total	7,5%	6,6%	5,6%	,2%		19,9%
	UdL			76	2			78
		% del total		13,2%	,3%			13,6%
	UdG		2	11	3	2	8	26
		% del total	,3%	1,9%	,5%	,3%	1,4%	4,5%
	UB		79	123	56	46	52	356
		% del total	13,8%	21,4%	9,8%	8,0%	9,1%	62,0%
Total		Recompte	124	248	93	49	60	574
		% del total	21,6%	43,2%	16,2%	8,5%	10,5%	100,0%

Considerando una población universitaria de 2550 estudiantes del último curso de estos grados, supone un índice de respuesta del 22,5%, y un error de 0,037.

La muestra igual que la población es predominantemente femenina, el 84,8% son mujeres frente a un 15% de hombres. La media de edad de los estudiantes se sitúa en los 23 años aunque con cierta variabilidad (desviación típica alta del 4,86343). La gran mayoría de los estudiantes han nacido en Cataluña (92,7%), el 4,7% en España y sólo un 2,6% en el resto del mundo.

Instrumento

Ante la falta de instrumentos de medida que tengan el objetivo de medir las actitudes ante la diversidad religiosa y el diálogo intercultural, especialmente desde la educación, se ha creado la "*escala de actitudes ante la diversidad religiosa y cultural en la educación desde el diálogo intercultural e interreligioso*" que está fundamentada por un análisis de necesidades a expertos académicos, de la administración pública y de

entidades (Vilà et al. 2015). La validación de contenido mediante el juicio de expertos permitió obtener una escala formada por 49 ítems, todos ellos considerados adecuados en su conjunto por los jueces. Este instrumento se considera válido y fiable con un alpha Crombach = 0,906.

Resultados

El 60,7% de los y las estudiantes se declaran no creyentes. El 17% del estudiantado participante opina que hay algunas religiones mejor que otros; y un preocupante 79% opina que hay religiones que están más cerradas al diálogo interreligioso que otros.

La formación universitaria

Aunque el 49,1% de los estudiantes manifiestan haber tenido alguna experiencia en diversidad religiosa en el ámbito socioeducativo (por ejemplo, en las prácticas externas universitarias), sólo el 14,6% ha estudiado algún contenido de religión durante sus estudios universitarios. No obstante, el 46% manifiesta haber estudiado algún contenido de religión en otros espacios formativos.

El 72% de los y las participantes en el estudio manifiestan que la formación universitaria recibida para promover el diálogo intercultural e interreligioso es insuficiente. De forma similar, el 74% creen que es importante estar formado en estas temáticas como futuro agente socioeducativo. Aunque el 73% de los estudiantes cree que no hay que hacer religión en la formación básica obligatoria.

Las actitudes de los futuros agentes socioeducativos

Los resultados obtenidos en la escala de actitudes ponen de manifiesto cómo las actitudes de los y las participantes son bastante bajas, especialmente respecto al papel de la educación donde se obtiene una media de 21 puntos sobre 75. En otras palabras, el alumnado participante tiene una actitud poco favorable a la diversidad cultural y religiosa, poco favorable al diálogo interreligioso y especialmente reacio a que la educación juegue un papel relevante en la gestión de la diversidad religiosa y cultural y el fomento del diálogo interreligioso.

La territorialidad

La Universidad de Barcelona destaca con un alumnado con una actitud un poco más favorable al resto. Estas diferencias son estadísticamente significativas únicamente en dos dimensiones de la escala sobre la actitud hacia la diversidad cultural y religiosa. Concretamente, el alumnado de la Universidad de Barcelona tiene una actitud más crítica hacia la discriminación: discriminación de ciertas religiones como fuente de conflicto, discriminación de la mujer. Especialmente, cuando se compara con la Universidad de Girona donde las puntuaciones son más bajas. Paralelamente, la Universidad de Barcelona también obtiene las puntuaciones más elevadas en la actitud de sus estudiantes hacia la presencia de la diversidad religiosa y cultural en el espacio público, especialmente si las comparamos con las puntuaciones obtenidas por el alumnado de la Universidad de Lleida, que son los menos favorables a esta diversidad en el espacio público.

Los grados universitarios de los futuros agentes socioeducativos

Según el grado que está estudiando el alumnado participante en el estudio se dan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en la escala de actitudes hacia la diversidad cultural y religiosa; en el total y en las tres dimensiones de la escalera. En general se pone de manifiesto como los grados de Educación Social y Trabajo Social tienen un alumnado con una actitud más favorable a la diversidad, mientras que los grados de Pedagogía y Formación del Profesorado, tienen actitudes más desfavorables. Trabajo Social y Educación Social tienen el alumnado con una actitud menos desfavorable hacia la diversidad cultural y religiosa en general (total de la escala). Concretamente, el alumnado de Educación Social destaca por tener las puntuaciones menos desfavorables hacia la diversidad religiosa y cultural en cuanto a considerar los factores que favorecen o dificultan la diversidad religiosa. Especialmente estos datos son estadísticamente significativos en comparación con los grados de Maestro de educación infantil y Pedagogía.

Por otra parte, Educación Social nuevamente tiene un alumnado menos desfavorable hacia la diversidad cultural y religiosa, considerando los aspectos de discriminación que conlleva (discriminación de ciertas religiones como fuente de conflicto, discriminación de la mujer…). Esta diferencia es estadísticamente significativa especialmente comparándose con los grados de Maestro de Educación Infantil, Pedagogía y Maestro de Educación.

Trabajo Social y Educación Social tienen el alumnado con una actitud menos desfavorable hacia la presencia de la diversidad cultural y religiosa en el espacio público, especialmente si comparamos el grado de Trabajo Social con el grado, y Educación Social con el resto de los grados.

Las experiencias formativas en la Universidad

El alumnado participante que ha tenido experiencias en diversidad cultural por ejemplo en las prácticas externas universitarias tiene unas actitudes menos desfavorables hacia la diversidad cultural y religiosa, hacia el diálogo interreligioso y hacia el papel de la educación. Los estudiantes que manifiesta haber tenido experiencias en diversidad religiosa en el ámbito socioeducativo puntúan de forma estadísticamente significativa superior a aquel que no ha tenido, en los totales de las tres escaleras y algunas dimensiones.

El alumnado que manifiesta haber tenido experiencias en diversidad religiosa y cultural es justamente lo que es menos desfavorable a la diversidad (especialmente en cuanto a su presencia en el espacio público), el diálogo interreligioso (especialmente considerando la parte conceptual de la religión y el diálogo) ya que la educación juegue un papel en la gestión de la diversidad religiosa y cultural (especialmente en cuanto al papel de la educación formal, así como la importancia de la formación universitaria de los agentes socioeducativos).

Discusión/Conclusiones

Una primera conclusión es la detección de una actitud poco favorable a la diversidad cultural y religiosa, al diálogo interreligioso y especialmente a que la educación juegue un papel relevante en la gestión de la diversidad religiosa y cultural.

Se identifica la necesidad de una formación en el sistema universitario sobre estas temáticas, tal como expresan los expertos (López, 2012; Torradeflot, 2011; Unesco, 2005). Los resultados obtenidos invitan a pensar que a pesar de la falta de formación universitaria recibida y la actitud de los futuros agentes socioeducativos, se valora su necesidad dada la búsqueda formativa que se hace en otros espacios y la presencia de estos contenidos en su experiencia cotidiana o incluso formativa, mediante las prácticas externas.

Estos datos ponen de relieve la importancia que los alumnos de las diferentes universidades dan a los contenidos sobre diversidad religiosa y diálogo intercultural e

interreligioso, a pesar de su poca presencia curricular. No obstante, las y los participantes en el estudio no ven importante incorporar contenidos religiosos en la formación básica obligatoria (primaria y secundaria obligatoria). Estos últimos resultados respecto a la formación básica, creemos que se dan respecto a un concepto de formación religiosa cercana al modelo de sustitución de Knitter (2008), que es lo que tradicionalmente se ha desarrollado en la formación religiosa católica tradicional.

Otra conclusión es que la realidad territorial de Barcelona, con mucha más cercanía a la diversidad religiosa y cultural, así como las numerosas iniciativas para el diálogo intercultural e interreligioso que protagoniza puede ser un desencadenante de esta menor desfavorabilidad de los futuros agentes socioeducativos hacia la diversidad cultural y religiosa, especialmente en aspectos de discriminación y presencia en el espacio público.

Estos resultados invitan a reflexionar más sobre el papel de la educación y de los futuros agentes educativos en los grados de Formación de Maestros y de Pedagogía, sin perder de vista la necesidad de una intervención en el resto de los grados que a pesar de tener unas puntuaciones algo menos desfavorables hacia la diversidad, no dejan de ser puntuaciones bastante bajas.

Referencias

Knitter, P. F. (Ed.). (1998). *Pluralism and Oppression*. Maryland: University Press.

López, M. (2012). Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural. En J.L. Álvarez y M.A. Essomba (coords), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 61-84). Barcelona: Graó.

Torradeflot, F. (2011). *Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España.* Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.

UNESCO. (2005). *The Rabat Commitment Conclusions and Recommendations of the Rabat Conference on Dialogue among Cultures and Civilizations through Concrete and Sustained Initiatives Rabat, Morocco.* Recuperado de: http://www.unesco.org/dialogue/rabat/commitment.html

Vilà, R., Burguet, M., Escofet, A. y Rubio, M. J. (2015) Hacia el diálogo intercultural e interreligioso: necesidades normativas para una gestión de la diversidad religiosa en el espacio público. *IV Congreso REPS: Desigualdad y democracia: Políticas públicas e innovación social*. Barcelona.

LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y CULTURAL EN LA EDUCACIÓN DESDE EL DIÁLOGO INTERCULTURAL E INTERRELIGIOSO

Freixa, Montse, Sabariego, Marta, Vilà, Ruth y Belghirane, Fatima

Universidad de Barcelona

Resumen

Actualmente en el contexto catalán se dibuja una realidad cultural diversa que comporta también un mapa de religiones diverso. Este capítulo presenta las necesidades sentidas detectadas en el marco del proyecto AGAUR-2014RELIG00019 para la gestión de la diversidad religiosa en el contexto educativo catalán, desde el punto de vista de tres agentes socioeducativos: los profesionales de la Administración, las entidades y el mundo académico. Con esta finalidad, se opta por la fundamentación hermenéutica-interpretativa mediante entrevistas semi-estructuradas para obtener el relato de los tres colectivos anteriores con el propósito de generar propuestas de acciones e iniciativas para la gestión de la diversidad religiosa en el ámbito educativo. La educación formal es percibida como clave para dar a conocer y reconocer la diversidad cultural y religiosa: no obstante el modelo formativo identificado es poco adecuado para trabajar la religión desde una perspectiva plural. Se concluye con la necesidad de una educación en cultura religiosa desde el diálogo intereligioso y desde una perspectiva de corresponsabilidad para su mayor impacto y eficacia sociales.

Palabras clave: diversidad religiosa, diálogo interreligioso, diálogo intercultural, inclusión social, educación intercultural.

Abstract

Currently in the catalan context is drawing a diverse cultural map also entails different religions. This chapter presents the needs detected in the framework of a Project (AGAUR-2014RELIG00019) for the management of diversity religious context catalan education, from the perspective of three agents: the Professional Administration, the Entities and the academia. By the founding hermeneutics-interpretation and semi-structured interviews the article gets the story of the three agents with the report of actions and initiatives to generate proposals to manage religious diversity. The formal education is perceived as key to announce and recognize the cultural and religious diversity: nevertheless, the formative model turns out to be slightly suitable to work the

religion from a plural perspective. The article concludes with the need of an education in religious culture from the interreligious dialog and from a community perspective for his major social impact and efficiency.

Keywords: Religious diversity, interreligious dialog, intercultural dialog, social inclusions, intercultural education.

Introducción

La presencia de religiones diversas en Cataluña exige una nueva cultura pública respecto al hecho religioso en la que la educación aparece como un eje esencial para promover el diálogo intercultural e interreligioso (López, 2012) que posibilite la vida en común. Como señala Torradeflot (2011), si este diálogo es de proximidad (institucional, local o del barrio) se favorece aún más la prevención de conflictos interreligiosos, se enriquecen los procesos de participación ciudadana y se ponen las condiciones que permiten la solidaridad y la justicia. Se obtienen mejores garantías de una cultura del diálogo que posibilite la vida en común y el intercambio cultural.

Desde este referente, se comprenden mejor los tres sentidos en que la UNESCO (2015) considera que se practica y se debe fomentar el diálogo interreligioso:

a) para vivir en un espíritu de apertura i cohesión, un reto social que se reivindica como muy relevante para la gestión de la diversidad cultural y religiosa de nuestras comunidades.

b) para colaborar con vista al desarrollo integral de personas de diferentes confesiones.

c) para comprender más profundamente las diferentes herencias religiosas y apreciar los valores espirituales. El diálogo interreligioso tiene el reto de encontrar la forma de romper estas barreras (Torradeflot, 2011), desde los elementos y los valores a compartir, incorporar e incluso reinventar.

Así entendidas, estas aportaciones ponen en la agenda política el debate para reforzar una educación para el pluralismo religioso donde las familias, el contexto social con todas las entidades del territorio implicadas y las propias comunidades religiosas tienen un papel clave (Dietz, Rosón y Ruiz, 2011), desde la corresponsabilidad, para abordar y vivir con sentido en una sociedad del conocimiento cada vez más inclusiva u desarrollada.

Método

Con el objetivo de mostrar las necesidades sentidas por parte de profesionales del mundo académico, administradores y técnicos responsables de la gestión de la

diversidad religiosa en el ámbito educativo, se optó por realizar un diagnóstico desde un enfoque cualitativo (Berg, 2007) mediante entrevistas semi-estructuradas individuales a 11 personas expertas, seleccionadas intencionalmente por su relevancia para indagar en el discurso que proyectaban sobre la diversidad religiosa y cultural en la educación.

Para el tratamiento de los datos se elaboró un sistema de categorías que fueron procesadas mediante el programa informático QSRNVIVO 10. Los fragmentos de la entrevista se categorizaron en cuatros grandes dimensiones: 1. La situación de la enseñanza de la religión confesional en los centros públicos de Cataluña; 2. Los actuales currícula y materiales educativos desde la etapa básica hasta la universidad; 3. Otros agentes socioeducativos responsables de la educación religiosa en nuestra sociedad; y 4. La formación de los agentes socioeducativos para la gestión de la diversidad religiosa en el espacio público y la relaciones interreligiosas.

Resultados

Este artículo se centra en el papel de la educación para una gestión de la diversidad religiosa basada en el diálogo intercultural e interreligioso, a partir de las siguientes cuatro dimensiones:

La situación de la enseñanza de la religión

La opinión de los entrevistados evidencia la realidad del sistema escolar español (Dietz, 2008) con una tradición profundamente arraigada de transferencia de competencias educativas a la Iglesia Católica. Tal como denuncian Santiago y Corpas (2012) el monopolio católico que persiste en la educación religiosa confesional aún está vivo y vigente en las divisiones contemporáneas sobre la educación religiosa, en sus contenidos deseables, en el papel del maestro, así como en el modelo preferido de enseñanza de educación religiosa en contextos heterogéneos. Todo ello permite entender la doble tendencia identificada en las respuestas de las personas entrevistadas:

1. Se percibe una situación no resuelta, si bien hay indicios de mejora progresivos más optimistas sobretodo en los contextos con una amplia pluralidad: el modelo formativo es poco adecuado para trabajar la religión desde una perspectiva plural.

"Creo que la situación actual no es demasiado coherente con la realidad social" (Ent.4, Grup 2, ref.1)

2. No se cumple la legislación. El estado español no es aconfesional y si quiere ser democrático debería serlo, para fomentar la convivencia.

"La educación confesional cuando hablamos de confesiones no católicas es prácticamente invisible porque no hay suficientes medios como por aplicar el modelo que se ha defendido". (Ent.3, Grup 2, ref.4).

No hay un abordaje integral del hecho religioso consecuencia del malentendido laicismo de nuestra sociedad.

Los currícula y materiales educativos desde la etapa básica hasta la universidad

Los expertos de la Administración, de las entidades y del mundo académico defienden que en la etapa escolar debería existir una materia comuna para todos los estudiantes sobre religión o religiones. La perspectiva de esta materia debería ser abierta, a partir de una mirada sobre la diversidad religiosa, que ya existe en las aulas, y entroncada en el diálogo interreligioso. Se trataría de proporcionar una formación de la religión desde una perspectiva plural y educar en cultura religiosa general, pues *"no formar a los alumnos en materia religiosa hace que estemos educando a futuros ciudadanos sin ninguna base religiosa que necesita por la literatura, l' arte, las fiestas, la convivencia... muchos aspectos de la vida se explican a partir del talante de la religión" (Ent.2, Grupo 1, ref.2).*

Para poder educar en una cultura religiosa general, se apunta la necesidad de revisar los materiales curriculares y acceder a información rigurosa sobre las tradiciones religiosas que permita hacer un tratamiento en el aula desde la paridad proporcional y la no discriminación. Por ello se considera imprescindible contar con expertos de las diferentes comunidades que asesoren los procesos de creación y desarrollo tanto de los currículos como de todos los materiales educativos (Weisse, 2009).

Otros agentes socioeducativos responsables de la educación religiosa

Como dice el proverbio africano, "Para educar a un niño, se necesita toda la tribu", las personas entrevistadas también expresan esta necesidad respecto a la educación interreligiosa. Así, los agentes que intervienen en esta educación se refieren, por ejemplo, a las familias, las entidades de tiempo libre, los comedores escolares, las bibliotecas, y las propias comunidades. Todos deben estar comprometidos con una gestión democrática de la diversidad cultural y religiosa en el ámbito educativo.

"Fuera de la escuela se tiene que distinguir entre espacios donde no se da una formación estrictamente confesional pero en los que hay una transmisión de valores o fiestas y esto es cultura religiosa, y espacios más confesionales que son todos aquellos

que tienen relación con la práctica y tienen un paraguas religioso" (Ent.3, Grupo 2, ref.20).

Dietz, Rosón y Ruiz (2011) ponen de relieve que cuando la formación religiosa se desarrolla en ambientes familiares proactivos y facilitadores, la compatibilidad de la instrucción religiosa con la familia, que abarca tanto la educación religiosa confesional como las experiencias religiosas en las comunidades de fe, tienen más trascendencia que en aquellos casos en los que la formación religiosa sólo se recibe a través de la escuela.

La formación de los agentes socioeducativos

Los tres colectivos entrevistados no dudan en absoluto de la necesidad de formación de todos los agentes socioeducativos incluyendo al profesorado en materia religiosa. Una formación en la escuela pero también en la universidad y a lo largo de toda la vida, especialmente, en aquellas profesiones que se dirigen a las personas. También afirman unánimemente que los materiales editados no ayudan a potenciar la diversidad y la profundidad de las tradiciones religiosas.

Discusión/Conclusiones

Las instituciones en el campo educativo muestran actitudes y comportamientos confusos respecto a la dimensión religiosa. Oscilan entre el respeto a la religión como dimensión positiva de la vida y el rechazo a la misma, tienden a sacarla del ámbito de intervención social, o a tolerarla como recurso pragmático para situaciones críticas del sujeto.

A partir de este diagnóstico, se pone de manifiesto la necesidad de una formación inicial y continua del profesorado en educación religiosa, educación para la ciudadanía y derechos humanos y educación intercultural. Y al definir un modelo educativo para potenciar la diversidad religiosa, se opta por una educación en los valores que vinculen a la cohesión social, y por una educación intercultural con dimensión religiosa para potenciar el entendimiento, el vivir juntos, la inclusión y la participación. La finalidad de promover una educación en materia de sensibilidad interreligiosa no sólo está orientada a la promoción del diálogo y el entendimiento en la convivencia entre las diferentes convicciones religiosas, sino también hacia la sensibilidad en relación a la promoción de las raíces espirituales de cada uno, recuperando de manera explícita el terreno de la sensibilidad espiritual como valor para promover el trabajo de la interioridad y la búsqueda de sentido.

Referencias

Berg, B. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.

Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?, *Estudios sobre las Culturas Contemporaneas, XIV (28),* 11-46.

Dietz, D., Ronsón Lorente, D., y Ruiz Garzón, D. (2011). Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso: Una encuesta cualitativa con jóvenes españoles sobre religión y educación. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa, 0*(13), 59-100. Consultado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/38/301

López, M. (2012). Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba. *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.

Torradeflot, F. (2011). Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España. Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.

UNESCO. (2015) *Diccionari de religions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals.

Weisse, W. (2009). Religión en educación: Contribución al diálogo. Sugerencias del proyecto de investigación REDCo para la política. Bruselas: Comisión Europea.

PERCEPCIONES CIUDADANAS SOBRE PRÁCTICAS RELIGIOSAS QUE FOMENTAN LA DIVERSIDAD Y PLURALIDAD RELIGIOSA

Francisca Ruiz Garzón y Saleja El Yousfi Mohamed

Universidad de Granada

Resumen

La religión ha sido durante muchos años una parte importante de infinidad de sociedades, y en la actualidad parece tener un papel de protagonismo relativo, dependiendo de la sociedad en la que se encuentre presente. No obstante, parece que también ha sido a lo largo de los años motivo de conflicto. La difusión de estereotipos y de prejuicios contribuye de manera significativa a etiquetar de manera negativa a determinadas confesiones religiosas suponiendo una traba importante en el desarrollo del diálogo interreligioso. Con el estudio presentado hemos pretendido conocer cuál es la percepción de los ciudadanos melillenses acerca de las prácticas religiosas, y su repercusión en el impulso y fomento de la pluralidad y de la diversidad religiosa. A través de entrevistas se ha podido comprobar que la percepción común con respecto a lo qué son las buenas prácticas religiosas son aquellas pautas que contribuyen a la convivencia pacífica entre diferentes creencias religiosas, pero estas concepciones son más teóricas que prácticas. El deseo de una sociedad tolerante con la diversidad religiosa es en la práctica irreal.

Palabras clave: diálogo interreligioso, prácticas religiosas, estudio etnográfico.

Abstract

The religion has been for many years an important part of infinity of society, and now it seems to have a paper of relative protagonism, depending on the society. Nevertheless, it seems that it has been a conflict motive. The diffusion of stereotypes and of prejudices helps in a significant way to label in a negative way to certain religious confessions supposing an important hobble in the development of the interreligious dialog. With our study we have tried to know which is the perception of the citizens of Melilla about the religious practices, and his repercussion in the impulse and promotion of the plurality and of the religious diversity. Through the interviews we verified that the common perception with regard to what is “a good religious practices” are those guidelines which contribute to the pacific conviviality between different

religious beliefs, but these conceptions are more theoretical than practical. The desire of a tolerant company with the religious diversity is in the unreal practice.

Keywords: interreligious dialogue, Religious practices, ethnographic study.

Introducción

En la actualidad las religiones comparten espacio y sociedad y ya no es posible, o al menos es poco probable, encontrarse con un entorno o contexto social donde una religión sea única y no coexista con otras muchas. Esto se debe a dos causas principales, por un lado nos encontramos con las migraciones que contribuyen de manera significativa a la diversificación de las religiones, ya que por lo general la experiencia migratoria tiende a fortalecer la importancia y el papel que la religión tiene en la vida de las personas que migran. Según todos los autores trabajados en nuestro estudio se puede decir que las religiones contribuyen de manera significativa a la expansión y visibilización del pluralismo religioso. Por otra parte nos encontramos con el fenómeno de la secularización ya que como nos dice Moreras (2004) cada vez son más las personas que deciden no creer o que creen pero que no manifiestan una religión definida con patrones, normas y conductas. A esto debemos añadir la laicidad del estado, ya que si bien es cierto que a lo largo de los años España ha pasado por numerosos estados y grados de confesionalidad religiosa, también es cierto que actualmente está constituida como un estado laico y aconfesional en el que tienen cabida todas las confesiones religiosas y que permite el libre florecimiento de infinidad de religiones lo que contribuye de manera significativa al incremento de la diversidad (Contreras, 2015). Sin embargo y a pesar de lo cual esto no deja de acarrear conflictos que en muchas ocasiones se manifiesta en prejuicios y estereotipos producto de la falta de conocimiento, y en muchas ocasiones producidos por el empleo de un lenguaje inadecuado y de la difusión de percepciones subjetivos que nada tienen que ver con la realidad (Jiménez, 2013)

A la difusión de esas percepciones de estereotipos y de prejuicios contribuyen de manera significativa los medios de comunicación, etiquetando de manera negativa a determinadas confesiones religiosas, además de difundir falsos mitos, realidades inciertas y crear una imagen equívoca de determinadas religiones (UNESCO, 2013).

Esto supone una traba importante en el desarrollo del diálogo interreligioso pero la coexistencia de diversas religiones no acarrea únicamente consecuencias negativas, que son, en realidad las menos, sino que trae consigo multitud de consecuencias

positivas por ello y con el objetivo de amparar la libertad religiosa de todos los ciudadanos se han ido promulgando leyes que otorgan derechos y libertades para que las personas elijan en qué creer. Así pues nos encontramos con la Declaración Universal de los derechos humanos de 1948, o el pacto internacional de los derechos civiles y políticos entre otras, todas ellas destinadas a procurar, proteger y fomentar los derechos individuales a las creencias personales (UNESCO, 2008)

Es necesario resaltar de manera especial que el agente socioeducativo de mayor peso en la educación religiosa sigue siendo la familia, sin embargo se apuesta por una educación compartida puesto que esto contribuye a que el alumnado sea capaz de contrastar la información recibida en casa a la recibida por otras fuentes y de esta forma ampliar su visión, sus conocimientos y su manera de entender y aceptar otras religiones (Elósegui, 2009). El proyecto Redco manifiesta que el hecho de que los alumnos asistan a clases de historia de la religión o de religión permite que tengan una actitud de mayor aceptación y tolerancia hacia los otros. Además el mismo proyecto pone en evidencia que la tolerancia que muchos de los alumnos expresan es más teórica que practica y que el hecho de que sean capaces de percibir la diversidad no conduce a la eliminación de estereotipos y prejuicios (Dietz el al., 2011; Weisse, 2009)

Esto no hace más que recalcar la importancia del diálogo interreligioso cuyos ejes centrales son la escucha receptiva y el testimonio honesto que suponga un encuentro en profundidad con el resto de las tradiciones y confesiones religiosas.

Dicho diálogo se hace necesario por varios motivos entre los cuales destacamos, los acontecimientos que se han venido sucediendo especialmente después de los atentados terroristas del once de septiembre y el once de marzo que han dejado tras de sí una estela de rechazo y miedo a determinadas confesiones religiosas.

La aparición y la relevancia que han venido adquiriendo las minorías religiosas en los últimos tiempos también destaca la necesidad de un dialogo que incluya a la totalidad de las confesiones religiosas y que además tenga en cuenta a personas que no tienen una creencia en concreto o que directamente no tienen un creencia.

Por todo lo expuesto nos planteamos en el presente estudio conocer cuál es la concepción de los ciudadanos, de una ciudad multicultural y multirreligiosa como Melilla, acerca del término religión, pluralismo religioso, dialogo interreligioso, buenas prácticas religiosas, percepción de la diversidad, pluralidad, tolerancia y aceptación.

Método

Este estudio se ha realizado desde el paradigma interpretativo ya que nos permite poder abarcar de forma global nuestro tema de estudio, dando relevancia a todo el conocimiento subjetivo, a las percepciones de los participantes y observaciones del investigador.

Como instrumento de recogida de información, se ha realizado una entrevista estructurada abierta con 25 preguntas acerca de concepción del término religión, pluralismo religioso, dialogo interreligioso, buenas prácticas religiosas, percepción de la diversidad, pluralidad, tolerancia y aceptación.

La muestra ha estado compuesta por diez personas de entre 20 y 45 años de diferentes creencias religiosas, profesiones y sexo. El número de participantes se ha estimado adecuado al producirse la saturación de la información en las respuestas.

Análisis de datos

Para el análisis de la información hemos partido de categorías tanto deductivas como inductivas.

Entre las categorías deductivas se encuentran: aspectos positivos y negativos de la religión, diversidad, laicidad del estado, pluralismo religioso, conflictos por la religión, el rol del sexo en la religión, educación religiosa, tolerancia.

Entre las categorías inductivas: asignatura de historia de las religiones, diferencia entre religión y cultura, consecuencias de la ausencia del diálogo interreligioso, gestión de la diversidad. Estas categorías son las que nos han guiado en la redacción del discurso.

Resultados

Los aspectos más positivos que se valoran de la religión es el aporte de valores, pero por otro lado como aspectos negativos se señala el extremismo. La percepción de la diversidad es percibida de manera negativa. En cuanto a la laicidad del estado la mayoría expresa una falta de la misma. El rol de la religión en la política es demasiado importante ya que parece tener importantes influencias en el estado.

Especial interés despiertan las respuestas dadas a la existencia de la pluralidad ya que según los entrevistados ésta como tal no existe, sino que es más una coexistencia sin apenas interrelación. Con respecto al diálogo interreligioso como instrumento de gestión de la diversidad y la pluralidad, queda claro la existencia del mismo, pero se

deduce limitado y en multitud de ocasiones desconocido por la gran mayoría de la población. En cuanto a los obstáculos para el diálogo interreligioso, los entrevistados indican que son la falta de tolerancia, de comunicación y de escucha activa. Al mismo tiempo se revela como esencial evitar el aislamiento de las comunidades religiosas ya que solo contribuye al menoscabo de la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso. Un dato especialmente relevante es que, la mayoría de los entrevistados han respondido de forma negativa a la existencia de tolerancia hacia otras confesiones religiosas, lo que viene a reafirmar en cuanto a que dicha tolerancia es más teórica que práctica.

En cuanto al rol de género en la religión, la mayoría de los entrevistados opinan que la mujer está representada de manera secundaria e infravalorada, mientras que a los hombres se les atribuye un papel más protagonista. Por otra los entrevistados creen que los medios de comunicación y el lenguaje que emplean a la hora de referirse a según qué religiones es peyorativo y perjudicial para la concepción de las confesiones religiosas.

Discusión/Conclusiones

La percepción común con respecto a lo que son las buenas prácticas religiosas está representa por aquellas que contribuyen a la convivencia pacífica entre diferentes creencias religiosas, como el dialogo, la tolerancia o la solidaridad hacia el prójimo, y que éstas puedan verse fomentadas e incentivadas. Esto en la actualidad es más teórico que práctico. La forma más fácil de contribuir a esta práctica sería la conversión de las fiestas religiosas en fiestas culturales, en la búsqueda de aspectos comunes, o la adaptación de las religiones a los cambios sociales cambiando su habitual estilo patriarcal por uno más igualitario y equitativo.

Referencias

Dietz., G., Rosón Lorente., F.J. y Ruiz Garzón., F. (2011). Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso: Una encuesta cualitativa con jóvenes españoles sobre religión y educación. *Revista de Investigación Educativa*, 13, 1-42.

Elósegui, M. (2009) Políticas públicas y educación intercultural. En M. Esteban Villar (Ed.). *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*. (pp. 131 – 192).

Jiménez., N. (2013). *La religión según autores*. Recuperado el consultado el 23 de Marzo de 2015 de: http://www.clubensayos.com/Religi%C3%B3n/La-Religi%C3%B3n-Seg%C3%BAn-Autores/1328604.html

Moreras, J. (2004) *Migraciones y pluralismo religioso. Elementos para el debate*. Barcelona: Cidob

UNESCO. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf (Consultado el 25 de Marzo de 2015).

UNESCO. (2013). Manifiesto "El diálogo interreligioso como desactivación de la dinámicas del odio". *Primeras Jornadas de la Red Catalana de Entidades del Diálogo Interreligioso*. Xarxa Catalana d'entitats de diàleg interreligiós i Associació UNESCO per al Diáleg Interreligiós.

Weisse, W. (Coord.) (2009). *Religión en educación: contribución al diálogo. Sugerencias del proyecto de investigación REDCo para la política*.

LAS ENTIDADES ANTE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y CULTURAL

Marta Venceslao*, Marta Burguet*, Angelina Sánchez*, Elena Noguera*, Mariona Graell y Alba Tarroc**

Universidad de Barcelona, Universitat Internacional de Catalunya***

Resumen

Este capítulo presenta resultados parciales de una investigación financiada por la Dirección General de Asuntos Religiosos de la Generalidad de Cataluña (*Las entidades y los centros de Secundaria ante la diversidad religiosa: posibilidades de confluencia en procesos de Aprendizaje y Servicio (ApS) para el diálogo interreligioso e intercultural 2015RELIG-00007*). Concretamente, se expone el mapa de las principales entidades vinculadas a la diversidad religiosa y cultural catalana que implementan iniciativas socioeducativas dirigidas a la juventud. La población objeto de estudio son las entidades que están vinculadas a la diversidad religiosa y cultural y, además, dirigen actividades educativas a la juventud. El objetivo incluye toda la población, dado que la cifra de entidades que responden a estos criterios es escasa. Metodológicamente, nos sitúa ante una perspectiva investigadora cualitativa acompañada de un diseño flexible y emergente, en continua revisión. La herramienta utilizada para la elaboración del mapa es UCINET. El resultado ha sido una red de 21 entidades y 28 sedes en las que hemos podido detectar tanto el grado de relación entre las entidades, como el grado de relación sobre diálogo interreligioso con jóvenes.

Palabras clave: diálogo interreligioso, interculturalidad, jóvenes, entidades, secundaria.

Abstract

This charter is the results of a research funding by "Dirección General de Asuntos Religiosos of Catalonia Government" called "The organization and Secondary school considering the religious diversity: possibilities of confluence between service learning and interreligious and intercultural dialogue 2015RELIG-00007". This research illustrates, with a map, the most important organizations of religious and cultural diversity of Catalonia that are implementing social educative activities for youth. The aims are two: to analyse the cultural and religious diversity organization and, discover

the relations between the organization and, the organizations and secondary schools. The method is flexible and emerging and through interviews and questionnaires helps us to analyse those organizations using UCINET to make the map. The outcome is the relationships (degree) with 21 organisations and 28 central offices about our topic; who have different relationships and where there are different leaderships and different relationships about organizations which deal with interreligious dialogue among youth.

Keywords: interreligious dialogue, interculturality, organisation, youth, secondary.

Introducción

La diversidad cultural no responde meramente a la inmigración, pero lo cierto es que nos lleva a coexistir con nuevas presencias religiosas. Si bien estamos en una sociedad plural, dicha pluralidad supone un valor emergente a favorecer, que necesariamente implica el reto de aprender a vivir juntas, de forma pacífica, las personas que vivimos y pensamos de modos diversos. Por lo tanto, también quienes sostenemos cosmovisiones y creencias plurales. En Cataluña, el último estudio de la Dirección General de Asuntos Religiosos contabiliza 1.360 centros de culto no católicos en todo el territorio, identificando más de 13 confesiones religiosas diferentes, especialmente presentes en el Barcelonès (DGAR, 2014). La presencia de religiones diversas en Cataluña exige una nueva cultura pública respecto al hecho religioso. La escuela, y especialmente la enseñanza secundaria, son un escenario fundamental para apostar por una democratización participativa de la vida pública en materia religiosa, y por una apuesta en materia educativa que facilite la convivencia de las diferentes formas religiosas, sin descuidar la dimensión espiritual. Resulta necesario que las entidades (especialmente las vinculadas a la diversidad religiosa y cultural) puedan ser un buen aliado para el diálogo intercultural e interreligioso (Dietz, Rosón,y Ruiz, 2011).

En nuestro país la laicidad positiva favorece el papel de la educación ante la diversidad religiosa, de tal modo que las entidades que trabajan con jóvenes son escenarios idóneas para facilitar las prácticas de acogida a la diversidad, la comprensión hacia la diversidad de todo tipo –también de creencia-, la expresión de las formas religiosas en los espacios públicos, y las prácticas de diálogo como interlocución de discrepancias, así como la apuesta por prácticas hermenéuticas de comprensión de la alteridad (López, 2012).

En el presente capítulo se presentan algunos resultados parciales de una investigación financiada por la Dirección General de Asuntos Religiosos de la Generalidad de Cataluña (*Las entidades y los centros de Secundaria ante la diversidad religiosa: posibilidades de confluencia en procesos de Aprendizaje y Servicio (ApS) para el diálogo interreligioso e intercultural 2015RELIG-00007*), cuyos objetivos principales fueron: Por un lado, analizar la visión y actitud de los/as profesionales de las entidades vinculadas a la diversidad religiosa y cultural, y de los equipos directivos de los centros de educación secundaria públicos y privados de Catalunya en relación con la diversidad religiosa, el diálogo intercultural y el papel de la educación en estas. Y por otro, analizar las posibilidades de confluencia entre las entidades y los centros educativos de secundaria en procesos de Aprendizaje y Servicio (ApS) para el diálogo interreligioso e intercultural.

Lo presentado en esta ocasión pretende identificar el mapa de las principales entidades vinculadas a la diversidad religiosa y cultural catalana que implementen iniciativas socioeducativas dirigidas a la juventud, así como las relaciones existentes entre ellas.

Método

Metodológicamente, nos sitúa ante una perspectiva investigadora acompañada de un diseño flexible y emergente, en continua revisión, así como ante unos criterios de racionalidad que garantizan el rigor metodológico del proceso y de las técnicas de recogida y análisis de datos utilizados.

Muestra

La población objeto de estudio la forman las 36 entidades vinculadas a la diversidad religiosa y cultural y que dirigen actividades educativas a la juventud, de las cuales se han considerado 21 en el estudio.

Instrumento

La técnica de recogida de información ha sido la entrevista, dirigida a los representantes de dichas entidades con el fin de establecer la red de relaciones existentes entre ellas. Se realizó una doble entrevista por institución: una dirigida a la dirección y otra a los técnicos. De estas entrevistas, se ha confeccionado un sistema de categorías para el posterior análisis de resultados. Las preguntas fueron: ¿En qué grado te

relacionas con las siguientes entidades? y ¿En qué grado estas relaciones son sobre diálogo interreligioso con jóvenes?

Análisis de los datos

El análisis de la información se ha realizado mediante la técnica del análisis de redes. Éste se ocupa del estudio de las relaciones entre una serie definida de elementos (en este caso organizaciones). A diferencia de otros análisis tradicionales, el análisis de redes sociales se centra en las relaciones y no en los atributos de los elementos. (Molina, 2001, p. 13). Entre las perspectivas de análisis que existen, se ha optado por un análisis sociocéntrico con el apoyo del programa UCINET.

El objetivo de dicho análisis ha sido determinar: a) Número y tipología de relaciones; b) Principales entidades entre las que se establecen relaciones; c) Patrones en las relaciones.

Resultados

El análisis de redes nos permite confeccionar una topografía relacional y geográfica de las principales entidades catalanas que abordan el diálogo interreligioso e intercultural. Más concretamente, nos permite saber, por un lado, el grado de relación entre las entidades y, por otro, el grado de relación sobre diálogo interreligioso con jóvenes. Fruto de este análisis, se ha planteado una red sociocéntrica de grupo finito conformada por 21 entidades y 28 sedes.

A continuación detallamos el listado de entidades identificadas y la red resultante en la figura 1: *Nous catalans,* St. Coloma de Gramanet; *Euro Àrab de Catalunya,* Barcelona; *Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós,* Barcelona; *Fundació MigraStudium,* Barcelona; *Federació Islàmica de Catalunya (FIC),* Vic; *CIDOB,* Barcelona; *Institut Diversitas,* Barcelona; *Xarxa per la convivència (Roses, Figueres i Tarragona); Nova Ciutadania,* Manresa; *Juventut Multicultural Musulmana,* Barcelona; *Església Scientology,* Barcelona; *Federació Consell Islàmic Cultural de Catalunya,* Barcelona; *ACESOP,* Barcelona; *Comunidad Shij,* Barcelona; *Llatins per Catalunya,* Barcelona; *OAR,* Barcelona; *Bayt Al Thaqafa,* Barcelona y Sant Vicenç dels Horts; *Fundació Ibn Battuta,* Barcelona; *IDEM,* Salt; *Academica catòlica,* Sabadell y, finalmente, *Comunitat de Sant Egidi,* Barcelona.

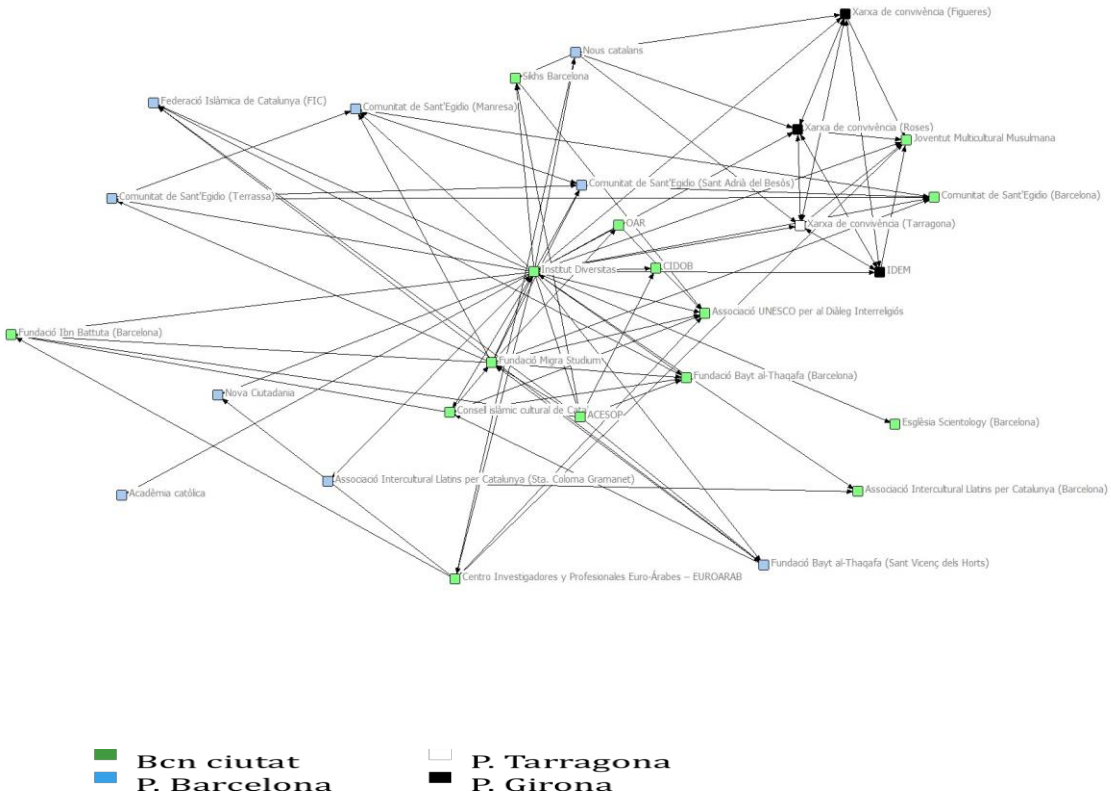


Figura 1. Red preliminar de entidades catalanas.

Como podemos observar en esta red de interacciones entre las organizaciones localizadas y entrevistadas, existen subgrupos en el interior de la red resultante, pues algunas de las entidades están más conectadas que otras. Así, recurrimos al cálculo de algunas medidas básicas de centralidad a fin de saber con certeza las características reticulares que pueden verse a simple vista en la figura. Entre las medidas existentes, optamos por analizar la centralidad de grado y la centralidad de eigenvector. Por lo que al grado se refiere (Degree), cuya medida pone de manifiesto las relaciones directas que tiene cada entidad, hemos identificado las organizaciones con más relaciones directas iniciadas por ellas mismas (Outdegree). Éstas son Diversitas, ACESOP, Bayt Al-Thaqafa y Migrastudium. Por su parte, las entidades de referencia para el resto de la red (Indegree) son Juventut musulmana, Ibn Battuta, Unesco y el Consell Islàmic. Asimismo, ubicamos a Migrastudium, Diversitas, Consell Islàmic, ACESOP y Bayt Al-Thaqafa como los actores centrales en términos de la estructura global de la red (Eigenvector).

Discusión/Conclusiones

El mapa de entidades resultante nos ha permitido conocer qué entidades pueden ser referentes y están actuando como tales según las entrevistas reticulares realizadas, y cuáles son sus relaciones en el territorio. Este análisis se ha centrado precisamente en las relaciones que derivan del trabajo con jóvenes en o desde la diversidad cultural y el diálogo interreligioso. Además de la localización y visibilización de estas entidades, el análisis nos está permitiendo conocer la tipología de entidad, el contexto geográfico donde trabajan (demandas, etc.), la dedicación al diálogo interreligioso entre sus prioridades (dedicación parcial, completa, etc.), la dedicación a los jóvenes, la temporalidad de los proyectos y la iniciativa en la relación. Un análisis posterior nos permitirá profundizar en estos aspectos y en la identificación de patrones de comportamiento relacional en las entidades. Ello será la base para advertir procesos y estructuras subyacentes que actualmente están dando una respuesta al tema que aquí nos ocupa. Su análisis permite entender la acción individual de las entidades en el contexto de la estructura de relaciones que actualmente trabaja el diálogo interreligioso e intercultural en Cataluña desde una doble perspectiva: por una parte, permite discernir la influencia de esta estructura de relaciones sobre el desempeño de cada una de las entidades entrevistadas, así como entender la influencia a la inversa, desde cada entidad hacia la estructura resultante. A su vez, este tipo de análisis nos permitirá explicar y lanzar hipótesis del trabajo que se está haciendo en esta materia, así como evaluar el impacto del mismo en la comunidad.

Referencias

DGAR. Direcció General d'Afers Religiosos (2014). *Mapa de les religions de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals*. Generalitat de Catalunya.

Dietz, G., Rosón, F. J. y Ruiz, F. (2011). Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso: Una encuesta cualitativa con jóvenes españoles sobre religión y educación. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/Dietz_homogeneidad confesional.html

López, M. (2012). Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural. En J. L.

Álvarez, y M. A. Essomba (Eds.) *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso.* Barcelona: Graó.

Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

LAS EMOCIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ana Belén Borrachero Cortés*, María Antonia Dávila Acedo y María Luisa Bermejo García****

**Universidad Internacional de La Rioja; ***Universidad de Extremadura*

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar las emociones que manifiestan los futuros profesores de Educación Secundaria ante la enseñanza de contenidos relacionados con sus titulaciones. La muestra está constituida por 142 estudiantes del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Extremadura de las especialidades de Biología/Geología, Física/Química y Matemáticas, durante los cursos académicos 2010/2013. Los principales resultados demuestran que las emociones que experimentaran los futuros profesores al impartir contenidos científicos son positivas, aunque aparecen emociones negativas como ansiedad, nerviosismo o preocupación. Este hecho pone de manifiesto que los futuros profesores no se encuentran preparados para la docencia.

Palabras clave: emociones, formación del profesorado, Educación Secundaria.

Abstract

This work aims to analyze the emotions that future teachers of secondary education manifest toward teaching content related to their degrees. The sample consists of 142 students of the Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education from the University of Extremadura of specialties Biology/Geology, Physics/Chemistry and Mathematics, during the academic years 2010/2013. The main results show that the emotions that future teachers experience to teach scientific content are positive, although there are also negative emotions such as anxiety, nervousness or worry. This fact shows that future teachers are not prepared for teaching.

Keywords: emotions, teacher training, Secondary Education.

Introducción

La emoción ha sido explicada de forma diferente por las distintas líneas de investigación, pero todas tienen un punto en común, coincidiendo en que se trata de un

estado complejo del organismo, del yo caracterizado por una excitación o perturbación de nuestro estado fisiológico y del ánimo que predispone a una respuesta organizada (Casacuberta, 2000). Las emociones, generalmente, son respuestas a hechos externos o internos. Reduciendo la complejidad conceptual y atendiendo a los estudios sobre los efectos de las emociones, observamos que se han focalizado en dos tipos de emociones: positivas y negativas.

Las emociones positivas proveen la activación y la motivación, psicológica y fisiológica focalizando la atención, modulando el pensamiento y desatando la acción deseada o inhibiéndola en el caso de las negativas. Sirven como sistema de lectura para indicar lo bien o mal que están ocurriendo las cosas mientras se está aprendiendo y dirigiendo la conducta (Reeve, 2003). Ayudan a ser, a pensar y a hacer, facilitando la acción hacia las consecuencias deseadas o no deseadas (Ford, 1992).

Hoy en día, la enseñanza es considerada como una práctica emocional (Hargreaves, 2000), pues como señala Otero (2006) no hay acción humana sin una emoción que la fundamente y la haga posible. De esta forma, la emoción se vuelve elemental en la toma de decisiones, algo que tanto profesores como alumnos tienen que hacer constantemente en el aula (Costillo, Borrachero, Brígido y Mellado, 2013).

Teniendo en cuenta que cada sujeto es totalmente diferente y posee distinta personalidad, el estudio de las emociones se hace muy complejo. Las interacciones entre lo cognitivo y lo afectivo-emocional constituyen un conjunto de factores y particularidades en cada uno. Por este motivo, es un aspecto relevante y de vital importancia para el aprendizaje y la enseñanza.

Partimos de la idea de que la enseñanza se distingue de otras profesiones en que cuando los futuros docentes comienzan su etapa de formación inicial poseen ideas, concepciones, actitudes y emociones sobre la ciencia y sobre la forma de aprenderla y enseñarla, consecuencia de los años que han pasado como alumnos, asumiendo o rechazando los roles de los profesores que marcan su vida escolar (Mellado et al., 2014).

El objetivo principal de este estudio es conocer y analizar las emociones que experimentarán los futuros profesores de Educación Secundaria al impartir contenidos relacionados con su especialidad en sus prácticas docentes.

Método

Participantes

El muestreo probabilístico incidental o de conveniencia es el proceso metodológico utilizado para seleccionar la muestra de estudio, pues son los sujetos de la Universidad de Extremadura quienes nos brindan un acceso más fácil. También, conocemos al profesorado que imparte docencia en el MUFPES (Máster Universitario de Formación del Profesorado en Educación Secundaria), lo que nos permite utilizar la hora lectiva para realizar el estudio. Además, evitamos el tener que desplazarnos fuera de la comunidad autónoma de Extremadura.

La muestra, con la que vamos a trabajar en este capítulo, está constituida por un total de 142 estudiantes del MUFPES de la rama de Ciencias durante tres cursos académicos consecutivos (2010/2013), los cuales se encuentran distribuidos en tres especialidades científicas ofertadas en el Máster: Biología/Geología, Física/Química y Matemáticas. La distribución muestral según la especialidad del Máster y el curso académico aparece en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra de MUFPES por especialidad y curso académico.

Especialidad	**N (%)**	***2010/2011***	***2011/2012***	***2012/2013***
		***n* (%)**	***n* (%)**	***n* (%)**
Biología/Geología	68 (47,9)	25 (42,4)	27 (51,9)	16 (51,6)
Física/Química	39 (27,5)	18 (30,5	14 (26,9)	7 (26,6)
Matemáticas	35 (24,6)	16 (27,1)	11 (21,2)	8 (25,8)
Total	142 (100,0)	59 (100,0)	52 (100,0)	31 (100,0)

Nota. n = frecuencia de sujetos; % = porcentaje de sujetos.

La distribución por género (Tabla 2) nos revela que más de la mitad de la muestra total (62,7%) son mujeres. Distinguiendo por especialidad, también sucede que, en Biología/Geología y Matemáticas (64,7% y 74,3% respectivamente), la mayoría son mujeres, mientras que en Física/Química la diferencia se encuentra en que los hombres representan el 51,3% de la muestra en el total de dicha especialidad.

Tabla 2

Distribución de los futuros profesores de Secundaria por género.

	Biología/Geología		**Física/Química**		**Matemáticas**		**Total**	
	n	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*
Hombre	24	35,3	20	51,3	9	25,7	53	37,3
Mujer	44	64,7	19	48,7	26	74,3	89	62,7
Total	68	100,0	39	100,0	35	100,0	142	100,0

Nota. n = frecuencia de sujetos; % = porcentaje de sujetos.

Instrumento

En esta parte de la investigación, se utilizó como instrumento un cuestionario para recabar la información que necesitábamos, donde a parte de los datos personales, se introdujo una tabla donde los sujetos encuestados debían señalar que emociones pronosticaban experimentar en sus inminentes prácticas docentes al impartir contenidos acordes a su especialidad.

La clasificación de las emociones utilizada se basa en las categorías utilizadas por Goleman (1996), Damasio (2005) y Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001). En total, trabajamos con 16 emociones, de las cuales 8 son categorizadas como positivas y las otras 8 como negativas (Tabla 3).

Tabla 3

Clasificación de emociones comunes de los cuestionarios del MUFPES

Positivas	Alegría	**Negativas**	Aburrimiento
	Confianza		Ansiedad
	Diversión		Desesperación
	Orgullo		Irritabilidad
	Placer		Nerviosismo
	Satisfacción		Odio
	Simpatía		Pesimismo
	Tranquilidad		Preocupación

Resultados y Discusión

En la Figura 1 vemos como los sujetos de la especialidad de Biología/Geología experimentarán, en mayor porcentaje, emociones positivas (simpatía, confianza, satisfacción, etc.) en la enseñanza de Biología (ESO). Las emociones negativas obtienen porcentajes muy bajos, destacando entre ellas nerviosismo y preocupación.

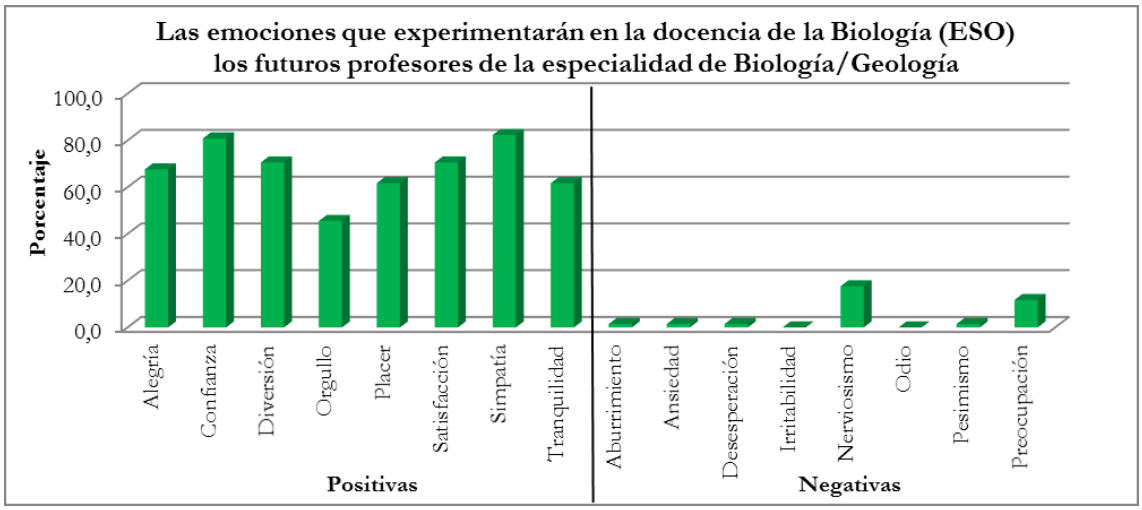


Figura 1. Porcentaje de futuros profesores que vaticinan experimentar emociones en la enseñanza de Biología.

Los futuros profesores de la especialidad de Biología/Geología señalan mayoritariamente que experimentarán, en la docencia de Geología (ESO), emociones positivas como confianza, simpatía y alegría (Figura 2). Entre las emociones negativas encontramos, con menor porcentaje a las positivas, nerviosismo y preocupación.

Figura 2. Porcentaje de futuros profesores que vaticinan experimentar emociones en la enseñanza de Geología.

El gráfico de la Figura 3 nos indica que los futuros profesores de la especialidad de Física/Química experimentarán en sus prácticas docentes emociones positivas (confianza, simpatía, satisfacción…) al impartir contenidos de Física (ESO). De las

negativas sobresalen, con bajos porcentajes comparadas con las positivas, las emociones nerviosismo, preocupación y ansiedad.

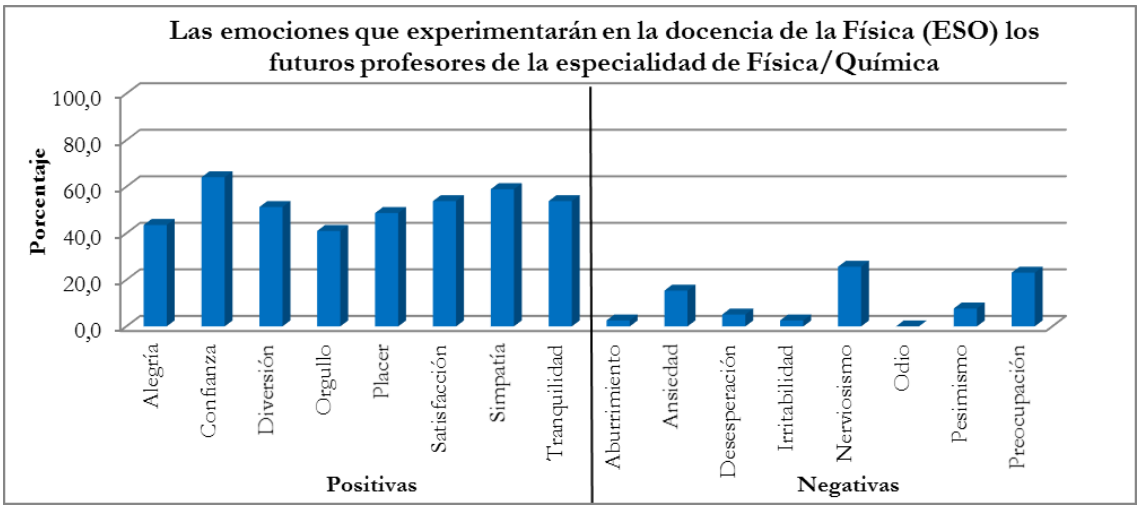


Figura 3. Porcentaje de futuros profesores que vaticinan experimentar emociones en la enseñanza de Física.

Según la Figura 4, los futuros profesores de la especialidad de Física/Química vaticinan que experimentarán, en mayor porcentaje, emociones positivas (simpatía, confianza, tranquilidad, etc.) en la enseñanza de contenidos de Química en Educación Secundaria. De las emociones negativas, encontramos porcentajes bajos en nerviosismo y preocupación.

*Figura 4. P*orcentaje de futuros profesores que vaticinan experimentar emociones en la enseñanza de Química.

Según la Figura 5, los profesores en formación de la especialidad de Matemáticas experimentarán mayoritariamente emociones positivas (simpatía, confianza, diversión…) al impartir contenidos matemáticos (ESO) en sus prácticas docentes. Cabe destacar que las emociones negativas nerviosismo y preocupaciones obtienen porcentajes, aunque más bajos que las emociones positivas, superiores a las otras asignaturas científicas.

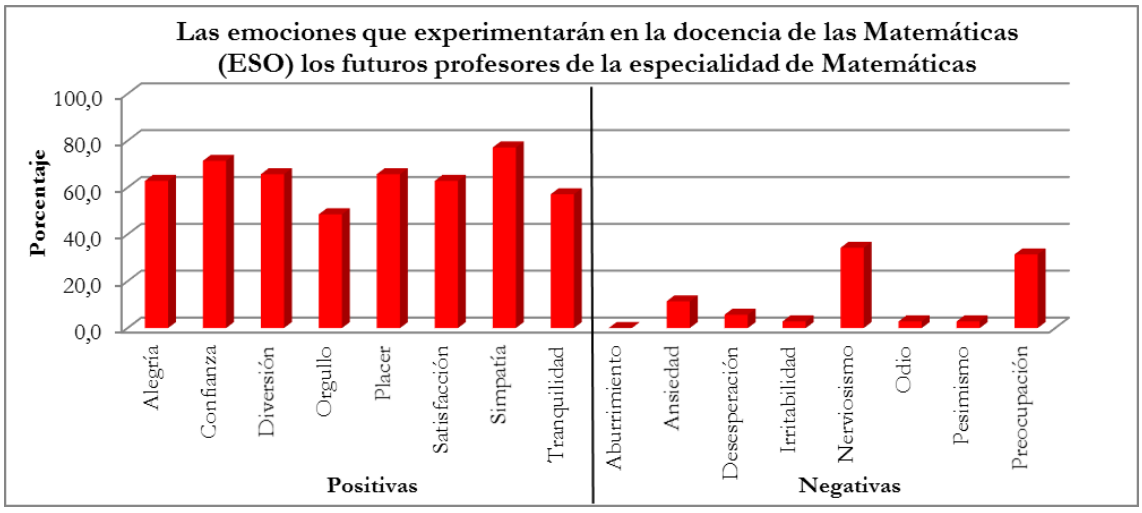


Figura 5. Porcentaje de futuros profesores que vaticinan experimentar emociones en la enseñanza de Matemáticas.

Como vemos, al fraccionar la muestra según la especialidad del Máster que cursan, encontramos que los futuros profesores de Secundaria experimentarán, en sus prácticas docentes, emociones positivas al impartir contenidos relacionados con su especialidad. Estos datos concuerdan con otras investigaciones realizadas en el marco de la formación inicial de maestros de Primaria y profesores de Secundaria, donde se registran que las emociones de los futuros docentes serán principalmente positivas al impartir contenidos de ciencias (Brígido, Bermejo, Conde y Mellado, 2010; Costillo, Cubero y Cañada, 2013).

Aunque también destacan las emociones negativas nerviosismo, preocupación y ansiedad, no las interpretamos como una amenaza en el proceso de enseñanza, pues encontramos que sentir nervios o preocupación ante algo que se inicia por primera vez no tiene porqué inhibir a la persona, sino que puede llevar al futuro docente a activarse, a autorregularse y fomentar sus emociones positivas. Sería alarmante si al pasar los días o al terminar las prácticas los docentes en formación siguieran experimentando esas emociones negativas.

En este sentido, proponemos el diseño y la realización de un programa de intervención emocional con futuros profesores de ciencias y matemáticas, paralelo a las prácticas docentes, basado en la autorregulación metacognitiva y emocional, promoviendo cambios en los futuros profesores de Secundaria, tanto en las actitudes y emociones como en las creencias enraizadas, ante el aprendizaje de las ciencias y su enseñanza.

El reto de este programa no es sólo formar profesores emocionalmente competentes, que sepan diagnosticar y autorregular sus emociones y conocer su importancia en la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes asignaturas de ciencias y matemáticas, sino también contribuir a dotarles de herramientas. Dichas herramientas ayudaran al docente a construir un sistema efectivo de autorregulación que les permitirá seguir formándose autónomamente a lo largo de toda su vida profesional (Sanmartí, 2001).

Referencias

Borrachero, A. B., Costillo, E., Brígido, M. y Bermejo, M. L. (2011). Las emociones despertadas en los futuros profesores de Secundaria, según el campo de procedencia, al impartir contenidos científicos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, XV*(38).

Brígido, M., Bermejo, M. L., Conde, M. C., Borrachero, A. B. y Mellado, V. (2010). Estudio longitudinal de las emociones en ciencias de estudiantes de maestro. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 18*(2), 161-179.

Brígido, M., Bermejo, M. L. Conde, M. C. y Mellado, V. (2010). The emotions in teaching and learning Nature Sciences and Physics/Chemistry in pre-service primary teachers. *US-China Education Review, 7*(12), 25-32.

Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.

Costillo, E., Borrachero, A. B., Brígido, M. y Mellado, V. (2013). Las emociones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista EUREKA sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 10*(núm. extraordinario), 514-532.

Costillo, E., Cubero, J. y Cañada, F. (2013). Emociones y autoeficacia de profesores de secundaria en formación ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. En V. Mellado, L. J. Blanco, A. B. Borrachero y J. A. Cárdenas (Eds.), *Las*

Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas (pp.395-415). Badajoz: DEPROFE.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos.* Barcelona: Crítica.

Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Cairos.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers´ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.

Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias, 21*(3), 343-358.

Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., …Bermejo, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias, 32*(3), 11-36.

Otero, R. (2006). Emociones, sentimientos y razonamientos en didáctica de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 1*(1), 24-53.

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción.* México: Mc Graw Hill.

Rosa-Silva, P. O. y Lorencini, A. (2009). As reflexões de uma professora de Ciências: Análise da dimensão emocional e suas implicações para a relação interpessoal. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 8*(3), 936-951.

Sanmartí, N. (2001). Enseñar a enseñar ciencias en secundaria: Un reto muy completo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 40*(15), 31-48.

¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO? UN ESTUDIO EN MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, BADAJOZ

Irene del Rosal Sánchez, María Luisa Bermejo García y Juan Manuel Moreno Manso

Universidad de Extremadura

Resumen

En los últimos años, ha cobrado especial importancia el estudio de competencias emocionales y su vinculación con el rendimiento académico. En la presente investigación pretendemos analizar la relación entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia en una muestra constituida por 500 maestros en formación inicial de la Facultad de Educación de Badajoz. Mediante un diseño transversal, encontramos relaciones positivas y estadísticamente significativas, no sólo entre las mismas, sino también entre cada una de ellas y el rendimiento académico de los participantes de nuestro estudio.

Palabras clave: inteligencia emocional, autoestima, autoeficacia, maestros en formación inicial, rendimiento académico.

Abstract

In recent years, it has become particularly important the study of emotional competencies and its relationship to academic achievement. In this research, we analyze the relationship between academic performance and level of emotional intelligence, self-esteem and self-efficacy in a sample consisting of 500 teachers in initial formation of the Faculty of Education of Badajoz. Through a cross-sectional design, we found positive and statistically significant relationships, not only between themselves but also between each and academic performance of the participants in our study.

Keywords: emotional intelligence, self-esteem, self-efficacy, teachers in initial training, academic performance.

Introducción

Una de las líneas de investigación más interesantes en los últimos años dentro del campo de la Inteligencia Emocional ha sido el estudio de las emociones en el contexto educativo, y más concretamente en el éxito académico de los estudiantes. A pesar de que tradicionalmente la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia, desprestigiando otras cualidades de los sujetos, se ha demostrado que este aspecto no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. La identificación de las competencias emocionales como componentes determinantes de la adaptación de los sujetos a la sociedad, ha propiciado el estudio de la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, así como de otras variables motivacionales y actitudinales (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Además, en los últimos años, la Psicología de la Educación se ha preocupado de analizar las relaciones, tanto de asociación como de predicción que pueden existir entre la autoestima y el rendimiento académico. Diversos estudios muestran relaciones entre la autoestima y el rendimiento académico, identificando una correlación lineal entre ambos aspectos y mostrando una influencia recíproca entre las expectativas del profesorado, el rendimiento académico y autoestima del alumnado (Quiles y Espada, 2004; Villarroel, 2001).

Otra variable importante que se ha relacionado con el rendimiento académico en el contexto educativo ha sido la autoeficacia. De acuerdo con Cartagena (2008), las creencias sobre la autoeficacia ayudan a la obtención de los logros de los individuos, así como a un aumento de motivación.

En el estudio de Barca, Almeida, Vicente y Barca (2014), se destaca la correlación entre la autoeficacia, autorregulación y estrategias de apoyo con el rendimiento académico. Estos autores sostienen que la capacidad percibida y la valoración que un sujeto hace de sí mismo, junto con las estrategias de apoyo, van a servir para ofrecer seguridad y motivación al propio individuo en el momento en el que afronta las tareas de estudio. Así, el rendimiento académico puede llegar a ser más elevado a medida que las actividades de estudio supongan una actividad para el sujeto de organización, relación de contenidos y comprensión.

Con esta investigación pretendemos evaluar la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia, de los/as maestros/as en formación inicial de la Facultad de Educación de Badajoz y analizar la relación existente entre estas competencias

emocionales y el rendimiento académico de los sujetos. Por ello, los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

Método

Materiales

Dado los objetivos de nuestra investigación, se ha utilizado un cuestionario de elaboración propia constituido por las siguientes pruebas:

- Primera parte: datos sociodemográficos (sexo, edad, acceso a la universidad, nota de acceso, razones de elección de la carrera, grado, curso, itinerario si procede y notas del cuatrimestre anterior).
- Inteligencia Emocional. TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).
- Escala de autoestima (Rosenberg, 1965). Adaptación de Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007).
- Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996). Adaptación de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000).

Participantes

La muestra de nuestro estudio estuvo compuesta por 500 estudiantes matriculados en 1º y 4º curso de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil que se imparten en la Facultad de Educación de Badajoz de la Universidad de Extremadura (España), de los cuales el 56% de los estudiantes están matriculados en primer curso y el 44% restante, en el último curso.

Diseño

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos optado por un diseño no experimental, puesto que no hemos contado con el control de una variable independiente, ni hemos llevado a cabo ninguna intervención o tratamiento. Además, se trata de un estudio transversal o transeccional, puesto que se analiza el nivel y/o estado de diversas variables en un punto concreto del tiempo.

Procedimiento

Para este estudio seleccionaron los cursos de 1º y 4º de los dos Grados universitarios que oferta la Facultad de Educación de Badajoz durante el curso 2014/2015. Una vez recogidos los datos, se sometieron al análisis estadístico a través

del programa SPSS 18.0 para Windows (Statistical Package for the Social Science), mediante el cual se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial, trabajando con un nivel de confianza del 95% y asumiendo un error del 5%.

Resultados

A continuación, mostraremos un gráfico de dispersión de puntos para identificar la relación entre el rendimiento académico (nota media del cuatrimestre anterior) y el nivel global de inteligencia emocional:

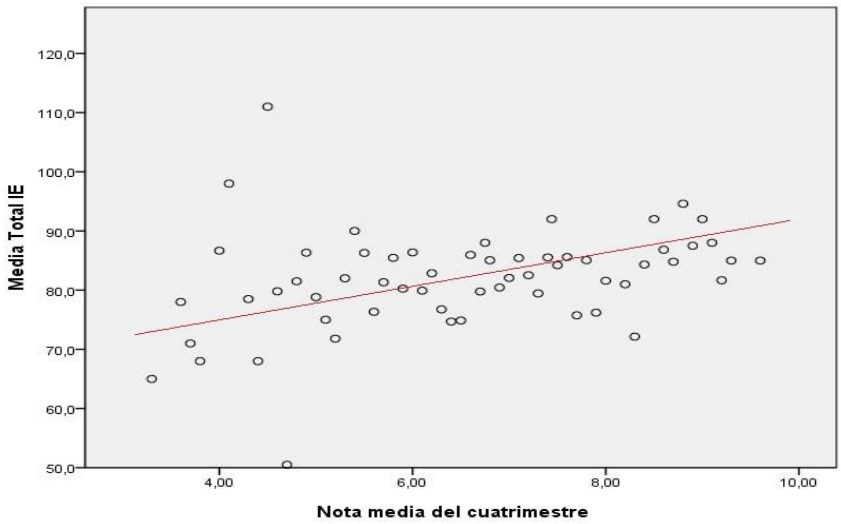


Figura 1: Relación entre la nota media y la IE (Inteligencia Emocional).

Para comprobar si existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas del cuatrimestre anterior y el nivel de inteligencia emocional, utilizamos la prueba de Correlación de Pearson, la cual nos indica que existe una relación positiva ($r > 0$) y significativa ($p \leq 0.05$) entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

De igual forma, hemos realizado un gráfico de dispersión de puntos para identificar la relación entre el rendimiento académico (nota media del cuatrimestre anterior) y el nivel de autoestima (Figura 2):

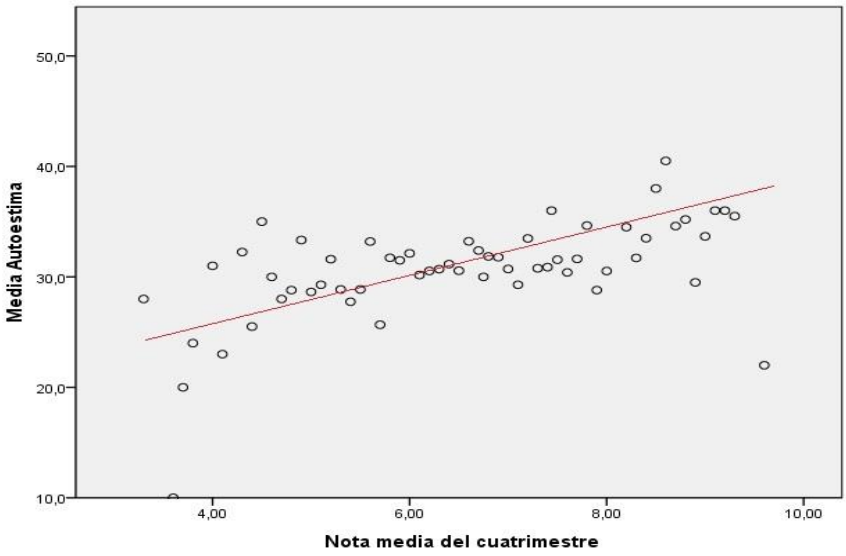


Figura 2. Relación entre la nota media y el nivel de autoestima.

De nuevo, para comprobar si existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas del cuatrimestre anterior y el nivel de autoestima, hemos aplicado la prueba de Correlación de Pearson, la cual nos indica que existe una relación positiva ($r > 0$) y significativa ($p \leq 0.05$) entre el nivel de autoestima y el rendimiento académico.

En la Figura 3 se representa la relación entre el rendimiento académico (nota media del cuatrimestre anterior) y el nivel de autoeficacia de los participantes:

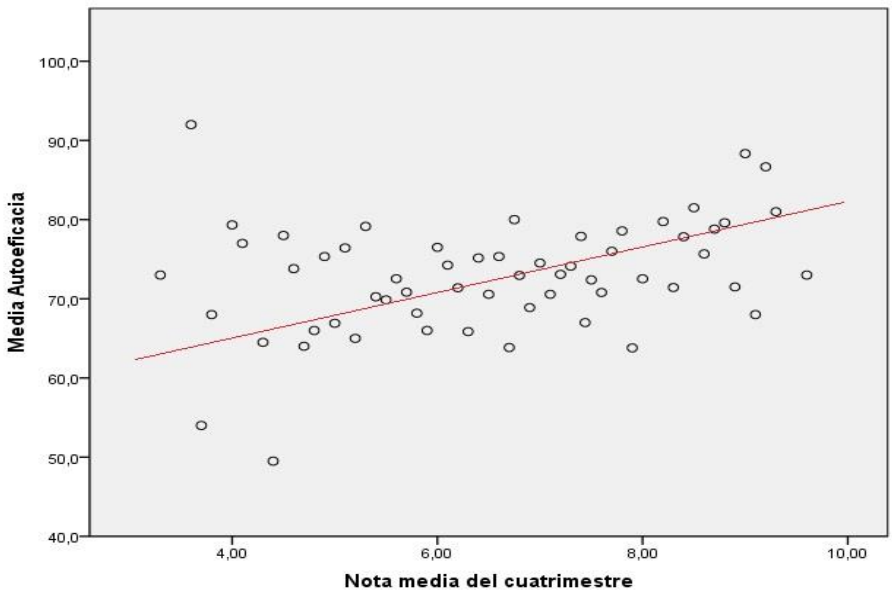


Figura 3. Relación entre la nota media y el nivel de autoeficacia.

Igualmente, y tras aplicar la prueba de Correlación de Pearson, encontramos una relación positiva ($r > 0$) y significativa ($p \leq 0.05$) entre la autoeficacia y el rendimiento académico.

Por último, podemos observar en las siguientes figuras (Figura 4, Figura 5 y Figura 6) la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia:

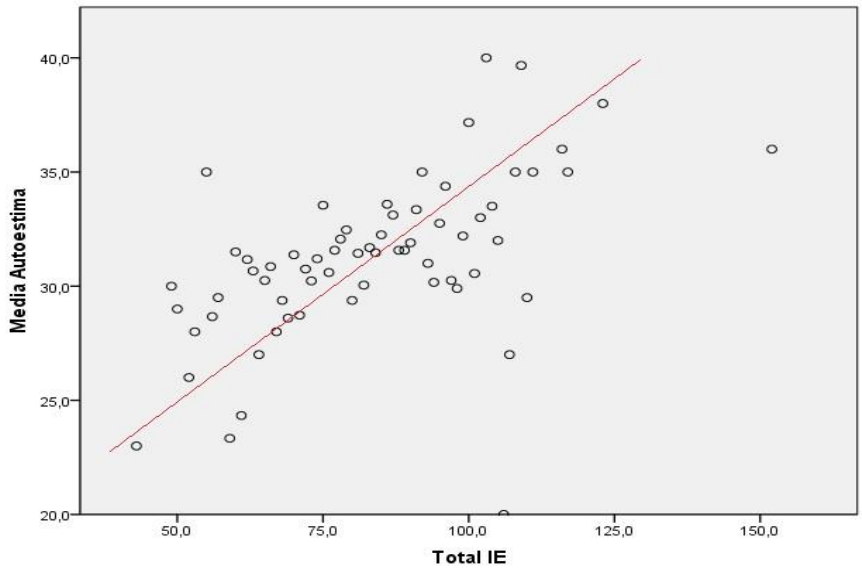


Figura 4. Relación entre la IE y el nivel de autoestima.

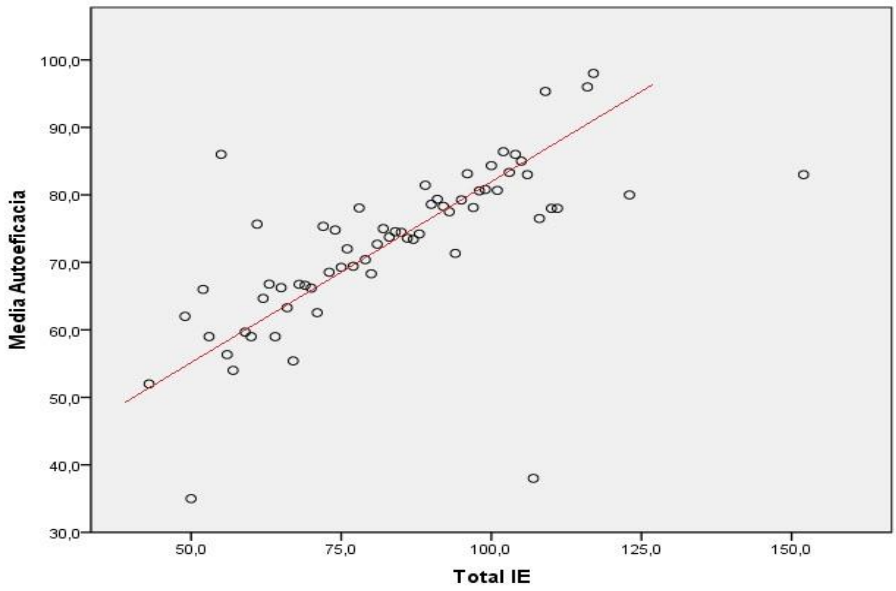


Figura 5. Relación entre la IE y el nivel de autoeficacia.

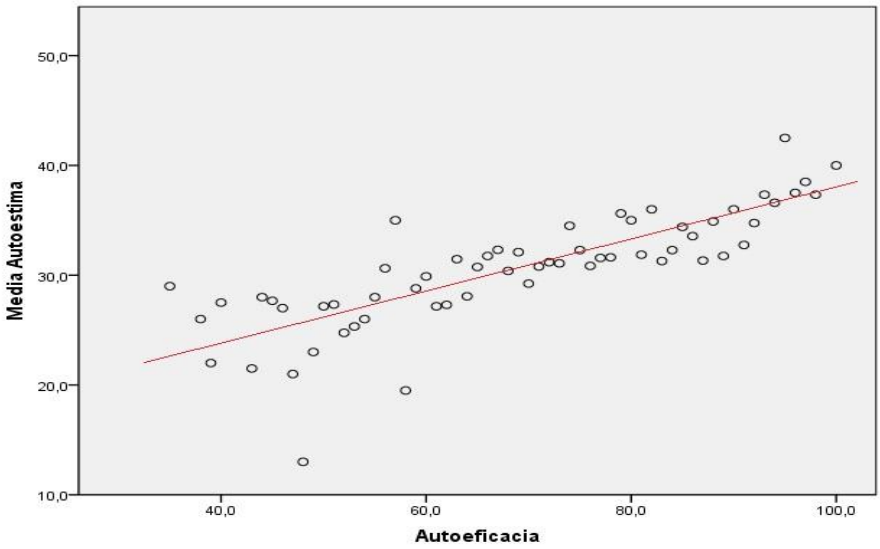


Figura 6. Relación entre el nivel de autoeficacia y el nivel de autoestima.

Para comprobar si existe una relación significativa entre nuestras variables de estudio en los/as futuros/as maestros, aplicamos la prueba de Correlación de Pearson e identificamos relaciones positivas ($r > 0$) y significativas ($p \leq 0.05$) entre las mismas. Por ello, podemos afirmar que los niveles de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los participantes de nuestro estudio correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa.

Discusión/Conclusiones

Tras analizar los resultados obtenidos, y en relación al objetivo general de nuestro estudio en el que intentábamos comprobar la relación entre el rendimiento académico y las competencias emocionales de los/as futuros/as maestros/as de Educación Primaria y Educación Infantil, hemos identificado que existen relaciones positivas y significativas entre dicho rendimiento académico y el nivel global de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los participantes de nuestro estudio.

Al igual que en nuestra investigación, son muchos los estudios que confirman la relación significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional (Brackett y Mayer, 2003; Mestre et al., 2004), entre este rendimiento y la autoestima (Quiles y Espada, 2004; Villarroel, 2001) y entre el mismo y la autoeficacia (Cartagena, 2008; Contreras et al., 2005).

Además, hemos identificado relaciones positivas y significativas entre nuestras variables de estudio. Reina, Oliva y Parra (2010) muestran en su estudio correlaciones

significativas entre la autoestima, la autoeficacia y la satisfacción vital y en el estudio de Barca, et al. (2014), se destaca la correlación entre la autoeficacia, autorregulación y estrategias de apoyo con el rendimiento académico. Por todo ello, coincidimos con Brígido y Borrachero (2011) en que existe una relación importante entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación de los sujetos.

Referencias

Barca E., Vicente, F., Almeida, L. y Barca, A. (2014). Impacto de estrategias de aprendizaje, autoeficacia y género en el rendimiento del alumnado de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *INFAD. Revista de Psicología, 1*(2), 287-298.

Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of the competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29,* 1147-1158.

Brígido, M. y Borrachero, A. B. (2011). Relación entre autoconcepto, autoeficacia y autorregulación en ciencias de futuros maestros de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, 1*(2), 107-113.

Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(3), 60-99.

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, *1*(2), 183-194.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94,* 751-755.

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *41*(1), 69-79.

Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, *10*(2), 458-467.

Mestre, J. M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de

alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 6*(16). Recuperado el 20 de noviembre de 2015, de: http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html

Quiles, M.cJ. y Espada, J.cP. (2004). *Educar en la autoestima.* Madrid: CCS.

Reina, Mª. C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education, 1*(2), 55-69.

Sanjuán, P., Pérez, M.cP. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, *12*(Sup.), 509-513.

Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhe Revista de la Escuela de Psicología, 10*(1), 3-18.

¿ESTÁN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DOTADOS DE RECURSOS EMOCIONALES?

Susana Sánchez Herrera y María Gordillo Gordillo

Universidad de Extremadura

Resumen

El sistema educativo actual persigue la formación integral del alumno, por eso en este estudio pretendemos establecer en primer lugar, el nivel de Competencia Emocional en los alumnos de primer y cuarto curso del Grado de Maestros de la UEx. En el estudio participaron 591 estudiantes universitarios del Grado de Maestros, de entre 18 y 28 años de edad. Los resultados obtenidos nos muestran: cierta superioridad en la Competencia Emocional de los alumnos del último curso, que en la variable Autoeficacia, encontramos una superioridad significativa en aquellos alumnos que cursan la especialidad de Primaria y en la variable Engagement se aprecian diferencias significativas en alguno de los factores a favor de los alumnos de Infantil, coincidiendo que los índices de Burnout más elevados se alcanzan en alumnos de Primaria Finalmente, el estudio concluye que los estudiantes encuestados consiguen adecuadas Competencias Emocionales, a lo largo del desarrollo de su proceso formativo.

Palabras clave: competencia emocional, inteligencia emocional, empatía engagememement, satisfacción con la vida, autoeficacia, magisterio

Abstract

The current educational system pursues the comprehensive training of the student, so in this study we intend to establish, firstly, the level of Emotional Competence in first and fourth year students of the UEx Teachers' Degree. The study involved 591 undergraduate students, most between 18 and 28 years of age. The obtained results show: a certain superiority in the Emotional Competence of the students of the last course, that in the variable Autoefficacia, we find a significant superiority in those students who study the specialty of Primary and in the variable Engagement we can see significant differences in some of The factors in favor of the students of Children, agreeing that the highest Burnout rates are reached in Primary students Finally, the study concludes that the students surveyed get adequate Emotional Competencies, throughout the development of their training process.

***Keywords**:* emotional competence, emotional intelligence, empathy, engagemement, life satisfaction, self-efficacy, teacher.

Introducción

Los últimos estudios sobre Competencias Emocionales demuestran como éstas favorecen diversos factores de la vida de los individuos, como serían el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos… (Bisquerra y Pérez, 2007, Fernández- Berrocal y Extremera, 2006; Suverbiola Ovejas, 2012).

Centrándonos en el contexto universitario, encontramos estudios que correlacionan la Competencia Emocional con variables que repercuten en los alumnos, como serían el equilibrio personal o las relaciones sociales (Suverbiola Ovejas, 2012), demostrando que contribuyen al éxito académico y a la adaptación social, puesto que el desarrollo cognitivo implica una regulación emocional, favoreciendo la concentración, la impulsividad y manejo del estrés (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Las emociones desempeñan un papel trascendental en la vida del estudiante. Inteligencia Emocional, Engagemement, Empatía, Autoeficacia o Satisfacción con la Vida son las variables que se recogen a lo largo de este estudio, agrupándolas bajo el constructo de Competencia Emocional.

Objetivo

Analizar el nivel de Competencia Emocional en los alumnos de primer curso de magisterio de la UEx y los de cuarto, realizando la comparativa correspondiente.

Hipótesis

Hipótesis 1: Los estudiantes de 4º puntuarán más alto en Competencia Emocional que los de 1º.

Muestra

La selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra está compuesta por un total de 591 alumnos, provenientes de la Universidad de Extremadura.

Resultados

Iremos describiendo los resultados, variable por variable:

Comprobación de diferencias entre cursos en Inteligencia Emocional (TMMS-24):

A continuación, aplicaremos la prueba Kolmogorov Smirnov, para conocer la normalidad.

Tabla 1

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Inteligencia Emocional

Estadísticos de contrastes				
		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Diferencias más extremas	Absoluta	0,06	0,148	0,042
	Positiva	0,06	0,148	0,04
	Negativa	-0,023	-0,002	-0,042
Z de Kolmogorov-Smirnov		0,657	1,629	0,472
Sig. asintót. (bilateral)		0,781	0,01	0,979

Tanto en Atención Emocional como Reparación Emocional el valor de p>0,05, luego no hay indicios en contra de la normalidad de los datos. En cambio, en Claridad Emocional a un nivel de significación del 5% no podemos aceptar la hipótesis nula de normalidad de los datos.

Tabla 2

Resultados prueba t para muestras independientes en TMMS-24

Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Atención Emocional	S han asumido varianzas iguales	1,63	0,2	-0,31	554	0,758	-0,17095	0,55501
	No se han asumido varianzas iguales			-0,3	321,53	0,765	-0,17095	0,57238
Reparación Emocional	Se han asumido varianzas iguales	1,04	0,31	0,072	562	0,943	0,04022	0,55858
	No se han asumido varianzas iguales			0,074	385,98	0,941	0,04022	0,54507

A la vista de estos resultados utilizaremos Man-Whitney para ver si hay diferencias de medias en la Claridad Emocional, ya que no cumple la condición de normalidad.

Tabla 3

Resultados prueba U de Man-Whitney en Inteligencia Emocional

Estadísticos de contraste[a]			
	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
U de Mann-Whitney	33357,000	28847,500	34755,500
W de Wilcoxon	104988,000	97482,500	51775,500
Z	-,161	-2,646	-,113
Sig. asintót. (bilateral)	,872	,008	,910

a. Variable de agrupación: Curso

No existen diferencias ni en Atención Emocional ni en Reparación Emocional ($p>0,05$), pero en Claridad Emocional el valor de $p=0,008$, luego existen diferencias entre cursos en Claridad Emocional. Se verifica nuestra hipótesis, ya que aunque no hay diferencias significativas en dos de los factores sí que las hay en Claridad Emocional.

Comprobación de diferencias entre cursos en Autoeficacia:

En primero se obtiene una media 36,5 y en cuarto prácticamente un punto menos 35,9.

Realizada la prueba de normalidad a los datos de Autoeficacia por cursos nos da un valor de $p=0,479$, por lo que podemos suponer normalidad en los datos. Aplicaremos la prueba t para muestras independientes.

Tabla 4

Resultados prueba t para muestras independientes en Autoeficacia

Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	0,401	0,527	1,593	555	0,112	0,59756	0,375
	No se han asumido varianzas iguales			1,559	347,218	0,12	0,59756	0,38318

Podemos observar que el valor de p=0,112, luego no hay evidencias en contra de la no igualdad de medias entre cursos.

En Autoeficacia, no hay indicios suficientes para afirmar que exista tal diferencia entre cursos.

Comprobación de diferencias entre cursos en Engagement:

Tabla 5

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Engagement

Estadísticos de contraste[a]				
		Absorción Engagement	Vigor Engagement	Dedicación Engagement
Diferencias más extremas	Absoluta	,104	,092	,067
	Positiva	,104	,085	,067
	Negativa	-,038	-,092	-,035
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,155	1,024	,748
Sig. asintót. (bilateral)		,139	,245	,630

a. Variable de agrupación: Curso

Para los tres factores que miden el Engagement se puede asumir normalidad (p>0,05), luego podemos realizar la prueba t para contrastar las diferencias entre medias.

Tabla 6

Resultados prueba t para muestras independientes en Engagement.

Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Absorción Engagement	Se han asumido varianzas iguales	8,96	0,003	-1,663	547	0,097	-0,81994	0,49292
	No se han asumido varianzas iguales			-1,572	316,653	0,117	-0,81994	0,5216
Vigor Engagement	Se han asumido varianzas iguales	15,64	0	-0,085	555	0,932	-0,04542	0,53271
	No se han asumido varianzas iguales			-0,077	288,665	0,938	-0,04542	0,58673
Dedicación Engagement	Se han asumido varianzas iguales	1,941	0,164	-0,166	556	0,868	-0,08065	0,48491
	No se han asumido varianzas iguales			-0,162	344,585	0,872	-0,08065	0,49825

Para ninguna de las variables existen diferencias significativas ($p>0,05$).

Comprobación de diferencias entre cursos en Empatía (IRI):

En todos los factores las medias de los alumnos de cuarto están por encima de los de primero, exceptuando Perspectiva que se mantiene igual en ambos casos.

Tabla 7

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en IRI

Estadísticos de contraste[a]					
		Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	Fantasía Índice Reactividad Empatía	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía
Diferencias más extremas	Absoluta	,066	,060	,129	,084
	Positiva	,031	,060	,129	,084
	Negativa	-,066	-,003	-,006	,000
Z de Kolmogorov-Smirnov		,721	,659	1,419	,920
Sig. asintót. (bilateral)		,675	,778	,036	,365

a. Variable de agrupación: Curso

La preocupación es el único factor que no puede asumir normalidad (p>0,05), luego emplearemos Man-Whitney para él y para los demás la prueba t.

En la tabla 9 mostramos el factor preocupación y vemos que hay grandes indicios de que también existen diferencias entre cursos (p<0,05).

Tabla 8

Resultados prueba U de Man-Whitney en IRI

	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía
U de Mann-Whitney	27978,500
W de Wilcoxon	93319,500
Z	-2,639
Sig. asintót. (bilateral)	,008

a. Variable de agrupación: Curso

Por lo tanto, en lo que se refiere a la Empatía los alumnos de cuarto han adquirido una mayor Empatía.

Comprobación de diferencias entre cursos en Satisfacción con la Vida (SWLS):

Veremos si la diferencia es realmente significativa o simplemente es una media por las perturbaciones aleatorias.

Tabla 9

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en SWLS

Estadísticos de contraste[a]		
		Satisfacción con la Vida (SWLS)
Diferencias más extremas	Absoluta	,077
	Positiva	,077
	Negativa	-,009
Z de Kolmogorov-Smirnov		,827
Sig. asintót. (bilateral)		,501

a. Variable de agrupación: Curso

Se puede asumir normalidad en los datos de Satisfacción con la Vida ya que el p=0,501 y es mayor que 0,05.

Tabla 10

Resultados prueba t para muestras independientes en SWLS

Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Satisfacción con la Vida (SWLS)	Se han asumido varianzas iguales	0,013	0,91	-0,815	492	0,415	-0,24917	0,30572
	No se han asumido varianzas iguales			-0,803	377,422	0,422	-0,24917	0,31018

El valor de p=0,415, luego no podemos rechazar la hipótesis nula de la igualdad de medias entre los distintos cursos.

En lo que refiere a nuestra hipótesis de la existencia de diferencias por cursos, solo hemos encontrado diferencias significativas entre cursos dentro de la Inteligencia Emocional, en el factor Claridad y dentro de la Empatía en los factores Malestar y Preocupación. En todas ellas los alumnos de cuarto presentaban estos factores en mayor medida.

Conclusiones

En referencia a nuestra hipótesis, se concluye que hay cierta superioridad de la variable Inteligencia Emocional en los alumnos de cuarto curso, puesto que presentan mayor claridad emocional.

En lo que respecta a las variables Autoeficacia y Engagement por cursos, no hay significación inferencial.

Respecto a la variable Empatía los alumnos de cuarto curso se muestran significativamente superior en cuanto a los factores de Malestar personal y de Preocupación Empática, pero no presentan diferencias en cuanto a los factores de Toma de perspectiva y de Fantasía.

En lo que concierne a la variable Satisfacción con la Vida, no se encuentra ninguna diferencia significativa derivada del curso al que pertenece el alumno consultado.

Finalmente podemos establecer cierta superioridad en cuanto a la Competencia Emocional de los alumnos de cuarto, aunque no en todas las variables analizadas.

Referencias

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, *12*(2), 314-319.

Baer, R. A, Smith, G. T, y Allen, K. B. (2004). Evaluación de la atención por su propio informe del inventario de Kentucky de las habilidades de atención plena. *Evaluación*, *11*(3), 191-206

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, *10*, 61- 82.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, *12*(2), 139-153

Ovejas, I. S. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, (117E), 1-17.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Atención emocional, claridad y reparación de: Exploración de la inteligencia emocional

mediante el Trait Meta-Mood Scale. *La emoción, la divulgación y la salud*, *125*, 154.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. y Bakker, A. B. (2002a). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3,* 71-92.

ESTUDIO DE LAS EMOCIONES EN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA HACIA EL APRENDIZAJE DE FÍSICA Y QUÍMICA

María Antonia Dávila Acedo* y Ana Belén Borrachero Cortés**

**Universidad de Extremadura; **Universidad Internacional de La Rioja.*

Resumen

Resulta importante conocer las emociones que experimentan los alumnos de Educación Secundaria en el aprendizaje de Física y Química y su capacidad para aprender los contenidos, pues los alumnos muestran una actitud negativa hacia las materias relacionadas con las Ciencias, produciéndose una disminución de vocaciones hacia carreras científicas. El objetivo de este trabajo es conocer las emociones que experimentan los alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el aprendizaje de Física y Química, así como, la capacidad de los alumnos para aprender los contenidos de Materia. La muestra está constituida por 47 alumnos de 3º de ESO y 33 de 4º de ESO de un centro concertado de la ciudad de Badajoz durante el curso escolar 2014-2015. Los resultados muestran que los alumnos experimentan un descenso en la frecuencia de emociones positivas al pasar de 3º a 4º y un aumento de la frecuencia de emociones negativas. Además, a medida que aumenta el rendimiento del alumno aumenta su capacidad para aprender los contenidos.

Palabras clave: emociones, capacidad, alumnos, Educación Secundaria, Física y Química.

Abstract

It is important to know the emotions that students of Secondary Education experienced in the learning Physics and Chemistry and their ability to learn the contents, since the students show a negative attitude towards matters related with Sciences, it causes a decrease of vocations towards scientific careers. This work intends to know the emotions that students of 3rd and 4th Secondary Education in the learning of Physics and Chemistry, as well as, the ability of students to learn the contents. The sample consist of 47 students of 3rd and 33 students of 4th Compulsory Secondary Education from a concerted school of Badajoz during the 2014-2015 school year. The results show that students experience a decrease of positives emotions from 3rd to 4th Compulsory

Secondary Education and an increase of negatives emotions from 3rd to 4th Compulsory Secondary Education.

Keywords: emotions, ability, students, Secondary Education, Physics and Chemistry.

Introducción

Actualmente, reconocidos estudios (Hargreaves, 2003; Sutton y Wheatley, 2003), permiten afirmar que tanto los aspectos cognitivos como los afectivos influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues el mundo subjetivo y emocional que cada persona desarrolla sobre la realidad exterior da sentido a las relaciones y permite comprender el lugar propio que se ocupa en el mundo. Trabajos recientes se han dedicado a la importancia de las emociones en la enseñanza de las ciencias en particular (Hong, Lin y Lawrenz, 2012; Hugo, 2008; Marbá y Márquez, 2010; Mellado, Blanco, Borrachero y Cárdenas, 2013; Vázquez y Manassero, 2007a, 2007b; Zembylas, 2005).

Por otro lado, el estudio de las emociones ha logrado una gran importancia en nuestra sociedad, pues muchos autores han conseguido notoriedad con diversas obras de gran éxito en temas relacionados con las emociones (Gardner, 2005; Goleman, 1996; Punset, 2010).

Por tanto, es necesario conocer los aspectos emocionales que experimentan los alumnos de Secundaria, a través de distintas actividades y estrategias de enseñanza, pues las emociones positivas favorecen el aprendizaje, mientras que las negativas limitan la capacidad de aprender.

Además, la etapa de Educación Secundaria es una etapa muy importante, ya que en ella, se deciden los itinerarios posteriores, e incluso futuras carreras universitarias.

Así, conocer las emociones de los estudiantes hacia las ciencias, en concreto hacia la Física y Química, contribuirá a que los profesores puedan reflexionar y planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma que resulte más eficaz para sus alumnos (Cheung, 2011). Sin duda, el dominio afectivo condiciona el aprendizaje hacia las ciencias (Borrachero, 2015).

Método

Materiales

Esta investigación se ha llevado a cabo mediante una metodología descriptiva por encuesta, también denominada no experimental. El instrumento de recogida de datos fue

un cuestionario de elaboración propia teniendo en cuenta algunas ideas del cuestionario de Borrachero (2015), en el que se recogen opiniones manifestadas por los futuros profesores de Secundaria sobre el recuerdo de las emociones hacia la Física y Química durante su período de aprendizaje.

Las emociones de nuestro estudio se han clasificado atendiendo a las categorizaciones realizadas por diversos autores (Bisquerra, 2005; Casacuberta, 2000; Damasio, 2000; Francisco, Gervás y Hervás, 2005) y también trabajos recientes como Borrachero (2015). Dichas emociones, tanto positivas como negativas, han sido medidas a través de una escala tipo Likert de 11 puntos donde 0 =" Mínima frecuencia" y 10 = "Máxima frecuencia". En la Tabla 1 se muestra la clasificación de las emociones utilizada para esta investigación, en torno a las dos categorías en este estudio.

Tabla 1

Clasificación de las emociones

Clasificación de las emociones			
Positivas	Alegría	Negativas	Aburrimiento
	Confianza		Ansiedad
	Diversión		Asco
	Entusiasmo		Miedo
	Satisfacción		Nerviosismo
	Sorpresa		Preocupación
	Tranquilidad		Tristeza

Además, con el fin de conocer si los alumnos se sentían capacitados para aprender los contenidos seleccionados del Bloque de Materia. Los alumnos debían valorar su capacidad a través de una escala tipo Likert de 11 puntos, donde 0 =" Mínima frecuencia" y 10 = "Máxima frecuencia". Los contenidos han sido escogidos de acuerdo al Real Decreto 83/2007, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. En la Tabla 2 se muestran los contenidos del Bloque de Materia.

Tabla 2

Bloque de contenidos: Materia

Bloque I: Materia	
1.1	Los átomos y las moléculas
1.2	Cálculo de densidades de líquidos y sólidos
1.3	Separación de los elementos de una mezcla
1.4	Los estados de la materia
1.5	Sustancias puras y mezclas

Participantes

El proceso de muestreo que se ha llevado a cabo para seleccionar a los alumnos ha sido un muestreo no probabilístico de conveniencia o incidental. Las razones de esta decisión se deben a la disponibilidad de tiempo y de casos.

La muestra está constituida por un total de 80 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro concertado de la ciudad de Badajoz durante el curso escolar 2014-2015, distribuidos en dos cursos: 3º y 4º de ESO. En la tabla 3 se muestra la distribución del alumnado por cursos.

Tabla 3

Distribución del alumnado por cursos

Curso	**Nº Alumnos**
3º ESO	47
4º ESO	33

El 35% de los sujetos son de género femenino y el 65% son de género masculino. Las edades de los alumnos oscilan entre los 14 y 16 años, situándose la media en torno a los 15-16 años.

Procedimiento

Una vez seleccionado el centro participante en esta investigación, se solicitó la colaboración de los profesores responsables de los dos cursos (3º y 4º ESO) para pasar los cuestionarios en los días y horas posibles. Los alumnos tardaron, aproximadamente, unos 30 minutos en rellenar el cuestionario. Se mostraron curiosos e interesados por el contenido del mismo.

Una vez recogidos los datos de los cuestionarios completados por los alumnos, fueron procesados y analizados estadísticamente en sistema informático mediante el paquete estadístico SPSS 19 (Statistical Package for the Social Science). En el análisis estadístico de los datos se trabaja con un nivel de confianza del 95%.

Se ha realizado la Prueba T de Student para dos muestras independientes, con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas en las emociones, tanto positivas como negativas, que experimentan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en el aprendizaje de Física y Química y el curso donde se encuentran los alumnos, comparando las puntuaciones medias de las distribuciones de la variable cuantitativa en los dos grupos establecidos.

Además, se ha realizado la Prueba de Correlación de Pearson con el fin de establecer la existencia de una relación significativa entre el rendimiento hacia el estudio y capacidad de los alumnos para aprender los contenidos del Bloque I (Materia) de Física y Química.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tras analizar las emociones experimentadas por los alumnos hacia el aprendizaje de Física y Química, así como su capacidad para aprender los contenidos del bloque de Materia.

Emociones experimentadas por los alumnos de Educación Secundaria hacia el aprendizaje de Física y Química

En las Figuras 1 y 2 se muestran las puntuaciones medias de la frecuencia de las emociones positivas y negativas experimentadas por los alumnos de 3º y 4º de ESO en el aprendizaje de Física y Química. Para medir estas emociones se ha utilizado la media de cada una de las emociones dentro de una escala de 0 (Mínima frecuencia) a 10 (Máxima frecuencia).

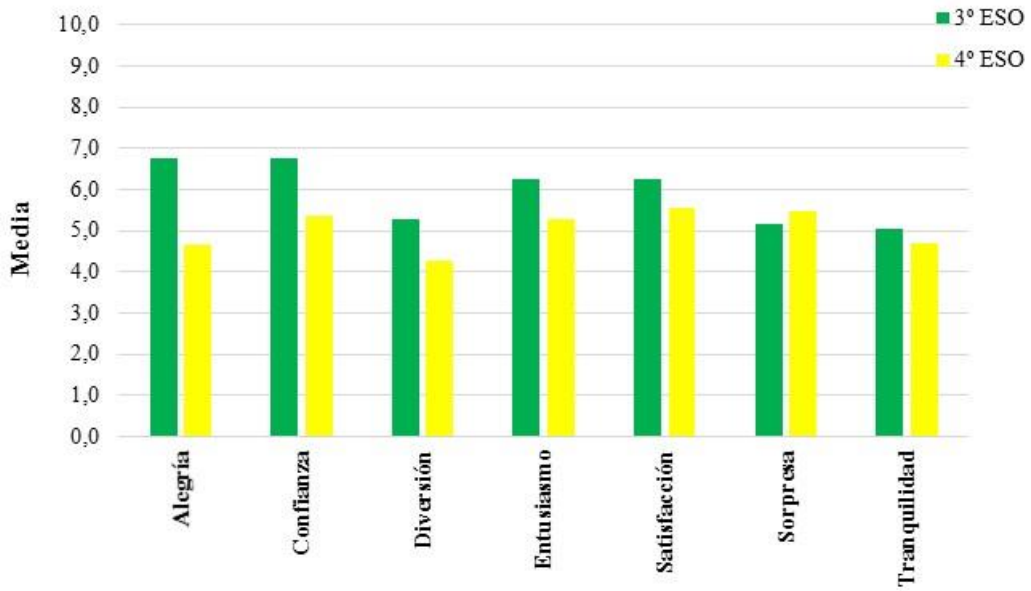


Figura 1. Frecuencia media de las emociones positivas experimentadas por los alumnos de Secundaria en el aprendizaje de Física y Química.

Como puede observarse se produce un descenso de 3º a 4º de ESO en la frecuencia media de emociones positivas como alegría, confianza, diversión, entusiasmo y tranquilidad.

Posteriormente, se ha realizado la Prueba T de Student para comprobar si existen diferencias significativas en la frecuencia media de las emociones positivas según el curso en el que se encuentran los alumnos de Educación Secundaria en el aprendizaje de Física y Química.

En la Tabla 4 se muestra el valor obtenido de la prueba T de Student (t) y el valor de significación (Sig.) para un nivel de confianza del 95%. Así pues, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las emociones positivas *Alegría* (p = .001) y *Confianza* (p = .018).

Tabla 4

Prueba T de Student para dos muestras independientes Emociones positivas-Curso

Emociones	***t***	**Sig**
Alegría	3.533	.001**
Confianza	2.410	.018*
Diversión	1.263	.210
Entusiasmo	1.472	.145
Satisfacción	1.043	.300
Sorpresa	-.432	.667
Tranquilidad	0.477	.635

**p≤ .010; *p≤ .050

Sin embargo, en el caso de las emociones negativas tales como aburrimiento, ansiedad, asco, miedo, nerviosismo, preocupación y tristeza, se origina un aumento en la frecuencia media al pasar de 3º a 4º de ESO.

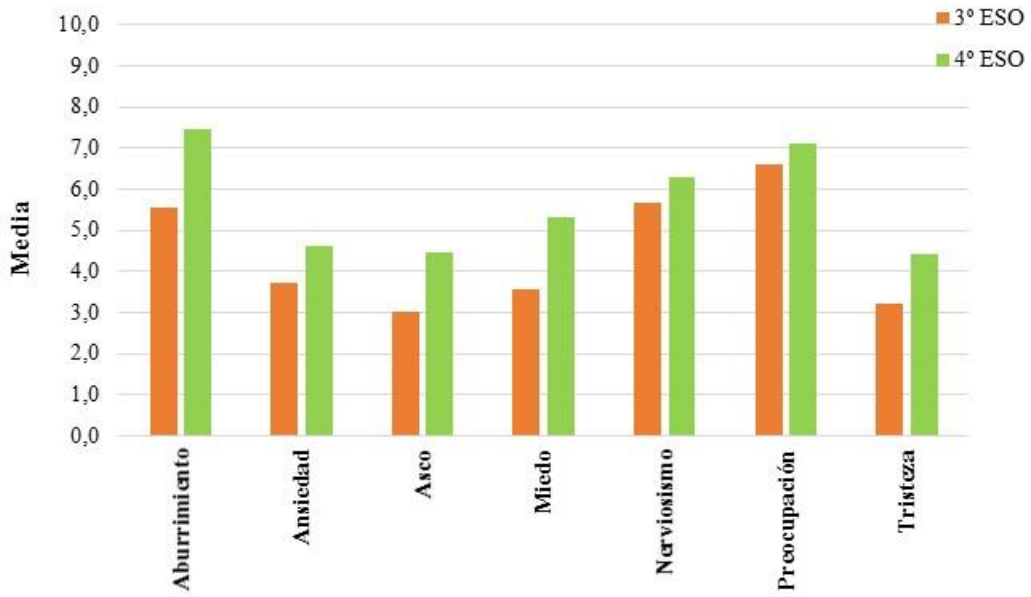


Figura 2. Frecuencia media de las emociones negativas experimentadas por los alumnos de Secundaria en el aprendizaje de Física y Química.

Seguidamente, se ha realizado la Prueba T de Student para comprobar si existen diferencias significativas en la frecuencia media de las emociones negativas según el curso en el que se encuentran los alumnos de Educación Secundaria en el aprendizaje de Física y Química.

En la Tabla 5 se muestra el valor obtenido de la prueba T de Student (t) y el valor de significación (Sig.) para un nivel de confianza del 95%. Así pues, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las emociones negativas *Aburrimiento* (p=.007) y *Miedo* (p=.033).

Tabla 5

Prueba T de Student para dos muestras independientes Emociones negativas-Curso

Emociones	**t**	**Sig**
Aburrimiento	-2.779	.007**
Ansiedad	-1.094	.277
Asco	-1.734	.087
Miedo	-2.173	.033*
Nerviosismo	-.760	.449
Preocupación	-.803	.424
Tristeza	-1.590	.116

**p≤..010 *p≤..050

Por otro lado, resulta importante destacar la elevada frecuencia media obtenida para la preocupación y el nerviosismo en ambos cursos, pues estas emociones pueden condicionar la elección futura de itinerarios relacionados con las ciencias.

Capacidad de los alumnos de Educación Secundaria para aprender contenidos de Física y Química

En la Figura 3, se muestra la puntuación media de la capacidad de los alumnos de 3º y 4º de ESO para aprender los contenidos del Bloque de Materia de Física y Química.

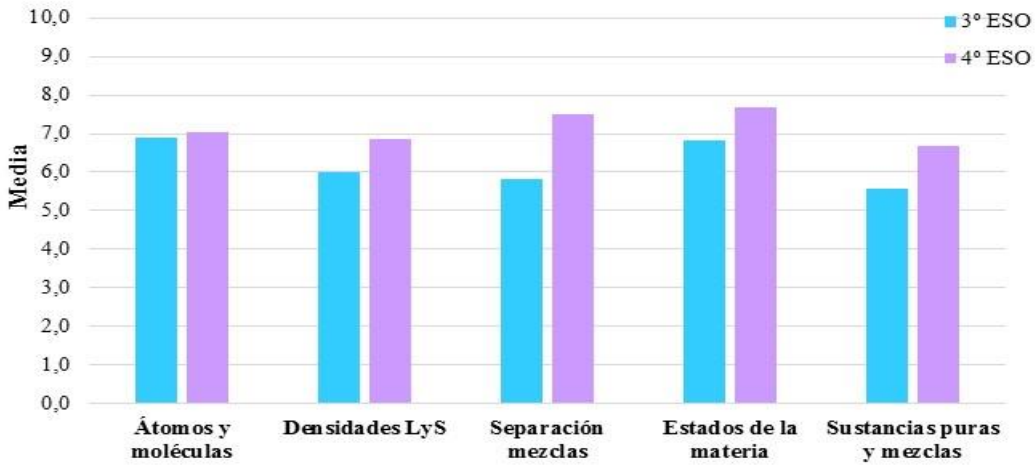


Figura 3. Puntuación media de la capacidad de los alumnos de Secundaria para aprender contenidos de Física y Química.

Como puede observase los alumnos de 3º y 4º de ESO se sienten capacitados para aprender contenidos relacionados con el Bloque de Materia. Además, se aprecia un incremento en la capacidad de los alumnos de 4º de ESO para aprender contenidos como *Densidades de líquidos y sólidos* (6.87), S*eparación de los elementos de una mezcla* (7.49), *Estados de la Materia* (7.70) y *Sustancias puras y mezclas* (6.67).

Correlación entre la capacidad de los alumnos de Secundaria para aprender contenidos de Física y Química y el rendimiento ante el estudio

Se ha realizado la Prueba de Correlación de Pearson con el fin de determinar la existencia de relaciones significativas entre la capacidad de los alumnos de Educación Secundaria para aprender contenidos de Física y Química y el rendimiento ante el estudio de los mismos.

En la Tabla 6, se muestran los coeficientes de correlación de Pearson y la significatividad obtenida para cada uno de los contenidos del bloque de Materia. En ella, puede observarse una correlación positiva ($r > 0$) y significativa ($p \leq 0.05$) en la capacidad de los alumnos para aprender contenidos de Física y Química.

Tabla 6

Coeficientes de correlación de Pearson de la relación entre el rendimiento ante el estudio de los alumnos de Secundaria y la capacidad para aprender contenidos de Física y Química.

Capacidad para aprender contenidos	r	Sig.
Átomos y moléculas	.356	.000**
Densidades de líquidos y sólidos	.290	.002**
Separación de mezclas	.220	.021*
Estados de la materia	.351	.000**
Sustancias puras y mezclas	.283	.003**

**p ≤.010. *p≤.050. r = coeficiente de correlación Pearson Sig.=Significatividad estadística

En el caso de la capacidad de los alumnos para aprender contenidos tales como átomos y moléculas (p >.000), densidades de líquidos y sólidos (p =.002), separación de elementos de una mezcla (p =.021), estados de la materia (p >.000) y sustancias puras y (p =.003) se produce un aumento de la capacidad para aprender estos contenidos a medida que aumenta el rendimiento o esfuerzo ante el estudio. Por el contrario, a medida que disminuya el rendimiento o esfuerzo ante el estudio se produce un descenso de la capacidad de los alumnos para aprender estos contenidos.

Conclusiones

En relación al aprendizaje de Física y Química se produce un descenso en la frecuencia media de las emociones positivas como alegría, confianza, diversión, entusiasmo, sorpresa y tranquilidad al pasar de 3º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

Por el contrario, se observa un aumento en la frecuencia media de emociones negativas como aburrimiento, asco y miedo al pasar de 3º a 4º de ESO.

Además, puede decirse que los alumnos de Secundaria se sienten capacitados para aprender los contenidos del bloque de Materia. Así, si el alumno se siente capacitado para aprender mayor será su rendimiento académico, y viceversa. Estos resultados concuerdan con los estudios llevados a cabo por Borrachero (2015), existiendo una relación estrecha entre la capacidad del estudiante para aprender una materia y el rendimiento. Así, si el estudiante se siente capaz de aprobar los contenidos experimentará emociones positivas, y viceversa.

Otros autores como Ortega, Mínguez y Pérez (1993) determinan una relación entre el rendimiento y la actitud de los alumnos, de manera que si se produce un cambio positivo de las actitudes de los alumnos hacia las Ciencias su rendimiento aumentará.

Por todo ello, es necesario que los profesores sean capaces de detectar estas emociones en clases en su práctica diaria y así, utilizar diferentes estrategias de enseñanza para que los alumnos participen de forma activa e interactúen en su aprendizaje; así como, generar emociones positivas hacia la enseñanza y el aprendizaje de la Física y la Química, que modifiquen las emociones negativas que se generan durante la etapa de escolar (Mellado et al., 2014).

Agradecimientos: Este trabajo ha sido financiado por el proyecto de investigación EDU2012-34140 del Ministerio de Economía y Competitividad de España. Se agradece la ayuda al grupo GR15009 del Gobierno de Extremadura (España) y al Fondo Europeo de desarrollo regional.

Referencias

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 95-114.

Borrachero, A. B. (2015). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación secundaria*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.

Cheung, D. (2011). Evaluating Student Attitude toward Chemistry Lessons to Echance Teaching in Secondary School. *Educación Química. 22*(2), 117-122.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Editorial Destino.

Francisco, V., Gervás, P. y Hervás, R. (2005). Análisis y síntesis de expresión emocional en cuentos leídos en voz alta. *Procesamiento del Lenguaje Natural, 35*, 293-300.

Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan, 77*(3), 200-208.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press.

Hong, Z.R., Lin, H.S. y Lawrenz, F.P. (2012). Effects of an Integrated Science and Societal Implication Intervention on Promoting Adolescents' Positive Thinking

and Emotional Perceptions in Learning Science. *International Journal of Science Education, 34*(3), 329-252.

Hugo, D.V. (2008). *Análisis del proceso de autorregulación de las Prácticas Docentes de futuras profesoras de ciencia focalizado en sus emociones.* Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.

Marbá, A. y Márquez, C. (2010). ¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias? Un estudio transversal de sexto de primaria a cuarto de ESO. *Enseñanza de lasCiencias, 28*(1), 19-30.

Mellado, V., Blanco, L.J., Borrachero, A.B. y Cárdenas, J.A. (2013). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas (Vol. I y II)*. Badajoz: Grupo DEPROFE.

Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., …Bermejo, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 32*(3), 11-36.

Ortega, P., Saura, J. y Mínguez, R. (1993). La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales. *Revista de Educación, 301*, 167-196.

Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones*. Barcelona: Editorial Destino.

Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). Teachers´ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*, 327-358.

Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2007a). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4*(2), 247-271.

Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2007b). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4*(3), 417-441.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 355-367.

RENOVACIÓN METODOLÓGICA EN EVALUACIÓN EN MAGISTERIO

M-Begoña Gómez-Devís y Elia Saneleuterio

Universitat de València

Resumen

Presentamos una experiencia de renovación metodológica en las titulaciones de Magisterio, en la que se combina el uso eficaz de las TIC junto al desarrollo de la evaluación orientada al aprendizaje. Tras la experimentación en la asignatura Lengua Española para Maestros, estudiamos el grado de satisfacción percibido por los estudiantes en torno al procedimiento de evaluación implementado durante dos cursos académicos (2013-14 y 2014-15). Los resultados orientan la enseñanza en el aula universitaria, permiten ajustar las condiciones y desarrollo del aprendizaje y establecen garantías para que el uso eficaz de TIC y el modelo de evaluación confluyan en una óptima construcción del conocimiento de los docentes del siglo XXI.

Palabras clave: Evaluación formativa, competencias en evaluación, coevaluación

Abstract

The paper introduces an experience of methodological renewal in Teaching Studies, where the efficient use of TIC and the development of Learning Oriented Assessment are combined. After conducting this experiment in the subject Spanish Language for Teachers, we studied the level of satisfaction perceived by the students within the assessment procedure, implemented during two academic years (2013-14 y 2014-15).

The results help to guide teaching in the classroom, allow also to adjust the conditions and development of learning, as well as to establish guarantees, in order that the efficient use of ICT together with the assessment model may converge on an optimal construction of the 21st Century teachers' knowledge.

Keywords: Formative assessments, assessment skills, coassessment

Introducción

El ámbito de la evaluación en los contextos educativos que el Espacio Europeo de Educación Superior pretende fomentar implica, entre otros objetivos y en términos generales, la responsabilidad del estudiante en las actividades de evaluación, la realización de tareas creativas y realistas, y el fomento de la información útil para el

presente académico y el futuro profesional del estudiante (Boud y Associates, 2010; López Pastor, 2009; Padilla y Gil, 2008).

Tal y como indican Ibarra y Rodríguez (2010: 445-450), es posible sintetizarlo con un nuevo modelo de *e*-evaluación orientada al aprendizaje (*e*-EOA), que presentaría las siguientes premisas:

- Las tareas deben ser auténticas: se persigue un aprendizaje que active las mismas competencias que necesiten aplicar en situaciones reales de la vida profesional; en el caso que nos ocupa no hemos de perder de vista que estamos formando a futuros docentes.
- Los procesos de evaluación deben implicar a los estudiantes activamente para tomar decisiones y orientar su propio proceso de aprendizaje "a lo largo de la vida".
- La retroalimentación debe ser prospectiva, es decir, ofrecer a los estudiantes orientaciones y recomendaciones que sean factibles de realización en un futuro inmediato pudiendo modificar o mejorar su nivel de desempeño.
- Las TIC también deben aplicarse al desarrollo del proceso de evaluación, no limitándose, pues, a la presentación visual de trabajos.

En suma, el reto de la evaluación requiere, indiscutiblemente, un docente capaz de diseñar procedimientos y utilizar métodos que favorezcan la evaluación del trabajo presencial y no presencial del alumnado, así como manejar diferentes técnicas que orienten el desarrollo de competencias considerando a los estudiantes como evaluadores de su propio aprendizaje y del de los compañeros. En cuanto al estudiante, ya no es un objeto pasivo que recibe una calificación, sino un sujeto activo en la tarea de evaluar; y ello convierte la evaluación en una gran oportunidad para desarrollar y potenciar distintas competencias básicas de su formación universitaria y profesional.

Metodología y descripción de la experiencia de innovación

De acuerdo con las consideraciones anteriores es más que notable el esfuerzo por parte del profesorado y de los propios estudiantes (Salinas, De Benito y Lizana, 2014): por un lado, supone planificar la evaluación estableciendo nuevos métodos o sistemas de evaluación atendiendo en todo momento a los requisitos y ventajas de la plataforma de formación virtual; por otro, es necesario revisar, mejorar e innovar en evaluación de forma constante y colaborativa para poder instaurarla como estrategia docente que

desarrolla el aprendizaje y como proceso continuo, integral e integrado en él. Dicho esto, la presente contribución ha sido generada en el marco de los proyectos de innovación de la Universitat de València (Ref. UV_SFPIE-RMD15-314813).

En este sentido, la plataforma de formación virtual institucional ofrece espacios de grupo a profesores y alumnos como apoyo a los grupos de docencia presencial. Nuestra experiencia se implementó con estudiantes de primer curso, por lo que se planteó como necesaria una fase de familiarización. Asimismo, desde el inicio se explicó detenidamente el proceso de evaluación de la asignatura, las tareas previstas, los instrumentos y herramientas que habría que utilizar, así como los beneficios que iba a suponer la puesta en marcha de esta nueva forma de evaluar, sin olvidar poner en valor las competencias que se iban a adquirir y desarrollar (Gómez-Devís, 2015; Gómez-Devís y Saneleuterio, 2015). En concreto, la asignatura Lengua Española para Maestros está presente en las titulaciones de los grados de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil, y ambas contemplan trece competencias generales de las cuales dos tercios estarían estrechamente implicadas, siendo especialmente destacables las siguientes:

- Utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales.
- Promover el trabajo cooperativo junto al trabajo y esfuerzo individual.
- Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula.

El sistema de calificación diseñado otorga un peso y puntuación por bloques evaluativos diversos en el cómputo de la evaluación como, por ejemplo, exámenes teóricos y prácticos, foros y prácticas discursivas (tabla 1), contemplando la participación del estudiante a lo largo del proceso.

Tabla 1

Ejemplo de procedimiento de evaluación (Gómez-Devís y Saneleuterio, 2015: 324)

Producto	**Peso calificación**	**Responsable de la evaluación**		
		Docente	Estudiante	
			Autoevaluación	Entre iguales
Exámenes	50 %	100 %	---	---
Foro: Diario virtual de sesiones	10 %	--	25 %	75 %
Trabajo de investigación	15 %	85 %	---	15% (Rúbrica presentación oral)
Prácticas discursivas	15 %	100 %	---	---
C. Autoevaluación	10 %	---	100 %	---
TOTAL	100 %	77,75 %	12,5 %	9,75 %

En este diseño, la participación del alumnado se centra en la valoración de los productos de aprendizaje propios o de los compañeros, siendo el docente el responsable de los criterios de valoración, la selección de los instrumentos y el sistema de calificación. Para ello, el alumnado era conocedor de las competencias implicadas en cada caso, las evidencias o productos de evaluación que se requerían, los instrumentos de evaluación y el sistema de calificación, asegurando equilibrio y confianza entre las evaluaciones del profesor y del alumnado (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

Para medir el grado de satisfacción con el procedimiento de evaluación se diseñó un cuestionario que permitiera revisar, mejorar y comprobar el propósito de una evaluación constante y colaborativa, fruto de una estrategia docente que asumía el reto de un aprendizaje integral e integrado. Las preguntas se articularon a través de dos bloques; uno de seis ítems referidos a la identificación de la muestra y otro de diez ítems relacionados con el nivel de satisfacción experimentado por el alumno tras la finalización de la asignatura. Los enunciados de estos últimos fueron:

1. Considero que el procedimiento de evaluación implementado en esta asignatura ha sido útil para valorar mi proceso de aprendizaje

2. El docente explicó adecuadamente los criterios de evaluación establecidos en la guía docente de la asignatura

3. En esta asignatura ha existido coherencia entre los contenidos impartidos y los procedimientos de evaluación utilizados

4. La variedad de procedimientos de evaluación realizados en esta asignatura me ha parecido adecuado para la valoración de mi aprendizaje

5. Estoy satisfecho con la utilización de los módulos de Aula Virtual (tareas, cuestionarios, foros, ficha de estudiante) para el desarrollo de mi evaluación

6. Me ha gustado que se haya contemplado la participación del estudiante como criterio de evaluación de mi aprendizaje

7. Esta asignatura me ha permitido conocer mejor los usos de la plataforma Aula Virtual

8. En general me siento satisfecho con la utilización de la plataforma para el desarrollo de mi evaluación

9. Estoy satisfecho con las competencias evaluativas que he desarrollado en esta asignatura

10. En general estoy satisfecho con el procedimiento de evaluación desarrollado en esta asignatura

La escala de valoración se presentó en un rango del 1 al 5 donde 1 es "Totalmente insatisfecho" y 5, "Totalmente satisfecho".

Resultados y discusión

El análisis estadístico de los resultados de los cursos 2013-2014 y 2014-2015 evidenció una mejora en los resultados obtenidos. Concretamente, destacan las siguientes evoluciones entre los alumnos:

- Expresan que el procedimiento de evaluación implementado en la asignatura ha sido crecientemente útil para valorar el propio proceso de aprendizaje, así como su satisfacción con el procedimiento de evaluación experimentado (ítems 1 y 10).
- Se muestran cada vez más satisfechos, ya que la asignatura les ha permitido conocer mejor los usos de la plataforma virtual de formación. Además, dichos usos han favorecido el desarrollo del nuevo enfoque de evaluación, así como la consideración de la participación del estudiante en dicho proceso (ítems 7, 8 y 6).
- Consideran adecuada la variedad de módulos ofrecidos por la plataforma (foros, tareas, cuestionarios, fichas de estudiantes), así como la variedad de procedimientos diseñados por el docente y las explicaciones que se realizaron sobre los criterios de evaluación establecidos en la guía docente de la asignatura (ítems, 5, 4 y 2).

- Sienten necesidad de prolongar y mejorar la experiencia en este sentido, pues ha existido coherencia entre los contenidos y los procedimientos evaluativos, y han podido desarrollar competencias evaluativas (ítems 3 y 9).

Conclusiones

La elección metodológica de la encuesta como instrumento para la recogida de información es una actuación estratégica que propicia la reflexión sobre los distintos niveles de la competencia percibida por el estudiante, pues no solo consigue recopilar datos valiosos, sino que su implementación supone la activación y desarrollo de estrategias metacognitivas que favorecen la autorregulación del proceso de aprendizaje (Baartman y Ruijs, 2011). Los resultados de último curso analizado, además, permiten apreciar una evolución al alza con respecto al anterior y ello nos confirma que cuando el alumno se siente parte activa en su propia evaluación manifiesta mayor grado de implicación con su propio aprendizaje.

Referencias

Baartman, L. y Ruijs, L. (2011). Comparing students perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *36*(4), 385-398.

Boud, D. y Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reformin hihger education*. Sidney: ALTC.

Gómez-Devís, M-B. (2015). La evaluación del aprendizaje en el aula universitaria: una experiencia de innovación en la materia Lengua para Maestros. *Opción*, *31* (Especial n.5), 963-983.

Gómez-Devís, M-B. y Saneleuterio, E. (2015). *E*-evaluación orientada al aprendizaje: Diseño para su implementación en la materia Lengua para Maestros. En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, E. (Eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 319-336). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Ibarra, M.ª S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *REOP*, *21*(2), 443-461.

Ibarra, M.ª S., Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, *359,* 206-231.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Padilla, M.ª T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, *66*(24), 467-486.

Salinas, J., De Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *28*(1), 145-163.

INCIDENCIA Y TÉCNICAS DE INTRODUCCIÓN DE TEATRO Y CINE EN EL AULA BILINGÜE

Rocío Sánchez Millán

IES Izpisúa Belmonte de Hellín, Castilla-La Mancha

Resumen

La comunicación en lenguas extranjeras es una de las capacidades prioritarias establecidas por la Estrategia Europea 2020 para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación (Comisión Europea, 2014). Es también un objetivo común de la enseñanza bilingüe y de la legislación educativa nacional (LOE, Título preliminar; LOMCE, Preámbulo XII). Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula dista de ser tan efectivo como la adquisición natural del idioma en contextos comunicativos reales. El objetivo de este proyecto ha sido desarrollar las destrezas comunicativas en inglés del alumnado de secundaria bilingüe a través de la interpretación artística, y de ese modo impulsar el uso autónomo del idioma en el contexto de una experiencia creativa y motivadora. Para conseguir este fin se han realizado distintas actividades de interpretación y fomento de la expresión y comprensión oral y escrita. Como resultado, se han realizado diversas obras de teatro y cine en inglés. Este proyecto ha demostrado ser una experiencia enriquecedora y útil para mejorar las destrezas comunicativas del alumnado, adquiriendo además seguridad en sí mismos, espíritu de equipo y emprendedor.

Palabras clave: educación secundaria, bilingüe, comunicación, cine.

Abstract

Communication in foreign languages is one of the key competences established by the European Strategy 2020 in order to improve the quality and efficiency of education and training (European Commission, 2014). It is also a common objective for bilingual learning and national laws on education (LOE, LOMCE). However, the learning-teaching process in the classroom is far from being as effective as the natural learning of the language in real communicative contexts. The objective of this project has been to develop English communicative skills of bilingual Secondary students by means of artistic creativity, and therefore to foster the linguistic autonomy in the context of a motivating creative experience. To achieve this end, we have carried out several

performance activities as well as others intended to develop their oral and written expression and comprehension. As a result, several theatre performances and films have been done. This project has proven to be an enriching and useful experience in order to enhance students' communicative skills, apart from gaining self-confidence and entrepreneurship and a team spirit

Keywords: secondary education, bilingual, communication, films.

Introducción

La enseñanza bilingüe pretende fomentar la capacidad de comunicación de forma independiente y alterna en L2. Sin embargo, los profesores de idiomas nos enfrentamos con serios problemas para la enseñanza de la comunicación oral. Harris (2003) destaca, entre otros, la carencia de motivación de los alumnos, la falta de espontaneidad comunicativa, la frustración que les produce expresarse en un idioma en el que tienen capacidades lingüísticas limitadas, la vergüenza y falta de confianza, la percepción de que las pruebas válidas son las escritas y las condiciones en que impartimos la docencia. Como consecuencia, se dedica poco tiempo efectivo a la interacción oral en el aula y los resultados son escasos o mediocres. Por lo tanto, el estímulo motivacional de alumnos y profesores es imprescindible para desarrollar realmente la capacidad comunicativa en lengua extranjera. Los adolescentes se sienten motivados para lograr resultados en el presente cuando perciben que tales resultados tienen valor para el futuro (Eccles y Wigfield, 2002).

Nuestro proyecto se ha basado en fijar un objetivo concreto con los alumnos: la realización de una obra de teatro o una película en inglés durante el curso. Durante varios años hemos realizado distintas obras, cortometrajes, videos y películas. En este trabajo vamos a presentar solo una, el largometraje *And Then There Were None*, basada en la novela *Diez Negritos* de Agatha Christie, una creación integral, adaptada al momento presente y ubicada en nuestra ciudad, Hellín.

Método

Materiales

Los materiales utilizados son los siguientes:

- El libro adaptado en inglés *Ten Little Niggers*[1].

[1] Christie, A. (2016). *And Then There Were None.* Book Pack Level 3 Penguin Active Reading. Longman

- Móviles de alumnos y cámara de video del centro para la grabación.
- Ordenadores del Aula Althia del centro.
- Programa Sony Vegas Pro12 para la edición de imagen.
- Programa Audacity para edición de audio.

Participantes

Han participado en la película diez alumnos voluntarios de 4º ESO de programas lingüísticos. Otros alumnos del grupo han colaborado en la redacción del guion y traducción al español y en diversos aspectos técnicos, tales como grabación, maquillaje, selección musical, creación de las figuras de los negritos, entre otros. También han colaborado siete alumnos de 4º de primaria de otro centro como actores y cantantes.

Diseño

Las actividades realizadas se dividen en tres fases principales: actividades previas al rodaje, actividades durante el rodaje y posteriores al rodaje. Cada una de estas actividades se corresponden con una o varias destrezas comunicativas básicas: Reading y writing (comprensión y expresión escrita), listening y speaking (comprensión y expresión oral). Las destrezas orales se han desarrollado mediante actividades de interpretación en inglés. Obviamente, se han trabajado competencias lingüísticas como la léxica, semántica, fonológica, ortográfica y gramatical.

En este proyecto se ha seguido el principio de Harmer (1992:50) según el cual las características de las actividades comunicativas deben tener un propósito comunicativo, que se base en la no intervención por parte del profesor, la ausencia de control de materiales y el énfasis en la fluidez, no en la forma.

Tabla 1

Secuenciación de actividades

Fase 1: Actividades previas al rodaje	
Actividad	Destreza comunicativa
Lectura del libro	Reading
Biografía de personajes	Writing
Interacción de personajes	Interpretación (speaking – listening)
Creación de canción	Writing
Creación de guión	Writing
Estudio del guión	Reading
Ensayos	Interpretación (speaking – listening)
Fase 2: Actividades durante el rodaje	
Actividad	Destreza comunicativa
Grabación de escenas	Interpretación (speaking – listening)
Grabación de canción	Speaking - listening
Fase 3: Actividades posteriores al rodaje	
Actividad	Destreza comunicativa
Montaje de escenas	
Selección musical	
Subtitulación	Writing (traducción al español)
Edición	
Estreno y promoción de la película.	

En las distintas actividades se han trabajado seis de las siete competencias clave de la Educación Secundaria Obligatoria, a saber: comunicación lingüística, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales. La mayoría de actividades posteriores al rodaje son esencialmente técnicas y están relacionadas con la competencia digital y el espíritu emprendedor. Todas las decisiones han sido consensuadas por el grupo, que incluso ha creado su propia *empresa* productora.

Para la realización de la película se ha dedicado una sesión de clase semanal o quincenal. En la primera fase los alumnos han realizado la mayoría de las tareas en casa, individualmente. Para el rodaje y montaje hemos dedicado una tarde a la semana.

Procedimiento

Las actividades previas al rodaje se han realizado siguiendo un orden estricto, ya que cada una es preparatoria para la siguiente.

1. Lectura del libro adaptado. Todas nuestras creaciones teatrales y cinematográficas han surgido tras una de las lecturas obligatorias del curso que ha gustado especialmente a los alumnos. Ese es el momento de proponerles representarla. La lectura les sirve de base para modificar la historia libremente y dar rienda suelta a su imaginación. En este caso la lectura ha sido *Ten Little Niggers*, y de ella los alumnos han obtenido una estructura básica que han modificado y actualizado para su película.

2. Creación de personajes. No hemos realizado casting alguno para no discriminar a ningún alumno. En este caso, se han pedido diez actores y actrices voluntarios del grupo. De igual modo que un alumno no pierde sus miedos y se convierte en actor o actriz al entrar en escena, un personaje no nace en el momento en que empieza la obra. Por ello, cada uno de los "negritos" debe inventar su personaje y escribir su propia biografía lo más detalladamente posible incluyendo, en este caso, su profesión, su crimen, su personalidad y su propia muerte. Esta actividad es muy motivadora porque cada alumno decide libremente el personaje que quiere representar y se implica y se ilusiona en el proyecto.

3. Interactuación de personajes. Una vez que los personajes han sido creados es necesario que "cobren vida" para que cada uno asuma su rol social en el grupo y se cree una trama. Es el momento de romper el hielo y empezar a improvisar y actuar.

La primera actividad es un juego que tiene como objetivo enseñarles que en interpretación, la intención y la expresión corporal comunican más que las propias palabras y comienzan a actuar. Para ello cada alumno/a tiene que recitar un texto que sepa de memoria, en inglés o español y escoger tres papeles al azar, que indican respectivamente la emoción que deben sentir al recitar su texto, la acción que deben realizar y el objetivo que deben conseguir.

En las siguientes sesiones, los alumnos sentados, en silencio, con los ojos cerrados, deben empezar por recordar su biografía y poco a poco ponerse de pie y empezar a pasear tal como lo haría su personaje, convertirse en él. De este modo, empiezan a reaccionar entre ellos y crear relaciones. Tras varias sesiones, se tienen ideas suficientes para ponerlas en común y crear una trama. Siguiendo el principio

jigsaw, la coherencia de la trama y el guion se construyen a partir de las informaciones que van aportando los actores.

4. Creación del guion y de la canción. Tras una puesta en común de la trama, el orden de las muertes y de las relaciones entre personajes, la historia se divide en partes y los alumnos escriben el diálogo por grupos. Un grupo, en este caso, adaptó la nana con rima pareada en función de la muerte de cada personaje.

Tras estas actividades previas imprescindibles se realizaron los ensayos y la grabación de la película. Con el material digital conseguido, procedimos al montaje de escenas, la selección musical, traducción, subtitulación y edición de la película. Finalmente, los alumnos se encargaron de la promoción y estreno de la misma.

Resultados

Los alumnos crearon íntegramente, promocionaron y estrenaron la película *And Then There Were None* a través de su propia *empresa* productora, *Crazy Monkeys' Productions.*

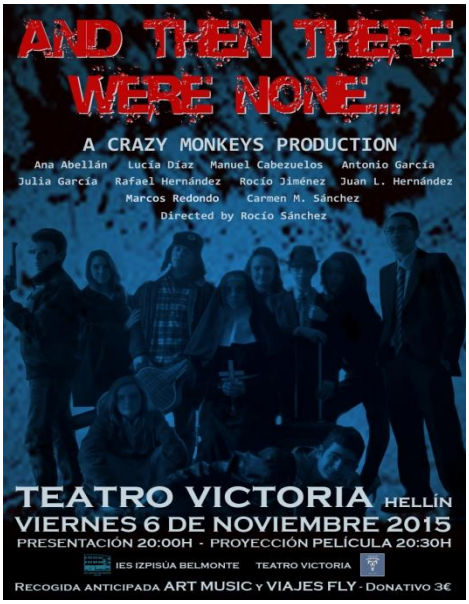


Figura 1. Cartel de estreno de la película.

Conclusiones

La introducción de cine y teatro en el aula de secundaria es una herramienta *mágica* para el desarrollo de las destrezas comunicativas en L2, con la que además han desarrollado la mayoría de las competencias clave de la ESO. La experiencia ha resultado enriquecedora e inolvidable.

Referencias

Comisión Europea. (2014). *Marco europeo Educación y Formación 2020.* Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology, 53,* 109-130.

Harmer, J. (1992). *The Practice of English Language Teaching.* Harlow: Longman.

Harris, M. (2003). *Speaking for yourself. Speaking Skills in EEOOII* en *Actas del Segundo congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas.* Consejería de Educación de Madrid. (pp. 233-244).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Recuperado de Boletín Oficial del Estado: http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) Recuperado de Boletín Oficial del Estado: http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf.

LA IMPORTANCIA DE LA PRODUCCIÓN CINEMATOGRÁFICA EN LA ENSEÑANZA DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Antonio Morales Cubero

IES Izpisúa Belmonte de Hellín (Albacete), Castilla-La Mancha

Resumen

Las últimas leyes educativas se han ocupado de la creación cinematográfica, dotándola de peso académico dentro del currículo, además de señalarla como actividad transversal que participa en otras materias con estrategias que compensan las deficiencias cognitivas del alumno. El objetivo de la propuesta trata de diluir los condicionantes del fracaso escolar ejercitando la capacidad creadora del alumno, desarrollando el espíritu crítico, la motivación, la autoestima y el valor del esfuerzo colectivo. La metodología debe incluir un análisis de los problemas de aprendizaje, posteriormente distribuir las tareas cinematográficas para dotar a los alumnos de herramientas que ayuden a la consecución de los objetivos de una manera eficaz. El resultado está en la propia creación, la exhibición de nuestro trabajo logra desarrollar en el adolescente una la visión positiva de su actividad educativa, el arte impulsa sus vidas académicas y personales. Como conclusión recordar que el cine es la visión subjetiva del mundo exterior, su creación ayuda al refuerzo de la personalidad en la adolescencia, etapa llena de controversias y necesidad vital de visión positiva de uno mismo.

Palabras clave: Autoestima, espíritu crítico, esfuerzo colectivo.

Abstract

The last educational laws have dealt with cinematographic creation, granting it with academic importance within the academic syllabus, in addition to distinguishing it as a cross-curricular activity participating alongside with other subjects, doting it with strategies that compensate for cognitive deficiencies in students. The objective of this proposal tries to dilute the factors determining school failure by exercising the creative capacity of the student, developing a critical attitude, motivation, self-esteem, and the value of collective effort. The methodology used must include an analysis of learning problems. Once that is done, movie-making tasks should be distributed to provide students with the tools that will help them to achieve objectives in an efficient manner.

The result lies in the creation itself, the exhibition of our work manages to help the adolescent to develop a positive vision of his own learning activity. Art drives their academic and personal lives. As a conclusion we must remember that cinema is a subjective vision of the external world, its creation helps to reinforce the personality of the adolescent, who lives in a stage of his life which is full of controversy and the vital need to have a positive vision of oneself.

Keywords: Self-esteem, critical attitude, collective effort.

Introducción

Durante los últimos años de mi labor educativa, he encontrado diversas situaciones de fracaso escolar, lo que me ha llevado a buscar soluciones que ayuden a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje a alcanzar los objetivos.

La creación cinematográfica requiere el uso de una serie de habilidades que podemos utilizar como estrategias educativas que amortigüen deficiencias en su capacidad cognitiva. Además es una herramienta muy útil que facilita la conexión profesor/alumno, fundamental para la atención individualizada que necesitan estos estudiantes y lograr así la adquisición de las competencias de aprendizaje.

La claridad y conocimiento de las fases del proceso son imprescindibles a la hora de alcanzar nuestros objetivos: la identificación de las dificultades, las partes de la creación cinematográfica y las posibilidades de aplicación deben estar perfiladas para lograr nuestra meta.

Método

Las dificultades de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo de trastornos que afectan negativamente en el proceso educativo. Pueden presentarse por motivos intrínsecos al alumno, provocando retrasos en el desarrollo de aspectos básicos para el aprendizaje, como la atención y la memoria, o extrínsecos, debidos a factores socio-económicos o culturales, causando en muchos casos déficit motivacional hacia los estudios. Es necesario mantener un diálogo continuo con el Departamento de Orientación, para asesorarnos y orientarnos, esta relación interdepartamental es imprescindible para encontrar herramientas que ofrezcan pautas de trabajo efectivas.

Una vez identificadas las dificultades, podemos plantear a los alumnos las distintas fases de la creación cinematográfica contextualizadas en el entorno educativo, explicando con claridad sus características.

1. Guion, el primer paso antes de hacer un cortometraje es decidir qué queremos contar, es fundamental referirnos a experiencias cercanas.

2. Preparación del rodaje, ha de ser real a las posibilidades del aula, con localizaciones que faciliten nuestra tarea, aprovechando al máximo las posibilidades que ofrece el centro educativo**.**

3. Rodaje, los alumnos han de percibir la importancia del trabajo que realizan para la comunidad educativa, reafirmando así la experiencia positiva al realizar el proyecto.

4. Edición, en la medida de lo posible hay que hacer partícipes a los alumnos mediante sus ideas a la hora de concretar el montaje de los planos.

5. Promoción, cartel del cortometraje, redes sociales, participación en concursos son imprescindibles para obtener la máxima difusión.

Sirva como ejemplo, para explicar el desarrollo de mi metodología el cortometraje "LA BARAJA" propuesta cinematográfica de 4º ESO del Programa de Diversificación Curricular.

Se trata de un alumnado que precisa de una organización de los contenidos y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica, encontramos aquí alumnos, que por diversas causas, presentan dificultades de aprendizaje. Para superar el curso se hace imprescindible diferentes enfoques en nuestro planteamiento educativo: uso de métodos de trabajo diversos, más activos y motivantes, propiciar experiencias de éxito para promover la confianza y su seguridad, objetivos comunes entre distintos departamentos. Estos estudiantes presentan falta de organización en los estudios y la creación cinematográfica es un compendio de distintas fases que requiere orden y coordinación en los planteamientos.

El guion de "LA BARAJA" nació de un trabajo teórico/práctico sobre la presencia de la cultura romana en su comarca. Estos alumnos carecen de estrategias de aprendizaje, como es la investigación, característica fundamental para el desarrollo de la propuesta. Descubrir la importancia del Mosaico de los Meses y las Estaciones encontrados en su localidad, recrear artísticamente los mosaicos para recuperar la memoria cultural de Hellín, logra la siguiente finalidad básica de la ESO: "Formar a todos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos".

La preparación del rodaje requiere organización tanto a nivel personal como grupal (localizaciones, vestuario, atrezo…), esta herramienta educativa se ha adquirido mediante la creación artística y su posterior exposición colectiva. El compromiso vital por un proyecto artístico común, reforzará la organización del grupo y su importancia en

el contexto educativo, estos adolescentes presentan actitudes individualistas, por sentirse solos ante el fracaso escolar.

El rodaje y edición del cortometraje elimina el auto concepto negativo que tienen en el terreno personal, ayuda a superar pensamientos autodestructivos, lo conseguimos gracias al descubrimiento, por parte del alumno, de sus capacidades mediante el trabajo con las TIC, fomentando la utilización de las nuevas tecnologías en el contexto educativo. Al subtitular el cortometraje en inglés, en el proceso de edición, trabajamos la lengua extranjera desde otra perspectiva, de esta manera contribuimos a la consecución de los contenidos mediante el trabajo interdepartamental, así incluimos métodos de trabajo más activos y motivadores.

Por último, la promoción en redes sociales y el diseño de carteles relacionados con el trabajo cinematográfico, además de las TIC, refuerza la autoestima, la superación personal, así se enfatiza en la idea del esfuerzo continuo por conseguir una meta, fundamental si queremos que continúen superando distintos niveles educativos, recordemos que estos sistemas de comunicación utilizan un lenguaje cercano al adolescente.

Al concluir el proceso hemos trabajado interdisciplinarmente en este cortometraje las siguientes materias del currículo: Ámbito Socio-Lingüístico, Educación Plástica y Visual, Inglés, Música e Informática.

Resultados

Como docente he desarrollado la creación cinematográfica en distintas etapas de la enseñanza: Educación Secundaria Obligatoria. Bachillerato, Programa de Cualificación Profesional Inicial, Formación Profesional Básica, adaptando el proyecto cinematográfico a las características del curso.

Al finalizar el proceso cinematográfico trabajan de manera activa las competencias de aprendizaje:

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: diseñan escenarios, estudian el peso visual y los volúmenes.
- Competencia para Aprender a aprender: desarrollan estrategias de planificación para la resolución de una tarea, aportan sus propias ideas.
- Competencia Lingüística: buscan, recopilan y procesan información, desarrollan el lenguaje verbal, interpretan personajes.

- Competencia digital: adquieren conocimientos del medio audiovisual, utilizan herramientas propias del cine, crean contenidos en la red.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: adquieren capacidad de adaptarse a cambios, desarrollan iniciativa e interés por un proyecto.
- Competencias sociales y cívicas: Participan en la toma de decisiones, superan perjuicios, comprenden códigos de conducta.

Además de "LA BARAJA" citado anteriormente, quisiera destacar los siguientes trabajos cinematográficos: "TERAPIA DE GRUPO", ganador del concurso "Cine en el aula" de Castilla-La Mancha realizado con PCPI. En Bachiller realizamos "EL LABORATORIO", participando en la primera edición del SaviaFEST. En el cortometraje "IZPVILLE" trabajaron alumnos de varias etapas educativas, ESO, Bachillerato y FP Básica, adentrándonos en el mundo de la mediación de conflictos.

Parte del proyecto es mostrar a la comunidad educativa nuestro trabajo:

https://www.youtube.com/watch?v=w-hHQIa3Uo0 (Terapia de grupo).

https://www.youtube.com/watch?v=i68zQMMYLgM (El laboratorio).

https://www.youtube.com/watch?v=MzFXn-Qxhbc (Izpville)

https://www.youtube.com/watch?v=lOmfoejxclI (La baraja)

Vídeo realizado por Silvia Gascó y David Navarro con los alumnos ganadores del concurso de cortos "Cine en el Aula" del CRFP:

https://vimeo.com/99711971

Además de los resultados propios de la creación cinematográfica, el trabajo de los alumnos también se complementa con la creación gráfico-plástica:

Figura 1. Carteles para la promoción del cortometraje.

Figura 2. Recreación artística del Mosaico de las Estaciones y los Meses.

Conclusiones

La inclusión de la producción de cine complementa mi actividad como docente en la búsqueda de resultados académicos positivos, logra un mayor esfuerzo en el trabajo de aula, dota de herramientas para conseguir con éxito los objetivos, ayuda a la adquisición de conocimientos de otras materias, refuerza la adquisición de las competencias educativas…

Es un elemento de cohesión, ante la creciente diversidad de nuestras aulas, utilizar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en actividades prácticas colectivas. El trabajo colaborativo en el aula, proporciona al alumno con dificultades de aprendizaje logros académicos/personales tanto a él como al resto del grupo.

La experiencia cinematográfica va más allá de lo puramente académico, inunda al alumno de la dimensión artística, de su poder para desarrollar la capacidad reflexiva y crítica, ante un mundo complejo y en demasiadas ocasiones espinoso.

Referencias

España. *Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.* Recuperado del Boletín Oficial del Estado: http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-66-2013-03-09-2013.

España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE*. Recuperado del Boletín Oficial del Estado: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899.

España. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE*. Recuperado del Boletín Oficial del Estado: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.

EL MÓVIL, UNA HERRAMIENTA DE CINE

Pedro Calamardo Martínez

IES Izpisúa Belmonte de Hellín (Albacete), Castilla-La Mancha

Resumen

En la actualidad el móvil se ha convertido en un elemento imprescindible en nuestra vida diaria, de hecho está cambiando la forma en la que nos relacionamos con las personas. Sin embargo, en el ámbito educativo, es una herramienta poco usada para el potencial que tiene. El objetivo de este trabajo es introducir el móvil como una herramienta más en las aulas para aprovechar las posibilidades que nos proporcionan estos dispositivos tan potentes. Nuestro propósito ha sido enseñar diferentes aplicaciones que permitieran realizar montajes de vídeos y fotografías, de una forma sencilla y rápida, para que los alumnos pudieran desarrollar sus propias producciones. Para conseguirlo, se han ido utilizando diversas herramientas, de las cientos que hay disponibles en el mercado. Se les han mostrado las diferentes formas de compartir el material elaborado y su tratamiento respetando la legislación sobre protección de datos. Como resultado de este trabajo se han obtenido diversos montajes realizados por los propios alumnos en los que se muestran prácticas de diversas asignaturas, presentaciones de trabajos, noticias sobre el centro, etc.

Palabras clave: móvil, educación, tecnología, videos, cine.

Abstract

Mobile phones have become nowadays an indispensable element in our daily lives. In fact, they are changing the way we relate to others. However, in the educational field, this tool is not used enough regarding its possibilities. The objective of this project is to initiate the use of the mobile as a tool in the classroom in order to take the most of such a powerful gadget. Our aim has been to teach different apps to create audio and video editions in a quick and simple way, so that students could create their own productions. To achieve this goal, several tools out of the hundreds available in the market have been used. Students have been shown different ways to share and treat the material worked out, always observing legislation on data protection. As a result of this work, several editions carried out by students, which show different subjects' activities, presentations, news about the school, etcetera, have been obtained.

Key words: mobile, education, technology, video, films.

Introducción

En los últimos años los avances en los dispositivos móviles están cambiando nuestra forma de interactuar con el resto del mundo. Los móviles nos permiten acceder desde cualquier parte a una inmensa cantidad de información y recursos, podemos comunicarnos y compartir cualquier información de forma casi instantánea con cualquier persona. Como profesores no podemos dar la espalda a esta herramienta que nos da tantas posibilidades y que, hoy en día, sobre todo nuestros jóvenes, consideran una parte más de ellos.

De hecho, cada vez existen más ejemplos de lo que se conoce como aprendizaje móvil, en inglés, M-learning, que son metodologías de enseñanza y aprendizaje que incorporan los dispositivos móviles como una herramienta más. Incluso la UNESCO ha publicado una serie de directrices para su uso (UNESCO, 2013). Este trabajo pretende ser un ejemplo de cómo aprovechar los dispositivos móviles dentro de nuestras aulas. Creo que es necesario que aprovechemos esa capacidad innata de los jóvenes a la hora de manejar las nuevas tecnologías para introducirlas en el aula. Aunque el uso de los móviles en los centros educativos es un tema polémico, yo creo que éste puede ser positivo tanto para los alumnos como para los profesores. Para los alumnos, porque podemos aprovechar estos dispositivos, que hoy en día todos tienen, como una forma de motivación. Y a los docentes, porque nos permite actualizar nuestra forma de dar clase utilizando este tipo de dispositivos que nos abre un mundo de posibilidades.

Método

El objetivo de este trabajo es introducir el móvil como una herramienta más en el aula, que nos permita, tal y como se indica en la LOMCE, reforzar y apoyar en los casos de bajo rendimiento y, por otra, expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula (LOMCE, 2014).

Otro objetivo que se pretende conseguir con este trabajo es un cambio metodológico en la práctica docente, que nos permita una mejora en la calidad educativa.

Materiales

Para este trabajo hemos usado los móviles de los propios alumnos y se han ido utilizando diversas herramientas, de las cientos que hay disponibles en el mercado, que permiten crear y editar películas. Se ha orientado a los alumnos para que ellos mismos busquen las herramientas que les resulten más apropiadas o que les gusten más. También se les han enseñado algunas de las más utilizadas actualmente, como Replay (iOS) o Magisto (iOS y Android).

Además de usar el móvil como herramienta de trabajo también se ha aprovechado para introducir otras herramientas muy útiles hoy en día, como blogs y herramientas de trabajo colaborativas. Hemos creado un blog en clase[1] en el que se han establecido los pasos a seguir para el desarrollo de su trabajo y los propios alumnos han ido comentando sus avances y problemas encontrados. En cuanto a las herramientas colaborativas, hemos utilizado Google Drive para compartir archivos entre los alumnos y Google Docs para, por ejemplo, elaborar entre todos el guion de sus vídeos. También se les ha mostrado editores de vídeo colaborativos como WeVideo o Loopster que permiten, a través de Internet, crear, editar y compartir vídeos entre varios usuarios.

Participantes

El grupo de alumnos con el que se ha trabajado son alumnos de 4º de la ESO con una edad comprendida entre los 16 y 18 años. Los alumnos de este grupo tienen problemas de aprendizaje, son alumnos con muy poca motivación a la hora de trabajar en clase y con resultados bastante negativos en los procesos de evaluación. De hecho, uno de los objetivos principales del trabajo es conseguir la motivación e implicación de todos los alumnos a la hora de desarrollar sus producciones.

Los alumnos se han distribuido en grupos de cuatro componentes, se ha intentado que los grupos sean heterogéneos, procurando mantener sus preferencias.

Diseño y procedimiento

A continuación se muestra cómo se ha planteado el desarrollo del trabajo con los alumnos. Se les ha especificado una serie de pasos que deben ir cumpliendo y que les va a ir guiando en todo el proceso hasta conseguir su propia película o documental:

1. Constitución de grupos: Los alumnos se han distribuido en grupos de cuatro componentes, se ha intentado que los grupos sean heterogéneos. Cada grupo ha

[1] http://movilherramientacine.blogspot.com.es/

tenido que repartir las tareas a realizar para implicar a todos los componentes en la elaboración del trabajo. Los alumnos han ido documentando todo este proceso a través del blog y en documentos creados en Google Drive.

2. Elegir un tema para la película o documental: Se les pide a los alumnos que elijan el tema sobre el que van a desarrollar la película justificando el motivo de su elección.
3. Indicar los móviles y aplicaciones que han decidido utilizar: A partir de las explicaciones del profesor y de las aplicaciones que los alumnos conocen deben indicar qué aplicaciones van a utilizar en el desarrollo del trabajo. Para tomar esa decisión pueden valerse de su propia experiencia o de información que encuentren en Internet.
4. Hacer un guion del vídeo: Deben especificar el contenido que van a incluir en su proyecto, realizando un pequeño guion que les ayude en el proceso. Este guion lo han desarrollado entre todos los miembros del grupo en un documento compartido en Google Drive.
5. Realizar las grabaciones necesarias con los móviles: Realizar las grabaciones o fotografías necesarias para el proyecto. El trabajo se puede realizar con varios móviles y compartir los archivos utilizando sistemas de almacenamiento en la nube como Google Drive o entornos de vídeo colaborativo como WeVideo y Loopster. Aquí se ha aprovechado y se les ha explicado algunos aspectos sobre la protección de datos (LOPD, 2009 y 2011). Los alumnos deben conocer que las imágenes son datos personales y es necesario su consentimiento para la grabación o distribución de las mismas.
6. Montar el vídeo con las herramientas elegidas: Se procede al montaje del vídeo con las aplicaciones elegidas. Deben elegir y editar los vídeos e imágenes que se quieren incluir, introduciendo créditos y títulos al proyecto.
7. Mostrar y explicar a los compañeros el trabajo realizado: Los resultados finales se pueden compartir con el resto de compañeros a través de plataformas como Google Drive, YouTube o Vimeo.

Resultados

Como resultados se han obtenido una serie de videos creados por cada grupo de alumnos sobre temas muy diversos. A continuación se muestran dos ejemplos de los vídeos creados por los alumnos sobre actividades realizadas en el centro este curso:

- Exposición de los mosaicos de las Estaciones y los Meses: En este vídeo han realizado un pequeño reportaje sobre una exposición realizada en nuestro centro: https://www.youtube.com/watch?v=nvCQceO36gI
- Water Rockets: Es un vídeo en el que se muestra el lanzamiento de cohetes propulsados por agua desarrollados en la asignatura de Física de nuestro centro. Este vídeo incluye la grabación realizada con un móvil desde dentro de un cohete: https://www.youtube.com/watch?v=_IxOY72fDSM

Conclusiones

Lo más importante ha sido ver la motivación de los alumnos al usar los móviles como una herramienta más en clase. Se ha conseguido que la predisposición y la implicación a la hora de realizar un trabajo usando sus móviles, sea mucho mayor que al realizarlo con otras herramientas.

Se ha conseguido que los alumnos trabajen en grupo y sepan exponer y consensuar las tareas a realizar. Y se han elaborado materiales que implican a varias áreas, se han realizado montajes sobre prácticas de otras asignaturas y se ha dado a conocer trabajos que han realizado otros compañeros.

Me ha sorprendido que los alumnos han mejorado su autoestima al comprobar que ellos podían enseñar el funcionamiento de aplicaciones que el resto, yo incluido, no conocíamos. Creo que esto también ha sido muy importante porque, como se ha indicado anteriormente, son alumnos con problemas de aprendizaje y este aumento de la autoestima ha implicado una mejora en su rendimiento en el resto de actividades planteadas.

Referencias

España. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Recuperado de Boletín Oficial del Estado: http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

España. *Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. (Texto consolidado. Última modificación: 5 de marzo de 2011)*. Recuperado de Boletín Oficial del Estado: https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-23750-consolidado.pdf

UNESCO (2013). *UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning*. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf

CINE PARA APRENDER, CINE PARA LEER

Carlos Javier Montejano López

I.E.S Izpisúa Belmonte. Hellín (Albacete)
Castilla-La Mancha

Resumen

En un mundo en el que los medios audiovisuales se han convertido en una herramienta imprescindible para afrontar la realidad sociocultural circundante, el lenguaje cinematográfico debe complementar a la palabra hablada y escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el *Primer Congreso Democrático del Cine Español* (1979) ya se recomendaba que el cine comercial se convirtiera, en los centros docentes, en una herramienta educativa para conseguir que el alumno comprenda con más facilidad determinados contenidos curriculares necesarios para su formación académica y personal. Nuestro objetivo en este trabajo es ofrecer una exitosa experiencia, desarrollada en nuestras clases de lengua castellana y literatura, en las que hemos utilizado "el séptimo arte" como medio educativo. La metodología empleada ha consistido en visualizar con los alumnos ciertas películas comerciales que ejemplifican determinados contenidos curriculares. Previamente, hemos elaborado diferentes materiales didácticos que se les han entregado para que fijen su atención en aquellos aspectos que mejor ilustran los contenidos que han de conocerse y comprenderse en cada unidad. Finalizada la proyección, entablamos un debate entre profesor y alumnos; analizando la película y destacando aquellos aspectos más significativos.

***Palabras clave**:* cine, literatura, medios audiovisuales.

Abstract

In a world in which the media have become an indispensable tool to face the socio-cultural reality, the cinematographic language has to complement the written and oral speech in the teaching-learning process. During the first Democratic Congress of Spanish Cinema (1979) commercial cinema was recommended to become an educational tool in schools so that students could easily understand specific curricular contents needed for their personal and academic training. Our objective in this work is to offer a successful experience carried out in our Literature and Spanish lessons where cinema has been used as an educational means. The method used has consisted in

watching specific commercial films which give examples of certain curricular contents. We have previously worked out and given to students different teaching materials intended to catch their attention on those aspects which best illustrate the key contents in each unit. After the projection of the film a discussion between teacher and students took place, thus analyzing the film and stressing the most meaningful aspects. The result has been deeply satisfactory.

Keywords: cinema, literature, mass media

Introducción

A lo largo de nuestro recorrido profesional por diferentes centros educativos hemos detectado que casi la totalidad de profesores que pretenden utilizar el cine como medio educativo de apoyo curricular, agradecerían algunas recomendaciones prácticas para lograr con éxito ese reto.

Con este trabajo pretendemos que los profesores de educación secundaria y universitaria conozcan nuestra exitosa experiencia. Esta ha consistido en visualizar y analizar, en clase, determinadas películas, previamente seleccionadas, y utilizarlas como herramienta educativa para conseguir que nuestros alumnos comprendan con más facilidad algunos de los contenidos curriculares propios de cada unidad didáctica.

Método

Metodológicamente hablando, es necesario advertir que para lograr los satisfactorios resultados que hemos conseguido no es suficiente con el uso que, en los centros escolares, suele hacerse del cine como simple elemento motivador en el aula o como apoyo para tutorías. La visualización de las películas que hemos seleccionado nos ha servido como ayuda para que los alumnos comprendan con más facilidad los contenidos curriculares propuestos en cada una de las unidades didácticas programadas para el curso.

Materiales

- Películas comerciales. Seleccionamos las seis películas siguientes: a) *El nombre de la rosa* (1986) de Jean-Jacques Annaud, b) *Shakespeare in love* (1998) de John Madden, c) *Hamlet* (1996) de Kenneth Branagh, d) *Remando al viento* (1988) de Gonzalo Suárez, e) *La joven Jane Austen* (2007) de Julian Jarrold, f) *Yerma* (1998) de Pilar Tavora.

- Fichas técnicas y artísticas. Elaboramos unas fichas en las que ofrecemos un breve resumen de la obra, así como sus datos técnicos y artísticos.
- Material didáctico. Preparamos un dossier de cada película en el que aportamos explicaciones de aquellas escenas más significativas. Ligado a este dossier entregamos un cuestionario guiado que los alumnos, de manera grupal, deben contestar después de ver la película.

Participantes

En esta experiencia docente han participado dos grupos de 1º de bachillerato (25 alumnos por grupo) y dos grupos de 2º de bachillerato (20 alumnos por grupo). Con los dos grupos de 1º de bachillerato hemos proyectado las tres primeras películas mencionadas (a, b, c). Con los grupos de 2º de bachillerato hemos seleccionado las tres películas restantes (d, e, f). Los alumnos se han organizan en grupos de cuatro.

Diseño

Tabla 1

Diseño del estudio

Grupo:	Películas proyectadas:	Apoyo didáctico:	Temporalidad:
1º Bach.	*El nombre de la rosa*	Edad Media	Primer trimestre
	Shakespeare in love	Teatro barroco	Segundo trimestre
	Hamlet	Teatro isabelino	Tercer trimestre
2º Bach.	*Remando al viento*	Romanticismo	Primer trimestre
	La joven Jane Austen	Realismo	Segundo trimestre
	Yerma	Teatro lorquiano	Tercer trimestre

Cada trimestre hemos dedicado, en una misma semana, cuatro sesiones: dos para visualizar la película, una para realizar en grupo el cuestionario guiado y otra para un debate entre profesor y alumnos.

Para no extendernos demasiado en nuestra exposición vamos a ofrecer únicamente el diseño de las actividades vinculadas a la película *El nombre de la rosa*. Su proyección nos ha servido como apoyo didáctico para cinco unidades didácticas concretas y para conseguir los objetivos didácticos que detallamos seguidamente.

A. Unidades didácticas:

Literatura.	Unidad:	"La Literatura en la Alta Edad Media"
	Unidad:	"La literatura en la Baja Edad Media"
Lengua.	Unidad:	"El texto (I). Definición y propiedades".
	Unidad:	"Tipología textual. La intertextualidad"
	Unidad:	"El texto narrativo. Estructura y características del texto narrativo.
	Unidad:	"El texto descriptivo. Estructura y características del texto descriptivo".

B. Objetivos didácticos:

1º. Analizar el contexto histórico y socio-económico de la Alta y Baja Edad Media.

2º. Conocer la labor cultural que durante la Edad Media los monjes desarrollaron en los monasterios.

3º. Comprender el concepto de intertextualidad.

4º. Descubrir las características estructurales del texto narrativo.

5º. Identificar las diferentes técnicas narrativas que pueden utilizarse en la elaboración de un guion de cine.

6º. Distinguir los diferentes tipos de descripción que pueden aparecer en un texto narrativo.

Procedimiento

Después de presentarles a los alumnos la película que vamos a proyectar, les entregamos una ficha técnica (director, productor, guionistas, música, fotografía, montaje, protagonistas) y un breve resumen de esta. Además de esta ficha, se les entrega a los alumnos un dossier explicativo sobre aspectos significativos que aparecen en el film y que están relacionados con los contenidos de las unidades didácticas que previamente hemos estudiado en clase.

A. Trabajo grupal

Unido al dossier explicativo entregamos a los alumnos un cuestionario que, finalizada la proyección, deberán responder de manera grupal.

El **dossier explicativo** y **cuestionario guiado** entregado a los alumnos que han visto la película ***El nombre de la rosa*** es el siguiente:

1ª cuestión. Crisis socio-económica. En la película se describen aspectos sociales: vagabundeo, cruzadas, hambrunas, antisemitismo, etc. Razónese si esas

circunstancias socioeconómicas se reflejan en las diferentes manifestaciones literarias medievales (poesía, prosa y teatro)

1ª cuestión. Crisis del feudalismo. ¿Qué estamentos sociales aparecen en la película? ¿Qué funciones se les atribuyen?

2ª cuestión. Crisis de la vida religiosa. En el film se observan enfrentamientos entre órdenes religiosas. Explíquense las razones de sus enfrentamientos y si estas luchas eclesiásticas internas han repercutido en la obra de algún escritor medieval o renacentista.

3ª cuestión. Organización del trabajo en la biblioteca de un monasterio. Explicad en qué consiste el trabajo que los monjes realizan en la biblioteca del monasterio y si creéis que ese trabajo fue determinante en la conservación y difusión de la cultura grecolatina.

4ª cuestión. Características y estructura del texto narrativo. Argumentad razonadamente si en la película se respeta la regla clásica aristotélica de las tres unidades: tiempo, lugar y acción. Explicad qué patrones narrativos, pertenecientes al género narrativo policiaco, están presentes en la película.

5ª cuestión. ¿Qué técnica narrativa se ha utilizado para la introducción de la historia que se narra en la película?

6ª cuestión. Tradicionalmente, los personajes se clasifican en principales y secundarios y, dentro de estos dos grupos, en protagonistas y antagonistas. Elaborad un cuadro esquemático en el que aparezcan los personajes de esta película. Esboza una breve etopeya y prosopografía de cada uno de estos personajes,

7ª cuestión. Como ya sabéis, la intertextualidad es la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos, ya sean contemporáneos o históricos. Pensáis que el guion de esta película es intertextual. En el caso de que no lo consideréis como tal, explicad por qué. Si por el contrario, pensáis que se trata de un texto cinematográfico intertextual, explicad por qué lo es y enumerad qué autores y obras pertenecientes a la historia de la literatura universal aparecen mencionados.

B. Debate

Por último, después de la proyección del filme llega el momento que todos esperábamos: entablamos en clase un debate entre los alumnos, moderado y guiado por el profesor. Este debate tiene una doble finalidad:

a) comprobar si el alumno ha comprendido la película.

b) destacar los aspectos más significativos de la película.

Para el debate se han planteado los siguientes temas:

Primer tema. ¿Qué carga simbólica encierra el título? ¿Por qué esta película lleva el título de *El nombre de la rosa*?

Segundo tema. ¿Qué opinión os merece el tratamiento que en la película se da a los diferentes movimientos heréticos citados (cátaros, dulcinistas, espirituales, arnaldistas, pseudo-apóstoles, valdenses etc.)? ¿Estáis de acuerdo con el espíritu reformista que, de estos movimientos, se predica en la película?

Tercer tema. ¿Recordáis alguna novela o película que utilice la misma técnica narrativa que se utiliza en la presentación de esta historia? ¿Con qué finalidad utilizó esta técnica el autor del guion de esta película?

Cuarto tema. Pensad en alguna película o novela que hayáis visto o leído y que pertenezca al género policiaco. Decid en voz alta en qué película o novela habéis pensado y ofreced las razones por las que creéis que esa película o esa novela tiene una estructura policiaca.

Quinto tema. Pensáis que la proyección de esta película os ha ayudado a entender mejor los contenidos desarrollados en las unidades didácticas trabajadas previamente en clase.

Resultados

El quinto tema propuesto para el debate nos sirve para afirmar satisfactoriamente que los resultados han sido muy positivos. Hemos conseguido que los alumnos, gracias a la película, comprendan con más facilidad los contenidos curriculares perseguidos.

Conclusiones

La visualización de una buena selección de películas comerciales como apoyo educativo curricular facilita una mejor comprensión de los contenidos desarrollados en cada unidad didáctica y permite conseguir con más facilidad los objetivos didácticos propuestos.

En definitiva, los profesionales de la educación debemos concienciarnos de que en los centros educativos, el cine como medio audiovisual y las nuevas tecnologías como soporte del mismo tienen que convertirse en una herramienta clave para conseguir que nuestros alumnos desarrollen una serie de destrezas educativas básicas que les

faciliten la comprensión de cualquier tipo de texto (oral o escrito). Además, el cine contribuye de manera positiva en la formación personal y emocional del alumno, quien entiende que el cine no tiene que estar asociado exclusivamente al entretenimiento lúdico.

Referencias

Busquet, L. I. (1997). *Para leer la imagen*. Madrid: ICC.

Casetti, F., y De Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.

Costa, A. (1998). *Saber ver el cine*. Barcelona: Paidós.

Flores, J.C. (1982). *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Escuela Española.

González, J. F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: RIALP.

LA RECUPERACIÓN DE LA IGLESIA DE SAN LORENZO (ÚBEDA, JAÉN) COMO CENTRO CULTURAL Y EDUCATIVO

José Manuel Almansa Moreno

Universidad de Jaén

Resumen

Se pretende dar a conocer el caso de la antigua iglesia parroquial de San Lorenzo de Úbeda (Jaén), edificio que se encontraba cerrado y sin uso desde la Guerra Civil, y que presentaba un avanzado estado de ruina. Gracias a la intervención de la Fundación Huerta de San Antonio se han llevado a cabo diversas tareas de rehabilitación e iniciado actividades para convertir la iglesia en un referente cultural de la ciudad. Entre otras, se han sucedido conciertos, teatros, lecturas de libros, exposiciones, etc., así como otras de carácter educativo entre las cuales destaca la colaboración con diversas instituciones (como la Escuela de Artes y Oficios "Casa de las Torres" y la Universidad de Jaén) que han tomado el caso de San Lorenzo como ejemplo práctico dentro de sus actividades docentes. Los resultados en ambos casos han sido muy positivos, tanto para el profesorado como para el alumnado, planteándose la continuidad de dicha colaboración en el futuro.

Palabras clave: innovación docente, patrimonio cultural, Úbeda (Jaén)

Abstract

In this paper is analyzed the case of the old Parish Church of Saint Lawrence (Úbeda, Jaén), a building that was closed and unused since the Civil War, and who had an advanced state of ruin. Thanks to the intervention of the Foundation "Huerta de San Antonio" have been carried out various tasks of rehabilitation and are initiated activities to convert the church into a cultural landmark of the city. Among others, there have been concerts, theatres, readings of books, exhibitions, etc., as well as other educational character which include collaboration with various institutions (as the School of Arts and Crafts "Casa de las Torres" and the University of Jaen) who have taken the case of Saint Lawrence as practical example in its educational activities. The results in both cases have been very positive, both for teachers and for students, considering the continuity of such collaboration in the future.

Keywords: teaching innovation, cultural heritage, Úbeda (Jaén)

Introducción

Ubicada en la periferia del recinto amurallado de Úbeda, la iglesia de San Lorenzo o San Llorente condensa en su fábrica constructiva gran parte de la historia de la ciudad, desde sus orígenes bajomedievales hasta la época contemporánea, pasando por el esplendor del Renacimiento y del Barroco (Almansa, 2015).

Suprimida como parroquia en 1843, el templo permanecería abierto al culto para atender la misa semanal y otras festividades religiosas. Sin embargo, tras la Guerra Civil el templo quedaría totalmente arrasado y se produce a su cierre definitivo, iniciándose una época oscura en el inmueble que pasaría a albergar diversas funciones: casa de acogida para evacuados, capachería, almacén de retablos y tronos de cofradías de Semana Santa, taller de artistas, etc.

Como consecuencia de su reciente historia, el inmueble comenzaría un proceso de degradación imparable que amenazaba incluso con su ruina definitiva, sin que se pusieran medidas reales para solventarlo (a pesar de las reiteradas quejas elevadas por diversas agrupaciones locales).

Tras muchos vaivenes, en abril de 2013 se llegaría a un acuerdo entre el Obispado de Jaén (dueño del inmueble) y la Fundación Huerta de San Antonio (formada por los hermanos D. Nicolás, D. Antonio y D. Manuel Berlanga Martínez) para realizar conjuntamente las intervenciones urgentes que necesitaba el templo (financiadas entre ambas partes), cediendo a cambio la iglesia de San Lorenzo como centro cultural y social a la Fundación Huerta de San Antonio por tiempo de 50 años, con posibilidad de prórroga.

La intervención de urgencia fue llevada a cabo por el arquitecto D. José María Martos, complementándose con los estudios interdisciplinares realizados por el historiador del arte D. José Manuel Almansa y la arqueóloga D. Encarnación Gómez de Toro, quienes han arrojado luz a la historia del templo. Finalmente, el 17 de marzo de 2014 se llevaría a cabo la recepción de las obras, con la visita del Obispo D. Ramón del Hoyo al templo, a partir de la cual se iniciaría la cesión temporal del edificio a la Fundación Huerta de San Antonio.

A raíz de la rehabilitación del inmueble, la Fundación se sumaría al programa '*Abierto por obras'* (iniciado por la Catedral de Santa María de Vitoria-Gasteiz). Las primeras visitas turísticas se realizaron ya antes de iniciar las intervenciones, continuándose después de la misma y creando un nuevo atractivo turístico en la ciudad

(que se verían complementadas desde 2015 con la actividad '*Abierto por excavaciones'* con el fin de dar a conocer al público los hallazgos arqueológicos). De forma paralela se llevaron a cabo diversas actividades de tipo cultural (conciertos, teatros, cuentacuentos, presentaciones de libros, exposiciones, charlas, etc.), destinados a revitalizar la iglesia y el barrio de San Lorenzo, lo cual -salvando las distancias- nos podría recordar a otros ejemplos nacionales como los del Museo Gugghenheim de Bilbao o el MACBA de Barcelona.

San Lorenzo como referente para el entorno educativo.

Dentro de su proyecto de revitalización del entorno urbano, una de las primeras medidas llevadas a cabo por la Fundación Huerta de San Antonio fue la de firmar un convenio de colaboraicón con la cercana Escuela de Artes y Oficios, localizada en la monumental Casa de las Torres. Entre otros aspectos, con ello se buscaba:

- El estudio de la iglesia de San Lorenzo, del barrio y del entorno humano y paisajístico (con especial relevancia para los estudiantes de Historia del Arte por lo que se refiere a la arquitectura, el entorno ambiental y su interiorismo).

- Crear un modelo pedagógico de recuperación del patrimonio histórico-artístico.

- Realizar actividades formativas relacionadas con el seguimiento de las obras de la Iglesia de San Lorenzo por parte del ciclo formativo en "Proyectos y Dirección de Obras de Decoración". Del mismo modo, utilizar la iglesia de San Lorenzo y su entorno como modelo para dibujo del natural u otras actividades plásticas que reflejen arquitecturas, espacios, paisaje y gentes.

Como resultado de dicho convenio, muy pronto se inician las actividades por parte del alumnado de la Casa de las Torres, siendo la alumna Elena Foronda la primera de la que está documentada su actividad directamente relacionada con la iglesia (realizando un documental titulado "*San Lorenzo: abierto por obras*"[1], en el que refleja el proceso de restauración llevado a cabo en el edificio).

Igualmente, tanto el profesorado como el alumnado de la Escuela de Artes y Oficios -además de los artesanos de la zona- pudieron disfrutar de los conocimientos y experiencias de los artistas togolenses Kossi Assau y Améyovi Homawoo, quienes llegaron a Úbeda para inaugurar el programa de residencias para artistas extranjeros

[1] https://www.youtube.com/watch?v=8loAAb703Q8

promovidos por la Fundación, con el fin de estrechar vínculos con otras realidades humanas.

No solamente el alumnado de la Casa de las Torres tuvo la posibilidad de aprovechar la iglesia de San Lorenzo como eje de su actividad educativa, sino que también ha repercutido en otros centros educativos. Concretamente, citar el caso de las Escuelas Profesionales "Sagrada Familia" de Úbeda, cuyos alumnos del Ciclo Formativo de Grado Superior "*Técnico Superior en Guía, Información y Asistencias Turísticas*" han tenido la oportunidad de realizar sus prácticas en la iglesia, actuando como guías turísticas y atendiendo a los visitantes que llegaban al edificio.

El ejemplo de San Lorenzo en el ámbito universitario

Desde la Universidad de Jaén también se han llevado actuaciones educativas, que tienen el caso de San Lorenzo como ejemplo práctico dentro de sus respectivas asignaturas. Así, en el Grado de Historia del Arte se podrían mencionar los ejemplos llevados a cabo en las asignaturas "*Conservación y restauración*" y "*Técnicas de investigación en la Historia del Arte*", que pasamos a analizar a continuación.

La asignatura "*Conservación y restauración*" (asignatura obligatoria del 2º curso del Grado)[1], impartida por la profª. Dª. Victoria Quirosa García, tiene entre sus competencias la de conocer la historia, los métodos y los problemas actuales de la conservación, de los criterios de restauración, de la gestión, de la tutela y de la difusión del patrimonio histórico-artístico.

Dentro de las actividades prácticas de la asignatura, el alumnado pudo disfrutar de la experiencia 'Abierto por obras' acompañados por los responsables de los estudios histórico-artístico y arqueológico del edificio. Como sabemos, este programa surge a raíz del proceso de recuperación de la Catedral de Santa María de Vitoria-Gasteiz, cuyo principal objetivo es implicar activamente a la sociedad en esta labor, haciéndola directamente partícipe de la recuperación de los monumentos, así como contribuir a afianzar la conservación preventiva y continuada de los mismos. Va implícito en este proyecto el desarrollo de actividades culturales y turísticas destinadas a su puesta en valor (Del Amo y Crespo, 2007).

[1] https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2015-16/1/125A/12512001/es/2015-16-12512001_es.html

Por su parte, la asignatura "*Técnicas de investigación en la Historia del Arte*" (asignatura optativa de los cursos 3º y 4º del Grado)[1], e impartida por el prof. D. José Manuel Almansa, introduce al alumnado en las principales metodologías, tanto de carácter tradicional como otras más recientes, así como en la documentación y en las técnicas de investigación histórico-artística.

Tomando la iglesia de San Lorenzo como ejemplo práctico a seguir durante toda la asignatura, se abordan diferentes aspectos para introducir al alumnado en la investigación de un monumento artístico, y sobre la variedad de recursos y fuentes empleados para tal fin. Así, se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Fuentes monumentales: gracias al estudio directo del edificio -en donde se mezclan diversas fases histórico-artísticas- el alumnado para aproximarse al conocimiento directo de la obra de arte como fase inicial de cualquier estudio histórico.

- Fuentes literarias: entre otros recursos, se dan nociones sobre la literatura artística, la tratadística arquitectónica y la literatura de viaje, siempre buscando la relación directa con la iglesia de San Lorenzo.

- Fuentes gráficas: búsqueda de grabados y fotografías, procedentes de fototecas, archivos, catálogos monumentales, etc.

- Fuentes orales: concebido como recurso complementario al estudio histórico, durante las clases se procede al visionado de diversas entrevistas, entre las cuales se encuentra la realizada a la difunta Francisca Fernández Leiva, quien fuera la antigua campanera de San Lorenzo.

Además de esta variedad de conocimiento de fuentes, se explican los diferentes centros de información y documentación. Entre otros se explica el correcto funcionamiento de bibliotecas y hemerotecas, fomentando la búsqueda de diferentes recursos bibliográficos (centrados en la arquitectura jiennense en general, y del caso de San Lorenzo en particular). Del mismo modo, también se estudian los diferentes archivos (de carácter público, privado, etc.), iniciándose al alumnado en el conocimiento de la paleografía al tomar documentación histórica vinculada a la iglesia como ejemplo.

Conclusiones

Como vemos, las posibilidades que ofrece la iglesia de San Lorenzo en el ámbito cultural y educativo son muy amplias, más si tenemos en cuenta el carácter aún

[1] https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2015-16/1/125A/12513020/es/2015-16-12513020_es.html

embrionario del proyecto. Está proyectado que otras instituciones educativas (como las Universidades de Sevilla o Granada) copien estas experiencias y diseñen las suyas propias, lo cual supondrá la apertura de un nuevo horizonte para San Lorenzo, la "parroquia olvidada".

Referencias

Almansa, J. M. (2015). La iglesia de San Lorenzo, Úbeda. "En" VV.AA. *Lugares míticos de Jaén* (pp. 125-144). Jaén: Delirium Coder.

Del Amo, M. C. y Crespo, S. (2007). Otro concepto de recuperación del patrimonio: abierto por obras. *CEE. Participación Educativa*, *6,* 94-103.

LA MODA EN LOS MUSEOS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE. EXPERIENCIAS TRANSDISCIPLINARES Y DIDÁCTICAS

Ismael Amaro Martos

Universidad de Jaén

Resumen

Dentro de la propia comunidad científica existen aún muchas voces contra el reconocimiento de la moda como arte. Esto se debe principalmente a la influencia que recibe de otras artes y a su efímera existencia. El estudio pormenorizado de museos y exposiciones temporales dedicadas a la moda reconoce su papel histórico-estético. La "museología crítica" ha hecho posible el reconocimiento social y científico de su papel en la historia del arte.

Palabras clave: moda, museo, historia del arte, transdisciplinariedad, didáctica.

Abstract

Inside the typical scientific community there still are many voices agaisnt the recognision of fashion as art. This is due, mainly, to the influence it takes from other arts and its mayfly existence.The detailed study of museums and temporary exhibitions dedicated to fashion recognise its historic-aesthetic role. The 'museology review' fashion has made possible the social and scientific recognision of its role in art history.

Keywords: fashion, museum, history of art, transdisciplinarity, didactid.

El reconocimiento de la moda como arte a través de la educación en los museos: metodología para el análisis de casos prácticos

Desde que la moda irrumpiera en los museos su catalogación como arte pende de un hilo. Siempre se han destacado sus valores jerárquicos, políticos, religiosos, económicos, etc., de la sociedad en la que se desarrolla (Sousa Congosto, 2007). Pero la moda es algo más que un fenómeno social, es cultura y arte, y eso le ha llevado a ocupar un lugar en los museos (VV. AA., 2010). Este fenómeno creativo no nace de la nada, sino que se trata de una nueva combinación de elementos ya existentes. "La invención o el descubrimiento no son una mutación accidental, sino una nueva síntesis de experiencia acumulada" (Racionero Grau, 1987). Quizá la constante inspiración que nutre este arte, las continuas alusiones, la defensa absoluta y sin tapujos de aquello en lo

que se basa y, sobre todo, su carácter efímero, han contribuido a que cueste reconocer la moda como arte.

La moda se engarza dentro de una serie de ciclos, de unas leyes temporales totalmente desconocidas. Decía Barthes que "frente al tiempo largo de la usura nace un tiempo soberano, que es un tiempo ucrónico y que se destruye en un acto de eliminación anual" (DelloRusso, 1987). Desmenuzando sus palabras podemos llegar a la conclusión factible de que la moda pende de corrientes efímeras nutridas por la presencia de unos creadores de esta actividad intermitente. Y es que, efectivamente, "la moda enseña a adaptar un vestido, no a hacerlo durar" (Barthes, 1978). Quiere esto decir que no se pueden establecer unas leyes, que no se puede hablar de una temporalidad normal. En la moda se da un ritmo acelerado, existe un continuo retorno, un pasado que se identifica con el futuro. Todo ello contribuye a la desvalorización del mismo, ya que se pone en tela de juicio la perdurabilidad propia del arte.

Ante este panorama – un arte que se vanagloria de sus influencias y que se caracteriza por una efímera duración – no es de extrañar que la moda cuente con multitud de detractores que se resisten a reconocer su papel en la historia del arte. Con este trabajo pretendemos reconocer la labor fundamental de los museos para el reconocimiento de la moda como arte. Para ello hemos analizado distintas colecciones permanentes y exposiciones temporales de importantes museos españoles. Detrás de todos ellos existe una labor educativa basada en numerosos estudios transversales compuestos de diversas disciplinas. Aunque desarrollaremos los más destacados y afines a la historia de las tendencias estilísticas, es cierto que hemos analizado de igual modo otros ejemplos que también tratan el mundo de la moda desde otras perspectivas, quizá más antropológicas o suntuarias, como puede ser el Museo Raphael de Linares o el Museo Nacional de Artes Decorativas de Madrid. Para la disertación de los diferentes casos hemos tenidos en cuenta aspectos como el discurso museográfico, el diálogo conformado a raíz de esa exposición temporal o permanente, y la participación del público visitante, sea de manera activa o como espectadores.

Algunos ejemplos de aprendizaje crítico en los museos

Las exposiciones de moda se englobarían dentro de la llamada "museología crítica". De afán propagandístico, intenta hacer pensar al espectador, pretende motivar la reflexión crítica; lo que, en ámbito práctico, correspondería a la "museografía crítica" (Lorente, 2011). Lo cual quiere decir que existe un interés por defender la moda como

arte y hacérselo ver al público visitante. A veces no basta con el reconocimiento científico, sino que también se necesita de la aceptación social. En este caso, en gran medida la sociedad siente y defiende la moda como arte, sin embargo, la comunidad científica es la que aún se resiste a aprobar dicha anexión. El favor popular queda demostrado en el número de visitas que reciben este tipo de exposiciones, aunque no debemos dejarnos cegar por las cifras. También es importante la actitud del público, los comentarios y las impresiones que se generan tras la visita a las muestras (Quirosa, Luque, y Amaro, 2014).

El referente nacional en este sentido es el Museo del Traje de Madrid, el cual desde 2004 ha experimentado un ascenso continuo en su número de visitantes, como queda registrado en los indicadores de actividad emitidos por el Ministerio de Cultura. La colección con la que cuenta es sin duda la gran baza de esta institución, aunque no podemos pasar por alto la gran cantidad de exposiciones que han ayudado a que el número de visitantes crezca. Una de las más recientes fue *20 años de moda masculina, 20 años de GQ*, iniciada el 26 de septiembrey prorrogada hasta el 11 de enero de 2015 debido al gran éxito de la misma. Estos se debe principalmente a los paralelismo establecidos entre la oferta didáctica del museo, es decir, el aprendizaje histórico-artístico de la moda, y la propuesta de un medio de comunicación de masas, que en su propio desarrollo como revista ha podido discernir un discurso contiguo al del museo. El público se siente atraído con el mismo fervor que puede incitar el medio en sí, sin por ello ser conscientes de que están siendo consumidores de cultura y defensores de la moda como arte consecuencia de una museografía crítica y educativa.

El Museo Cristóbal Balenciaga de Guetaria es, probablemente, el segundo gran museo de moda en España, junto al Museo Textil y de la Indumentaria de Barcelona. El museo vasco ha experimentado un leve descenso en el año 2014, última fecha estudiada en la web. Sin embargo, en el ámbito educativo ha registrado un aumento de usuarios de casi el 63% con respecto al año anterior. El incremento se debe al esfuerzo por adaptar el contenido del museo al programa escolar en sus diferentes grados, consolidando además los talleres para familias, las actividades vacacionales para niños, los talleres para adultos y los cursos más especializados para profesionales. Todo este trabajo educativo guarda en su conformación una amalgama de experiencias transdisciplinares que han hecho posible este ascenso.

Otra exposición temporal analizada fue *Hubert de Givenchy*, en el Museo Thyssen – Bornemisza de Madrid, del 22 de octubre de 2014 al 18 de enero de 2015. Se

trató de la primera gran retrospectiva del *coutiere* francés y fue la primera incursión del museo en el mundo de la moda. Guillermo Solana, director artístico del museo, expuso: "La novedad no es que la moda entre en los museos, porque está en ellos desde el siglo XIX, sino que salga de museos de un cierto gueto, de un *costumeinstitute* o un museo de artes decorativas, y se combine con las bellas artes. Esto no hubiera sido posible hace cuatro o cinco décadas" (Givenchy, 2014). La transdisciplinariedad, en este caso, viene marcada por toda una variedad artística. La exposición se ayuda de otros ejemplos pictóricos para acompañar las obras textiles y, lo que es más óptimo, comparar ambas artes, ponerlos a la misma altura. El resultado son obras de igual a igual y recibidas por el público como inspiradoras recíprocamente. Los espectadores están siendo educados en su percepción sobre qué es el arte, dónde están sus límites y cómo la moda está asistiendo en los siglos XX y XXI a un reivindicación similar a la de pintores, escultores y arquitectos en el siglo XV y XVI (Lipovetsky, 2000).

Lo mismo ocurre con la que será una de las grandes exposiciones de moda de los últimos años: *La moda española en el Siglo de Oro*, en el Museo de Santa Cruz de Toledo, del 25 de marzo al 14 de junio de 2015.Los visitantes no sólo conocieron la indumentaria de la época a través de los propios testigos físicos aún conservados, sino que se dan cita multitud de otras artísticas, principalmente pintura, que ayudan al espectador a relacionar la moda con el resto de artes. En el fondo no deja de ser una puesta en común del papel que ocupa la moda dentro de la historia del arte, lo cual fomenta en el visitante un juicio justo y de acuerdo con el tiempo actual en el que se desarrolla.

Reflexiones finales sobre la importancia de los museos didácticos

Si debemos destacar un hecho primordial extraído de los distintos casos prácticos estudiados es la relevancia de la educación en los museos. Dicha importancia viene subrayada porque, gracias al papel didáctico de estas instituciones, la sociedad siente y defiende la moda como arte. Eltrabajo comenzado en el siglo anterior, con las primeras exposiciones temporales sobre moda, no ha parado de ascender hasta la fecha. Con este trabajo nos hemos hecho eco de algunas de las más destacadas muestras del año anterior, o de la labor que importantes museos españoles están llevando a cabo para el reconocimiento científico y social de este arte. A través de estos ejemplos hemos podido comprobar que detrás de ellos existe todo un afán educativo, un trabajo que hace hincapié en la importancia de crear en el público un componente crítico.

Siempre se ha intentado poner de manifiesto la relación entre moda y arte, pero ha quedado demostrado que esta afirmación resulta obsoleta y errónea. Lo correcto es hablar de moda y otras artes, dando a entender que la moda es un arte también, susceptible de ser relacionado con la pintura, la orfebrería, la arquitectura, etc. y al mismo tiempo componente de un mismo conjunto: las artes. Eso ha sido perfectamente asumido por un público receptivo que a merced del empeño educativo de organizadores de exposiciones y comités de museos han conseguido entender el fin primigenio de una muestra de moda. La labor didáctica de estos grupos formativos no hubiera sido posible sin esa transdisciplinariedad de la que se dotan estas exposiciones, capaz de aumentar el atractivo de las mismas y dotarlas de nuevos significados.

Referencias

Barthes, R. (1978). *Sistema de la moda*. Barcelona: Gustavo Gili.

DelloRusso, A. (1987) El signo de la moda: la moda y sus escrituras. En *Moda y diseño: un desafío cultural. Reflexione sobre el fenómeno de la moda desde la perspectiva de las ciencias sociales, la filosofía y el arte* (pp. 139 – 153). Santander. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Gyvenchy. (2014). *Givenchy en el Thyssen: y la moda entró en el museo.* Recuperado el 12/01/2016,http://www.huffingtonpost.es/2014/10/21/givenchy-en-el-thyssen_n_6014752.html

Lipovetsky, G. (2000*) El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona, Anagrama.

Lorente, J. P. (2011) El fin del canon moderno y la instauración de otros recursos museográficos. *Museo y territorio, 4*, 124 – 132.

Martínez, E. (2015). *Mesa redonda: la moda en los museos.* Recuperado el 12/01/2016, https://www.youtube.com/watch?v=9p1rnhLQRno

Quirosa, V., Luque, L., y Amaro, I. (2014) La dolorosa contemplación de la belleza: análisis y revisión del síndrome de Stendhal. *El genio maligno. Revista de humanidades y ciencias sociales, 15*, 76 – 97.

Racionero, L. (1987). La moda y el arte: un fenómeno creativo. En *Moda y diseño: un desafío cultural. Reflexione sobre el fenómeno de la moda desde la perspectiva de las ciencias sociales, la filosofía y el arte* (pp. 284 – 306). Santander. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Sousa, F. (2007). *Introducción a la historia de la indumentaria en España*. Madrid: Istmo.

VV. AA. (2010). Moda y diseño. *Guía del lector. Centro de documentación cultural. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación, 12*.

DEVALUACIÓN DE LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS Y PATRIMONIALES PROPUESTAS EDUCATIVAS TRANSDISCIPLINARES DE MEJORA

Carmen Moral Ruiz

Universidad de Granada

Resumen

La educación artística y patrimonial sufre una fuerte devaluación que queda patente en los numerosos cambios legislativos, de forma que queda relegada a un puesto secundario e irrelevante. Los retos educativos que se presentan en la actualidad en la educación artística y patrimonial pasan por superar la fuerte devaluación de estas materias. A lo largo de la historia, el arte se ha tomado como base en correlación con la ciencia para el desarrollo del ser humano, comprobándose su importancia y su conexión con el resto de disciplinas que ahora se muestran como principales. Comprender los motivos y consecuencias de la actual devaluación desde niveles inferiores al universitario, conlleva la generación de propuestas que unan los diferentes grados y materias dando lugar a redes y equipos transdisciplinares. Estos motivan la creación de nuevas asignaturas dirigidas por diversos especialistas para conseguir un aprendizaje significativo en la educación artística y patrimonial.

Palabras clave: transdisciplinariedad, aprendizaje, currículo universitario

Abstract

Artistic and heritage education is under a great devaluation that is noticeable in numerous legal changes which lead it to a secondary and irrelevant place. This type of education has as educational challenge to get over this situation. Throughout history art has been based on correlation with science to human beings' develop, it confirms their importance and links with other disciplines. The reasons and consequences of the current devaluation must be understood in order to improve the situation. The connection among areas needs to stablish links between them. The interdisciplinary teams would allow meaningful learning in artistic and heritage education.

Keywords: transdisciplinarity, learning, degree's curriculum.

Introducción

Al tratar de la educación artística y patrimonial, se comprueba que la sociedad y el arte han ido evolucionando, pero no tanto su aprendizaje. Si consideramos el arte, en términos generales, como un bien patrimonial de cada cultura o sociedad sintiéndolo como propio, se producirá un desarrollo en importancia en el campo educativo, resultando incoherente que suceda lo contrario.

Esta problemática pedagógica, social y cultural genera este estudio sobre la importancia de estos ámbitos para el desarrollo humano, centrándonos en su potencial relación con otros campos. Este excepcional marco de acción transdisciplinar, ya se demuestra fuera del ámbito educativo formal, por ejemplo, en el uso de la tecnología como medio de expresión y difusión de ideas (FECYT, 2007). Por ello, entre otros factores, se pretenden redirigir los contenidos desde niveles inferiores al universitario y extendiéndose hasta este, fomentando su reorientación hacia campos transdisciplinares como, por ejemplo, la ciencia como base en el arte o los factores genéticos que alteran la visión del color y su relación con la aplicación artística.

Devaluación de las disciplinas artísticas

Se muestra la importancia de la educación artística y patrimonial en: el desarrollo de "experiencias y situaciones sociales" (Idareta, 2013), la promoción de la creatividad como imaginación aplicada (Robinson, 2009), la apertura a nuevos lenguajes visuales a través de una "nueva percepción" (Muiños, 2011) basada en la observación y experimentación de la realidad y, por último, el elemento integrador de nuestra realidad por la pluralidad del intelecto (Palacios, 2006). La devaluación en el contexto educativo y social se produce inicialmente por una responsabilidad social dado que "el arte conserva su valor, es la sociedad industrial y posindustrial la que ha degradado el arte" (Palacios, 2006). Por ello, aportando argumentos, contenidos y metodologías que permitan elevar su importancia para ver claramente la utilidad de la educación artística y patrimonial, mejoraremos su desarrollo en las personas y la sociedad.

En el contexto español, a pesar de tener grandes manifestaciones artísticas, no existe transmisión educativa (Hernández, 1995). Según el autor, esa incongruencia ya parte de 1844 con la primera legislación relacionada con las artes, que deja a la educación artística apartada de su contexto y su relación con la sociedad española. Hernández (1995) señala la falta de contenidos que resalten la utilidad del conocimiento

artístico y la falta de investigación que sirva como sustento de la educación artística como motivos devaluadores.

Esta devaluación se produce por la falta de conocimiento del ser humano como una unión del "cuerpo, intelecto y emociones" (Palacios, 2006), debido a una falta de educación integral, que se desarrolla en un contexto y una cultura a los que no se atiende. La sociedad lo promueve pero a nivel legislativo, curricular e institucional no se fomenta, por lo que nunca podremos llegar a una sociedad que no produzca una devaluación en el ámbito de las artes.

Educación transdisciplinar

La base de la educación artística y patrimonial es nuestro pasado, todo aquello que ya forma parte de nuestra cultura, potenciando el sentimiento patrimonial hacia esos objetos culturales. Entre esa relación pasado y presente encontramos el arte contemporáneo como una entidad poco desarrollada y trabajada en niveles previos al universitario, lo que supone una total desvinculación de patrones culturales del presente, ciñéndose a formatos que se encuentran fuera de la realidad actual.

Cuestionario visual

La falta de conocimiento de las prácticas artísticas actuales, conlleva una falta de comprensión del entorno y la sociedad, en el que las disciplinas artísticas desde su implantación están consideradas medio de "entretenimiento" (Caeiro, 2010), desligándose de la producción del conocimiento práctico.

Para ilustrar estos conceptos se diseña un cuestionario visual para que estudiantes de 1º de la E.S.O. de Educación plástica y visual, relacionen una imagen y un concepto. Las imágenes proceden de manifestaciones artísticas relacionadas con el BIOART (School of Visual Arts NY, 2014), que trabaja con el uso de nuevos recursos para representar formas de vida, software de investigación en robótica y vida artificial y con el uso de material y procesos biológicos. Se analiza la capacidad de transcender los límites de las materias integrando las diversas competencias. En las figuras 1 y 2 se utiliza la obra de Angker (2014) que relaciona el campo científico y su estética con el arte.

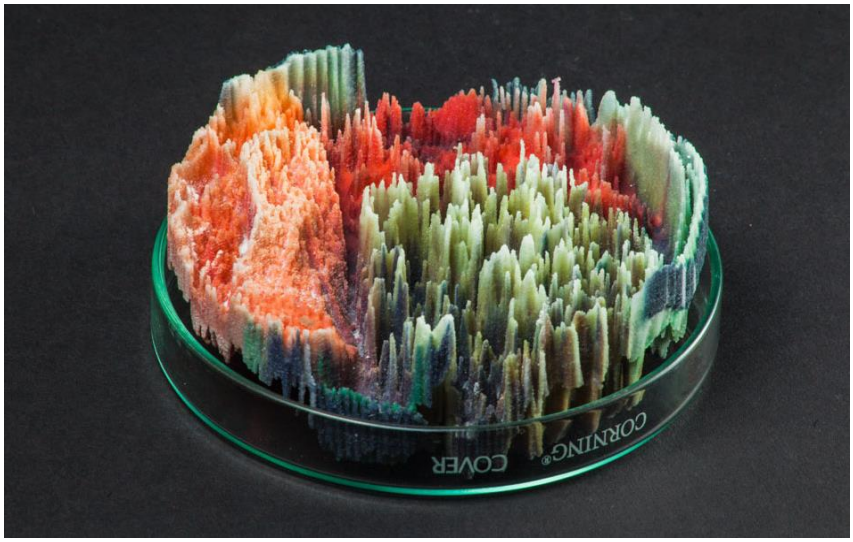


Figura 1. Remote Sensing (06) (Angker, 2013).

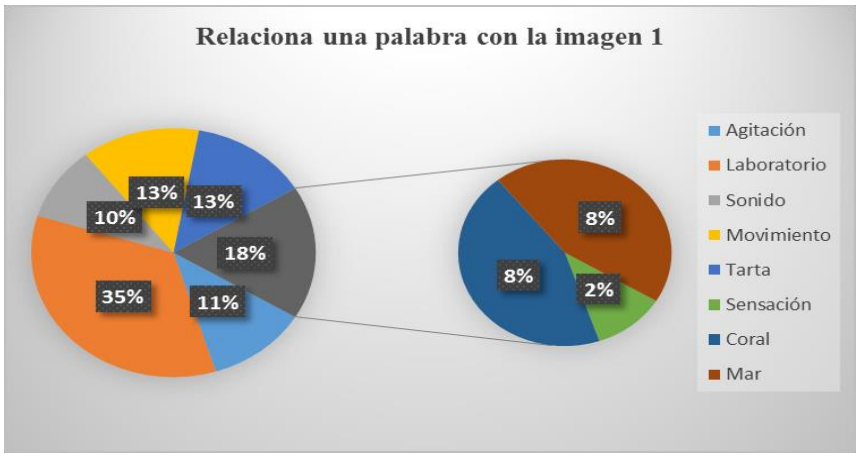


Figura 2. Porcentajes de elección de palabras en relación a la figura 1.

El 35% con laboratorio y sólo el 18% con una opción propia como el coral, el mar o una sensación. Parecido formal sin ir más allá en la vinculación con otros aspectos como los sentimientos.

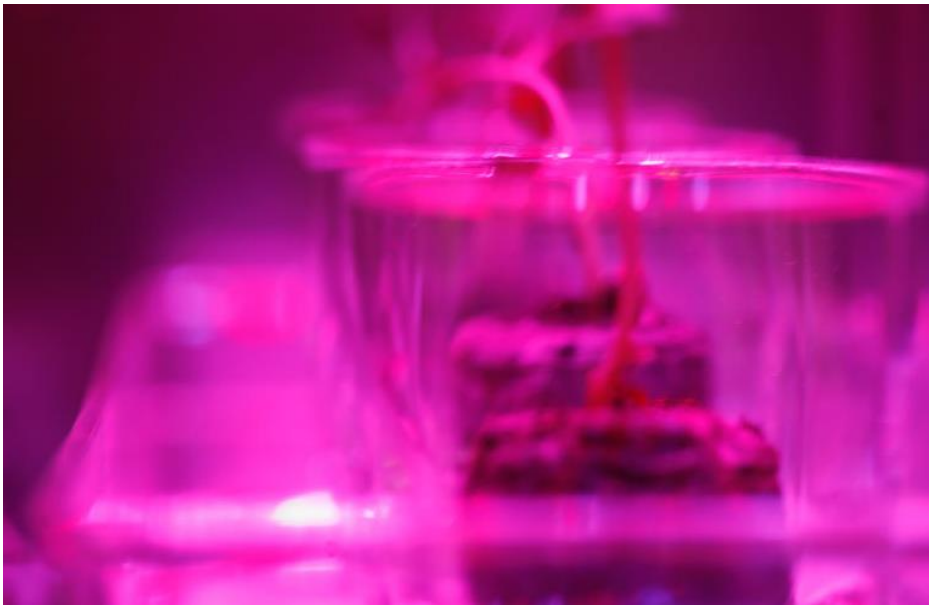


Figura 3. Astrocultura (Shelf Life) (14). (Angker, 2009).

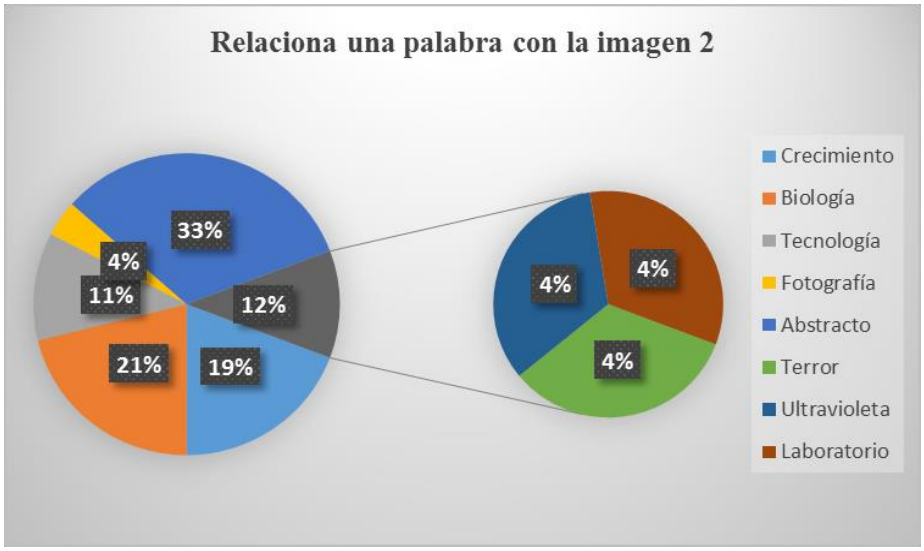


Figura 4. Porcentajes de elección de palabras en relación a la figura 3.

El 33% la define como abstracto, un 21% con biología y un 19% con crecimiento. Al incluir abstraco se denota que no son capaces de ver más allá de una representación puramente realista.

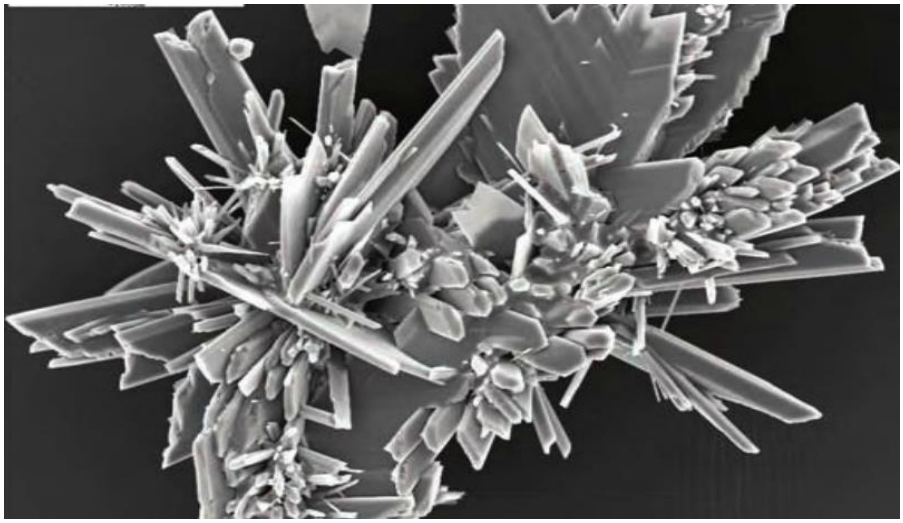


Figura 5. "Imagen de una sal cristalizada mediante electrones secundarios" (IAPH, 2010).

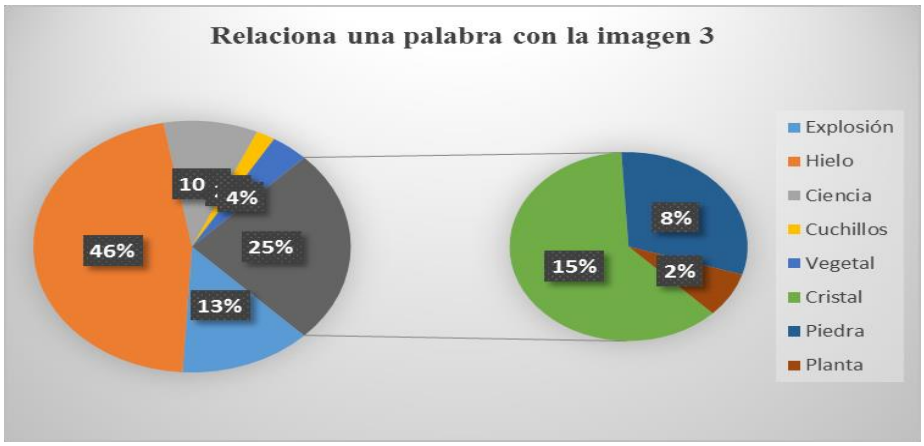


Figura 6. Porcentajes de elección de palabras en relación a la figura 5.

En esta imagen científica el 46% elige el "hielo", el 13% "explosión" y el 15% "cristal". Todos especifican que su elección es por su forma o color.

Se muestra la falta de contenidos transdisciplinares que permitan establecer relaciones entre la sociedad, el arte y, por ejemplo, la ciencia.

Proyectos transdisciplinares integrados

Otro proyecto transdisciplinar que se puede integrar de la misma forma que las relaciones entre el arte contemporáneo y el ámbito científico, se inserta en el campo de la conservación y restauración del Patrimonio. Son numerosos los grados universitarios que tienen cabida: Historia del Arte, Arquitectura, Arquitectura y Conservación y Restauración de BB.CC. Para interrelacionarlos se propone la creación de una materia transdisciplinar denominada *Proyectos transdisciplinares integrados* que produciría el

trabajo en equipos de profesorado y alumnado transdisciplinar de las diversas disciplinas, mejorando la comprensión y la falta de entendimiento.

Tabla 1

Desarrollo materia Proyectos transdisciplinares integrados

Materia: Proyectos transdisciplinares integrados
Documentación gráfica y teoría de la restauración
Historia del Arte
Principios rehabilitación arquitectónica y marco legal
Documentación planimétrica
Contexto cultural, artístico y social
Estudio del contexto constructivo
Relación con el entorno, condiciones ambientales y protección espacio cultural
Nuevos usos y relaciones con el entorno
Estudio integrado de materiales y entorno
Materiales constructivos
Sistemas tradicionales de construcción, composición material: técnicas experimentales
Intervención y Reutilización del Patrimonio
Documentación: patologías, intervenciones, técnicas y evolución constructiva
Proyecto de intervención
Conservación preventiva

Conclusiones

La inclusión de los mencionados contenidos transdisciplinares producirá una mejora en la devaluación de la educación artística y patrimonial, que ya se ha mostrado en niveles previos. El entendimiento entre los especialistas parte de su concienciación en etapas previas a la universitaria y posteriores para que el alumnado sea capaz de relacionar conceptos, incluir unas materias en otras, según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner desarrollar el intelecto en varias vías simultáneamente y dirigidas como una única.

Referencias

Anker, S. (2014). *Suzanne Anker.* Recuperado el 11/12/14 de http://www.suzanneanker.com/

Angker, S. (2013). *Remote Sensing (06).* [Imagen]. Recuperado el 04/12/14 dehttp://www.suzanneanker.com/artwork/?wppa-album=21&wppa-photo=363&wppa-occur=1

Angker, S. (2009). *Astroculture (Shelf Life) (14).* [Imagen]. Recuperado el 04/12/2014 de http://www.suzanneanker.com/artwork/?wppa-album=2&wppa-photo=289&wppa-occur=1

Caeiro, M. R. (2010). Hacia un tétrade cultural. Continuación de las dos culturas de Snow y de la tercera cultura de Bockman. En Laiglesia y González de Peredo, J.F., Loeck Hernández, J.,y Caeiro, Martín R. (Eds.), *La cultura transversal. Colaboraciones entre arte, ciencia y tecnología*. Vigo: Universidad de Vigo

FECYT. (2007). *Libro blanco de interrelación entre arte, ciencia y tecnología en el Estado español*. Ed. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)

Hernández, F. (1995). El diseño curricular de educación visual y plástica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 24*, 21-37

IAPH Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico. (2010). *La Ciencia y el Arte. Ciencias experimentales y conservación del Patrimonio Histórico.* Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación

Idareta, M. (2013). *El aprendizaje cooperativo en la materia de educación plástica y visual en los cursos de 1º a 3º de la E.S.O. como experiencia práctica para la educación patrimonial en la escuela.* (Trabajo Fin de Máster)

Muiños, S.M. (2011). Capítulo 1. La educación artística en la cultura contemporánea. En Giráldez, A., Pimentel, L. (Coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica.* Madrid: Organización de Estado Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro, 46*, 1-21

Robinson, K., y Aronica, L. (2009). *El Elemento.* Barcelona: Random House Mondadori

School of Visual Arts NY. (2014). *From the laboratory to the studio: interdisciplinary practices in Bio Art.* Recuperado el 11/12/14 de http://www.sva.edu/special-

programs/summer-residency-programs/studio-residencies/from-the-laboratory-to-the-studio-interdisciplinary-practices-in-bio-art

Sharp, C. y Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: an International Perspective (International Review of Curriculum and Assesment Frameworks)*. London: QCA

HISTORIA DEL ARTE Y CREACIÓN CONTEMPORÁNEA: EXPERIENCIAS EXTRACURRICULARES

Victoria Quirosa García y Laura Luque Rodrigo

Universidad de Jaén

Resumen

La enseñanza del Arte hoy día debe adaptarse a las necesidades de la sociedad actual que cada vez requiere perfiles profesionales más cualificados y complejos. Las actividades extracurriculares vienen a completar la formación reglada, aportando nuevos formatos educativos y por lo tanto nuevos retos a la hora de planificarlas y llevarlas a cabo. En este texto reflexionamos sobre las actividades que hemos realizado en los últimos cinco años desde el Área de Historia del Arte de la Universidad de Jaén.

Palabras clave: Arte, enseñanza, curso, taller, extracurricular.

Abstract

Art education today must be adapted to the needs of the student´s professional curriculum that every time it would be more qualified and complex profiles. The extracurricular activities come to complete the academic formation, contributing new educational formats and therefore new challenges at the moment of planning them and to carry out them. In this text we reflect about the activities that we have realized in the last five years from the Area of History of the Art in the University of Jaen.

Keywords: Art, education, meeting, workshop, extracurricular

Introducción

Desde las primeras Cátedras de Arte alemanas hasta los modernos planes de convergencia europea, el curriculum del estudiante ha seguido una metodología cronológica que alternaba la sucesión de etapas artísticas con las nuevas necesidades del historiador en ámbitos como la museología o la gestión del patrimonio, la crítica de arte o la estética.

Nuestros Grados en la actualidad tienen cuatro años para concentrar y condesar todo esto, para ofrecer una base a nuestro alumnado sobre la que construir al historiador del arte del siglo XXI. El principal problema reside en el carácter genérico de las materias y en su escasa duración, un cuatrimestre. Todos estos contenidos se verán

reforzados y ampliados, sin duda, por las actividades extracurriculares que pongamos a su disposición, junto con la opción de tercer ciclo que elijan. En este texto queremos reflexionar sobre las actividades extracurriculares que hemos desarrollado en nuestro Área de Historia del Arte de la Universidad de Jaén en los últimos cinco años, su grado de aceptación e idoneidad en la formación de nuestro alumnado.

Laboratorio de Arte (2012-2014)

Los Proyectos de Innovación Docente (PID) nos permiten implicar a los alumnos/as en actividades de tipo extracurricular muy beneficiosas para el desarrollo de competencias específicas en ámbitos como es la transferencia de conocimiento y la investigación. El PID Laboratorio de Arte: Sensibilización y conocimiento del Patrimonio Histórico Artístico en peligro de la provincia de Jaén se desarrolló durante los años 2012-2014 y consistió en documentar e investigar dicho patrimonio.

Se consiguieron todos los objetivos iniciales, documentando 85 bienes culturales de la provincia, reflexionando sobre las necesidades especiales de algunas de las tipologías patrimoniales como es el caso del Arte urbano, y dichos resultados se difundieron tanto dentro del Campus como fuera, por ejemplo en las Jornadas anuales sobre Conservación de Arte Contemporáneo organizadas por el MNCARS, etc. El Proyecto también supuso el inicio de algunos trabajos de fin de grado y por lo tanto el primer contacto con la investigación para los alumnos que participaron activamente.

Gen 15.7 reflexiones sobre género (2015)

El 12 de marzo de 2015 programamos una mesa de debate titulada *Gen 15. 7 reflexiones sobre género*, para visibilizar el trabajo de artistas, poetas e historiadores que en su obra reflexionan sobre el género. Queríamos con ello reivindicar un Arte que busca una conexión con la sociedad en la que vive y en el que se insertan las cuestiones de género, de identidad y de pluralidad frente a lo establecido tradicionalmente, creando un foro de debate, uno nuevo, representado por las nuevas generaciones de profesores y alumnos, en el que poder replantearse las antiguas y nuevas cuestiones sobre género. A través de nuevas voces y nuevas visiones.

Todo lo relativo a Arte y género en la estructura del Grado se inserta como un contenido transversal, la competencia general 12, Identificación con los temas de género

y su conocimiento[1], de ahí que nos interese llevar a cabo actividades específicas relacionadas con los estudios de género. La mesa de debate se desarrolló de forma muy satisfactoria y esperamos poder seguir organizado otras actividades similares en los próximos años.

Proyectos Culturales

A través de las convocatorias de proyectos culturales que lanza cada año el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad, hemos promovido varios encuentros con artistas que han permitido a nuestros alumnos tener un contacto directo con los creadores de distintas disciplinas. De esta forma se suple además una carencia existente en los programas educativos en lo que se refiere al arte actual, provocado generalmente por falta de tiempo en la docencia presencial. En cualquier caso, este tipo de actividades consiguen un tipo de enseñanza más directo puesto que el alumnado acude con otras expectativas y se tornan más permeables[2].

La primera actividad que realizamos se llamó *Encuentro con jóvenes artistas andaluces* (2012). En esta jornada de un día, participaron creadores de distintas disciplinas como son las artes plásticas, la literatura, el cine y el arte de acción, que se repartieron en dos mesas, una destinada a hablar del proceso creativo en primera persona y otra a la difusión y uso de las obras. Además de actividades artísticas en directo.

La segunda actividad se desarrolló bajo el nombre de *Arte vivo* (2013) y al igual que la actividad anterior contó con la participación de varios artistas, en esta ocasión todos dedicados a las artes visuales. Con la actividad pretendíamos contribuir a la formación integral del alumnado universitario, promover el diálogo entre los creadores, los gestores culturales y miembros de la comunidad universitaria, debatir sobre la situación artística actual, dar a conocer los canales de mercado y difusión del arte y difundir el trabajo de jóvenes artistas andaluces. Además de las conferencias que tenían un carácter participativo, se realizó una actividad artística en vivo que permitió un acercamiento tangible del alumno y otros miembros de la comunidad universitaria a la creación artística.

[1] Así aparece en la página 70 de la Memoria de Grado: http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias_verificadas/memorias/HHCCEE%20_Historia%20del%20Arte.pdf

[2] Hay que señalar que estas actividades son siempre gratuitas.

Dada la buena acogida de estas actividades por parte del alumnado y los beneficios a nivel cognoscitivo que proporcionan, en el presente curso (2015/2016) pretendemos retomar estas actividades, organizando en esta ocasión un taller sobre periodismo cultural, otra de las materias que no tiene la suficiente presencia en el programa educativo y que sin embargo supone una posible salida profesional para nuestros alumnos.

Scarpia 365º

Scarpia son unas jornadas artísticas que comenzaron en 2001 en la localidad cordobesa de El Carpio; se desarrollan en verano durante dos semanas y se componen de diversos talleres que imparten distintos artistas, dirigido a su vez a artistas y que cada año cuenta una temática. *Scarpia 365º* surge como un proyecto de formación y creación relacionada con el arte público y la actuación en espacios naturales. Este curso consigue sacar al alumnado universitario de Historia del Arte del aula y convertirlos durante un fin de semana en creadores; con la idea de laboratorio de arte, se concibe con un carácter práctico y de experimentación, de forma que el alumnado no sólo entra en contacto con los artistas sino que ellos mismos se meten en la piel del creador experimentando la complejidad de la creación contemporánea, desarrollando su imaginación y abriéndoles a nuevas experiencias y conocimientos que en el futuro les servirán de utilidad para su ejercicio profesional.

Se han realizado ya tres ediciones de este curso (2013, 2014, 2015) y se prepara una cuarta (2016). Bajo la dirección del artista y gestor cultural Miguel Ángel Moreno Carretero, este curso de formación permite además un tiempo de convivencia en un espacio artístico único, cercano y desconocido por los alumnos, en el mes de abril y con un coste mínimo para los asistentes. Al igual que los cursos de verano, en cada ocasión el curso se dirige hacia una temática que se desarrolla tanto a nivel teórico como práctico. En la primera edición el curso versó sobre arte y naturaleza. Se realizaron dos sesiones teóricas, un visionado de audiovisuales y sesiones dedicadas a la elaboración de obras de creación individuales y colectivas.

La segunda edición tuvo como tema la fotografía. El alumnado realizó sus propias fotografías que posteriormente fueron expuestas. En la última edición el curso se dirigió hacia el absurdo y la poesía visual. Con el mismo carácter teórico-práctico, los han vuelto a ser expuestos.

La Noche en Blanco

Con la Noche en Blanco, la formación y el disfrute del arte salen del campus y se encamina al conjunto de la sociedad. La Noche en Blanco en Jaén surge como una iniciativa cultural que pretende difundir y acercar el Arte, la Literatura y la Música a través de actividades lúdicas a la ciudad de Jaén, fomentando una aproximación espontánea para todo tipo de públicos. Nuestras actividades quieren crear hábitos culturales en una población que demanda este tipo de eventos. Son ya dos ediciones las que se han realizado en Jaén (2014, 2015)[1] y se prepara la tercera (2016), con una gran éxito de público que acoge esta actividad con ganas cada mes de mayo.

La experiencia aunque aún breve, ya ha comenzado a dar sus frutos puesto que hemos constatado como la ciudadanía distingue esta actividad de otras que puedan realizarse a lo largo del año en la ciudad y no sólo acepta el contacto con el arte contemporáneo y sus creadores sino que lo espera. Además de esta educación colectiva, nos permite otros tipos de relaciones con la educación. Por ejemplo, desde la pasada edición (2015) desarrollamos un taller de creación para niños, pues creemos que el acercamiento a la cultura y el cuidado de nuestro patrimonio parte de una sensibilización desde edad temprana. Por otro lado, nos hemos propuesto la integración de colectivos en riesgo de exclusión social. Además, contamos con la participación de algunos de los alumnos de historia del arte, del Conservatorio y de la Escuela de Arte.

En resumen, la Noche en Blanco nos permite llevar la cultura de una forma activa y de ocio a todas las capas de la sociedad, logrando así distintos niveles educativos y de concienciación o sensibilización por el patrimonio, especialmente contemporáneo.

Conclusiones

Con todas estas actividades se pone de manifiesto la necesidad de complementar el curriculum de nuestros estudiantes con temas y áreas específicos que se tratan muy poco en la docencia reglada. Por otra parte, les permite desarrollar competencias indispensables para su futuro laboral. Por lo que debemos plantearnos como un reto futuro, insertar este tipo de proyectos en la dinámica de nuestros cursos académicos.

[1] Todas realizadas a coste cero gracias a la buena disposición de los artistas y de los espacios expositivos.

Referencias

Birulés, F. y Fuster, A.L. (2014). *Más allá de la filosofía. Escritos sobre cultura, arte y literatura.* Madrid: Trotta.

Pérez, M. (2002) La Educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía social: revista interuniversitaria, 9,* 287-299.

Pozón, J. R. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Anduli. Revista andaluza de Ciencias Sociales*, *13.*

Quirosa, V. y Luque, L. (2014). Nuevas tendencias en la formación de las artes plásticas en Andalucía. En P. García Sempere, P. Tejada Romero y A. Ruscica, (Coords) *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística* (pp.271-280). Granada: Editorial Universidad de Granada.

EL SOSLAYAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DEL SER EN EL CURRÍCULUM DE MAGISTERIO

***Luis Alberto Mateos Hernández y ** Mª Cruz Pérez Lancho**

**Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca; **Facultad de Ciencias de las Salud, Universidad Pontificia de Salamanca.*

Resumen

En la presente comunicación se ofrece una reflexión sobre las dificultades que entraña el entrenamiento en *competencias del ser*, que quizás se han mirado de soslayo en los cambios curriculares aplicados con la implantación del EEES. Este hecho se hace especialmente relevante en titulaciones como en Magisterio, en los que la adecuada relación interpersonal y el ser un buen modelo de persona para los niños es fundamental para la eficiencia del trabajo docente. El manejo del estrés y del cansancio emocional como factores de riesgo socioemocional, y el fortalecimiento de los factores protectores del profesorado pueden convertirse en un reto cada vez más extendido entre las facultades de educación. La salud emocional del profesorado creemos que es insoslayable en el diseño del sistema educativo del futuro. Por ello, consideramos que es necesario el entrenamiento en competencias emocionales, especialmente intrapersonales, al alumnado de magisterio, para que aprendan a *saber ser* en medio de toda la vorágine de cambios. A partir de esta reflexión se describe la experiencia de la aplicación de una propuesta en la asignatura del grado de primaria "Musicoterapia Educativa" (2010-2015).

Abstract

In this communication we offer a reflection on the difficulties of training in the *skills of being*, which may have looked askance on curricular changes applied to the implementation of the EHEA. This fact is especially relevant in careers in Teaching, where an appropriate interpersonal relationship and a good role model of person for children is critical to the efficiency of teaching. Stress management and emotional exhaustion both as socioemotional risk and strengthening protective factors for teachers can become an increasingly widespread in the faculties of education challenge. We believe that the emotional health of teachers believe it is unavoidable in the design of the future educational system. Therefore, so we find it necessary some training in

emotional skills, especially intrapersonal, for the students of teachers, so that they learn to know how to be in the midst of all the turmoil of change. Out of this reflection the experience of the implementation of a proposal on the subject of grade "Music Therapy Education" (2010-2015) is described.

Introducción

El EEES ha supuesto a la universidad un gran reto para ser capaces de asumir e integrar entre todos los cambios sociales, económicos, tecnológicos, políticos y culturales que, de forma acelerada se vienen produciendo desde hace tiempo, en Europa, y en el mundo en general. La intención básica inicial de este proceso había sido el aprovechar el impulso de esa integración para reforzar los niveles de calidad y competitividad internacional de las enseñanzas universitarias. Pero estos cambios, junto a la globalización como hecho insoslayable, han provocado que se esté llevando a las políticas universitarias a poner más el acento en el empleo y en la competitividad, en detrimento progresivo del desarrollo social y cultural.

La universidad ha cambiado mucho en pocos años, y lo sigue haciendo. Estos cambios deben ser asumidos tanto por el nuevo alumnado como por el profesorado universitario, reorientando las competencias formativas en función de las necesidades prioritarias, especialmente marcadas por las demandas del mercado laboral que tan maltrecho ha estado y aún está por la crisis económica de los últimos ocho años.

El estudiante de magisterio, como afirma el informe OCDE (2014), tiene la percepción de no estar cualificado adecuadamente en pedagogía y preparación práctica, lo que suscita la necesidad de repensar el cómo estamos llevando a cabo actualmente la formación de los maestros en nuestro país. Asimismo, en el informe sobre OCDE (2015) titulado *Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills,* se explicita la necesidad de que todos los agentes educativos y sociales apuesten por la educación emocional en los niños.

Pero en buena medida, el profesorado universitario de magisterio se encuentra frecuentemente acorralado por la burocratización, por los recortes de plantilla por la crisis, por la devaluación de la dimensión social de la universidad, por la falta de financiación, por la falta de poder de decisión, etc. Y estas no son las condiciones óptimas para el desempeño de la docencia universitaria. Además, se ve como una tarea demasiado difícil de abordar, porque presupone la madurez de los maestros y también de los profesores universitarios que les formamos (Souto, 2012). Por esto con

frecuencia las competencias del ser no están bien encuadradas en la formación universitaria. Normalmente no se aborda de forma explícita el entrenamiento competencial en autoconocimiento emocional y en autorregulación emocional, que son los dos principales bloques de contenido de las competencias emocionales intrapersonales. Quizás debido a la escasez de conocimiento sobre el manejo del estrés emocional y otros factores de riesgo de la salud emocional (Peñalva-Vélez, López-Goñi, y Landa-González, 2013) y porque requieren cambios metodológicos y de evaluación.

Propuesta metodológica

La aplicación del programa de la asignatura "Musicoterapia Educativa" se ha realizado durante 6 cursos académicos (desde 2010-2011 hasta 2015-2016) y se ha ido mejorando a partir de las sugerencias del alumnado mediante la técnica DAFO y las evaluaciones del docente de las competencias adquiridas. Tomamos como punto de referencia la experiencia profesional de formar a musicoterapeutas durante 13 cursos académicos en competencias emocionales intrapersonales dentro del diseño curricular del Máster/Experto en Musicoterapia de la UPSA, desde el curso 2002-2003 hasta la actualidad.

Los *objetivos generales de la asignatura* han sido durante los 6 cursos:

- Asumir la responsabilidad ante las propias emociones y la disciplina emocional requerida para adquirir competencias emocionales intrapersonales que potencien la capacidad de afrontamiento, desde los niveles de gestión de impulsos biológicos hasta la gestión de los propios interrogantes vitales y existenciales.
- Ser capaz de adquirir las habilidades, destrezas y actitudes que orientan hacia el dominio de sí mismo/a, ejerciendo la actividad intencional desde los propios valores y proyectándolos hacia la conducta prosocial.
- Ser capaz de aceptar las responsabilidades que se van descubriendo al asumir el rol docente.

Basándonos en las aportaciones de De Miguel (2006) asumimos los siguientes criterios metodológicos, modalidades generales de enseñanza, métodos y actividades:

Criterios metodológicos generales de la asignatura:

- Las propuestas docentes conceden gran valor a los contenidos práctico-vivenciales (50%).
- Se trabaja en grupo, incluyendo tiempo también para tutorías individuales.

- Se trabajan actividades musicales para el desarrollo de las competencias emocionales intrapersonales y se complementa con otras actividades no musicales que el alumnado va necesitando.
- El currículo es flexible en tiempos y actividades.
- Se parte del entrenamiento de las habilidades básicas de las competencias para todos para pasar posteriormente a trabajar las habilidades específicas que sean necesarias en cada uno de los participantes en el grupo de trabajo. En la primera parte el formato es estructurado y en la segunda parte el formato es semiestructurado, para poder atender las demandas suscitadas en cada persona.
- Al ser competencias de desarrollo lento, se asume el factor acumulativo del desarrollo y la necesidad de recordar e integrar los progresivos aprendizajes en los anteriores.
- La adquisición de habilidades prácticas en estas competencias, insistiendo una y otra vez en el entrenamiento hasta su automatización, es un objetivo más prioritario que la comprensión de los diferentes bloques de contenido.

Las *modalidades generales de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias específicas* han sido fundamentalmente clases teóricas, seminarios-Talleres, clases prácticas, tutorías, trabajo en grupo y trabajo autónomo.

Los *métodos de enseñanza* utilizados han sido el método Expositivo/Lección Magistral, el estudio de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el aprendizaje Basado en Problemas, el contrato de aprendizaje, y el aprendizaje cooperativo.

Actividades orientadas a la evaluación de competencias:

- Realizar el propio “diario emocional”.
- Realizar un cronograma de "disciplina emocional" para evaluar los tiempos dedicados diariamente al autocuidado emocional.
- Evaluar lo percibido en el proceso de cada entrenamiento en estrategias metodológicas.
- Analizar y revisar las emociones recurrentes, y las necesidades socio-afectivas sin cubrir en la actualidad (carencias afectivas)

- Desarrollar un plan personal de entrenamiento en habilidades emocionales intrapersonales con estrategias metodológicas personalizadas.
- Realizar la prueba de evaluación de competencias que establezca el tutor de forma personalizada.
- Etc.

Resultados

Los *bloques de contenidos* para el abordaje de las *competencias del ser* en esta propuesta, tras sucesivas modificaciones, actualmente han quedado configurados del siguiente modo:

- Conciencia sensorial y corporal
- Conciencia emocional
- Autorregulación y disciplina emocional
- Automotivación y actitud positiva ante la vida
- Identidad y autovaloraciones esenciales
- Autogestión personal
- Conciencia biográfica y existencial
- Habilidades emocionales intrapersonales en el rol docente

Conclusiones

La implementación de las competencias emocionales intrapersonales es una necesidad fundamentada en la transmisión del *saber ser* de cada persona. Y este hecho, en la educación, se encuentra en el terreno experiencial intra e intersubjetivo.

Consideramos que las competencias emocionales intrapersonales del *saber ser* se transmiten, se explicitan y se entrenan solo si se plantean en la formación universitaria del maestro de primaria como un ámbito competencial relevante. Nosotros entendemos que ha de ser explicitado, es decir, que se le ha de dedicar tiempo a su aprendizaje. Del mismo modo, defendemos que la atención consciente al propio cuerpo vehicula el desarrollo integral de estas competencias.

Por otra parte, deben diseñarse las competencias emocionales inter e intrapersonales, e implementarse simultáneamente en el tiempo recibiendo tratamientos diferenciados en el currículo universitario. Las competencias emocionales intrapersonales se entrenan mejor de forma presencial mediante diferentes estrategias individuales en grupo. En cambio, las interpersonales se pueden adquirir de forma

transversal en una buena parte de las asignaturas formativas de magisterio: empatía, gestión de las relaciones sociales, etc. Competencias como el trabajo en equipo interdisciplinar también pueden desarrollarse mediante actividades interfacultativas: trabajos por proyectos, etc.

Aunque estas propuestas están planteadas como actividades formativas curriculares, también se pueden ofrecer como actividades extracurriculares, o de formación complementaria al grado. También la tutoría puede ser un buen marco para el trabajo de las competencias emocionales intrapersonales, así como los servicios de orientación al alumnado. En la misma línea están planteadas las conclusiones del estudio sobre bajo rendimiento académico de Tejedor y García-Valcárcel, (2007, p. 469), que además insisten en el papel de la exigencia en la asistencia y participación del alumnado en las clases y tutorías.

En definitiva, la educación emocional es una necesidad para afrontar los retos actuales de la escuela y que los agentes que lo van a llevar a cabo, los maestros, necesitan también formación adecuada en competencias emocionales intrapersonales a lo largo de su desarrollo profesional.

Referencias

De Miguel, M. (dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

OCDE. (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español 2014*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac

OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills.* OECD Skills Studies, OECD Publishing.

Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J. y Landa-González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, *362*, 690-712. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246

Souto, M. (2012). *Desarrollo de competencias emocionales en la Educación Superior.* (tesis doctoral). Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/10803/101525/1/Tesis.pdf

Tejedor, T. F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. *Revista de Educación, 342,* 443-473.

APLICACIÓN DE UNA ESCALA DE VALORACIÓN LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

M. Cristina Iglesias Chaves*, Antonio Sánchez Cabaco*, y Begoña Orgaz Baz**

**Universidad Pontificia de Salamanca; **Universidad de Salamanca*

Resumen

Antecedentes: En el nuevo EEES adquieren una especial relevancia las competencias transversales, así como el papel de los alumnos universitarios como protagonistas de su aprendizaje y evaluación. La efectividad del desarrollo competencial depende de la fiabilidad y credibilidad de los procesos que evalúan su desarrollo en el alumno. Presentamos la aplicación de una escala de valoración de las competencias transversales para determinar su eficacia y objetividad en la discriminación de tareas de enseñanza aprendizaje. Método: El plan de investigación es de naturaleza cuantitativa. El instrumento de recogida de datos ha sido una escala de valoración. Se trata de un diseño cuasi-experimental mixto 3x2, con un factor inter: tres grupos de evaluadores, y un factor intra: dos grupos de trabajo. Resultados: Nuestros resultados confirman la objetividad de la escala de valoración de competencias transversales para la evaluación participativa. También se comprueba que el dominio competencial no se produce mediante la acumulación progresiva de sus indicadores, sino que se adquieren de forma complementaria. Conclusiones: Se aporta una escala de valoración de competencias transversales y se incide en la necesidad de valorarlas a lo largo de todo el sistema formativo.

Palabras clave: Competencias transversales, escala de evaluación, evaluadores, trabajos de grupo.

Abstract

Background: The new EHEA gives special importance to transversal competences and the central role of university students in their own learning and assessment. The effectiveness of competence development depends on using reliable and credible processes to assess its progress in students. We present a rating scale to assess transversal competences and determine their effectiveness and objectivity in discriminating teaching learning tasks. Method: The research plan we have followed is quantitative. The instrument used to collect data has been a rating scale. It is a quasi-

experimental 3x2 mixed design with an inter factor: three groups of evaluators, and an intra factor, two work groups. Results: Our results confirm the objectivity of the transversal competences rating scale for participative assessment. It is also proved that competence domain is not produced by progressive accumulation of its indicators, but in a supplementary way. Conclusions: A rating scale for transversal competences is provided and the importance of assessing them throughout the education system is underlined.

Keywords: transversal competences, rating scale, group work

Introducción

En el ámbito de la Educación Superior, el sistema de aprendizaje basado en competencias vehicula inexorablemente la formación universitaria con el mundo profesional y del mismo modo el desarrollo competencial forma parte del trayecto de la formación integral de la persona. Las competencias personales, pensamos deben constituir una parte esencial en la educación pues se adquieren de forma transversal durante todo el proceso formativo, con independencia del nivel educativo, de las materias y áreas en las que trabajen (Yániz, 2006).

Observamos en el ámbito de desarrollo competencial cierto déficit en la evaluación de competencias transversales. La efectividad del desarrollo competencial depende de la fiabilidad y credibilidad de los procesos que evalúan su desarrollo en el alumno (López, 2009; Villa y Poblete, 2007; Yániz y Villardón, 2012). Si bien los profesores universitarios piensan que el proceso de Bolonia ha sido positivo (Education International, 2010), también consideran necesario profundizar científicamente en los procesos de evaluación de competencias, en su fiabilidad y resultado (Cabaco y Valverde, 2008).

Nuestro trabajo consiste en la aplicación de una escala de valoración de competencias transversales a una tarea de enseñanza-aprendizaje propia del ámbito de la Enseñanza Superior. Esta metodología de trabajo permite el desarrollo de algunas de las competencias transversales más relevantes (Bryan, 2006; De Miguel, 2006; Headfield, 2007; Rué, 2009). La valoración será realizada por profesores y por alumnos (coevaluación y heteroevaluación).

Los objetivos perseguidos en nuestro estudio son: determinar la capacidad de discriminar entre las competencias de los diferentes grupos en una tarea de aprendizaje, comprobar la utilidad de la nuestra escala de valoración de competencias transversales

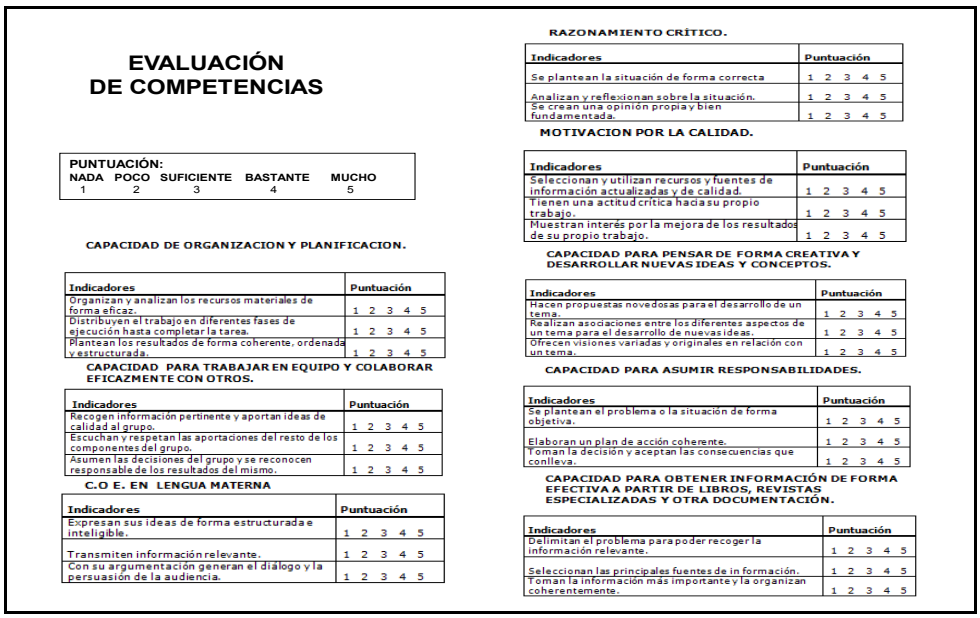
para diferentes tipos de evaluadores, y determinar el grado de acuerdo entre los evaluadores sobre la valoración de los indicadores de dominio competencial y su adquisición gradual.

Método

Materiales

El instrumento de recogida de datos ha sido una escala de valoración de competencias transversales: competencias instrumentales, competencias sistémicas, competencias personales, y otras (relacionadas con la gestión de sistemas, de emociones…), con tres indicadores de dominio cada una de ellas (Iglesias, Cabaco y Orgaz, 2010).

Los Indicadores de Competencia, descritos por González y Wagenaar (2003), fueron analizados y depurados en función de la importancia y la adecuación para la evaluación de las competencias más relevantes de la titulación (Figura 1).



EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

PUNTUACIÓN:
NADA 1 POCO 2 SUFICIENTE 3 BASTANTE 4 MUCHO 5

CAPACIDAD DE ORGANIZACION Y PLANIFICACION.

Indicadores	Puntuación
Organizan y analizan los recursos materiales de forma eficaz.	1 2 3 4 5
Distribuyen el trabajo en diferentes fases de ejecución hasta completar la tarea.	1 2 3 4 5
Plantean los resultados de forma coherente, ordenada y estructurada.	1 2 3 4 5

CAPACIDAD PARA TRABAJAR EN EQUIPO Y COLABORAR EFICAZMENTE CON OTROS.

Indicadores	Puntuación
Recogen información pertinente y aportan ideas de calidad al grupo.	1 2 3 4 5
Escuchan y respetan las aportaciones del resto de los componentes del grupo.	1 2 3 4 5
Asumen las decisiones del grupo y se reconocen responsable de los resultados del mismo.	1 2 3 4 5

C.O E. EN LENGUA MATERNA

Indicadores	Puntuación
Expresan sus ideas de forma estructurada e inteligible.	1 2 3 4 5
Transmiten información relevante.	1 2 3 4 5
Con su argumentación generan el diálogo y la persuasión de la audiencia.	1 2 3 4 5

RAZONAMIENTO CRÍTICO.

Indicadores	Puntuación
Se plantean la situación de forma correcta	1 2 3 4 5
Analizan y reflexionan sobre la situación.	1 2 3 4 5
Se crean una opinión propia y bien fundamentada.	1 2 3 4 5

MOTIVACION POR LA CALIDAD.

Indicadores	Puntuación
Seleccionan y utilizan recursos y fuentes de información actualizadas y de calidad.	1 2 3 4 5
Tienen una actitud crítica hacia su propio trabajo.	1 2 3 4 5
Muestran interés por la mejora de los resultados de su propio trabajo.	1 2 3 4 5

CAPACIDAD PARA PENSAR DE FORMA CREATIVA Y DESARROLLAR NUEVAS IDEAS Y CONCEPTOS.

Indicadores	Puntuación
Hacen propuestas novedosas para el desarrollo de un tema.	1 2 3 4 5
Realizan asociaciones entre los diferentes aspectos de un tema para el desarrollo de nuevas ideas.	1 2 3 4 5
Ofrecen visiones variadas y originales en relación con un tema.	1 2 3 4 5

CAPACIDAD PARA ASUMIR RESPONSABILIDADES.

Indicadores	Puntuación
Se plantean el problema o la situación de forma objetiva.	1 2 3 4 5
Elaboran un plan de acción coherente.	1 2 3 4 5
Toman la decisión y aceptan las consecuencias que conlleva.	1 2 3 4 5

CAPACIDAD PARA OBTENER INFORMACIÓN DE FORMA EFECTIVA A PARTIR DE LIBROS, REVISTAS ESPECIALIZADAS Y OTRA DOCUMENTACIÓN.

Indicadores	Puntuación
Delimitan el problema para poder recoger la información relevante.	1 2 3 4 5
Seleccionan las principales fuentes de in formación.	1 2 3 4 5
Toman la información más importante y la organizan coherentemente.	1 2 3 4 5

Figura 1. Escala de evaluación de competencias transversales
Tomada de Iglesias et al. (2010).

Participantes

20 alumnos del último curso de Psicología de la UPSA y 8 profesores de la UPSA implicados en el campo de la innovación educativa.

Diseño

Metodología cuantitativa. Diseño cuasi-experimental donde tres grupos de evaluadores han de valorar las competencias de dos grupos de trabajo. Es un diseño mixto 3x2 con un factor inter, los evaluadores, y un factor intra, los grupos de trabajo.

Procedimiento

Los dos trabajos de pequeño grupo seleccionados para la evaluación corresponden a la misma asignatura *Memoria Humana Aplicada* y han sido realizados durante el mismo curso académico.

Ambos están integrados por 4 miembros, realizan exposiciones orales de 30´, y pertenecen al mismo aula. Esto supone que los alumnos han adquirido hasta el momento una misma formación y han recibido la misma instrucción sobre el tema.

Los participantes en este estudio habrían de evaluar el nivel de dominio alcanzado por cada uno de los Grupos de Trabajo (A y B) en cada una de las competencias. La puntuación se realizaría en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos para cada uno de los tres indicadores correspondientes a cada competencia (ver Figura 1).

La evaluación de los trabajos de grupo se realizó después de finalizada la asignatura y tras ver en grabación de la presentación de cada uno de los trabajos. Los evaluadores se clasificarían en tres grupos: *Jueces* (profesores de la Facultad de Psicología), *Evaluadores Expertos* (alumnos compañeros de los integrantes de los grupos objeto de evaluación, y que han realizado un trabajo de la misma temática y características), y *Evaluadores No Expertos* (también compañeros, pero que han realizado un trabajo de diferente temática y características). Para evitar la influencia del orden de presentación de los trabajos de grupo en las valoraciones realizamos un contrabalanceo entre grupos.

Resultados

Hemos podido comprobar que nuestra escala permite discriminar el nivel de adquisición de las diferentes competencias en una tarea de aprendizaje
[F (7,175) = 12,11, p= ,0001, eta2 = ,326] (Figura 3).

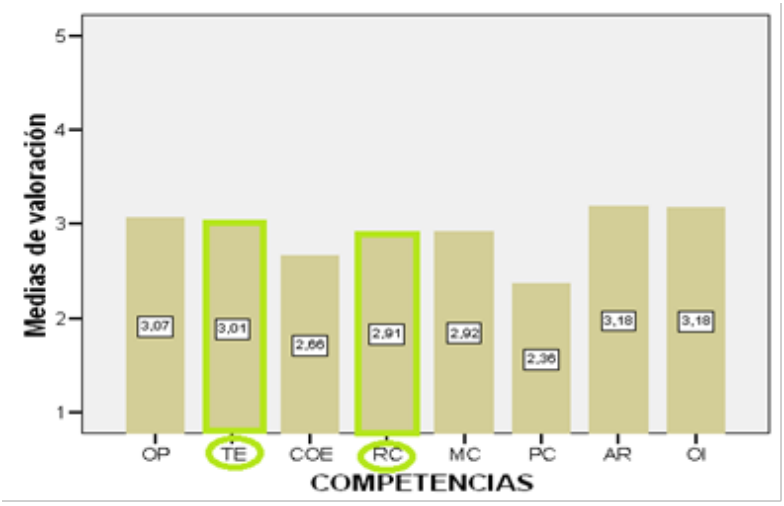


Figura 3. Valoración media de las competencias.

Destacamos la valoración media de las competencias personales *Trabajo en Equipo (TE) y Razonamiento Crítico (RC)* se encuentra en torno a los 3 puntos.

Respecto a la utilidad de la nuestra escala para diferentes tipos de evaluadores (evaluación por pares y por jueces), hemos encontrado efectos significativos en la interacción de segundo orden, competencia por nivel de experiencia, por grupo de trabajo. Las valoraciones de los tres grupos de evaluadores fueron muy homogéneas en el Grupo de Trabajo B para todas las competencias; por el contrario, en el Grupo de Trabajo A, los jueces valoran peor las competencias *Comunicación oral y escrita (COE), Razonamiento crítico (RC) y Motivación por la calidad (MC)* (Figura 4).

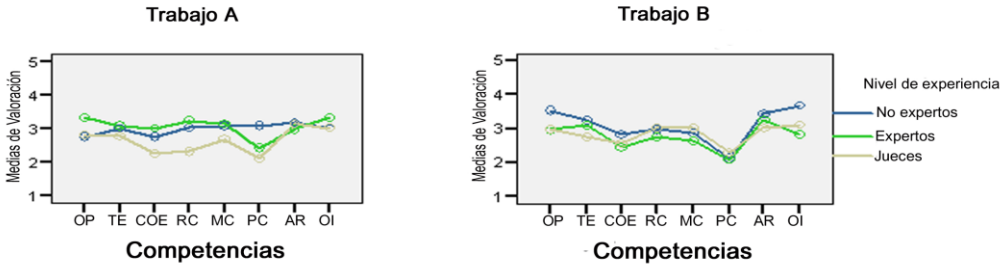


Figura 4. Valoración media de los dos grupos de trabajo por competencias y por grupo de evaluadores.

Encontramos ciertas diferencias en dos de las competencias cuando comparamos las valoraciones de los diferentes indicadores en los dos grupos de trabajo que realizan los evaluadores. En las competencias de *Comunicación oral y escrita (COE), Razonamiento crítico (RC)* los evaluadores expertos puntúan más alto al grupo A, al contrario que los jueces, quienes en ambas puntúan más alto al grupo de trabajo B.

Efectos significativos en competencias x nivel de experiencia x grupo de trabajo [F (14,175) = 2,62, p=,002, eta2 = ,173] (ver Figura 4).

Finalmente, nos interesaba analizar la relación entre los diferentes indicadores de dominio, y ver la posibilidad de organizarlos como niveles graduales de adquisición de las competencias (Figura 5). Encontramos que los niveles de adquisición de cada una de las competencias no son acumulativos, son indicadores independientes de la misma competencia.

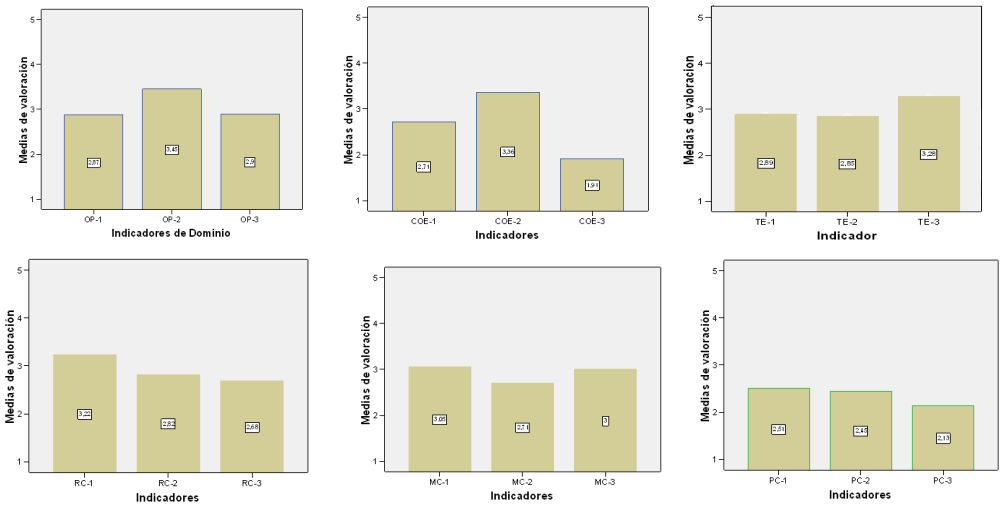


Figura 5. Valoración en los niveles de dominio de cada competencia.

Discusión/Conclusiones

La valoración media de las competencias personales *Trabajo en Equipo (TE*) y *Razonamiento Crítico (RC)* se encuentra muy por debajo de lo deseable, teniendo en cuenta que se trata de la elaboración y presentación de un trabajo de investigación en pequeño grupo, que requiere, coincidiendo con López (2009) y Rué (2009) de un importante dominio de ambas competencias, sobre todo en el ámbito de la enseñanza superior.

Teniendo en cuenta que los diferentes niveles de dominio competencial se corresponden con la capacidad de profundización, autonomía y complejidad de los contenidos y/o situaciones de aprendizajes descritos por Villa y Poblete (2007), encontramos que la adquisición de un nivel de dominio superior no implica que se han adquirido los anteriores, son indicadores independientes de la misma competencia. Tal vez el primero de los niveles de dominio es difícil de evaluar por referirse a momentos previos a la exposición del trabajo (autoevaluación).

Así, podemos concluir que nuestra escala de evaluación permite establecer diferentes perfiles de dominio competencial en la evaluación de competencias transversales. También permite la discriminación entre exposiciones y trabajos muy similares. El grado de acuerdo existente entre los evaluadores confirma la objetividad de la escala para la evaluación participativa.

Las competencias personales analizadas se adquieren de forma transversal durante todo el proceso formativo. Por ello, la evaluación y objetivación de este tipo de competencias debe considerarse desde los primeros niveles educativos.

Referencias

Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 150-157). New York: Routledge.

Cabaco, A.S. y Valverde, J. (2008). Innovación docente e institucional en el EEES: El mapa conceptual como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje. En A. Jiménez Eguizábal (Dir.), *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 285-305). Madrid: Dykinson.

De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

Education International (2010, Marzo). *Enhancing quality academics' perceptions ofthe Bologna process. A study by the education international pan-european structure*, Bruselas: Education International.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational structures in Europe. Informe fase final uno.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Headfield, M. (2007). Evaluación en grupo para fomentar el aprendizaje de calidad. En S. Brown y A. Glasner (Eds). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 155-167). Madrid: Narcea.

Iglesias, C., Orgaz, B. y Cabaco, A. (2010). Análisis de las competencias transversales desde el punto de vista de los alumnos en el marco del EEES. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (*2), 797-807.

López Pastor, V.M. (Coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Yaniz, C. y Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac, 60*, 15-19.

BENEFICIOS COGNITIVOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU REFLEJO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Amador Cernuda Lago

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Antecedentes. La investigación neurocientífica muestra la diferencia que existe entre los cerebros de las personas que han sido adiestradas en música y danza desde la infancia y las que no. La influencia de estos procesos artísticos en el desarrollo del cerebro se pueden observar neuroanatómicamente. Los que estudian música tienen más capacidad de aprendizaje matemático y los que estudian danza tienen más capacidad de desarrollo psicolingüístico y aprendizaje de idiomas. Método. Se han estudiado diferentes capacidades cognitivas y emocionales en 243 adolescentes que estudian bachillerato comparando los que tienen formación artística complementaria en música y danza con 231 que no tienen ningún complemento formativo de este tipo. Resultados. Los mejores niveles de rendimiento se han constatado en los estudiantes con actividades artísticas. En concentración han mostrado una media un 27% más elevada de rendimiento y un mayor porcentaje de estudiantes con características de independencia de campo. En el STAI hemos encontrado una ansiedad estado más elevada, como media un 41% más alta en los estudiantes sin formación artística. Conclusiones. Los expedientes académicos del curso fueron excelentes en el 23.5% de la muestra de estudiantes con formación en artes, mientras que en el grupo sin artes se situaban en el 11.2%.

Palabras clave: Educación, Artística, Rendimiento, Académico.

Abstract

Background. The neuroscientific research show the difference that exists between the brains of those people who have been trained in music and dance from the infancy and that not. The influence of these artistic processes in the development of the brain can be observed neuroanatomically. Those who study music have more capacity of mathematical learning and those who study dance have more capacity of psycholinguistic development and learning language. Method. There have been studied different cognitive and emotional capacities in 243 teenagers who study baccalaureate comparing those who have artistic complementary formation in music and dance with

231 students of the same age who do not have any formative complement of this type. Results. The best levels of performance have been stated in the students by artistic activities. In concentration they have showed an average of 27% more raised of performance, a major percentage of students with characteristics of field independence. In the STAI we have found an anxiety been higher, as average 41% higher in the students without artistic formation. Conclusions. The academic processes of the course were excellent in 23.5 % of the students' sample with formation in arts, whereas in the group without arts they were placing in 11.2%.

Keywords: Education, Artistic, Performance, Academic.

Introducción

Países como Canadá, Alemania, Australia, Reino Unido, Estados Unidos, Finlandia, Nigeria, Singapur, Senegal, Cuba y Rusia, disponen de estudios detallados que muestran que una educación artística de calidad se traduce en una mejora de las actitudes y de la confianza de los alumnos, incrementando su rendimiento académico.

En un primer momento y a través del juego, los niños y las niñas tienen la posibilidad de entrar en contacto con las artes y con su propio mundo personal. Tanto el juego como el arte son excelentes herramientas para el aprendizaje. El arte no implica crear artistas, sino ofrecer la posibilidad de conocer el mundo sin poner límites a las capacidades (cognitivas, intelectuales, emocionales, sensoriales, etc.)

A través del arte los niños y las niñas miran, tocan, prueban, rompen, bailan, cantan, buscan, modelan, dibujan, pintan, escuchan... A través de estas acciones se descubren a sí mismos y descubren como relacionarse con los demás, acercándose a la resolución de problemas o de situaciones que se van a encontrar en la vida misma. El arte no tiene una finalidad, en el caso educativo, sino que resulta ser una herramienta efectiva para enseñar, a través de las acciones, las creaciones de los educandos, sus reflexiones y su mundo interno (Vecchi, 2013).

La creatividad se establece como una de las bases fundamentales del arte. Esta surge a partir de múltiples experiencias y se expresa a través de procesos cognitivos y dimensiones afectivas e imaginativas, en situaciones interpersonales y como característica propia de nuestra manera de pensar, conocer y decidir. Incorporar el arte como una herramienta de aprendizaje demanda un cambio en la manera de entender la educación, la escolaridad y las capacidades de los niños y de las niñas, así como, en la

manera de entender el arte, no como una manera de producir obras artísticas, sino como una manera de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Malaguzzi, 2011).

De una manera similar a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la teoría reggiana, la cual habla, en vez de inteligencias, de lenguajes, pretende cambiar el estilo educativo europeo en el cual predominan la lectura y la escritura por un sistema en el que todos los lenguajes expresivos tengan un papel fundamental en el aprendizaje (Vecchi, 2013).

Al igual que el arte transforma la consciencia mediante el diálogo para lograr entendernos individualmente, transforma la conciencia, refina los sentidos y extiende la imaginación (Eisner, 2004).

La investigación neurocientífica muestra la diferencia que existe entre los cerebros de las personas que han sido adiestradas en música y danza desde la infancia, la influencia de estos procesos artísticos en el desarrollo del cerebro se pueden observar neuroanatómicamente. Los músicos y bailarines tienen cuerpos callosos más grandes y mejor conectados, tienen capacidades cognitivas más potentes que las personas que no ha sido adiestradas y facilitan el desarrollo de competencias transversales que van a mejorar los aprendizajes. Los niños que estudian música tienen más capacidad de aprendizaje matemático y los que estudian danza tienen más capacidad de desarrollo psicolingüístico y aprendizaje de idiomas. Las artes no sólo aportan beneficios en el desarrollo cerebral y en el rendimiento académico, también a nivel social ayudan a prevenir problemas conductuales como el consumo de drogas, violencia y delincuencia; por eso, en algunos países como Canadá, subvencionan económicamente a familias que llevan a sus hijos a realizar actividades artísticas como danza, música y teatro.

Los trabajos internacionales de los beneficios que aporta la música son muy numerosos y tienen larga tradición. La danza también cuenta con constataciones derivadas de tesis doctorales como la de Martín (2013) que demuestran la capacidad superior de desarrollo psicolingüístico de los niños que practican danza, o los estudios de Cernuda (2013, 2014), que reflejan los beneficios de la enseñanzas artísticas en el desarrollo cognitivo. La danza potencia el control y dominio de los movimientos corporales del niño, pudiendo evolucionar desde la libre expresión del cuerpo, hasta el aprendizaje de algunas danzas en un ambiente divertido y variado; con su ejecución se estimula el desarrollo de las habilidades motrices, de las capacidades perceptivo motrices y, dentro de estas, el ritmo, la fluidez, la dinámica, la transmisión y la precisión del movimiento entre otros, en beneficio de la coordinación motriz.

Desde lo psíquico y lo social la danza favorece la autoconfianza, la interacción grupal, la comunicación, el conocimiento propio y de los demás, la cohesión del grupo y el desarrollo de valores como la cooperación, la amistad, el respecto, la tolerancia y la solidaridad, contribuyendo a la formación personal del niño, lo que le da un importante valor educativo y la convierte en un excelente medio para complementar un desarrollo integral para su vida diaria.

La danza permite desarrollar la capacidad expresiva, física, cognitiva y motriz. El desarrollo de la capacidad expresiva le permite al niño estimular su creatividad; éste es uno de los beneficios de gran importancia que proporciona el trabajo con la danza ya que, por medio de ésta, el niño tiene oportunidad de expresarse libremente, lejos del contexto del adiestramiento a que se ve sometido en la enseñanza tradicional que habitualmente recibe, posibilitando sumar día a día nuevas experiencias en esa interacción con el otro, expresando con su cuerpo mucho de lo que verbalmente no se atreve a decir, dejando fluir lo que siente, descubriendo su esencia interior en un espacio que favorece un ambiente para la diversión, la comunicación y la espontaneidad; contribuyendo al desarrollo y fortalecimiento de la personalidad de un niño psicológicamente más saludable, con un mejor desarrollo de la coordinación y de las capacidades perceptivo motoras (conciencia corporal, espacialidad y temporalidad) permitiendo al niño una correcta evolución en cuanto al conocimiento de su cuerpo, del espacio y el tiempo en que se dan sus movimientos.

Método

Materiales

Se les ha aplicado diferentes test como el test de atención D2, de Brickenkamp (2002), el GEFT, forma colectiva del test de figuras enmascaradas de Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1971, 1987) y pruebas de ansiedad STAI de Spielberger (1970).

Participantes

La muestra está compuesta por 474 estudiantes.

Diseño

Experimental.

Procedimiento

Se han estudiado diferentes capacidades cognitivas y emocionales en 243 adolescentes que estudian bachillerato comparando los que tienen formación artística complementaria en música y danza, con 231 estudiantes de la misma edad que no tienen ningún complemento formativo de este tipo.

Resultados

Se han obtenido mejores niveles de rendimiento en los test aplicados a los estudiantes con actividades artísticas con respecto a los alumnos que cursan estudios de bachillerato sin formación complementaria en esta área. En el área de la concentración los estudiantes de materias artísticas complementarias han mostrado una media un 27% más elevada de rendimiento en atención. En el test GEFT han mostrado un mayor porcentaje de estudiantes con características de independencia de campo en el grupo con formación artística. En el STAI hemos encontrado una ansiedad estado más elevada, como media un 41% más alta en los estudiantes sin formación artística. En la ansiedad rasgo hemos encontrado una gran diversidad en ambos grupos, por lo que no es significativa. Los expedientes académicos del curso en marcha durante el proceso de investigación, en general, fueron excelentes en el 23.5% de la muestra de estudiantes con formación en artes, mientras que en el grupo sin complemento formativo en estas materias los expedientes considerados excelentes se situaban en el 11.2%.

Discusión/Conclusiones

Las enseñanzas artísticas potencian el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes. El mayor porcentaje en concentración que muestra el grupo con actividad artística y el mayor control de los procesos de ansiedad son dos beneficios que les van a permitir rendir más en sus actividades académicas, como también se comprueba por el mayor número de expedientes excelentes, por lo que consideramos de sumo interés potenciar la actividad artística en los procesos de enseñanza. También hemos observado una mejor organización del ocio y más facilidad para las relaciones sociales y la comunicación

Referencias

Brickenkamp, R. (2002). *Test de atención D2*. Madrid: TEA.

Cernuda, A. (2013). *Beneficios de las enseñanzas artísticas en el desarrollo cognitivo.* Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo, Santander. AEPC

Cernuda, A. (2014). *Beneficios de la Enseñanza del Patrimonio Inmaterial en el Desarrollo Cognitivo y Emocional*. Libro de Actas I Congreso Internacional de Patrimonio y Educación. Granada: Universidad de Granada.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidos.

Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Martín, M. L. (2013). *Efectos de la Práctica de la danza en el desarrollo cognitivo de las niñas.* Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

Spielberger, CH. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State/Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Vecchi, V. (2013). *Arte y Creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Witkin, H.A., y Goodenough, D.R. (1985). *Estilos cognitivos: Naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide,

EXPERIENCIA DE LA INCLUSIÓN DE LA DANZA EN EL SISTEMA DE EDUCATIVO RUSO EFECTOS EN EL CONTROL DE LA POSTURA Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Polina Smirnova

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Antecedentes: Los cambios de los hábitos físicos y la decadencia cultural y espiritual llevaron a las instituciones educativas rusas a desarrollar el programa de *Rítmica y Danza* como asignatura del programa de estudios de los centros de educación general. Método: revisión de la literatura publicada referente al estado de salud de los escolares rusos, el programa de la asignatura *Danza* y la normativa de 2001 del Ministerio de Educación de la Federación Rusa. Resultados: Las características necesarias para realizar el *ejercicio de danza* revierten positivamente en el resto de las asignaturas y en la postura de los alumnos. Conclusiones: la danza en las escuelas aumenta el periodo de actividad física y locomotora en el proceso de aprendizaje, desarrolla la necesidad de la actividad y el movimiento como el fundamento de un estilo de vida saludable y mejora la relación interpersonal de los alumnos.

Abstract

Background: Life habits changes and cultural and spiritual decay led the Russian Educational Institutions to develop a program for *Dance* as a subject of the General Education school´s curriculum. Method: review of literature referring to the health state of Russian school-children and to the *Rythmics and Dance* subject and the normative for 2001 of the Ministry of Education of the Russian Federation. Results: Classical dance skills have a beneficial effect on other subjects of the general curriculum and on the proper posture. This course uses the ethical characteristics of dance for moral education, discipline, sense of duty, collectivism and organization, through dance etiquette transfers the culture of behavior and communication in dance to daily interpersonal communication. Conclusions: Dance in schools increases the period of physical and locomotive activity of the learning process, it develops the need for activity and movement as

a foundation of a healthy lifestyle and improves student´s interpersonal relationship.

Introducción

El sistema educativo ruso actual constituye una herencia del sistema soviético, cuando el estado era el responsable absoluto de la vida de la sociedad. La escuela actual se ha convertido prácticamente en la única institución responsable de la enseñanza, la educación y la socialización de los niños en un momento en el que Rusia se transforma en un estado de libre mercado en el que la autonomía y la creatividad son las cualidades que más se valoran (Балыхин, 2005). En 1995, el Ministerio de Educación Media y Superior de la Federación Rusa (FR) retoma la cuestión de la formación y educación estética en los centros de educación general, considerando que la *cultura estética* de una sociedad es el reflejo del estado de su *cultura social* y crea un programa de "*Desarrollo de la formación y educación estética en los centros de Educación General*" (Балыхин, 2005; Трубникова, 2006).

Material y método

Revisión de la literatura científica referente a la salud actual de los escolares rusos y la normativa de 2001 del Ministerio de Educación de la Federación Rusa sobre el programa de la asignatura *Rítmica y Danza* para los centros de Educación General.

Resultados

La organización de la actividad verbal, motora, visual y visual-espacial, las funciones integrativas de coordinación visual-motora y auditivo-motora, aun no se han formado en el 60-90% de los niños de 6-7 años. Todas ellas son fundamentales para aprender a escribir, leer y contar. Сичко (2009) explica que la inmadurez de estas funciones es cortical y de las estructuras reguladoras del cerebro. En los niños con dificultades del aprendizaje, perdura a lo largo de los tres primeros años de escolarización. Sin embargo, en esta etapa no implica la incapacidad para el aprendizaje y la ineptitud escolar. Un sistema educativo apropiadamente organizado estimula el desarrollo de estas funciones íntimamente

ligadas a la asimetría inter-hemisférica del cerebro, por lo que es imprescindible tenerlas en cuenta en el proceso de formación de un sistema educativo saludable.

En la FR el 50% de los niños de 5 a 6 años presentan alteraciones orgánicas funcionales. Las del sistema músculo-esquelético representan cerca del 30-40%: pie plano-valgo, desviación postural, escoliosis (Эйдельман, 2009). La gimnasia correctiva, la natación y la terapia manual son métodos correctores de validados, pero incapaces de frenar la tendencia estable de las últimas décadas de aumento del número de casos de desorden postural.

En 2001, el Ministerio de Educación de la FR desarrolló el programa de la asignatura *Rítmica y Danza* para ser los centros de Educación General (Министерство образования и науки Российской Федерации, 2001) de 1ºa 8º curso por la riqueza de posibilidades para la formación de competencias educativas generales, base de una formación integral de la personalidad. La relación interdisciplinar con el resto del currículo formativo (Tabla 1) es una muestra de ello (Ефремова, 2014). La asignatura está diseñada para formar a niños sin requisitos físicos especiales. Está adaptada a la edad de los alumnos para garantizar la formación de la postura, el desarrollo de la capacidad física, la coordinación del movimiento, el entrenamiento de la respiración; e incide en la educación emocional y desarrolla la capacidad de orientación espacial (Бандурина**,** 2013).

Discusión y conclusiones

La creciente intelectualización lectiva supone una "sobrecarga" del hemisferio izquierdo (verbal) acompañada de una actividad pasiva del derecho. Para llenar ese vacío, las clases deben incluir actividades con música emotiva y prestar atención al desarrollo de la imaginación creativa de los niños. La danza clásica responde a estas necesidades y abre grandes posibilidades para la creatividad y los procesos psíquicos que la permiten: memoria, atención, imaginación, pensamiento, voluntad… libres, sin "fijaciones" psicológicas que entorpecerían la formación de una postura correcta, creando un estado de ánimo alegre y enérgico (Каневская, 2004; Гурьянова, 2010).

La danza engloba los requisitos motores de la interacción interhemisférica – movimientos finos y diferenciados de dedos, muñecas, brazos alternos y sincrónicos; alternos en el campo visual de cada ojo; estado emocional positivo y

ejecución autónoma y consciente de cada movimiento - (Сичко, 2009) y la trasciende gracias a una mayor consistencia y variabilidad de los procesos de control del movimiento (Перлина, 2009; Портнова, 2009), estimula el perfeccionamiento estético, entrena la fuerza del tronco y las extremidades, una postura *correcta* (Ивлева и Куклин, 2006; Осипова, 2011; Соснина, 2013), e inculca conceptos básicos de disciplina, modales y comportamiento social (Базарова, 2006; Бандурина, 2013; Дубицкая, 2014). Todo ello revierte positivamente en el resto de las asignaturas del plan de estudios generales.

La danza y su efecto sobre la salud convergen en el punto de encuentro de diferentes ciencias y ámbitos profesionales de distintos especialistas de la salud, la educación, la cultura y el arte. Solo un abordaje interdisciplinar es válido para tratar de forma completa la salud de los alumnos (Эйдельман, 2012) y su educación. La búsqueda de medios de educativos que actúen sobre la esfera motivacional y emocional y creen en los niños un interés estable hacia la movilidad y la actividad física influyendo positivamente en el correcto desarrollo postural, ha encontrado en la danza, concretamente la clásica, la realización de todos estos requisitos.

Tabla 1

Relación de la asignatura con otras del ámbito educativo (Ефремова, 2014)

MATERIA	CONTENIDO
Lenguaje, expresión verbal y escrita	Conocimiento de los medios expresivos de la danza: movimientos y gestos de las manos, mímica facial, poses. Comprensión de los géneros coreográficos, de las características de las danzas del mundo. Relación entre coreografía y música. Escucha y análisis de la música de baile. Terminología de la danza, su pronunciación y escritura correcta. Cuaderno de trabajo.
Educación Física	Comprensión del concepto "estilo de vida saludable": comunicación, diálogo, ejercicios y juegos músico-rítmicos, pruebas físicas, ejercicios de gimnasia rítmica. Importancia de la regularidad de las clases de danza para obtener: entrenamiento físico, fortalecimiento mental, del sistema muscular; mejora la función cardíaca y el sistema nervioso. Características del cuerpo humano: esqueleto móvil, partes del pie, la mano, el cuello, etc. Condiciones que permiten el equilibrio y la estabilidad corporal en la danza: postura correcta, posición del tronco, entrenamiento especial del bailarín.
Tecnología	Concepto de entrenamiento del bailarín: ejercicio de Danza Clásica, ejercicio de danza folclórica-de carácter, plástica contemporánea, ejercicios de gimnasia rítmica. Asimilación de los ejercicios especiales para el desarrollo de flexibilidad, fuerza, destreza, expresividad de las posiciones de danza: calentamiento, paso, ejercicio, saltos, gimnasia en pareja, elementos de la danza y movimientos y combinaciones. Estudio de danzas folclóricas, históricas, de salón y modernas. Ensayo de números de baile basados en los estudiado. Preparación de proyectos creativos individuales: composiciones de danza según el tema elegido.
Matemáticas	Concepto de simetría, ritmo, tempo, amplitud y otras características musicales imprescindibles para el desempeño artístico del bailarín. Formaciones y cambios de dibujo en la coreografía, puntos de referencia de la sala de baile. Ángulos, giros, eje de rotación, posiciones en el espacio, sentido del movimiento, geometría de los pasos, movimientos determinados por la altura, el *en dehors*, la forma del pie, etc. Los estudiantes de mayor edad usan los términos "peso", "eje de rotación", "impulso" y "aceleración".

Referencias

Базарова, Н. М. (2006). *Азбука классического танца.* Москва: Лань.

Балыхин, Г.А. (2005). Федеральная целевая программа развития образования: новаторские решения на перспективу 2006-2010 годов. *Высшее образование сегодня*.12, 5-8.

Бандурина, Л., Т. (2013). *Программа дополнительного образования «Ритмика». Программа дополнительного образования детей 6-8*

лет. Пермь: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение, «Средняя общеобразовательная школа с. Сосново» .

Гурьянова, М. А. (2010). Метод танцевальной импровизации для развития и становления личности дошкольников. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 595, 174-183.

Дубицкая, Е. (2014). *Основы обучения детской хореографии*. Саратов, Россия: Детская школа искусств №8.

Ефремова, Е.В. (2014). Рабочая программа по ритмике, 5-7 класса (обжеобразовательный). Нурлат: МАОУ "Средная обжеобразовательная школа N°3".

Ивлева, Л., и Куклин, А. В. (2006). *Анатомо физиологические основы обучения хореографии.* Челябинск: ЧГАКИ.

Каневская, Н. В. (2004). *Структурированный танец как средство гармонизации психических состояний и отношений у подростков*. Кандидат психологических наук. Санкт-Петербург

Министерство образования и науки Российской Федерации (2001). *Рабочая программа по ритмике 1 - 4 класс*. Москва: Департамент образования города Москвы, Государственное бюджетное образовательное учреждение, Государственная столичная гимназия.

Осипова, М. К. (2011). *Профессиональная подготовка будущих артистов балета к исполнению прыжковых движений*. (Диссертация кандидата педагогических наук). Санкт-Петербург: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена.

Перлина, Е. В. (2009). *Развитие хореографической координации у студентов в процессе обучения классическому танцу в вузе*. (Диссертация канд. педагогических наук). Моск. гос. ун-т культуры и искусств: Москва.

Портнова, Т. В. (2009). *Взаимодействие балета и пластических искусств в русской художественной культуре конца XIX - начала XX вв.* (Диссертация доктора искусствоведения). Москва: Научно-исследовательский институт теории и истории изобразительных искусств РАХ.

Силкин, П. А. (2008). *Педагогическая диагностика детей для обучния искусству танца (на примере академии русского балета им. А.Я.*

Ваганова). (Диссертация кандидата педагогических наук). Санкт-Петербург: ГОУВПО "Российский государственный педагогический университет".

Сичко, Н.О. (2009). Активизация межполушарного взаимодействия коры головного мозга как основа успешного обучения и воспитания подрастающего поколения. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*

Соснина, Д. Н. (2013). *Стрессоустойчивость в художественно-творческой деятельности в интегральном исследовании индивидуальности*. (Диссертация кандидата психологических наук). Пермь: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского.

Трубникова, Х. Ф. (2006). *Эстетическое образование будущих учителей физической культуры средствами музыкальной ритмики*. (Диссертация кандидата педагогический наук). Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет.

Фонарев, М.И. (1983). *Справочник по детской лечебной физкультуре.* Санкт Петербург: Рипол Класси.

Эйдельман, Л. Н. (2009). Хореография и классический танец в физическом воспитании дошкольников. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 109,* 140-144.

Эйдельман, Л. Н. (2012). Проблема взаимосвязи танцевального искусства и оздоровления. *Ученые записи университета умени П.Ф. Лесгафта*, *6*(88), 140-142. doi: 10.5930/issn.1994-4683.2012.06.88p140-142.

EFECTOS DE LA DANZA EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO Y EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

María Luisa Martín Horga

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Antecedentes: Las alteraciones del lenguaje suelen llevar aparejados trastornos motores. Los programas de entrenamiento psicomotor han mostrado efectividad en niños con desordenes del desarrollo en el lenguaje. Nos planteamos si una mejora de la motricidad, mediante un temprano y sostenido entrenamiento de danza, pueda facilitar el desarrollo de las estructuras cerebrales que median en la adquisición lenguaje o, incluso, facilitar el aprendizaje de una segunda o sucesivas lenguas. *Método*: El presente estudio se realizó con una muestra de 60 sujetos con una edad media de 7,25 años (Sd = 1,16). El 50% (30 individuos) trabajaba con un programa de danza y el otro 50% (30 individuos) no practicaba danza. Las alumnas de ambos grupos (control – experimental) fueron entrevistadas y realizaron el Test K-Bit, que evalúa vocabulario, matrices y CI compuesto. *Resultados*: Los resultados indican diferencias significativas entre los dos grupos (control - experimental) en todas las variables, obteniendo mejores puntuaciones en todas las variables las niñas que estudiaban danza. *Conclusiones*: la práctica temprana de la danza puede facilitar el desarrollo de estructuras cerebrales que son decisivas para el aprendizaje en general y el desarrollo lingüístico en particular.

***Palabras clave*:** Danza, Ballet, Desarrollo psicolingüístico, Lenguaje, Idiomas.

Abstract

Background: language disorders are frequently associated with motor problems. Children with language difficulties enrolled in a psychomotor training programme improve more than those who followed the regular physical education curriculum. We support that dance lessons can upgrade the development of brain structures involved in language acquisition and, even, improve the learning of second or successive languages. *Method*: We tested 60 Spanish girls 7,25 median age (Sd = 1,16). 50% (30 girls) were enrolled in a children dance program and the other 50% (30 girls) did not study dance or music. The Kaufman Brief Intelligence Test (KBIT) was applied to obtain Verbal, Non Verbal and an overall IQ composite measure. *Results*: Dance students got better scores

in Vocabulary, Non Verbal and IQ composite measures. *Conclusions*: Early dance lessons improve the development of brain structures involved in general learning, language acquisition and the learning of second or successive languages.

***Keywords*:** Dance, Ballet, Psycholinguistic Development, Languages.

Introducción

Marika Besobrasova, Janina Cunovas y Alexander Ursuliak son algunos de los diez maestros de danza elegidos para ser entrevistados como los más representativos del siglo XX. Los tres antiguos bailarines tienen en común -para sorpresa de la autora del libro, que así lo hace constar- que hablan fluidamente cinco idiomas, Warren (1996).

¿Es simplemente una cuestión de oportunidad en razón de sus historias personales o tienen alguna ventaja o facilidad a causa de su entrenamiento en danza? La reciente investigación, especialmente en música, nos hace sospechar que la danza puede proporcionar ventajas en la adquisición y desarrollo de la primera lengua y en el aprendizaje de las posteriores.

Cernuda (2013) se refiere a los beneficios de las enseñanzas artísticas en el desarrollo cognitivo. Petitto (2008) y Hagendoorn (2010*)* investigan las relaciones entre danza, lenguaje y cerebro. En cuanto al movimiento y las acciones físicas para el aprendizaje de una segunda lengua encontramos el método Total Physical Response propuesto por Asher (1969).

La motricidad unida a la experiencia afectiva son elementos vitales para el desarrollo del niño. Desde el punto de vista de la psicomotricidad parece claro que todo aquello que pueda desarrollar las funciones motoras estimulará de forma paralela las intelectuales. Por otro lado, los retrasos en la adquisición y desarrollo del lenguaje suelen llevar aparejados déficits a nivel motriz como torpeza, dificultades de coordinación y precisión, dificultades en el reconocimiento del esquema corporal, mala integración de la lateralidad, o alteraciones en la marcha o el equilibrio.

Rintala, Pienimäki, Ahonen, Cantell, y Kooistra (1998) documentan la mejoría de niños con desordenes de desarrollo en el lenguaje y de movimiento, tras serles aplicados sendos programas de entrenamiento -en un grupo de niños, psicomotor; y en otro, de educación física- destacando que, aunque en ambos casos se produjo mejoría, el programa psicomotor fue más efectivo.

El descubrimiento de las neuronas espejo sugiere un fuerte lazo entre el habla y la representación de acciones, Rizzolatti y Arbib (1998). En estudios con primates,

Luppino y Rizzolatti (2000) encuentran que la corteza motora tiene más funciones que el mero papel ejecutivo del control motor. Algunas áreas motoras, por virtud de conexiones específicas con las áreas prefrontal y cingular, están involucradas en aspectos de orden más elevado del control motor relacionado con la motivación, memoria y planificación del comportamiento motor, así como con funciones cognitivas.

Hay estudios sobre agramatismo en pacientes con lesiones cerebelares. Justus (2004) otorga un posible papel al cerebelo en funciones lingüísticas y no exclusivamente en funciones motoras, de equilibrio o postura. Justus, Ravizza, Fiez e Ivry (2005) también encuentran diferencias cualitativas en la memoria verbal después de daño cerebelar, indicando procesos cognitivos alterados.

La teoría motora del lenguaje apunta a que las estructuras del lenguaje se derivaron y fueron modeladas a partir de preexistentes y complejos sistemas neurales que habían evolucionado para el control del movimiento del cuerpo, Allot (2000). La teoría del origen gestual del lenguaje propone que los gestos hechos con las manos con intenciones comunicativas precedieron al lenguaje oral en nuestros ancestros, Corballis (1999; 2003). En ese mismo sentido, Tomasello (2006) se pregunta por qué los simios ni siquiera señalan.

En cuanto a la plasticidad del cerebro, Draganski et al. (2004) encuentran que, incluso en adultos, el aprendizaje produce cambios en la materia gris y, por tanto, cambios en la estructura anatómica del cerebro humano.

Método

Materiales

Test Breve de Inteligencia de Kaufman (Test K·Bit), Kaufman y Kaufman (2000) en su versión adaptada a la población española.

Evalúa tanto la inteligencia cristalizada (Vocabulario) como la inteligencia fluida (Matrices).

La prueba ofrece puntuaciones típicas relacionadas con la edad, de media 100 y desviación típica 15, para cada uno de los subtests, Vocabulario y Matrices, así como una global de CI Compuesto K-Bit.

Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 60 niñas con una edad media de 7,25 años (Sd = 1,16). De esta muestra el 50% (30 individuos) trabajaba con un programa de danza y el otro 50% (30 individuos) no estudiaba ni música ni danza.

La mayoría de participantes de ambos grupos residían en el barrio de Cazoña de la ciudad de Santander, por lo que la muestra era homogénea a nivel socio-económico y cultural. Su participación fue voluntaria y sus padres o tutores firmaron un consentimiento informado. Las niñas del grupo experimental recibían un programa de danza recreativa o educativa sin finalidad profesional, bien como actividad extraescolar en su propio colegio o en una Escuela de Danza.

Diseño

Variables: edad, programa de danza, vocabulario, matrices y CI compuesto.

Procedimiento

- Gestión de autorizaciones.
- Aplicación individual de la prueba y dentro del horario lectivo.
- Análisis estadístico de los datos con el programa SPSS 12.0 para Windows:
  - Análisis de frecuencias de la muestra.
  - Análisis descriptivo.
- Pruebas de significación realizadas:
  - Prueba T de Student para contraste de medias.

Resultados

Los resultados de la prueba T de comparación de medias indican que existen diferencias significativas entre los dos grupos (control-experimental) en todas las variables: vocabulario ($p<.05$), matrices y CI compuesto ($p<.01$). Presentando mayores puntuaciones en todas las variables los sujetos que pertenecen al grupo experimental, es decir, los que estaban recibiendo el programa de danza.

Discusión

La práctica de la danza aumenta todas las puntuaciones en las pruebas de inteligencia. La mejora en las puntuaciones de inteligencia verbal, no verbal y CI compuesto pueden producirse tanto por una auténtica mejora en estos ámbitos como por una mejora en las estrategias de resolución de los ítems y en la atención de las niñas que estudiaban danza con respecto a las que no estudiaban ni música ni danza. Proponemos más investigación en este campo. También creemos necesario más estudios sobre las

aplicaciones de la danza en colectivos que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje, así como la utilidad del entrenamiento en danza para el aprendizaje de una segunda o sucesivas lenguas.

Conclusiones

Los resultados indican que los sujetos pertenecientes al grupo experimental, es decir, los que recibían el programa de danza, presentaron mayores puntuaciones en todas las variables: vocabulario, matrices y CI compuesto.

El tratamiento estadístico de los datos totales nos indicó una diferencia significativa a favor del grupo experimental (danza) en los tres apartados estudiados.

La práctica de la danza puede tener efectos positivos en la adquisición y desarrollo de algunos aspectos del lenguaje, el dominio lingüístico y, tal vez, el aprendizaje de idiomas.

Referencias

Allott, R. (2000). Motor theory of language. Lexicon and syntax in the brain. *(Presentation for Language Origins Society, September 7-9 2000 Rutgers University NJ.*

Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53, 1, 3-17.

Cernuda Lago, A. (2013). Beneficios de las enseñanzas artísticas en el desarrollo cognitivo. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro y M. P. Bermúdez (Eds) *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (117-121). Granada. Asociación Española de Psicología Conductual.

Corballis, M. C. (1999). The gestural origins of language. *American Scientist,* 87, 2, 138.

Corballis, M. C. (2003). From hand to mouth: the gestural origins of language. In Morten H. Christiansen y Simon Kirby (Ed.), *Language Evolution*, 201-218. New York: Oxford University Press.

Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U. y May, A. (2004). Changes in grey matter induced by training. *Nature,* 427, 311-312.

Hagendoorn, I. (2010*)*. Dance, language and the brain. *Int. J. Arts and Technology, 3,* (2/3), 221-234.

Justus, T. (2004*)*. The cerebellum and English gramatical morphology: evidence from production, comprehension, and grammaticality judgments. *Journal of Cognitive Neuroscience, 16,* 1115-1130.

Justus, T,; Ravizza, S. M., Fiez, J. A. y Ivry, R. B. (2005). Reduced phonological similarity effects in patients with damage to the cerebellum. *Brain and Language* 95, 2: 304–318.

Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (2000). *K-Bit. Test Breve de Inteligencia de Kaufman*. Adaptación española de Agustín Cordero e Isabel Calonge. Tea, Madrid.

Luppino, G. y Rizzolatti, G. (2000). The organization of the frontal motor cortex. *News Physiol. Sci.* 15, 219-224.

Petitto, L. A. (2008). Arts Education, the Brain, and Language. En C. Asbury y B. Rich (Eds.), *Learning, Arts, and the Brain*. *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (93-104). Dana Press, New York/Washington.

Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M. y Kooistra, L. (1998). The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science.* 17, 721-737.

Rizzolatti, G. y Arbib, A. (1998). Language within our grasp. *Trends Neuroscience,* 21, 188-194.

Tomasello, M. (2006) Why don´t apes point. *Roots of Human Sociality: Culture, cognition and interaction*. Oxford & New York: Berg, 506-524.

Warren, G. W. (1996): *The art of teaching ballet. Ten twentieth-century masters*. University Press of Florida, Gainesville, FL.

DIDÁCTICA DE LA OBRA DE ARTE Y EL MUSEO

Mª Montserrat León Guerrero

Universidad de Valladolid

Resumen

Antecedentes. La Didáctica de la Obra de arte y el Museo es una asignatura prácticamente olvidada en los programas educativos de los Grados en Educación Primaria. En este trabajo intentaremos ver cómo podemos paliar esta situación con actividades y proyectos de innovación que conciencien del importante recurso que suponen los museos. **Método.** Abordamos la aún bastante desigual relación entre las instituciones museísticas y los centros educativos mediante algunas experiencias didácticas en el museo, y teniendo en cuenta cualitativamente la relación de contenidos artísticos en los programas educativos de Educación Primaria y Secundaria. **Resultados.** Con estas experiencias comprobamos que los programas didácticos de los museos no siempre están sincronizados con los contenidos de los distintos niveles educativos, y que esta relación institución-escuela es desigual según el museo que analicemos. **Conclusiones**. Nos gustaría concluir con la concienciación de la necesidad que existe de trabajar en interrelación entre centro escolar y museo para lograr el interés y gusto de nuestros alumnos por el conocimiento y aprendizaje del Patrimonio que les rodea. De ese modo, ellos se convertirán en garante de su conservación y difusión.

Palabras clave: Didáctica, Museo, Proyecto de Innovación

Abstract

Background. The Didactics of Art work and Museum is forgotten at educational programs in Grades in Primary Education. This paper attempts to see how we can alleviate this situation with innovation activities and projects to show the important resource of museums. **Method**. We address the unequal relationship between museums and education centers through the analysis of some educational experiences at the museum, considering qualitatively the relationship of artistic contents in educational programs especially Elementary and Secondary Education. **Results**. With these experiences, we see that the educational programs of museums are not always be in sync with the contents of the different educational levels, and that this relationship-school institution varies according to the museum to analyze. **Conclusions**. conclude

awareness of the existing need of working relationship between school and museum to getting the interest of and pleasure of our students by knowledge and learning heritage around them. Thus, they will become guarantor of their preservation and dissemination.

Keywords: Teaching, Museum, Innovation Project

Introducción

La *Didáctica de la Obra de arte y el Museo*, es una asignatura olvidada en los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Tan sólo se imparten en algunas universidades españolas como asignatura optativa, y a veces ni siquiera en todos sus Campus (es el caso de la Universidad de Valladolid, en que tan sólo se imparte en el Campus de Soria). En el presente trabajo intentaremos ver cómo podemos paliar esta situación, al menos parcialmente, con actividades y proyectos de innovación que conciencien a los futuros docentes del importante recurso que suponen los museos de todo tipo.

Al comprobar esta carencia, procuraremos darle solución teniendo en cuenta que los museos nos ofrecen infinitas posibilidades didácticas, pues son portadores de valores, son documentos de una época, símbolos que nos van a permitir realizar acciones educativas. Son lugares con un potencial educativo que se transforma en una realidad cuando los educadores (ya sean los profesores o los técnicos de educación de un museo) aportan el conocimiento y la metodología para incitar a los alumnos a que hagan suyo ese patrimonio.

Como dice Elliot Eisner (2009) "*La educación en los museos, por ejemplo, es un intento de utilizar las obras de arte para dar forma a la experiencia humana y así conformar la manera de sentir y de pensar de las personas*"

Método

Abordaremos la aun desigual relación entre las instituciones museísticas y los centros educativos a través del análisis de algunas experiencias didácticas en el museo. Todo ello teniendo en cuenta cualitativamente la relación de contenidos museístico - artísticos en los programas educativos, especialmente en los de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Debemos recordar que para tal propósito contamos con "gran variedad de organizaciones museísticas que difieren entre sí tanto en la concepción de sus funciones como en su organización, pero también en las acciones que llevan a cabo; de modo que,

aun teniendo una serie de funciones básicas en común, existe una gran divergencia en su desarrollo" (Fontal, 2007:27)

La función de difusión en los museos se convierte en auténtica función educativa. Se puede hablar de una museografía didáctica que se centra más en el aprendizaje del espectador, que se traduce en líneas de intervención (García, 2005) como la elaboración de material didáctico, diseño de talleres didácticos, creación de una web del museo (recordemos lo que señala sobre el discurso hipermedia Moreno,2002) y su correspondiente sección educativa o didáctica, diseño de visitas, etc.

Precisamente en este último punto, el diseño de visitas, es donde enmarcamos nuestro proyecto de innovación docente, teniendo en cuenta la efectividad de la función pedagógica del museo (Alonso, 1999). Debemos recordar que el desarrollo del currículo ofrece escaso espacio temporal para realizar salidas didácticas que ayuden a desarrollar la competencia organizativa de los alumnos, bien por falta de tiempo, la distancia geográfica de algunas de estas instituciones, o simplemente por limitaciones económicas.

Con intención de paliar estas deficiencias, propusimos a nuestra Universidad la realización de un Proyecto de Innovación Docente titulado "Acercar el museo al aula: metodología didáctica" que fue aprobado para el curso 2025-2016. Nuestro planteamiento fue realizar una visita tradicional a un museo para que los alumnos pudieran conocer de primera mano todas las posibilidades y recursos didácticos que puede ofrecer un museo para después organizar en grupos visitas virtuales (Bellido Gant, 2001; Rivero, 2009) a distintos y variados museos.

De esta manera tras contar con una privilegiada visita al Museo Nacional de Escultura de Valladolid donde les informaron de posibles actividades según el nivel educativo, les enseñaron cómo se trabaja con las maletas didácticas y realizar una visita taller a modo de ejemplo, nuestros alumnos se organizaron en grupos de cuto o cinco personas para elaborar una visita virtual a un museo de su elección. El trabajo de los distintos grupos se expuso en clase, de manera que pudieran conocer lo que ofrecían los museos trabajados (ej. Museo del vino de Peñafiel, Casa Museo Colón Valladolid, Museo del Tratado de Tordesillas, etc.).

Resultados

Mediante estas experiencias, los alumnos consiguieron conocer y reconocer el museo como recurso didáctico, demostrando con sus trabajos grupales que los museos

virtuales ofrecen un fácil acceso a la información y piezas de los diferentes museos que pretendemos dar a conocer. Sus tareas muestran que cada alumno de grado y futuro docente es creador de espacios y situaciones que sirven para construir su propio conocimiento y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje que deben desarrollar en su futura labor docente.

Hemos podido comprobar que han desarrollado hábitos de comportamiento ante el Patrimonio y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando un interesante y enriquecedor trabajo de investigación, planteado con una metodología basada en la experiencia y desarrollada en el trabajo por proyectos.

Nuestros alumnos de los Grados de Educación, Historia y del Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, han logrado aprender a programar y desarrollar una salida didáctica, y en su defecto, a plantear una posible visita virtual.

Los museos virtuales propician la motivación y el interés de nuestros alumnos y aunque es prácticamente imposible que la vivencia virtual pueda sustituir la sensación que produciría la visita real, nos puede ayudar a tratar muchos de los contenidos del currículum. A pesar de que los curricula y los programas didácticos de los museos no siempre están sincronizados ni vinculan los contenidos de los distintos niveles educativos y esta relación institución-escuela es bastante desigual según el museo que analicemos, hemos comprobado con placer que esa distancia se va acortando y que tanto el Museo se acerca al aula, como el aula aprende lo que el museo pude ofrecer.

Conclusiones

Nos gustaría concluir con la concienciación de la necesidad real que existe de trabajar en interrelación entre centro escolar y museo para lograr interés y gusto de nuestros alumnos por el aprendizaje y todo su proceso, llevando así sus conocimientos al día a día, a la sociedad que nos rodea y de la que son parte importante. No sólo tiene importancia en el presente, sino que a través del conocimiento del Patrimonio que nos rodea, se conviertan en garante de su conservación y difusión.

Nunca hemos tenido tantos recursos, ni tan fácil el acceso a la información como ahora. Solo nos queda saber utilizarla, aprender a hacer de estos medios una herramienta habitual en nuestra actividad diaria. No obstante, comprobamos con cierta decepción que nuestros alumnos, “nativos tecnológicos”, no han desarrollado aun esta competencia más allá de un uso de entretenimiento, y aún están concienciándose de que

las TIC son otra más de sus herramientas de trabajo que les ofrece interesantes posibilidades y les pone al alcance recursos ilimitados.

Gracias a la utilización de las TIC los museos virtuales se convierten en un estupendo recurso didáctico que propicia la percepción y el autoaprendizaje. Los museos virtuales constituyen una magnífica oportunidad para que el profesor consiga llevar a cabo sus actividades ayudado por los beneficios que proporciona los recursos de la Escuela 2.0. La continua renovación e innovación de los contenidos de sus espacios web favorecen que los usuarios accedan físicamente al museo como complemento a su visita virtual.

Como indican Freinet y Salnegros (1972:13) "La escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla; darle una motivación. Y para eso ha de abandonar las viejas prácticas, (…) y adaptarse al mundo presente y al mundo futuro". Las nuevas tecnologías están cambiando las estrategias y a procedimientos didácticos que sirven de base para la construcción del conocimiento. Como docentes, nuestro papel pasa por posibilitar la competencia de nuestros alumnos para propiciarles las habilidades necesarias que les permitan desenvolverse eficazmente en un mundo tecnificado.

Referencias

Alonso, L. (1999). *Museología y museografía* [*Museology and museography*]. Barcelona: Serbal.

Bellido, M. L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías* [*Art, museums and new technologies*]. Gijón: Editorial Trea.

Eisner, E. (2009). El museo como lugar para la educación [The museum as a place for education]. En J. Arnaldo (dir.), *Los museos y la educación. La formación de los educadores* [*Museums and education. Training of educators*], (pp.13-21). Madrid. Museo Thyssen-Bornemisza.

Fontal, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial [Are they creating new identities? Container museum heritage museum]. En R. Calaf, O. Fontal y R. E. Valle (coords.), *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad* [*Art museums and education. Build wealth through diversity*] (pp. 27-52). Gijón: Ed.Trea.

Freinet, C. y Salengros, R. (1960). *Moderniser L'ecole*. Cannes, Editions de L'ecole Moderne (Trad. Cast.: *Modernizar la escuela* [*Modernising school*]. Barcelona: Laia, 1972.

García, A. A. (2005). Los departamentos de educación y acción cultural [Departments of education and cultural action]. En R. Huerta y R. de la Calle (eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos* [*The look restless. arts education and museums*] (pp.41-58). Valencia: U. Valencia.

Moreno, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías: el relato hipermedia* [*Muses and new technologies: the hypermedia story*]. Barcelona: Paidós.

Rivero, P. (2009). Museos y didáctica *on-line:* cinco ejemplos de buenas prácticas [Museums and educational on-line: five examples of good practice]. *Hermes*, *1,* 220-226.

DEL GABINETE DE MARAVILLAS AL MUSEO 2.0: EDUCACIÓN Y MUSEOS DE ARTE

Jesús F. Pascual Molina
Universidad de Valladolid

Resumen

Antecedentes. Desde el *museion* de Alejandría hasta los modernos museos, ha existido siempre una voluntad didáctica, si bien la evolución del museo y sus funciones han hecho centrar a lo largo del tiempo el interés en el objeto, muchas veces en detrimento de la educación. **Método.** Abordamos la relación entre museos de arte y educación en España, desde una doble perspectiva: las actividades didácticas de museos, y la presencia de estos en los programas de diferentes niveles, en relación con los contenidos vinculados al arte y la cultura visual. **Resultados.** No todas las instituciones han sabido encajar correctamente la educación con sus fondos, de manera que el panorama es bastante desigual. Asimismo, la presencia del museo en el currículum es escasa y a veces superficial. **Conclusiones**. La función de difusión, que incluye la fundamental conexión del museo con la sociedad, está hoy más presente que nunca, convirtiendo los museos en centros de aprendizaje, dejando de ser meros contenedores de objetos, donde se educa la sensibilidad estética, el conocimiento del patrimonio y el respeto por el mismo, desde edades tempranas.

Palabras clave: museo, arte, educación.

Abstract

Background. From the *Mouseion* of Alexandria to modern museums, it always has existed a didactic intention, although the evolution of the museum and its functions have focused its interest in the object, often in the detriment of education. **Method**. This work deals with the relationship between art museums and education in Spain, from a double perspective: the analysis of some educational activities in art museums, and the presence of museums in educational programs of different levels, in relation to contents related to art and visual culture. **Results**. Not all institutions have been able to correctly fit education with its pieces, so the outlook is still very uneven. Also, the presence of the museum in the curriculum is poor and sometimes superficial. **Conclusions**. The diffusion function, which includes the fundamental connection between the museum

and the society, is today more present than ever, turning the museum into a learning center, rather than being a mere object container, where the aesthetic sensibility, the knowledge about heritage and the respect for it, are educated from an early age.

Keywords: museum, art, education.

Introducción

En Alejandría, junto a la famosa biblioteca se creó, gracias al mecenazgo de los Ptolomeos (s. IV-III a.C.), un centro de aprendizaje denominado *Musaeum* o *Museion*. Este "lugar de las musas", poco tenía que ver con los actuales museos (Bolaños, 2008, p. 53), pero compartía con ellos una finalidad científica, de investigación y conocimiento.

Este mismo interés está presente en las acumulaciones de objetos del período antiguo y medieval, y en los gabinetes de maravillas, populares en los siglos XVI y XVII (Impey, O. y MacGregor, 1985; Schlosser, 1978), que constituían auténticas enciclopedias, mezclando zoología, botánica, minerales, objetos preciosos, obras de arte, o libros, en una acumulación basada en el reflejo del conocimiento del mundo, a veces uniendo fantasía y realidad. En este período aparecieron también las cámaras de arte, germen del coleccionismo artístico. Estas colecciones tenían un marcado carácter privado (Eco, 2014, p. 19), pero fueron el origen de los futuros museos (Impey y MacGregor, 1985).

No será hasta el siglo XVIII, con la Ilustración, cuando adquieran su carácter público y especializado (Bolaños, 2008; Eco, 2014; Paul, 2012). Surgen también las exposiciones de arte periódicas, la crítica de arte, así como el interés por el valor pedagógico del museo, presente en la apertura pública del Louvre en 1793 (McClellan, 2012), que sirvió de modelo para otros posteriores.

Se convirtieron no solo en lugares de exposición, sino también de aprendizaje (Weil, 1999), para profesionales y profanos, un testimonio de las obras creadas por el ser humano, una "línea del tiempo" de la Historia del Arte, al tiempo que un espacio en el que fomentar el pensamiento crítico.

Los museos evolucionaron sin perder de vista su importancia como espacios educativos. En 1946 se creó el Comité Internacional de Museos –ICOM–, amparado por la UNESCO, que se preocupa entre otras cosas de la definición de sus funciones, incluyendo la relación con la sociedad y su función pedagógica, ejercida a través de los departamentos de educación (Alonso Fernández, 1999, p. 227).

Método

A través de sus gabinetes educativos, los museos ponen en marcha actividades diversas, más allá de la tradicional visita guiada (visitas-taller, actividades en familia…); donde no solo se estudian las obras expuestas, sino que estas son una excusa para profundizar en diferentes contenidos, al tiempo que se cultivan aspectos propios de las artes y la expresión plástica.

Grosso modo todos los museos realizan actividades semejantes, adaptadas a su tipología, sus fondos o sus recursos, generalmente para público desde los 3 años. En todos proliferan además talleres y actividades de carácter estacional, vinculados a períodos vacacionales, o a festividades o efemérides concretas (carnaval, noche de los museos…).

Debemos destacar la presencia, cada vez mayor, de elementos de tipo interactivo (dispositivos móviles, pantallas táctiles, realidad aumentada…), así como la visibilidad de los museos en Internet, con perfiles en las redes sociales y atractivas páginas web, repletas de elementos multimedia. O la facilidad de recorrer, desde casa, cualquier museo del mundo gracias a proyectos como el *Google Art Project*. Podemos pues hablar de un auténtico museo 2.0, donde el usuario ya no solo consume contenido, sino que interactúa con él y puede incluso crearlo y compartirlo.

Pero, ¿cuál es la presencia de los museos en los programas de educación infantil y primaria? Si analizamos el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*, o la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, vemos que no se nombra al museo directamente. Podemos relacionarlo con algunos aspectos como el interés y respeto por la cultura, o las producciones artísticas y su interpretación –fomentando creatividad y expresión, y dando a conocer autores o estilos destacados–, así como la importancia de comprenderlas y valorarlas con espíritu crítico.

La legislación autonómica aporta elementos más específicos. Por ejemplo, la *Orden EDU/519/2014, 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* –modificada por la *Orden EDU/278/2016, de 8 de abril*– sí recoge la presencia del museo en el área de Ciencias Sociales, que menciona el patrimonio

artístico, histórico y cultural, así como su cuidado y conservación, incluyendo los museos; y en la de Educación Artística, que incluye las obras plásticas y visuales del entorno, como exposiciones y museos, y se busca que los estudiantes aprecien y disfruten las posibilidades que ofrecen estos.

Resultados

No todos los museos han sabido encajar correctamente la educación con sus fondos. Algunos no cuentan con actividades para los más pequeños. Otros "reciclan" sus programas, sin diferenciar edad o conocimientos de los visitantes, ni adaptar por niveles. Sin embargo, es obligado reconocer que la situación ha mejorado mucho en los últimos años, de manera que de la rígida visita guiada se ha pasado a un predomino del componente lúdico. Será necesario analizar si este aspecto no lleva aparejada la banalización de las colecciones.

Tampoco podemos olvidar su tradicional vocación de enseñanza a los futuros artistas (en los museos se trabajaba copiando las obras de los grandes maestros), y a los académicos (los estudiantes de Historia del Arte o de Historia, deberían ser un público omnipresente en los museos), algo que parece haberse olvidado (Clair, 2011, p. 87).

Por otro lado, la presencia del museo en el currículum es escasa y superficial, y aún en gran medida es tenido por excesivamente serio e inaccesible, alejado de los procesos educativos. Hay que tener además en cuenta la formación del profesorado, no siempre correcta en lo que se refiere a la educación artística y sus posibilidades (Pascual, 2016). La educación de las artes plásticas se ha centrado fundamentalmente en lo mecánico y manual (Efland, 2002). Erróneamente identificadas con los "trabajos manuales", las artes plásticas son algo más que eso, incluyendo procesos de expresión y comunicación, o el desarrollo de la creatividad, así como aspectos relacionados con la cultura visual, o la denominada educación patrimonial. Sin olvidar además que el arte puede servir como detonante para otras enseñanzas y aprendizajes.

Conclusiones

En agosto de 2004, Jake Chapman, integrante de los denominados *Young British Artists*, afirmaba en el periódico *The Independent* que los niños no deberían visitar los museos. Las reacciones no se hicieron esperar apelando a la importancia de estimular a los niños con el arte, potenciar su creatividad y conocimientos, afirmándose que cada

uno visita un museo a su nivel, por lo que hay múltiples experiencias y ninguna supone menospreciar las piezas expuestas.

El museo no es solo un contenedor de obras, ni todo gira exclusivamente en torno a ellas de manera aislada. En él se puede educar la sensibilidad estética, desarrollar la creatividad, disfrutar con el arte, aprender historia, conocer el patrimonio y educar en el respeto hacia el mismo… Conocernos y saber que somos quienes somos, porque venimos de donde venimos, como en esa metáfora de la cultura que es el museo para Pezzini (2014).

Referencias

Alonso Fernández, L. (1999). *Museología y museografía* [*Museology and Museography*]. Barcelona: Del Serbal.

Bolaños, M. (2008). *Historia de los museos en España* [*History of Museums in Spain*]. Gijón: Ediciones Trea.

Clair, J. (2011). *Malestar en los museos* [*Malaise in Museums*]. Gijón: Ediciones Trea.

Eco, U. (2014). El museo en el tercer milenio [*Museum in the Third Millennium*]. En U. Eco e I. Pezzini, *El museo* [*Museum*] (pp. 15-41). Madrid: Casimiro Libros.

Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte* [*A history of art education*]. Barcelona: Paidós.

Impey, O. y MacGregor, A. (eds.) (1985). *The Origins of Museums: The cabinet of curiosities in sixteenth and seventeenth century Europe*. Oxford: Clarendon Press.

McClellan, A. (2012). Musée Du Louvre, París: Palace of the People, Art for All. En C. Paul (ed.), *The First Modern Museums of Art: The Birth of an Institution in 18th- and Early-19th-Century Europe* (pp. 235-257). Los Ángeles: The J. Paul Getty Museum.

Pascual Molina, J. F. (2016). Presencia de la Historia del Arte en la Facultad de Educación de Segovia (España): el ejemplo de la asignatura *Expresión y Comunicación Plástica y Audiovisual* [Art History at the Faculty of Education in Segovia (Spain): the example of the course *Expression and Plastic and Audiovisual Communication*]. En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses y L. Molina-García (eds.), *Instructional Strategies in Teacher Training* (pp. 550-554). San Juan, Puerto Rico: UMET Press.

Paul, C. (ed.) (2012). *The First Modern Museums of Art: The Birth of an Institution in 18th- and Early-19th-Century Europe*. Los Ángeles: The J. Paul Getty Museum.

Pezzini, I. (2014). Semiosis del nuevo museo [Semiotics of the New Museums]. En U. Eco, U. e I. Pezzini, *El museo* [*Museum*] (pp. 43-68). Madrid: Casimiro Libros.

Schlosser, J. v. (1978). *Las cámaras artísticas y maravillosas del renacimiento tardío* [*The cabinet of art and wonders of the late Renaissance*]. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.

Weil, S. E. (1999). El museo y el público [Museum and the public]. *Revista de Museología*, 16, 17-25.

UN PROYECTO DE PERFORMANCE DESARROLLADO EN LA UNIVERSIDAD DE OPORTO LLEVADO A BARCELONA

José Antonio Asensio Fernández

Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona

Resumen

Dentro de las estrategias didácticas destinadas a la enseñanza de contenidos artísticos, la creación de elementos que sirvan para propiciar prácticas reales en proyectos reales resulta una herramienta magnífica para completar una formación artística para alumnos de grados de disciplinas artísticas, ya sean como en este caso para alumnos de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona como la de Oporto. Este capítulo recoge una experiencia real de investigación artística y docente llevada a cabo entre mi estancia en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Oporto y posteriores aplicaciones en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. La experiencia comienza con la puesta en marcha de un performance que se realiza en el Museo de la Facultad de Bellas Artes de la Ciudad portuguesa en abril de 2015 y culmina con posteriores escenificaciones en Barcelona a través de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y los Ayuntamientos de Sant Vicenç dels Hots y el de Manresa, ambos municipios pertenecientes a la provincia de Barcelona. En ambos casos, la participación de alumnos de ambas facultades ha sido fundamental para el desarrollo del proyecto, tanto docente como artístico.

Palabras clave: Arte, interdisciplinaridad, Sociedad, luz, performance.

Abstract

Within the didactic strategies dedicated to teaching artistic content, the creation of useful elements that promote real practice in real projects is a wonderful tool to complete an artistic formation for students of grades in artistic disciplines, being those from the University of Fine Arts of Barcelona, like in this case, or from the Oporto's University. This chapter contains a real experience of artistic investigation and teaching developed between the periods that I have been in the Faculty of Fine Arts of Oporto and post applications in the Faculty of Fine Arts of Barcelona. The experience starts with the initiation of a performance that is made in the Museum of the Portuguese Faculty in April 2015 and reaches its peak in post stagings in Barcelona with the

collaboration of the Faculty of Fine Arts of the University of Barcelona and the Town Councils of Sant Vinceç dels Horts and Manresa, both towns in the province of Barcelona. In both cases, the participation of students from both Universities has been crucial for the development of the teaching and artistic project.

Keywords: Art, interdisciplinarity, Society, light, performance.

Introducción

Bajo el amparo del simposio invitado cuyo título es "Iniciativas artísticas y dinamización social", este capítulo pretende ser un reflejo de una investigación que quiere vincular docencia, arte y Sociedad de una manera coherente y didáctica tanto para alumnos, como para el público además de tener aspiraciones artísticas en toda su dimensión, plástica y social.

A finales de 2014, durante su último trimestre, tuve el placer de realizar una estancia en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Oporto, incorporándome al Departamento de Escultura como docente y poder compartir grupo de estudiantes de tercer curso del Grado de Bellas Artes en la asignatura "Arte y Espacio", impartida por la profesora portuguesa Susana Piteira, quien realiza una docencia magnífica y creativa referida a la escultura en cualquiera de sus miradas dentro del proyecto como de la ejecución de la misma.

Esta estancia, además de tener la dimensión docente, también tuvo un carácter de investigación artística además de la pedagógica ya que se dieron los requisitos necesarios a tal efecto. Para lo cual desarrollé un proyecto de performance que ideé para llevarse a cabo con la colaboración de buena parte de los alumnos a los que impartía docencia. La razón de haber decidido realizar un performance es en primer lugar por la facilidad de poder interactuar con la sociedad a través de estos medios de expresión artística mediante la creación de un espectáculo que en este caso aglutinaría diferentes expresiones plásticas y artísticas en un ejercicio de interdisciplinaridad capaz de unir música, danza, escultura, pintura, interpretación corporal, luz, poesía, imagen, etc.

La luz ha aportado a mi obra más reciente, una dimensión más espiritual y dinámica a la vez que me ha permitido ir de una disciplina a otra en función de la necesidad plástica del proyecto artístico, dejando ver la interioridad de la obra, sobretodo en mis obras escultóricas de nueva factura o las intervenciones en el espacio tridimensional, como pueden ser las instalaciones, performances o ideas escenográficas. (Asensio, 2014, p. 285).

El performance consistió en la elaboración de unas figuras de resina a partir de unos moldes de los propios de las cabezas y manos de los propios alumnos que interactuaron con cuatro bailarinas en un espectáculo lumínico, todo ello acompañado con elementos audiovisuales.

Método

La manera de llevar a cabo dicho proyecto no fue otra que la implicación de todo aquel alumno que quiso o pudo participar en el mismo desde una mirada docente y como complemento a la formación de estos en unas prácticas artísticas que resultan valiosas para asumir sus competencias en el campo de las artes que es el que ellos mismos han elegido para desarrollar su futuro profesional.

En el transcurso de la estancia en la ciudad portuguesa de Oporto, tuve la oportunidad de sondear a los alumnos que podrían ser seleccionados para colaborar en el proyecto, dadas sus habilidades relacionadas con las artes plásticas y visuales como por las artes expresivas e interpretativas, a nivel de danza o expresión corporal. La idea siempre ha sido establecer un intercambio de ofrecer formación y currículum por colaboración e implicación en un proyecto plural e interdisciplinar que permita a los alumnos descubrir nuevas visiones artísticas donde poder desarrollarse disciplinarmente.

Materiales

Se elaboraron moldes de dos cabezas, una femenina y otra masculina además de sus manos para poder confeccionar varias réplicas en resina transparente de manera que pudiesen ser iluminadas en su interior con un circuito de luces LED. También se construyeron los cuerpos partiendo de maniquíes viejos que modificamos para la instalación escenográfica. Las figuras fueron vestidas con vestuario negro decorado con pintura fluorescente igual que el vestuario de las bailarinas. La pintura fluorescente tiene el objetivo de producir un efecto lumínico en movimiento al iluminarse la escena performática con luz negra.

Imagen 1. Fragmento del performance realizado en Sant Vicenç dels Horts, (Barcelona). (Imagen: Doli Castillo).

También se elaboró un Stop Motion que recogía una imagen de mi cara iluminada con luz negra que iba cambiando, decorándose con diferentes colores fluorescentes mientras se escuchaba en of mi voz recitando poemas de mi autoría.

Imagen 2. Imagen del Stop Motion realizado para el performance. (Imagen: Ruth Soria).

Diseño y Procedimientos

El diseño de todas las ideas surgieron en Oporto partiendo de una idea que hablaba de la necesidad de aportar luz a nuestras vidas. El título del performance es "Iluminados" y representa situaciones en las que la luz, la música y la danza interactúan en una harmonía expresiva. Para la realización de los diseños, realicé una serie de dibujos que explicaron gráficamente la idea de lo que quería representar.

Imagen 3. Dibujos preliminares para el diseño del performance

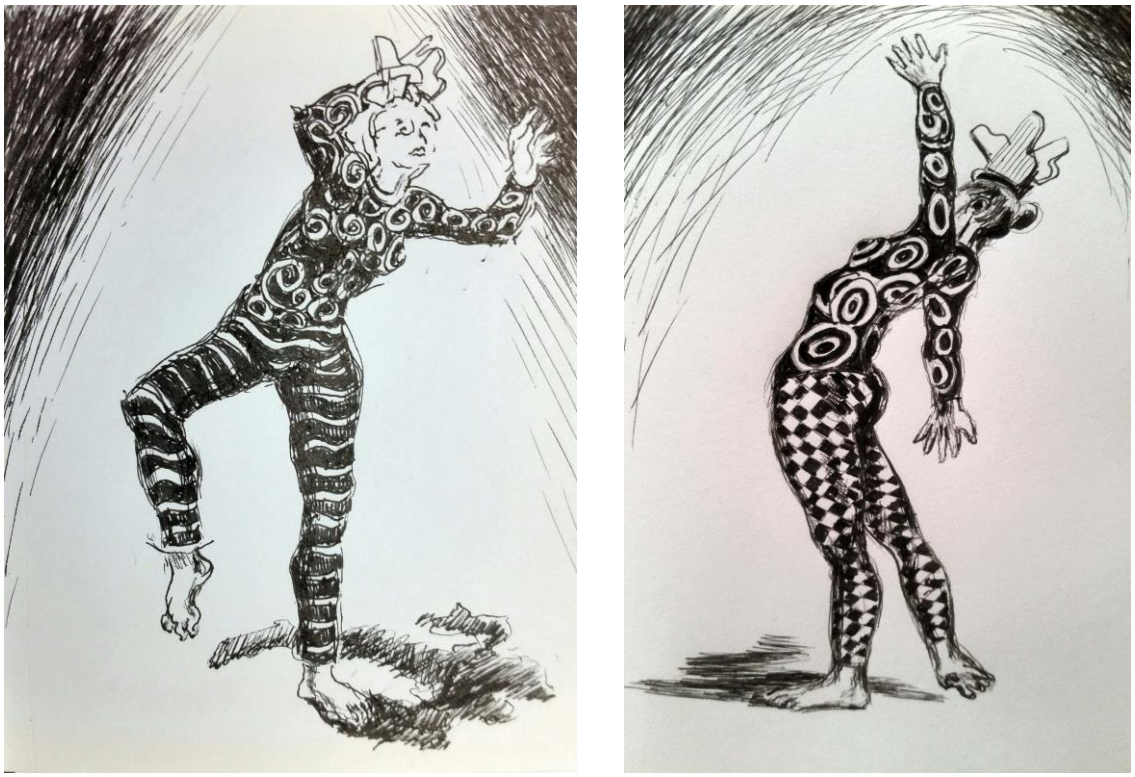


Imagen 4. Dibujos preliminares para el diseño del performance.

Para todos estos trabajos se crearon grupos de trabajo, tanto en la decoración del vestuario como en la elaboración del Stop Motion, grabación y posterior edición.
Las bailarinas fueron alumnas de la Facultad de Bellas Artes de Oporto y de Barcelona correspondiéndose a las diferentes representaciones realizadas en ambas ciudades.

Resultados

Hay que tener en cuenta que el proyecto se divide en dos partes, por un lado su ideación en la Facultad de Bellas Artes de Oporto y su posterior puesta en escena en dos ocasiones y lugares distintos de Barcelona.

El resultado fue fantástico tanto en el performance como en la exposición que realicé de todos los dibujos y diseños para elaborar el proyecto que todo ello se exhibió en el Museo de la Facultad de Bellas Artes de Oporto.

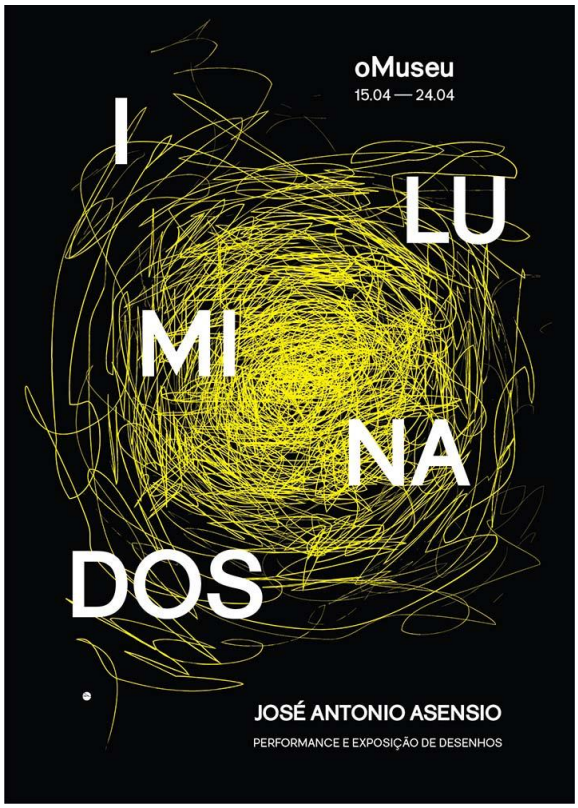


Figura 1. Cartel de la exposición realizada en el Museo de la Facultad de Bellas Artes de Oporto.

La segunda parte o resultado final, ha sido la obtención de un encargo por parte del Ayuntamiento de Sant Vicenç dels Horts para realizar el performance otra vez en las fiestas de invierno de este año que tuvieron lugar el 31 de enero de 2016. Posteriormente fuimos invitados en el segundo certamen de arte y luz en la calle

organizado en la ciudad de Manresa llamado "Jardins de Llum", celebrado el 20 de febrero de 2016. Todo esto hizo que pudiese volver a ofrecer la participación de alumnos de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona en esta ocasión, resultando ser un vehículo excelente de formación interactiva y real en un entorno profesional.

Discusión/ Conclusiones

Uno de los principales objetivos fue la creación de una aplicación práctica para los alumnos que tuvieron también la oportunidad de trabajar en un espectáculo real, además de participar en el desarrollo del proyecto referido al performance, lo cual enriqueció sus conocimientos y aportó un valor en la obtención de sus competencias. Naturalmente, hubo también colaboración de parte de alumnos de Barcelona que ayudaron con la construcción de un Stop Motion en forma de video que acompañó el performance siendo parte importante del mismo y piedra angular.

Por supuesto que obtener un buen resultado artístico siempre fue uno de los objetivos personales y profesionales, constituyendo en si, parte del enriquecimiento personal de los alumnos como la mía propia, siendo la base fundamental de mi discurso pedagógico, como es la docencia de contenidos artísticos.

Por último, el discurso de la obra artística en contacto con el espectador y por consiguiente, con la sociedad, es el otro objetivo clave perseguido, estableciendo un diálogo entre artistas y público, donde se transmiten ideas, pensamientos y sensaciones que puedan aportar riqueza espiritual a dicha sociedad, ávida de referentes creativos que estimulen su interacción con la contemporaneidad. Vasili Kandinski, en su libro "De lo espiritual en el arte", habla del vínculo y el deber de los artistas con la sociedad que les ha tocado vivir, convirtiéndolos en abanderados de esta. Kandinski habla de una pirámide espiritual que representa a la sociedad y que está en continuo movimiento y construcción.

"Todo el que ahonde en los tesoros escondidos de su arte, es un envidiable colaborador en la construcción de la pirámide espiritual que un día llegará hasta el cielo."
(Kandinsky,1996, p. 48).

Simplemente, la posibilidad de poder aportar algo de belleza a una sociedad tan gris y perdida a nivel de valores humanos, constituye un valioso objetivo para este proyecto y este investigador.

Todo este resultado en el proyecto del performance mencionado, me anima a continuar en la línea de trabajo, sirviendo este en su vertiente metodológica como una herramienta muy valiosa para la docencia a la vez que para nuestro crecimiento personal y artístico.

Sobre la marcha, se puede percibir la implicación de los alumnos que cada vez más disfrutan con las experiencias artísticas, convirtiéndose en un aprendizaje real para ellos que valoran de forma muy positiva.

Es fundamental el seguimiento de nuevas y posibles ideas para seguir investigando en esta línea que permite desarrollar ambas vertientes, tanto la pedagógica como la artística y plástica.

Referencias

Asensio, J.A. (2014). *Una revisión de la luz como nuevo factor creador en la escultura. Desde 1950 hasta nuestros días*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte.* Editorial Paidós. Barcelona.

A ESCUTA DA VOZ DOS ATORES EDUCATIVOS NOS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Deolinda Ribeiro, Paula Flores e Susana Sá

Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, Portugal

Resumo

Em educação, são raras as vezes que as crianças e os profissionais em formação inicial são convidados para a investigação conjunta com formadores/investigadores, como se a realidade não fosse percebida do ponto de vista de quem aprende e de quem ensina. Urge a mudança de paradigma para uma visão mais equilibrada, equitativa e democrática da investigação. Esta visão implica escutar as vozes daqueles que fornecem informação credível, e justificativa da transformação dos processos de educação e de formação, com vista à sua melhoria. A investigação em curso, que alimenta esta comunicação, envolve a participação comprometida de formadores de professores, profissionais de educação experientes e em formação inicial, crianças e famílias. Contudo, neste trabalho propomo-nos apresentar a relevância da recolha das opiniões das crianças, e a metodologia da sua participação na investigação, com o objetivo de estudar os seus pontos de vista, sobre a transição da educação de infância para a escolaridade obrigatória. Pretendemos dar voz ao ator central do processo educativo, numa conceção de infância que entende a criança como um indivíduo competente e um ator social de pleno direito.

Palavras-chave: escuta da criança, investigação educativa, formação de professores.

Abstract

In education, rarely children and professionals in initial training are invited for joint research with trainers / researchers, as if reality were not perceived the point of view of those who learn and those who teach. It is urgent, the change of the paradigm in order to a more balanced view, democratic and equitable research. This view implies that the voices of those who provide credible information and justification for the transformation of education and training processes, in order to improvement. The ongoing research, which feeds this communication, involves the committed participation of teacher trainers, experienced education professionals and initial training,

children and families. However, in this paper we propose to present the relevance of collecting the views of children, and the methodology of their participation in research, in order to study their views on the transition from childhood education to compulsory education. We want to give voice to the central actor in the educational process, a childhood conception that understands the child as a competent individual and a social actor in its own right.

Keywords: Child listening, educational research, teacher training.

Introdução

A exigência da educação de hoje requer um conhecimento aprofundado das práticas de ensino e de aprendizagem, que garantam a sequencialidade do desenvolvimento da criança, e a respeite nas suas singularidades e no direto a uma educação plena (Freire, 1967). O projeto, "Triangulando olhares sobre o processo de transição educativa desde a educação pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: o trabalho conjunto de famílias, crianças e profissionais", donde emerge este texto, estuda os olhares dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) em exercício e em formação inicial, das crianças e famílias, sobre a transição educativa entre estes dois contextos. Assim, estudar e analisar a perceção que os atores têm dos processos permite aceder a uma análise sobre a interação dos "processos-pessoas-contextos-tempo no âmbito das transições educativas" (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 37) e da comunicação que se pratica entre contextos e participantes para a facilitação deste processo.

A transição educativa afigura-se como fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Importa que a criança se sinta ativa, consciente da sua própria competência para participar no que é importante para a sua vida, enquanto ator social com mais aptidões do que são, muitas, vezes identificadas pelas famílias e pelos docentes (Oliveira-Formosinho e Lino, 2009).

Os contextos de educação pré-escolar e do 1.º CEB mais do que espaços físicos são espaços sociais, culturais e discursivos como lugares de vida cívica, são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida (Moss e Petrie, 2002, referidos por Alarcão, pp. 157-158). Esta proposta de "espaços das crianças", concetualizada na sociologia da infância, revela-se crucial, ao entendermos a infância como um *continuum* dos 0 aos 10 anos, tal como se deseja que seja perspetivada pelo dois níveis de educação próximos que vimos a estudar.

Vários estudos, entre outros (Argos, Ezquerra e Castro, 2011, 2015; Formosinho e Araújo; 2006; Macnaughton, Smith e Lawrence, 2003; Mesquita, 2014; Monge e Formosinho, 2016) revelam a importância e complexidade da escuta da criança. No caso do que se apresenta, a perceção da criança sobre a sua preparação para a transição entre a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória. Escutar a voz das crianças implica que o ambiente pedagógico promova "interações humanizantes, de respeito e de confiança, que permitam a participação e comunicação entre todos" (Mesquita, 2014, p. 119). Para tal, o docente deve aceitar, de forma aberta e com humildade intelectual, as eventuais mudanças e reconstruções que essa escuta séria e comprometida possa representar. A recolha desta escuta só será fidedigna se a metodologia se pautar por princípios éticos de respeito pela criança e pela sua capacidade de participação. Esse conhecimento metodológico é fulcral, como garantia de que todas as crianças tenham a possibilidade de expressar as suas ideias, conceções, pensamentos, sentimentos e necessidades, num ambiente de confiança e em pleno exercício da sua liberdade.

Metodologia

A recolha de dados com as crianças ocorreu em três agrupamentos de escolas (num total de cinco jardins de infância) e uma instituição particular de solidariedade social, da zona metropolitana do Porto que colaboram, protocolarmente, na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º CEB, na Prática Educativa Supervisionada. Por forma a clarificar a natureza e objetivos do projeto de investigação e da metodologia de recolha a privilegiar com as crianças, foram realizadas várias reuniões. Primeiro, com os diretores das instituições educativas e, posteriormente, com as educadoras de infância que se disponibilizaram para participar no projeto. Com os profissionais de educação foram refletidos critérios de ética de investigação com crianças (Farrell, 2005; Graham, Powell, Taylor, Anderson e Fitzgerald, 2013; Punch, 2002).

A metodologia adotada incidiu em estratégias próprias do tipo de linguagens que a criança usa, como modo de aceder aos seus pensamentos, sentimentos e emoções. Neste sentido, os métodos privilegiados foram os seguintes:

- *conversações*, porque é uma estratégia que apela à informalidade e naturalidade, promovendo momentos de construção de significados em colaboração, e que surgem através de diálogos em que o adulto apenas participa ou observa (Borzone e Rosemberg, 2000; Walsh, Tobin e Graue, 2002). Foi refletida a importância de o docente lançar a

temática para a conversa, sem conduzir ou induzir as falas das crianças, dando tempo necessário para que estas expressassem os seus pensamentos, sentimentos e emoções, no respeito pelo ritmo de participação de cada uma, num ambiente agradável e calmo, sendo o adulto facilitador da comunicação. As conversações foram áudio ou vídeo gravadas, de forma a permitir que as crianças pudessem escutar-se e fazer um exercício de metacognição;

- *fotografia*, porque este método permite que seja a própria criança a criar as ferramentas de investigação, possibilitando a recolha de imagens significativas nos contextos, pela própria, mediante os seus interesses (Clark e Moss, 2001). As crianças foram incentivadas a fotografar o que mais gostam mais do jardim de infância e do que observam nas visitas à escola do 1º CEB. Após a recolha foram estabelecidos momentos de apresentação e discussão das imagens reunidas;

- *desenho*, porque é um modo de expressão do agrado da criança, em que o adulto não cria tensão, questionando sobre o que está a desenhar. Este é um meio para estimular as crianças a comunicarem, de modo efetivo, sem que fiquem dependentes de habilidades verbais e da alfabetização (Young e Barrett, 2001), e que ajuda a tornar visíveis os seus pensamentos (Dockett e Perry, 2005). Foi reforçada a atitude do docente nesta tarefa, ou seja de não conduzir a expressão livre, e incentivada a realização de um momento em que as crianças escolhessem os desenhos para partilhar.

Considerações finais

Referimo-nos ao papel dos atores em investigação conjunta sobre o que é relevante para o desenvolvimento saudável da criança, considerada como um ser único, com direitos de participação na transformação de processos sociais. A inclusão das vozes de todos os participantes é uma questão de democracia, mas é também uma questão de rigor de investigação, o que permitirá aceder a um conhecimento mais autêntico sobre os processos transformativos vividos.

Esperamos que os resultados da análise da informação proveniente da escuta e valorização da voz da criança, triangulando as suas várias linguagens, possam contribuir para a reconstrução de conhecimentos de todos os envolvidos na transição educativa e para a reconcetualização da formação inicial e contínua dos docentes. Tal como no início referimos, o enfoque deste texto foi as vozes das crianças, enquanto atores principais dos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, o conhecimento aprofundado sobre a transição educativa será construído pela triangulação das vozes de

todos os atores que dela fazem parte, o que poderá constituir-se como um desafio para a inovação em pedagogia, para a formação de futuros docentes e para a própria investigação. Torna-se evidente que se assiste atualmente a um novo paradigma de investigação, que resgata a voz e a participação da criança, indo para além de mera executora de ações, assumindo de forma equilibrada, o protagonismo em processos de transição educativa.

Referências

Alarcão, I. (2008) (Ed.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos.* Lisboa: Ministério da Educação.

Argos, J., Ezquerra, P. e Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estúdio de las transiciones entre las etapas educativas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamerica de Educación*, *54,5*, 1-18.

Borzone, A., e Rosemberg, C. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires: Aique.

Castro, A., Argos, J. e Ezquerra, J. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, *37, 148*, 34-49.

Clark, A. e Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.

Dockett, S. e Perry, B. (2005). Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, *175, 6*, 507-521.

Farrell, A. (Ed.) (2005). *Ethical issues in Research with Children*. Maidenhead: Open University Press.

Formosinho, J., e Araújo, S. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications, *European Early Childhood Education Research Journal, 14*(1), 21-31.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., e Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children.* Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.

Macnaughton, G., Smith, K., e Lawrence, H. (2003). *Hearing young children's voices*. Austrália: University of Melbourne.

Mesquita, C. (2014). Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*, *25,3*, 116-136.

Monge, G. e Formosinho, J. (2016). O percurso educativo no jardim de infância: a voz das crianças e a voz dos pais. En J. Formosinho, G. Monge J. e Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp-119-130). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., e Lino, D. (2009). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. *Educação foco*, *13, 2,* 9-29.

Punch, S. (2002) Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, *9, 3*, 321-341.

Walsh D., Tobin, J., e Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em Educação de infancia. En B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Young, L. e Barrett, H. (2001). Issues of access and identity: adapting research methods with Kampala street children. *International Journal of Childhood, 8, 3,* 383-395.

INNOVANDO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE UN PROFESORADO INVESTIGADOR

García Rodríguez, María Luisa, Casillas Martín, Sonia, Cabezas González, Marcos, Mena Marcos, Juan-José, Gómez Sánchez, Raquel, y Franco de Dios, Marta

Universidad de Salamanca

Resumen

A la tradicional responsabilidad de la enseñanza como tarea específica encomendada al profesorado viene a sumarse, en las últimas décadas, la demanda de la investigación, lo que obliga al profesorado de formación inicial de maestras-os a buscar nuevas estrategias capaces de dar respuesta a dicho requerimiento. Una nueva forma de pensar respecto a la importancia del papel del profesorado en los procesos de innovación educativa invita a detectar aspectos perfeccionables de la propia intervención para diseñar e implementar actuaciones dirigidas a lograr avances que permitan optimizarla progresivamente, favoreciendo así el denominado desarrollo profesional del docente.

Tras valorar distintas opciones, esta moderna demanda sugiere adoptar la investigación-acción - o investigación del profesorado sobre su práctica - como fórmula de indagación mediante la cual es posible utilizar la reflexión crítica sobre las propias actuaciones para avanzar en calidad. (Elliott, 1990,1993).

Palabras clave: formación inicial, reflexión crítica, innovación educativa investigación-acción.

Abstract

School teacher´s former role in Spain consisted on teaching. However and in addition, in recent decades, the demand for research has increased. This forces teachers' initial training to seek new strategies capable of responding to that request. A new way of thinking about the important role of teachers in innovation processes invites to detect perfectible aspects of the intervention itself. Thus, we can design and implement actions aimed at achieving progressively advances that optimize it by enhancing the so-called professional development of teachers. After evaluating various options, this modern demand suggests taking participative action research or teacher research on the practice,

as a means of inquiry. Participative action research allows the use of critical reflection on own performances to advance quality (Elliott, 1990, 1993).

Keywords: initial training, critical reflection, participative action research, educational innovation.

Introducción

¿Puede un sistema tener mayor calidad que sus docentes? ¿Se circunscribe la calidad de los servicios educativos a la de la formación inicial y permanente de su profesorado? He aquí algunas cuestiones que nos planteamos quienes tenemos la misión de formar maestros-as.

Los cambios acelerados, el modelo educativo cada vez más exigente y la ampliación de las metas del ámbito puramente cognitivo a los ámbitos afectivo-emocional y social demandan ciertos cambios para que el profesorado sea capaz de responder a la necesidad de continua actualización científica y didáctica.

La adecuada formación del profesorado constituye una interpelación para llevar a buen término un modelo de educación que se adapte a la exigencia de las cambiantes necesidades y constantes renovaciones que requieren las modernas sociedades interculturales y democráticas en las que la diversidad se ha transformado en norma.

Hasta hace bien poco la investigación pedagógica se preocupaba de extraer conclusiones respecto a las técnicas y métodos, o a los materiales y programaciones que debían aplicar los enseñantes en el aula, afirmaba hace dos décadas Contreras (1996, 92-93) haciéndose eco del viraje que había tenido lugar. Efectivamente, el mejor instrumento de intervención es siempre la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor (…). Además, el "conocimiento en la acción" sólo puede ser competente cuando es flexible por asentarse en la reflexión en y sobre la acción, había escrito ocho años antes Pérez (1988, 10); en la misma línea de Schön, uno de los autores más representativos en el estudio del proceso de investigación práctica, razonamiento práctico o "phrónesis", quien en The reflective practitioner: how professionals think in action (1983) había descrito dicho proceso.

Profundizando en la caracterización del mismo, según Kortaghen, Kessels, Koster, Largerwerf y Wubbels la phrónesis, por su parte, sería la teoría con minúsculas, la sabiduría práctica que está esencialmente preocupada por la comprensión de casos concretos y situaciones ambiguas (2001, 24). La "práctica", así concebida es un proceso

de investigación en la acción más que un procedimiento de aplicación y requiere la formación del "pensamiento práctico" del docente. La acción de enseñanza-aprendizaje despierta además procesos emocionales y sociales. Es necesario considerar esos efectos secundarios de tipo actitudinal que se producen en torno a procesos de tipo cognoscitivo y que pueden ser los responsables del éxito o fracaso de la enseñanza a largo plazo.

Resulta innegable asimismo que, además de las variables motivacionales y de los intereses, es importante tener en cuenta las necesidades. En palabras del autor norteamericano Bruner (1985, 7), "aun cuando una teoría pedagógica sea correcta, relevante y manejable, puede ser ineficaz en la práctica, si no guarda relación con las necesidades de la sociedad".

La noción de "culturas de la enseñanza", es decir, el conjunto de creencias, valores, hábitos y formas de actuar de grupos de docentes, fue uno de los temas de investigación de Hargreaves, (1996, 2003). Profesionales de diferentes países se inspiraron en sus sugerencias para reflexionar sobre los problemas de la docencia e indagar posibles alternativas a los problemas de la práctica educativa mediante estrategias para que el profesorado pueda dirigir por sí mismo el cambio en la educación escolar.

Bruner en su obra Realidad mental y mundos posibles (1994), diferencia dos formas complementarias de conocer y pensar para ayudarnos a ordenar y comprender el entorno que nos rodea. Se trata del conocimiento paradigmático y el conocimiento narrativo. El conocimiento paradigmático se fundamenta en la lógica proposicional donde el corpus de datos necesita ser analizado bajo un conjunto de reglas o principios únicos y universales para todas las muestras.

El conocimiento narrativo, por el contrario, se fundamenta en descripciones concretas de los hechos y sus marcos de referencia. La modalidad narrativa del pensamiento se ocupa de las intenciones y las acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar la experiencia en el tiempo y el espacio (Bruner, 1994, 22).

Método

En un intento de dar respuesta a la cuestión "formação de professores pela investigação: que possibilidades de inovação educacional?" se plantea la necesidad de buscar una metodología eficaz aplicable por el profesorado de aula para perfeccionar internamente -desde las primeras etapas- la educación. Se descarta inmediatamente una metodología que requiera efectuar una recogida de datos a gran escala aplicando un

cuestionario a un elevado número de sujetos, utilizando estadísticas y comprobando hipótesis con la intención de alcanzar conclusiones generalizables a quienes integran una determinada población. Dado que estas son las principales características del enfoque cuantitativo de la investigación, se desestima su utilidad para ser compatibilizado con las funciones y tareas que ha de realizar cotidianamente el profesorado junto a su alumnado de Educación Infantil, Primaria o Secundaria.

En consecuencia se pretende probar si podría responder a la necesidad de avanzar decisivamente en la mejora del mundo en que vivimos una metodología de indagación muy flexible que permita explorar los fenómenos en profundidad analizando múltiples realidades subjetivas y que pueda desarrollarse en los ambientes naturales en que estos tengan lugar. Todas estas características se concentran en la metodología cualitativa, cuya validez interna es máxima, pues orienta la investigación hacia la rápida intervención en un determinado contexto buscando soluciones innovadoras y precisas para progresar en la calidad de vida de las personas a través de la descripción, la comprensión y la interpretación de una realidad concreta a partir de datos en forma de descripciones y narraciones detalladas –aunque con un lenguaje natural- de situaciones, eventos, personas, interacciones y conductas observadas.

En el marco de la investigación cualitativa, la investigación-acción, particularmente, busca transformar la realidad generando un espacio para la comprensión y el compromiso que favorezca la mejora de determinadas prácticas (Elliott, 1990, 1993). Resulta de utilidad a estos efectos el hecho de recoger datos registrando experiencias y reflexiones en un cuaderno de campo (Albertín, 2007).

Resultados

Los resultados de la experiencia demuestran que, efectivamente, estudiantes de la titulación de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Salamanca han sido capaces de utilizar Metodología Cualitativa. Ha sido aplicada a las indagaciones que han sido objeto de sus Trabajos de Fin de Grado (Barrio, 2015; García, 2015; Gómez, 2015; Martín, 2013). Los datos se han recogido durante sus estancias en centros escolares correspondientes a la asignatura *Practicum* y sus conclusiones resultan útiles en dichos contextos. Especial relevancia adquiere la investigación-acción al favorecer el autoestudio sistemático y, por tanto, el perfeccionamiento profesional permanente (Martín, 2015).

Conclusiones

Resulta de gran interés contemplar entre las competencias de la profesión la formación del pensamiento práctico del docente para que llegue a ser capaz de dar respuesta a las necesidades que vayan surgiendo en su ámbito de actuación y de buscar soluciones creativas e inmediatas a los problemas cotidianos teniendo en cuenta el decisivo efecto de las variables de tipo afectivo-emocional y social, a la vez que se atiende a la diversidad latente en las personas, reivindicando un tipo de conocimiento práctico de gran relevancia para el ejercicio profesional y el perfeccionamiento de los procesos educativos.

La modalidad narrativa del pensamiento defendida por Bruner (1988), se revela como útil estrategia para la recogida de información sobre las intenciones, técnicas e implicaciones de las acciones humanas en su marco espacio-temporal, facilitando la posterior reflexión crítica (Elliott, 1990, 1993) orientada a una toma de decisiones que permita avanzar en calidad. En esta línea se comprueba especialmente la utilidad del diario de campo (Albertín, 2007).

Referencias

Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria,* 30, 7-18.

Barrio, G. (2015). *Eduquemos para convivir.* Recuperado el 25 de junio de 2016, de http://hdl.handle.net/10366/126106.

Bruner, J. (1985). Cultura, políticos y pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía, 121,* 7-10.

Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa.

Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía, 253,* 92-100.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.

García, V. (2015). *¿Se detectan estereotipos sociales en las niñas de 4 años?* Recuperado el 25 de junio de 2016, de http://hdl.handle.net/10366/125925.

Gómez, C. (2015). *Educar con literatura. La obra de Fernando Alonso*. Recuperado el 25 de junio de 2016, de http://hdl.handle.net/10366/125961.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Kortaghen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education.* NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Martín, S. (2013). *Educación alimentaria escolar.* Recuperado el 25 de junio de 2016, de http://hdl.handle.net/10366/125253.

Martín, A. (2015). *Autoformación mediante una práctica profesional reflexiva*. Recuperado el 25 de junio de 2016 de http://hdl.handle.net/10366/126104.

Pérez, Á. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía, 161*, 8-11.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action.* London: Temple Smith.

PROGRAMA ONLINE DE FORMAÇÃO DE MENTORES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE DE PROFESORES EXPERIMENTADOS: UNA EXPERIENCIA BRASILERA

Débora Cristina Massetto* y Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali**

**Universidade Federal de São Carlos; **Universidade Federal de São Carlos*

Resumen

Con una propuesta de formación desarrollada en el Portal de los Profesores de UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br) y dirigida a docentes con más de diez años de experiencia, se analiza el desarrollo profesional de ellos durante un proceso formativo para ejercer el papel de tutoras y, posteriormente, en sus primeras experiencias de actuación. El marco teórico metodológico de la investigación-intervención se basa en un modelo constructivo-colaborativo, considerando la asociación entre la universidad, la escuela y los procesos de aprendizajes mutuos; aprendizaje docente; base de conocimientos para la enseñanza y tutoría. Para comprender los procesos de aprendizaje de profesoras experimentadas se focalizan: sus dificultades en la orientación de profesoras principiantes; apoyos requeridos por las tutoras para mitigar los problemas de las profesoras principiantes; conocimientos profesionales expresados a respeto de las orientaciones; la identidad profesional de las tutoras a partir del proceso formativo propuesto. Para tanto, analizamos un conjunto de narrativas, registradas en diarios reflexivos, casos de enseñanza y en foros. Los datos recolectados apuntan para la complejidad del proceso formativo y se discutirá el delineamiento de acciones vueltas para la aplicación de base de conocimientos de profesores en distintas fases de carrera y para el uso de la web como espacio de formación profesional.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; aprendizaje de la docencia; formación de formadores; programas de tutoría.

Abstract

With a training proposal developed in Teachers Portal of UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br) and addressed to teachers with more than ten years of experience, this article aims to analyse the professional development of these professionals during a training process to exercise the role of mentors and, later, in their first experiences of acting. The theoretical-methodological framework of this research-

intervention is based on a constructive-collaborative model, considering the association between university, school and the mutual learning process; teacher learning and knowledge base for teaching and mentoring. In order to understand the experienced teachers learning processes, this research focuses: their difficulties in mentoring beginning teachers; necessary supports for mentors to reduce the problems faced by new teachers; professional knowledge expressed about mentoring process; and the professional identity of mentors from the proposed training process. Therefore, the research analyzed a series of narratives that were registered in reflective journals, teaching cases and discussion forums. The collected data point out to the complexity of the training process and discuss the design of actions for the implementation of teacher's knowledge base in different stages of career, as well as the web use as a training space.

Keywords: professional teacher development, teacher learning, education of educators, mentoring programs.

Introducción

Se comprende la formación docente como un proceso continuo, el cual abarca diferentes espacios, tiempos y fases de la carrera; se relaciona con el aprendizaje docente, con los conocimientos profesionales construidos y movilizados en su actuación, además de los aspectos personales que constituyen el ser profesional y el enseñar.

En este modelo de desarrollo profesional, se considera el nuevo ritmo social e su actitud de permanente aprendizaje (Marcelo García, 2002). Su carácter continuo mantiene relación con los siguientes principios: a) la necesidad de promoción de desarrollo, a fin de que los profesores tengan condiciones para acompañar a los cambios de la enseñanza y tengan la capacidad de construir sus propios conocimientos sobre una educación de calidad; b) la importancia de los profesores en la interface entre los conocimientos, los valores y las destrezas, en sus alumnos, de disposición para aprender a lo largo de la vida (Day, 2001).

En este contexto desafiador que se investiga el desarrollo profesional de profesoras experimentadas durante un proceso formativo para ejercer el papel de tutoras y en sus primeras experiencias de actuación junto a los profesores principiantes.

Tutoría

Al defender que profesores con experiencia en el ejercicio de la docencia apoyen profesores principiantes se asume como premisa que aquellos presentan repertorios de comportamientos profesionales distintos de estos que están ingresando en la profesión y pueden potencialmente auxiliarlos en minimizar las dificultades típicas de esta etapa. Esta estrategia formativa al ser desarrollada online y al promover la inducción de profesionales principiantes, mediante el establecimiento de un enlace entre la formación inicial y el ejercicio profesional; posibilitar la interlocución entre los profesores experimentados y los principiantes en el espacio de la escuela; al disminuir el aislamiento de profesionales en sus contextos escolares o lejos de centros formativos, se puede configurar como herramienta de desarrollo profesional (Reali, Tancredi e Mizukami, 2008).

Programa de Formación Online de Mentores (PFOM)

El programa investigado tiene como objetivos promover procesos de aprendizaje y desarrollo profesional vía ambiente virtual de aprendizaje (*Moodle*), con el intuito de que los profesores experimentados puedan actuar como tutores de los profesores principiantes, en sus instituciones escolares.

La propuesta fue desarrollada a partir de cuatro módulos (figura 1), con duración total de 210 horas, dos de ellos, los primeros, funcionaron como profundización teórica, contemplando el estudio y la reflexión de temas centrales sobre formación docente y tutoría. Los dos últimos modos, más prácticos, involucraron el diagnóstico de las necesidades formativas de los profesionales novatos, el planeamiento, el desarrollo y la evaluación de acciones a fin de minimizar los problemas y las angustias presentadas por los principiantes.

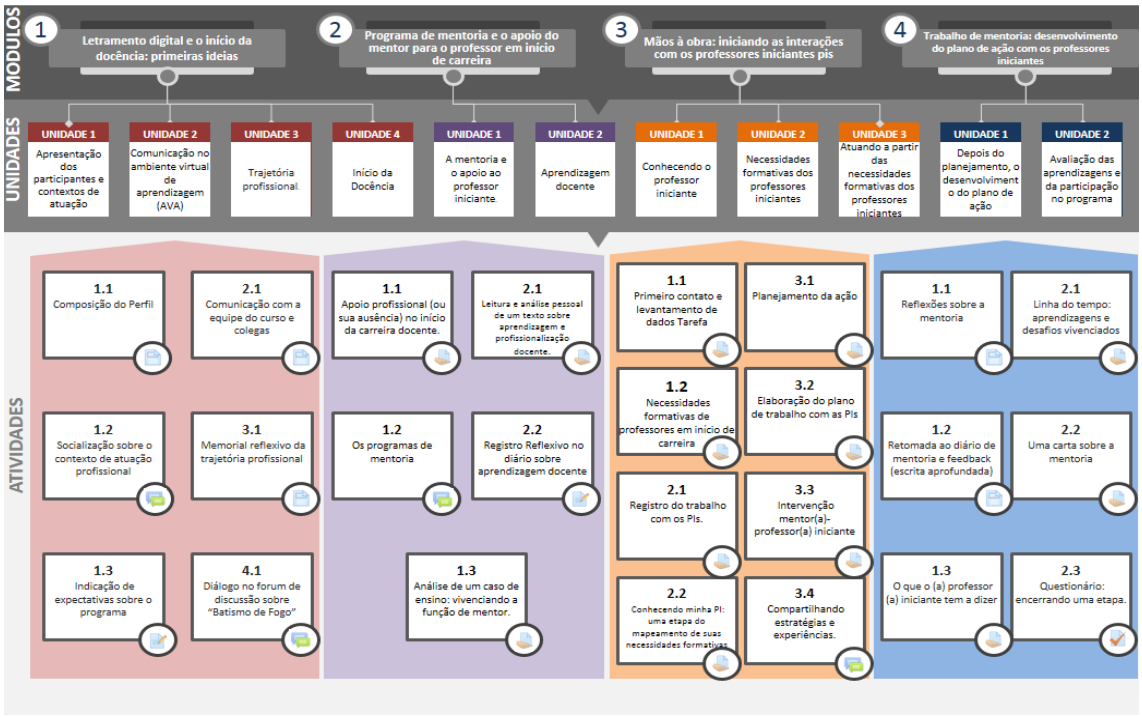


Figura 1. Organización del PFOM.

El programa, a lo largo de once meses, actuó con dos grupos de profesores experimentados: 1) pertenecientes a las redes de enseñanza de dos municipios del Estado de São Paulo; 2) profesores de distintas regiones del país. Treinta y cuatro participantes concluyeron el programa. En este relato, serán consideradas siete profesoras experimentadas pertenecientes a ambos grupos, acompañados por una de las investigadoras, que actuó como formadora durante el PFOM.

Método

La investigación-intervención adoptó un modelo constructivo-colaborativo de formación e investigación de profesores, el cual implica la relación no jerárquica entre investigadores y profesores.

Este modelo considera la naturaleza de los procesos de aprendizaje de la docencia y la importancia de los procesos de reflexión sobre las prácticas docentes; comprende la enseñanza como un proceso en constante desarrollo, en que las situaciones problema solicitan la construcción, de forma colectiva, de soluciones (Reali, Tancredi y Mizukami, 2008).

Las herramientas de recolección de datos adoptadas visaron la obtención de informaciones relativas a los participantes sobre la construcción de su identidad como

profesoras formadoras y la descripción y el análisis de sus acciones de tutoría. Son ejemplos de las narrativas escritas por las tutoras: elaboración del memorial formativo; análisis de casos de enseñanza, reflexiones sobre la práctica registradas en el diario de tutoría; discusiones en foros.

El acompañamiento del programa y el análisis de los datos de la investigación fueron procesualmente, contando con su descripción y considerando características como función ejercida, contexto de actuación y etapa de la carrera docente.

Resultados y discusión

Las profesoras experimentadas, a lo largo de su participación en el PFOM, pudieron retomar experiencias significativas de su trayectoria docente; reflexionar sobre cuestiones emblemáticas sobre el ser profesional, enseñar y sobre actuar como formadoras; compartir experiencias bien sucedidas, dificultades y necesidades formativas y, principalmente, construir conocimientos para actuar como tutores.

Se evidenció que las tutoras manifestaron, en la supervisión de las profesoras principiantes, dificultades relacionas al planeamiento de acciones a fin de atender a las necesidades formativas de los principiantes. Este aspecto se dio, en líneas generales, pues se observa que en el día a día de la profesión docente es dinámico y los dilemas enfrentados por los principiantes acompañados contemplaban diferentes temas: alfabetización; relacionamientos con miembros de la comunidad escolar; rutinas, prácticas y organización del currículo de Educación Infantil; enseñanza de matemáticas; gestión del salón de clases y el aprendizaje discente; interacción entre los alumnos y de ellos con la profesora, atendimiento a los diversos ritmos de aprendizaje; elaboración de planes de clase, desarrollo y evaluación de los contenidos; inclusión de alumnos con necesidades especiales; identificación de los niveles de desarrollo de los estudiantes y uso de material de enseñanza apostillado.

Las tutoras pidieron apoyo de las investigadoras y formadoras del PFOM para mitigar a los problemas enfrentados por los principiantes y el desarrollo de un plan de acción conjunto entre tutora-principiante con el propósito de minimizar las dificultades enfrentadas por los principiantes y promover su desarrollo profesional y autonomía.

En un análisis aun parcial, se evidencia que la construcción de identidad docente de las tutoras se relacionó con: las concepciones sobre su actuación en el acompañamiento de las principiantes; las preocupaciones y reflexiones sobre las dificultades típicas del comenzó de la carrera; los trabajos desempeñados como

formadoras, por medio de cargos/funciones (coordinación pedagógica, supervisión, dirección) en las escuelas en que trabajaban.

Se observó el acompañamiento de las principiantes, la movilización de conocimientos construidos a lo largo de sus trayectorias docentes – conocimiento de contenido específico, conocimiento pedagógico general y conocimiento pedagógico de contenido (Shulman, 1986) – y aquellos construidos y/o (re)significados a partir de la participación en el Programa. En este caso se destacan los conocimientos sobre el enseñar a enseñar, que se presentan a partir de una base ampliada de los conocimientos necesarios para la actuación como formadores que, según Mizukami (2006), serían:

- Conocimientos de los contextos formativos escolares: dinámicas, tiempos, condiciones objetivas de trabajo docente, organización del trabajo escolar y alumnos;
- Conocimientos de procesos de aprendizaje de la docencia: momentos en que fue posible reconocer y explorar las concepciones y teorías personales de los profesores, reafirmándolas o alterándolas.
- Conocimientos históricamente contextualizado y fundamentado de políticas educacionales y de las teorías que las basan: implica conocerlas y se apropiar de ellas, de forma que el profesor sea capaz de interpretarlas sin distorsiones y/o simplificaciones indebidas;
- Conocimiento de estrategias para el desarrollo profesional: objetivación de creencias, valores y teorías personales, las cuales influyen directamente en la práctica docente.

Estos conocimientos fueron construidos, accedidos y percibidos por los participantes a lo largo de su trayectoria en el programa y en la tutoría y expresos en diferentes narrativas.

Conclusiones

Los contextos de actuación profesional, raramente, disponen de recursos vueltos a minimizar las dificultades características de la etapa inicial de la carrera, pues en Brasil no hay la tradición de las escuelas se constituyeren como ambientes de desarrollo

profesional sistematizado y de acompañamiento de la inserción de profesores principiantes.

Los apoyos, cuando recibidos, tienen carácter informal y son caracterizados por iniciativa de compañeros más experimentados, que no presentan formación específica para ejercer esta actividad.

Para actuaren como tutores, los profesores deben presentar una base de conocimiento amplia y profundizada sobre el contenido a ser enseñado, sobre la enseñanza, las prácticas de enseñanza, los alumnos, la escuela, de modo a ser capaces de de articular claramente sus prácticas y simultáneamente enseñar otros profesores a enseñar.

Deben por eso ser formados para desempeñar tal actividad, lo que justifica la necesidad de iniciativas como la analizada que se volteó para la formación de profesionales con experiencia en el ejercicio de la docencia para actuaren junto a los profesores principiantes.

El PFOM configuró un proceso dinámico en el análisis conjunto de las prácticas del salón de clases, identificación de las necesidades formativas de profesores principiantes y la construcción colaborativa de estrategias para la minimización de estas necesidades. Podemos concluir que las iniciativas realizadas en la modalidad a distancia se destacan por la flexibilidad espacio-temporal, al disminuir las distancias, divulgar y ampliar el acceso del conocimiento y de posibilidades de los profesores invirtiere en su desarrollo profesional.

Referencias

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.* Porto Editora.

Marcelo García, C. (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. *Educar*, 27-56.

Mizukami, M. G. N. (2006). *Aprendizagem da docência*: professores formadores. *Revista ECurriculum*, São Paulo, 1 (1), 1-17. Recuperado em 15 junho, 2016, de http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106

Reali, A. M. M. R., Tancredi, R. M. S. P., y Mizukami, M. DA G. N. (2008). *Programa de mentoria online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras

iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, 34, 77-95. Recuperado em 15 junho, 2016, de http://www.scielo.br.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand*: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO: LA NECESIDAD DE UNA EVALUACIÓN COMPARTIDA

Cristina A. Huertas Abril

Universidad de Córdoba

Resumen

La situación ciertamente novedosa de la evaluación de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) en el área de Ciencias de la Educación requiere del desarrollo de propuestas y modelos que puedan orientar a los distintos agentes que participarán en la evaluación (tutores, miembros del tribunal, asesores académicos, etc.), así como para que el alumnado tenga seguridad acerca de cómo afrontar la última fase de su formación. En este trabajo, en un primer lugar, se presenta la gran variedad de opciones de evaluación de TFG que actualmente se aplican en distintas facultades de Educación. Seguidamente, se presenta un posible proceso de evaluación compartida, gracias a la evaluación formativa continua, para los trabajos de este ámbito. Para ello, se busca ofrecer una propuesta que permita lograr una mayor homogeneidad y, por consiguiente, una mayor calidad en el proceso formativo.

Palabras clave: evaluación continua formativa, Trabajos de Fin de Grado, evaluación compartida.

Abstract

Currently, the new situation of the assessment of Final Year Dissertations in the area of Education Sciences requires the development of new proposals and methods to guide the different agent taking part in this process (i.e. tutors, evaluation boards, academic advisors), as well as the students, so that they know how to face the last step of their training process. Firstly, this paper presents the huge variety of assessment options for Final Year Dissertations in different Faculties of Education. Secondly, we suggest a proposal of shared assessment, based on the continuous training assessment for Education projects. Our aim consists of providing a proposal to reach a better homogeneity in the assessment and, consequently, a higher quality in the training process.

Keywords: continuous training assessment, Final Year Dissertations, shared assessment.

Introducción

Es indudable que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha implicado una evolución notable del modelo educativo universitario. El proceso de aprendizaje se centra ahora fundamentalmente en el alumnado. El profesorado, por su parte, se ha convertido en una suerte de facilitador en la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para la superación con éxito del Grado. En este contexto, además, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales implanta la obligatoriedad de finalizar los estudios de Grado, independientemente del área o macroárea, con un Trabajo de Fin de Grado (TFG) orientado específicamente a la evaluación de dichas competencias asociadas al título.

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tenido y sigue teniendo como elemento clave la evaluación. Gracias al EEES y a los Trabajos de Fin de Grado, el concepto de evaluación se amplía y se mejora, pues no solo se han de tener en cuenta los contenidos, sino que se han de evaluar las competencias que el alumnado ha debido adquirir y afianzar durante su formación universitaria.

Sin embargo, y desde el punto de vista de la evaluación, se nos plantea la cuestión de si los TFG deben considerarse como una asignatura más del Grado. Esta es una pregunta muy compleja (y ciertamente controvertida) debido a las propias características del TFG, que presentan una serie de convergencias y de divergencias con respecto al resto de asignaturas de los Grados, como reflejamos en la Tabla 1.

Tabla 1

Convergencias y divergencias entre las características de los TFG y el resto de asignaturas de Grado

Convergencias	Divergencias
-Guía docente común a todos los estudiantes del Grado. -Convocatorias académicas fijadas (ordinarias y extraordinarias). -Calificación final (evaluación). -Evaluación por competencias.	-Gran número de profesorado. -El alumnado debe planificar el desarrollo de su TFG. -Los contenidos diferirán entre el alumnado. -Dificultades para evaluar con criterios homogéneos

Las características propias de los TFG, el limitado tiempo de implantación hasta la fecha y la complejidad del proceso deben llevarnos necesariamente a la reflexión y al debate sobre la evaluación de los TFG, en nuestro caso de los Grados de Educación

Primaria y Educación Infantil en el contexto del Distrito Único Andaluz. Una vez observadas las buenas prácticas, así como las similitudes y diferencias existentes entre las distintas universidades, propondremos una reflexión con algunas propuestas para tratar de avanzar en el proceso de evaluación de los TFG.

Método y resultados: Análisis descriptivo-comparativo de la evaluación de los TFG

Consideramos de gran importancia en el contexto de esta propuesta conocer los distintos tipos de evaluación que actualmente están vigentes en los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad española. Para ello, se ha procedido a la consulta directa de los Reglamentos y guías docentes de las distintas facultades andaluzas donde se imparten estos Grados. Recogemos los datos más relevantes en la Tabla 2.

Tabla 2

Evaluación de los TFG en los Grados de Educación Infantil y Primaria en las Facultades de Ciencias de la Educación de Andalucía.

Universidad	Tipo de evaluación
UAL	-Calificación final: 100 % tribunal, formado por tres profesores que imparten docencia en el Grado, tras la defensa oral.
UCA	-Se proponen los "Focos de atención" (en formato rúbrica). -Comisión Evaluadora integrada por tres profesores elegidos por el Departamento del tutor. -Contenido: 70 %, exposición y defensa: 30 %.
UCO	-Se proponen los "Criterios de evaluación" (en formato rúbrica). -Contenido: 80 %, exposición y defensa: 20 %; sin embargo, el tutor califica 5 de los 8 puntos relativos al contenido ("Desarrollo del trabajo") desde el curso 2015/2016. -Calificación final: 50 % tutor y 50 % tribunal, formado por tres profesores que imparten docencia en el Grado, tras la defensa oral.
UGR	-Se propone una "Rúbrica de referencia para la evaluación", donde se evalúan 10 competencias con la misma calificación (10 %). -Calificación final: 40 % tutor y 60 % tribunal formado por tres profesores que imparten docencia en el Grado tras la defensa oral.
UHU	-Se proponen criterios de evaluación "durante el proceso de tutorización" y "para la defensa". -Calificación final: 30 % tutor y 70 % tribunal, formado por tres profesores que imparten docencia en el Grado, tras la defensa oral.
UJAÉN	-Calificación final: 40 % tutor y 60 % tribunal, formado por tres profesores que imparten docencia en el Grado, tras la defensa oral (el tutor puede tener voz, pero no voto).
UMA	-Tribunal de Evaluación integrado por tres profesores que imparten docencia en el Grado. -Contenido: 80 %, exposición y defensa: 20 %.
UPO	-No se imparten los Grados de Educación Infantil ni Educación Primaria.
US	-Se propone la "Rúbrica para la evaluación de los TFG". -Calificación final: 50 % tutor y 50 % tribunal formado por tres profesores que imparten docencia en el Grado tras la defensa oral. -Contenido (estructura, redacción, contenido y originalidad): 90 %, presentación: 10 %.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, observamos amplias diferencias en los criterios de evaluación de los TFG en cada una de las universidades que imparten los Grados de Educación Infantil y Primaria presentadas, pero ninguna de ellas parece ser suficientemente precisa como para evitar posibles subjetividades en la calificación.

Discusión

Una vez analizados los distintos procesos de evaluación de los TFG en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, y vistas las notables diferencias de perspectivas y enfoques, parece pertinente proponer un modelo alternativo. A fin de conseguir una evaluación más completa, menos subjetiva, que aporte una mayor

fiabilidad y calidad en el proceso de adquisición de competencias, y que a su vez no sea puntual y se produzca al final del proceso, sería interesante la reflexión acerca de una evaluación continua formativa.

Siguiendo a Dunn y Mulvenon (2009, como se cita en Clemente, 2011, p.261), la evaluación formativa consiste en un "abanico de procedimientos de evaluación, formales e informales, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los alumnos". Asimismo, esta evaluación formativa, además de combinar distintos tipos de evaluación, se trata a su vez de una evaluación compartida con el alumnado, como señalan Melmer, Burmaster y James (2009, como se cita en Clemente, 2011, p.261): "La evaluación formativa es el proceso utilizado por profesores y alumnos durante el periodo de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria *(feedback)* para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos".

Consideramos que para que esta evaluación formativa sea realmente enriquecedora debería ser continua, no evaluando solo en el momento final del proceso, sino con actividades que evidencien el desarrollo progresivo tanto de los contenidos como de las competencias. Así, y de acuerdo con López-Pastor (2009) y con Morales (2009) debe basarse en lo siguiente: evaluar para calificar, corregir errores para evitar el fracaso, evaluar para mejorar el proceso de aprendizaje, evaluar para condicionar un aprendizaje lógico e inteligente, y evaluar para fomentar un esfuerzo continuado.

En este proceso de evaluación, junto con los registros continuos de las tutorías (presenciales o virtuales), sería necesario también la realización de una autoevaluación por parte del alumnado, que permita determinar las debilidades y fortalezas del TFG en, al menos, dos momentos: tras completar el marco teórico (lo cual permitirá al alumnado abordar de manera más eficaz el resto del desarrollo de su TFG) y antes de su entrega final (a fin de pulir posibles errores y preparar su presentación).

Conclusión

La evaluación continua formativa de los TFG se convierte en un proceso más complejo que requiere un diseño serio y exhaustivo por parte del profesorado, que recoja aspectos clave como la planificación, la autoevaluación e incluso el proceso madurativo del alumnado. Sin embargo, consideramos que la periodicidad de las fases de elaboración del TFG, unida a esta propuesta de evaluación, permite una mejor asimilación de las competencias que se han de adquirir durante el desarrollo del trabajo.

Asimismo, esta evaluación formativa tiene un impacto positivo en el alumnado, pues es más consciente de su proceso de aprendizaje, lo que permite una mayor autogestión.

A tenor de todo lo expuesto, y a pesar de los distintos enfoques en el panorama universitario nacional, consideramos que esta propuesta de evaluación, aunque más compleja, se trataría de un proceso idóneo para la valoración del TFG, con resultados más fiables y de mayor calidad.

Referencias

Clemente, A. I. (2011). La evaluación formativa continua: experiencia en la asignatura Derecho Romano. En M. Marín, A. B. Morales, y D. Delgado (Eds.), *Libro de Actas VII INTERCAMPUS 2011. Trabajos Fin de Grado y Máster: La Evaluación Global* (pp. 259-267). Recuperado de http://goo.gl/vTxYSp

López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en la Educación Superior*. Madrid: Ediciones Narcea.

Morales, P. (2009). *La evaluación formativa.* Recuperado de http://goo.gl/lrjZxb

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de la Presidencia. Madrid, España, 31 de octubre de 2007. Recuperado de https://goo.gl/nexYIY

EL TFG COMO CULMINACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Mª Isabel Amor Almedina

Universidad de córdoba

Resumen

En este capítulo se presenta la conceptualización del Trabajo Fin de Grado (TFG), en las nuevas titulaciones a partir del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En primer lugar, se toma como referencia la normativa en la cual, se determina sus características y su propósito, y en segundo lugar se contextualiza en los Grados de Educación. Posteriormente, se definen sus características y las competencias que el alumnado tendrá que demostrar en la desarrollo y presentación de este trabajo. Para finalizar, se describen los diferentes tipos y modalidades, entre las que el alumnado puede elegir para su elaboración, y se señalan los requisitos y orientaciones necesarias en todo este proceso.

Palabras clave: Competencias, Grado, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract

This chapter presents the conceptualization of work end of degree, in the new qualifications from the European Space of Higher Education (ESHE). Firstly, the legislation is referenced in which, determine its characteristics and its purpose, and second is contextualised in grades of education. Subsequently, defined characteristics and skills that students will need to demonstrate in the development and presentation of this work. Finally, you describe the different types and modes, among which students khan choose for their elaboration, and listed the requirements and necessary guidelines throughout this process.

Keywords: Competency, Degree, European Space Higher Education.

Introducción

En el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado posteriormente por el Real Decreto 861/2010, en su capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado y más concretamente en su artículo 12, señala que estas finalizarán con la elaboración y

la defensa de un Trabajo de Fin de Grado (TFG), que tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo de 12,5 por ciento del total de los créditos que comprenden el título. Deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estará orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título.

Igualmente, en el anexo I del mencionado Real Decreto, en el punto 8 dedicado a la Memoria para la solicitud de Verificación de los Títulos Oficiales, establece que los resultados de evaluación de los TFG, se pueden considerar procedimientos generales de las universidades, para valorar el progreso y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, en términos de las competencias expresadas en los títulos. De esta forma la elaboración del TFG no solo expresa el nivel de formación adquirido por el alumnado sino que también nos aporta información sobre aspectos relacionados con la calidad y la eficiencia de la universidad.

El Trabajo Fin de Grado en los grados universitarios, se plantea como un medio o un espacio, en el que el alumnado al finalizar su formación debe demostrar su capacitación como profesional.

La universidad no puede permanecer ajena y debe evolucionar para ajustarse a las demandas de una sociedad, en continua transformación (Rekalde, 2011). Si tenemos en cuenta que el mundo ha cambiado en aspectos muy importantes, y continúa cambiando, sobre todo en la manera de comunicarnos, de acceder al conocimiento y de relacionarnos, Las demandas que planteadas, requieren cambios sustanciales en la educación, pero sobre todo en la respuesta educativa, a las necesidades de un entorno cada vez más diverso y plural. Para ello la universidad debe formar profesionales conscientes, preparados y sensibles capaces de afrontar cualquier situación de forma eficaz.

Cada Universidad ha determinado de forma general su propia normativa para que cada centro o facultad pueda adaptarla a sus correspondientes titulaciones, con el propósito de unificar criterios y conseguir una labor homogénea en el diseño, elaboración y evaluación de los TFG de las diferentes titulaciones.

El Trabajo Fin de Grado

Con la elaboración del Trabajo Fin de Grado el alumnado demuestra la integración de las competencias generales y transversales de los estudios cursados y debe ser un trabajo original en el que el alumnado debe ser capaz de demostrar la aplicación de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes

desarrolladas durante su formación. El TFG simboliza la culminación del proceso de aprendizaje del alumnado a lo largo de su formación en los estudios de Grado.

El Trabajo Fin de Grado es una asignatura obligatoria que constituye el Módulo 5 del Plan de estudios de las titulaciones de Grado (tabla 1), y en la que se fomenta el trabajo autónomo del estudiante, con el asesoramiento y el seguimiento de un tutor o una tutora.

Según el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio por el se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, los resultados de aprendizaje que se pretenden obtener a través de su realización son los siguientes:

a) Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la mejora del conocimiento.
b) Aplicar los conocimientos adquiridos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras.
c) Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio.
d) Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio.
e) Saber comunicar a todo tipo de audiencias de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.
f) Ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos.

En el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en su artículo 8 dedicado a los derechos específicos de los estudiantes de grado, específica que tienen derecho a contar con tutela efectiva, académica y profesional, en el trabajo fin de grado.

La tutorización del TFG corresponderá al profesorado de las distintas áreas de conocimiento que participan en el título en cuestión. Las funciones que se le atribuyen a un tutor o tutora de TFG son las siguientes:

- Asesoramiento y orientación para la elección del tema y la modalidad de trabajo.
- Orientación para la búsqueda documental y revisión bibliográfica.
- Concreción de la estructura del trabajo.
- Tutorización, revisión y seguimiento del trabajo.
- Organizar y orientar su exposición y defensa.
- Informar sobre la adecuación y conclusión del trabajo.

El Trabajo Fin de Grado en los títulos de Educación

Las modalidades en las que se puede elaborar el TFG en las diferentes titulaciones depende de la reglamentación de cada Universidad, no obstante, las modalidades más ofertadas son:

1. Trabajo de iniciación a la investigación educativa
2. Proyecto de Innovación educativa
3. Ensayo crítico

Trabajo de iniciación a la investigación educativa

El trabajo de investigación que se proponga, será una propuesta, un diseño y no una ejecución, la investigación no se llevará a cabo.

La Orden del 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 5, de 2 de febrero de 2009) determina los ámbitos de investigación preferentes para estos proyectos de investigación:

- La investigación desde la perspectiva de género.
- La dirección de centros y su desempeño.
- Las materias instrumentales cómo núcleo de la enseñanza.
- La utilización e implicación total de las TIC en la práctica y en la gestión educativa.
- La escuela como espacio de paz y convivencia.

- La integración en la enseñanza de temáticas como la salud, el medio ambiente, el consumo, etc., de forma transversal.
- Investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y organización y secuenciación de contenidos.
- Investigación sobre nuevas formas de organización y funcionamiento de los centros.
- Investigación sobre bibliotecas y proyectos escolares.
- La enseñanza bilingüe.
- La atención a la diversidad.
- Interculturalidad.

Proyecto de Innovación educativa

Esta modalidad consiste en realizar una propuesta de intervención más o menos sistematizada que promueva cambios en la práctica educativa. Para que se produzca innovación el cambio debe ser permanente y constante y debe modificar concepciones y actitudes.

Según la orden del 14 de enero de 2009 los temas idóneos para desarrollar en un Proyecto de Innovación educativa pueden estar relacionados con:

a) La planificación docente y las estrategias de aprendizaje
b) Los procesos de enseñanza y aprendizaje y la motivación del alumnado
c) La orientación y la tutoría
d) La evaluación en todas sus modalidades
e) La metodología docente y los recursos didácticos
f) Etc.

Ensayo crítico

En esta modalidad de trabajo el objetivo es describir o analizar un hecho, un fenómeno, una obra o una situación, para poder emitir un juicio o realizar una valoración reflexiva.

El ensayo crítico debe reunir rigor argumentativo y creatividad y basarse en fundamentos epistemológicos como la investigación bibliográfica, la revisión crítica y la exploración de resultados de investigaciones, experiencias, etc., que permitan exponer el tema objeto del ensayo a su descripción, análisis y comparación. Una de las

características fundamentales de este tipo de trabajo es que promueve la creación de ideas nuevas y propuestas innovadoras.

Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos podido comprobar que el TFG presenta una de las novedades académicas más importantes del Plan Bolonia. Uno de los propósitos fundamentales de este cambio será garantizar la calidad en la formación del alumnado, en su respectiva titulación.

Hasta el momento no podemos constatar que esto se esté cumpliendo, ya que el recorrido y la experiencia acumulada aún no es lo suficiente amplia como para demostrar la repercusión que está generando esta transformación, no sólo en la universidad, sino también y de forma más directa en el alumnado y el profesorado universitario.

Referencias

GoConqr. *Como elaborar Mind Maps*. Recuperado el 15 de enero de 2016 de "https://www.goconqr.com /es/mapas-mentales/"

Ley 17/2007 del 10 de diciembre de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 252 del 26 de diciembre de 2007.

Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 5, de 2 de febrero de 2009.

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio por el se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado nº 185 del 3 de agosto de 2011.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado nº 318 del 31 de diciembre de 2010.

Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el Trabajo Fin de Grado? *Revista Complutense de Educación*, *22*(2) 179-193.

Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. *Grado en Educación. Trabajo Fin de Grado*. Recuperado el 10 de enero de 2016 "http://www.uco.es/educacion/geprimaria/trabajo-grado/index.html"

¿QUÉ SON LAS FUNCIONES EJECUTIVAS? DESARROLLO E IMPLICACIONES EN DISTINTOS ÁMBITOS A LO LARGO DEL CICLO VITAL

Elena Escolano-Pérez

Universidad de Zaragoza

Resumen

Las funciones ejecutivas (FE) implican procesos cognitivos y afectivos que actúan principalmente en tareas o situaciones que son nuevas, complejas o que inducen a un conflicto, permitiendo la coordinación de nuestros pensamientos, acciones y emociones, y resultando efectivas cuando permiten adaptarnos de manera óptima a los continuos cambios del contexto. Actualmente las FE están siendo objeto de gran interés dado su implicación no solo en el cambio cognitivo sino también en la competencia social y en el ajuste adecuado al ambiente escolar, académico y laboral; así como en la salud física y psíquica. Las FE muestran un desarrollo en forma de U invertida a lo largo del ciclo vital y, dada la plasticidad de las áreas cerebrales que las sustentan y la maleabilidad que las caracteriza, pueden ser optimizadas en cualquier etapa de la vida del individuo. En este sentido, son numerosas las intervenciones que, a través de distintas metodologías y actividades, pero compartiendo ciertos principios, han resultados eficaces para la mejora de las FE en poblaciones con características y edades diferentes; incluso en aquellas en las que existe un declive de las FE debidas a la edad o déficits ejecutivos asociados a la presencia de una determinada patología.

Palabras clave: funciones ejecutivas, desarrollo, maduración cerebral, intervención.

Abstract

Executive functions (EF) are a set of cognitive and affective processes that are necessary for the coordination of our thoughts, actions and emotions. They work in tasks or situations that are novel, unfamiliar, complex or that lead to conflict. They result effective when they allow us to adapt and adjust continuously to changing circumstances. Currently, EF are a subject of great interest given they are skills essential not only for cognitive development but also for social competence; success in school, academic and work context and mental and physical health. EF development shows an

inverted U-shape trajectory along the lifespan cycle. EF can be improved at any time over the course of a person's life, given the plasticity of the brain areas that are their neuroanatomical substrate and the malleability that characterizes them. In this regard, numerous interventions through different methodologies and activities, but sharing certain principles, are effective in improving EF in populations with different age and different characteristics; even in those where there is a decline in EF due to age or executive deficits associated with the presence of a particular pathology.

Keywords: executive functions, development, brain maturation, intervention.

¿Qué son las funciones ejecutivas?

Las «funciones ejecutivas» (FE) implican un conjunto de procesos cognitivos y afectivos de alto nivel cuya característica común es la coordinación del procesamiento de la información y el control de la acción, pensamiento y emoción para alcanzar objetivos previamente determinados. Actúan principalmente en tareas o situaciones que son nuevas, complejas o que inducen a un conflicto, resultando efectivas cuando permiten adaptarnos de manera óptima a los continuos cambios del contexto. Así, las FE constituyen requisitos importantes para resolver problemas de manera eficaz y eficiente (Carlson, Zelazo, y Faja, 2013; Diamond, 2013).

Tal y como se desprende de esta definición, actualmente, se distinguen dos aspectos de las FE: los componentes *cool* («funciones ejecutivas frías»), de carácter cognitivo o racional; y los componentes *hot* («funciones ejecutivas calientes»), de carácter afectivo y motivacional (Zelazo y Carlson, 2012). Aunque existe cierta discrepancia entre los autores a la hora de identificar los procesos concretos que forman parte de estos componentes cognitivos y afectivos de las FE, entre los primeros se incluyen procesos como la memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad, autorregulación, anticipación, planificación, etc. Entre los componentes afectivos, menos estudiados dada su más reciente aparición en la literatura científica, se incluyen aspectos referidos a la atención visual conjunta, la capacidad de imitación, la toma de decisiones en temas personales y sociales, o cuestiones referidas a la teoría de la mente. Los componentes cognitivos de las FE intervienen en problemas descontextualizados, abstractos; mientras que los componentes *afectivos* participan en problemas caracterizados por una alta implicación afectiva y/o motivacional. Estas FE afectivas se encuentran más contextualizadas que las cognitivas, es decir, dependen en mayor medida del contexto concreto en el que se halla el sujeto, manifestándose diferencialmente si la situación

tiene un componente apetitivo o aversivo. No obstante, y a pesar de su diferenciación, ambos tipos de FE, *cool* y *hot*, no constituyen dominios de funcionamiento independientes sino que se encuentran entrelazados (Diamond, 2013; Zelazo y Carlson, 2012).

Desarrollo de las funciones ejecutivas

Las FE presentan un prolongado curso de desarrollo. Comienzan a desarrollarse en la infancia temprana, hacia el final del primer año de vida; experimentan un desarrollo significativo en los años preescolares (de los 3 a los 5-6 años) y continúan desarrollándose durante la adolescencia e incluso hasta la adultez temprana, alcanzando entonces su máximo nivel de desarrollo. En torno a los 50 años inician un declive que continúa durante el envejecimiento posterior. De este modo, puede decirse que el desarrollo de las FE durante el ciclo vital sigue una curva en forma de U invertida (Diamond, 2013).

Sin embargo, si atendemos a cada proceso componente de las FE, se detectan diferencias en su patrón de desarrollo particular, en cuanto que, por ejemplo, cada uno de ellos alcanza la madurez a edades diferentes. Así, en lo que se refiere a las FE cognitivas, algunas se desarrollan muy tempranamente, como la memoria de trabajo y la inhibición de la respuesta predominante o inhibición conductual, mientras que otras no alcanzan su máximo desarrollo hasta la temprana adultez, por ejemplo, el *monitoring*. En cuanto al desarrollo de los componentes socioafectivos de las FE, los resultados evidencian que su emergencia es más temprana que la de los componentes cognitivos, de acuerdo con el patrón madurativo de sus sustratos neuroanatómicos, y al igual que ocurre con aquellos, mejoran de modo especial durante la edad preescolar (Carlson, Zelazo, y Faja, 2013; Diamond, 2013). Sin embargo, a pesar de este desarrollo temprano, las investigaciones abordan las FE afectivas, esencialmente, a partir de los 3-5 años, siendo muy pocos los trabajos que las estudian en edades previas, dada la dificultad que conlleva la creación de tareas no verbales de evaluación para niños más pequeños.

Sustrato neuroanatómico de las FE

Numerosas investigaciones acerca del sustrato anatómico y funcional del desarrollo de las FE coinciden en identificar al córtex prefrontal (CPF) como correlato neurológico clave de las FE. Sin embargo, dado que las FE son procesos de naturaleza

multifacética, pudiendo distinguir entre sus componentes procesos cognitivos y afectivos (componentes separables aunque relacionados), actualmente no resulta adecuado ni suficiente identificar al CPF, sin mayor especificación, como sustrato neuroanatómico y funcional de las FE. El CPF no constituye una región homogénea (al igual que las FE no constituyen un concepto unidimensional) sino que comprende varias regiones neurofuncionalmente distintas, cada una de ellas compuesta por diferentes áreas con una citoarquitectura variada (Moriguchi y Hiraki, 2013).

Es por ello que estudios actuales indican que la región dorsolateral del CPF está implicada principalmente en las FE cognitivas, mientras que la ventromedial/orbitofrontal se relaciona esencialmente con las FE afectivas (Moriguchi y Hiraki, 2013); sin olvidar que estas regiones prefrontales trabajan conjuntamente con otras áreas cerebrales para generar pensamientos y acciones de alto nivel, constituyendo redes cerebrales importantes para las FE.

Estas distintas áreas del CPF muestran patrones madurativos diferentes, lo que se asocia con el patrón también diferencial de las funciones ejecutivas que subyacen en ellas, ya mencionado anteriormente. Así, el CPF-O, que se desarrolla más tempranamente que otras áreas prefrontales, está implicado especialmente en las FE afectivas; en cambio, el CPF-Dl es el último en madurar, estando comprometido principalmente en los procesos ejecutivos de tipo cognitivo (Moriguchi y Hiraki, 2013).

Intervención en las funciones ejecutivas

Actualmente las FE constituyen objeto de estudio de gran interés dada su relevancia e implicación en numerosos ámbitos de la vida. No solamente son importantes para el desarrollo cognitivo, sino también para el desarrollo personal y social. En este sentido, parecen relacionarse no solo con el ajuste y éxito académico sino también con el laboral, social y personal; así como con la salud y la calidad de vida.

Pero el interés sobre las FE radica, además de en su estudio y conocimiento, en su posibilidad de ser modificables. Al igual que otros aspectos del desarrollo humano, tanto los componentes de las FE de tipo cognitivo como los afectivos son sensibles a las influencias del entorno, con las consecuentes implicaciones que ello tiene para la intervención y su optimización (Zelazo y Carlson, 2012). Así, son numerosas las intervenciones que se están realizando en poblaciones de distintas características (poblaciones con patologías, con factores de riesgo, etc.) y de edades muy variadas (bebés, escolares, adolescentes, adultos, ancianos), obteniendo resultados que

evidencian la eficacia de las mismas. Estas intervenciones hacen uso de actividades de muy diversa naturaleza: entrenamiento computarizado, juegos no informatizados, actividad física y deporte de distinta intensidad (especialmente artes marciales), yoga, *mindfulness*, y programas de estudio, especialmente insertados en el propio *curriculum* escolar cuando se trata de poblaciones infantiles y adolescentes (Barker y Munakata, 2015; Daly, McMinn, y Allan, 2014; Diamond, 2012). Así, para la mejora de las funciones ejecutivas, más que centrarse exclusivamente en sus componentes cognitivos, tal y como se hacía inicialmente, puede ser más eficaz abordar el desarrollo emocional y social (es decir, sus componente afectivos) así como el desarrollo físico. Además, algunas otras características que deben poseer las intervenciones eficaces destinadas a la mejora de las FE son las siguientes (Diamond y Lee, 2011):

1.- La intervención debe desarrollarse en un contexto significativo motivacionalmente. A pesar de que el papel exacto de la motivación en estas intervenciones todavía no está claro, parece que el aprendizaje, y probablemente, el grado de plasticidad cerebral, se mejora, cuando los participantes están interesados en algo.

2.- Las actividades y tareas a desarrollar deben implicar desafíos adaptativos. Las tareas tienen que ser adaptables a fin de que sigan siendo un reto, que haya algo que aprender. Además, el grado de desafío interactúa con la motivación. Así, los cambios continuos aumentando el desafío y reto aseguran que la motivación del participante se mantiene en un nivel adecuado.

3.- Se requiere de una gran cantidad de repetición y la práctica. La importancia de la práctica para la adquisición de habilidades en general es ampliamente conocida. La práctica repetida de conductas particulares fortalece las vías neurales que subyacen a dichas conductas.

En resumen, dado que la reducción o pérdida de las FE afecta a la capacidad del individuo para llevar una vida independiente socialmente aceptada, la intervención sobre ellas debe constituir un objetivo principal de las políticas psicosocioeducativas de todo país.

Referencias

Barker, J. E., y Munakata, Y. (2015). Developing Self-Directed Executive Functioning: Recent Findings and Future Directions. *Mind, Brain, and Education, 9*(2), 92-99.

Carlson, S. M., Zelazo, P. D., y Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 1: Body and mind* (pp. 706-743). New York, NY: Oxford University Press.

Daly M., McMinn D., Allan J. L. (2014). A bidirectional relationship between physical activity and executive function in older adults. *Frontiers in Human Neuroscience, 8*, 1044.

Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science, 21*, 335-341.

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135-168.

Diamond, A., y Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*, 959-964.

Moriguchi, Y., y Hiraki, K. (2013). Prefrontal cortex and executive function in young children: a review of NIRS studies. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*, 867.

Zelazo, P. D. y Carlson, S. M. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives, 6*(4), 354-360.

ATENCIÓN Y MEMORIA EN LOS ESTUDIOS DE MÚSICA

***Aurora Martínez Rives y **Carlos Candela Agulló**

**Psicóloga General Sanitaria; **Universidad Miguel Hernández*

Resumen

Este trabajo presenta una revisión teórica de las aportaciones al estudio de los procesos cognitivos de atención y memoria en la experiencia musical. Los procesos atencionales son fundamentales para mantener un adecuado nivel de rendimiento (Eguilaz, 2009), mientras que la memoria se perfila como la competencia más valorada y con mayor impacto sobre la calidad de la experiencia musical, tanto en el aprendizaje como en la interpretación musical (Gallardo, 2015). El conocimiento de estos procesos permite planificar un entrenamiento psicológico centrado en mejorar las habilidades y estrategias para la interpretación musical. Entre los métodos de entrenamiento para mejorar la atención se menciona la práctica guiada, las técnicas cognitivas y metacognitivas, entrenamiento en autoinstrucciones y técnicas de modificación de conducta. Por su parte, los métodos de entrenamiento para mejorar la memoria se pueden agrupar en métodos de organización, elaboración y repetición. A través del entrenamiento psicológico de los procesos básicos de atención y memoria, se potencia el rendimiento en la interpretación musical, mejorando las capacidades cognitivas necesarias para afrontar la tarea del aprendizaje y la interpretación musical.

Abstract

This paper presents a theoretical review of contributions to the study of cognitive processes of attention and memory in the musical experience. Attentional processes are critical to maintaining an adequate level of performance (Eguilaz, 2009), while the memory is emerging as the most valued competition and greater impact on the quality of the musical experience, both in learning and musical performance (Gallardo, 2015). Knowledge of these processes allows a psychological training plan focused on improving skills and strategies for musical interpretation. On the one hand, raining methods to improve attention are guided practice, cognitive and metacognitive techniques, self-instruction training and behavior modification techniques. On the other hand, training methods to improve memory can be grouped into methods of

organization, preparation and repetition. The training of basic psychological processes of attention and memory can improve musical performance, enhancing cognitive skills needed to the tasks of musical learning and performance.

Antecedentes

Este trabajo recoge una reflexión teórica sobre la importancia de las variables de atención y memoria en el proceso de aprendizaje y posterior interpretación musical. La interpretación musical supone un elevado nivel de destreza, que implica la puesta en marcha de múltiples competencias del intérprete, tanto motoras como cognitivas. Para ejecutar con éxito una actuación musical, se requiere de competencias como la motricidad fina y la coordinación, la atención y la memoria, la estética, las habilidades interpretativas-musicales y el control de las emociones (Ballester, 2015; Carvajal, 2011).

La percepción musical está determinada por la actividad cognitiva. Los procesos cognitivos relacionados con la música (composición, lectura, interpretación y audición), determinan la forma en que se percibe y organiza la música (Serafine, 1988; citado en Galera y Tejada, 2012). Por lo tanto, los factores cognitivos juegan un papel determinante en la experiencia musical, sobre todo en el aprendizaje e interpretación musical, independientemente del instrumento con que se realice.

Existen diferentes perspectivas en el estudio de los procesos cognitivos vinculados a la música. Rusinek (2003) plantea tres conjuntos de procesos cognitivos o capacidades musicales: la cognición auditiva, como capacidad de procesar mentalmente el entorno acústico y los acontecimientos musicales; la cognición de ejecución, como la capacidad de emitir música hacia el entorno mediante la voz o los instrumentos; y la cognición compositiva, como la capacidad de creación específicamente musical. Y como procesos cognitivos concretos destaca la memoria y la metacognición auditiva (Rusinek, 2003). Otros estudios destacan el papel de la atención como dimensión cognitivo-interpretativa de la experiencia musical. Eguilaz (2009) plantea la necesidad de mantener la atención en el plano musical, variando dicha atención entre el plano interpretativo y el plano técnico.

Los métodos de aprendizaje basados en el entrenamiento mental tienen una serie de beneficios, entre los que destaca la mejora de la capacidad de análisis, reflexión y memoria, la mejora de la capacidad para centrar la atención en la tarea, y reduce el impacto de la ansiedad escénica. La interpretación musical, en la que se toca de

memoria sin seguimiento de la partitura, forma parte del protocolo escénico de los conciertos. En este contexto, el desarrollo de una buena memoria musical ofrece grandes ventajas artísticas y técnico-interpretativas para alcanzar una interpretación óptima (Williamon, 1999).

Factores de la atención y la memoria

Entre las estrategias para fomentar la atención, podemos destacar aquellas centradas en eliminar elementos distorsionantes que pueden captar la atención del intérprete y reducir su capacidad de concentración en la tarea, como por ejemplo, la ansiedad o el miedo escénico. En este sentido, las estrategias de relajación muscular, reestructuración cognitiva, autoinstrucciones o visualización, ayudan a a centrar la atención en la interpretación y, por lo tanto, a reducir la ansiedad. En el contexto educativo, Peral y Dubé (2014) afirman que la práctica guiada, como parte del proceso de aprendizaje metacognitivo, permite al alumnado planificar la actividad bajo el consejo del profesorado, dirigiendo la atención hacia los aspectos importantes de una buena ejecución.

Las competencias, cognitivas y motoras, necesarias para la ejecución musical, implican grandes demandas de memoria. Por lo tanto, la memoria musical es una de las facetas más apreciadas en el área de la praxis interpretativa, al ser un elemento imprescindible para la comprensión de las conexiones entre los elementos musicales, como para la adquisición de los automatismos motores y psicológicos de la interpretación (Gallardo, 2015). López de la Llave y Pérez-Llantada (2006), agrupan los métodos para mejorar la memoria en tres grandes categorías: organización, elaboración y repetición. Grenda (2012) destaca los siguientes métodos de memorización, que suponen una ayuda importante a la hora de preparar una obra musical: la asociación, como técnica que consiste en la conexión de conceptos nuevos con otros ya memorizados; el recorrido, que plantea la utilización de una imagen para conectar los elementos a memorizar con las diferentes partes de la imagen; la mnemotecnia, como práctica consistente en utilizar las iniciales de los elementos a memorizar formando una nueva palabra; y la historia, como técnica que propone la elaboración de un historia que incluya los elementos a memorizar.

Conclusiones

En el proceso de aprendizaje de la música, juegan un papel fundamental los procesos de atención y memoria. El entrenamiento basado en la atención y la memoria ofrece importantes beneficios a la interpretación musical, tanto en su fase de estudio como en su interpretación en público. Este tipo de entrenamiento permite al intérprete optimizar el tiempo dedicado al estudio y preparación de la obra musical, potenciando de esa forma el estudio instrumental. Por otra parte, el entrenamiento basado en los procesos psicológicos básicos de atención y memoria enriquece la calidad del estudio, dotando al intérprete de una mayor confianza y convicción de cara a la interpretación en público, lo que supone una mejor capacitación ante la ansiedad escénica.

Referencias

Ballester, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: Murcia.

Carvajal, M. I. (2011). El lenguaje musical y los procesos cognitivos: reflexiones en torno a la enseñanza del piano. *Escena, 34*(68-69), 49-60.

Eguilaz, M. J. (2009). La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación, 23*.

Galera, M. M., y Tejada, J. (2012). Lectura musical y procesos cognitivos implicados. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación, 29*, 56-82.

Grenda, K. (2012). *Determinantes específicos que influyen física y mentalmente en la calidad del estudio e interpretación en público*. Murcia: Universidad de Murcia.

López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M.C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Madrid: Thomson-Paraninfo.

Peral, M., y Dubé, F. (2014). Estrategias pedagógicas para desarrollar las habilidades metacongitivas del alumno de instrumento con el fin de maximizar la eficacia de sus prácticas instrumentales. *Revista Internacional de Educación Musical, 2*, 36-46.

Rusinek, G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. *Tavira: revista de ciencias de la educación, 19*, 49-62.

Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition: The development of thought in sound*. New York: Columbia Univesity Press.

Williamon, A. (1999). The Value of Performing from Memory. *Psychology of Music, 27*(1), 84-95.

FACTORES PERSONALES Y SITUACIONALES DE LA ANSIEDAD ESCÉNICA MUSICAL. RESULTADOS DE UNA REVISIÓN CUALITATIVA

José Ballester Martínez* y Ana Mª Flores Miralles**

**Conservatorio profesional de música de Murcia; **Universidad de Murcia*

Resumen

La ansiedad escénica en músicos (AEM) es una reacción elevada y desadaptativa de temor ante la evaluación musical en un contexto público, que puede condicionar la labor interpretativa de los músicos e interferir drásticamente en su carrera profesional. El objetivo de este trabajo es estudiar los factores personales y situaciones implicados en la AEM. Se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos de CSIC (ISOC-IME), Dialnet, ISI/Web of science, Latindex, Medline, PsycInfo, Psicodoc, Redalyc y TESEO, incluyendo estudios en inglés y español hasta junio de 2015. Se han incluido un total de 34 estudios que han abordado las variables de edad, género, factores de personalidad (ansiedad rasgo, neuroticismo y perfeccionismo), ansiedad estado, sensibilidad a la evaluación negativa, experiencia global de intérprete, experiencias previas, presencia del público, grado de exposición percibido, dominio de la tarea, formación y dificultad de la tarea e importancia de la misma. Los resultados muestran una mayor proliferación de estudios relacionados con variables personales, siendo la edad y el género las más estudiadas. Como conclusión, destacar que la AEM es un proceso dinámico que implica una compleja interacción en el tiempo entre factores personales y situacionales como así muestran los estudios revisados.

Palabras clave: ansiedad escénica musical, músicos, factores personales, factores situacionales.

Abstract

Music Performance anxiety (MPA) is a high reaction and maladaptive fear before the musical evaluation in a public context, which can influence the interpretative work of musicians and dramatically interfere in their career. The objective of this work is to study the personal factors and situations involved in MPA. A literature search was conducted on the CSIC databases (ISOC-IME), Dialnet, ISI / Web of science, Latindex, Medline, PsycINFO, Psicodoc, Redalyc and TESEO, including studies in English and

Spanish up to June 2015. A total of 34 studies have been included, which have addressed the variables of age, gender, personality factors (trait anxiety, neuroticism and perfectionism), anxiety state, sensitivity towards negative assessment, performer's overall experience, previous experiences, presence of the public, perceived degree of exposure, mastery of the task, training and difficulty of the task and the importance of it. The results show increased proliferation of studies related to personal variables, being age and gender the most studied. In conclusion, note that the MPA is a dynamic process that involves a complex interaction in time between personal and situational factors, as the studies reviewed show.

Key words: music performance anxiety, musicians, personal factors, situational factors.

Introducción

En una carrera musical, el intérprete debe afrontar situaciones capaces de generar elevados niveles de ansiedad, como recitales, exámenes de conservatorio, audiciones, concursos, oposiciones, y otros tipos de actuaciones públicas evaluativas. Estas experiencias se intensifican en el entorno competitivo brutal al que muchos músicos jóvenes están expuestos, a menudo antes de tiempo, durante sus años de formación, lo que les hace vulnerables a la experiencia de la vergüenza, incompetencia, y el miedo a la exposición. Además de la presión interna con la que tienen que lidiar los estudiantes, que podría sentirse como positiva para conseguir un buen resultado, existe una presión externa al tener una audiencia que en muchos casos sabe si el estudiante lo ha hecho bien o mal. Por otro lado, en las salas de concierto de más prestigio, los márgenes de separación entre los intérpretes y el público son normalmente muy pequeños, de forma que aunque los errores sean de menor trascendencia, el efecto sobre el resultado global de la interpretación se magnifica. En este sentido, la ansiedad escénica en músicos (AEM, en adelante) juega un papel de gran importancia, pues condiciona la labor interpretativa de los músicos y puede interferir decisivamente en actuaciones futuras.

La experiencia clínica muestra que la AEM es un proceso dinámico que implica una compleja interacción en el tiempo entre factores personales y situacionales (Cox y Kenardy, 1993; Hamman y Sobaje, 1983; Wilson, 1994).

objetivos

Presentar una revisión cualitativa de las principales investigaciones que han estudiado empíricamente la relación entre la AEM y los factores personales y situacionales implicados.

Método

La revisión abarca desde enero de 1987 hasta junio de 2015, y se han rastreado las siguientes bases de datos: CSIC (ISOC-IME), Dialnet, ISI/Web of science, Latindex, Medline, PsycInfo, Psicodoc, Redalyc y TESEO.

Resultados

Hemos hallado un total de 26 estudios que analizan el impacto de factores personales en la AEM, y un total de 8 estudios que hacen lo propio con factores situaciones:

Tabla 1

Factores personales relacionados con la AEM

FACTORES PERSONALES	ESTUDIO	EDAD	RESULTADOS
EDAD	Wang (2001)	Niños	Se confirmó la presencia de AEM en niños.
	Ryan (2005)		
	Osborne y Kenny (2008)	Adoles-centes	Las respuestas de AEM en los adolescentes eran suficientemente severas/graves como para tener un impacto negativo en su actuación. Hasta un 34% de estudiantes mostró un nivel clínicamente significativo de AEM grave.
	Shoup (1995)		
	Fehm y Schmidt (2006)		
	Kaspersen y Gotestam (2002)	Adultos	Encontraron estudiantes de música que informaron de altos niveles de AEM. Incluso llegaron a sentir la necesidad de pedir ayuda para combatirla.
	Papageorgi, Creech y Welch (2013)		
	Kenny, Driscoll y Ackermann (2014)		
GÉNERO	Kaspersen y Götestam (2002)		Según los estudios las mujeres informaron de mayores niveles de AEM que los hombres.
	Kenny, Driscoll y Ackermann (2014)		
	Miller y Chesky (2004)		
ANSIEDAD RASGO	Osborne y Kenny (2008)		Se encontró una correlación positiva entre los niveles de AEM y la ansiedad rasgo.
	Ballester (2015)		
	Brodsky, Sloboda y Waterman (1994)		

ANSIEDAD ESTADO	Aderman *et al.* (1989)	Encontraron que los sujetos con altos niveles de ansiedad estado tenían una interpretación peor.
	Kokotsaki y Davidson (2003)	
SENSIBILIDAD A LA EVALUACIÓN NEGATIVA	Montello, Coons y Kantor (1990)	La "crítica interna" alimentada por juicios de los demás fue el componente de la AEM mencionado más frecuentemente. Se halló una preocupación por la reacciones de otras personas durante la actuación musical.
	Lehrer, Goldman y Strommen (1990)	
PERFECCIONISMO	Kenny, Davis y Oates (2004)	Establecieron una conexión entre la AEM y el perfeccionismo.
	Sinden (1999)	
	Mor *et al*. (1995)	
NEUROTICISMO	Steptoe y Fidler (1987)	Hubo correlación positiva entre la AEM y el neuroticismo.
	Kaspersen y Gotestam (2002)	
EXPERIENCIA GLOBAL DEL INTÉRPRETE	Osborne, Kenny y Holsomback (2005)	Los resultados sugieren que la AEM puede disminuir con la experiencia.
	Steptoe y Fidler (1987)	Los resultados sugieren que la AEM se mantiene o incluso aumenta con la experiencia y la edad (punto álgido: 35-45 años)
EXPERIENCIAS PREVIAS	Osborne y Kenny (2008)	Los estudiantes que habían tenido alguna experiencia negativa en la interpretación musical sufrían niveles más altos de AEM.

Tabla 2

Factores situaciones relacionados con la AEM

FACTORES SITUACIONALES	ESTUDIO	RESULTADOS
PRESENCIA DE PÚBLICO	Brotons (1994)	La presencia de una audiencia hizo aumentar la AEM de los intérpretes.
	Hamann (1982)	
	Cox y Kenardy (1993)	
GRADO DE EXPOSICIÓN PERCIBIDO	Papageorgi, Creech y Welch (2013)	Las actuaciones en solitario fueron informadas como más estresantes que las actuaciones en conjunto.
	Cox y Kenardy (1993)	
DOMINIO DE LA TAREA MUSICAL	Hamman y Sobaje (1983)	La ansiedad hizo mejorar la calidad interpretativa de aquellos con un mayor dominio de la tarea musical.
FORMACIÓN	Ryan y Andrews (2009)	Los investigadores encontraron una relación significativa entre la frecuencia de la ansiedad y la formación recibida en la escuela de música.

DIFICULTAD DE LA TAREA E IMPORTANCIA DE LA MISMA	Yoshie *et al*. (2009a)	Encontraron que cuando mayor es el valor subjetivo o importancia que se concede a una actuación o prueba, mayor es la probabilidad de experimentar altos niveles de ansiedad.

Conclusiones

La AEM es un proceso dinámico que implica una compleja interacción en el tiempo entre factores personales y situacionales. Esta revisión cualitativa refleja la existencia de factores personales que predisponen al músico a obtener mayores niveles de AEM, como la ansiedad rasgo o el perfeccionismo. Por otro lado, observamos cierto consenso en los estudios al evaluar la influencia de estas variables sobre la AEM, exceptuando la "Experiencia global". Esta variable presenta discrepancias, unos estudios indican una correlación positiva con la AEM, mientras que otros revelan una correlación negativa.

Referencias

Aderman, M., Baker, T., Bohnenblust, B., Hunget, R., y Villines, M. (1989). Performance anxiety and nonmusic majors. *Dialogues in Instrumental Music Education*, *13*(1), 40-48.

Ballester, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia*. (Tesis doctoral para obtener el grado de Doctor en Historia del Arte). Universidad de Murcia, Murcia.

Brodsky, W., Sloboda, J. A., y Waterman, M. G. (1994). An exploratory investigation into auditory style as a correlate and predictor of music performance anxiety. *Medical problems of performing artists*, *9*, 101-101.

Cox, W. J., y Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of anxiety disorders*,*7*(1), 49-60.

Fehm, L., y Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of anxiety disorders*, *20*(1), 98-109.

Hamann, D. L. (1982). An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. *Journal of Research in Music Education*, *30*(2), 77-90.

Hamann, D. L., y Sobaje, M. (1983). Anxiety and the college musician: A study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*,*11*(1), 37-50.

Kaspersen, M., y Götestam, K. G. (2002). A survey of music performance anxiety among Norwegian music students. *The European journal of psychiatry*, *16*(2), 69-80.

Kenny, D. T., Davis, P., y Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of anxiety disorders*, *18*(6), 757-777.

Kenny, D., Driscoll, T., y Ackermann, B. (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, *42*(2), 210-232.

Lehrer, P. M., Goldman, N. S., y Strommen, E. F. (1990). A principal components assessment of performance anxiety among musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, *5*(1), 12-18.

Montello, L., Coons, E. E., y Kantor, J. (1990). The use of music therapy as a treatment for musical performance stress. *Medical Problems of Performing Artists*, *5*(1), 49.

Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L., y Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, *19*(2), 207-225.

Osborne, M. S., y Kenny, D. T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*.

Osborne, M. S., Kenny, D. T., y Holsomback, R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*, *12*(4), 312.

Papageorgi, I., Creech, A., y Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, *41*(1), 18-41.

Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, *12*(4), 331.

Shoup, D. (1995). Survey of performance-related problems among high school and junior high school musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, *10*, 100-100.

Sinden, L. M. (1999). *Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy, and self-esteem* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

Steptoe, A., y Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, *78*(2), 241-249.

Wang, J. C. (2001). A study of performance anxiety in talented music students.*Bulletin for Research in Elementary Education*, *7*, 1-67.

Wilson, G. D. (1994). Psychology for Performing Artists: Butterflies and Bouquets (London, Jessica Kingsley).

ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO DE 6º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA QUE ASISTE A REFUERZO DE MATEMÁTICAS

Carlos Soneira, Eliseo Lorenzo y Dorinda Mato-Vázquez

Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña

Resumen

Las actitudes hacia las matemáticas condicionan el aprendizaje, por ello es necesario tenerlas presentes en el día a día del aula. El objetivo principal de este estudio es analizar las actitudes del alumnado de 6º curso de Educación Primaria que recibe refuerzo en Matemáticas fuera del horario escolar. Se aplica el cuestionario de Mato (2006) a una muestra compuesta por 936 discentes (539 pertenecen a centros públicos y 397 a centros concertados) de A Coruña durante el curso 2014-2015. De este alumnado asisten a refuerzo 392 (199 de la escuela pública y 193 de la concertada), de los cuales 239 reciben la ayuda de sus familias, 70 de una academia, 49 de un profesor/a particular y 34 de programas de refuerzo por las tardes en el propio centro. Los datos resultantes presentan diferencias significativas en función de si reciben refuerzo o no, del tipo de agente que la ofrece, de si el alumnado pertenece a centros públicos o concertados.

***Palabras clave**:* Matemáticas, actitudes, refuerzo.

Abstract

Attitudes towards mathematics condition learning, so it is necessary to them into account in the classroom's daily life. The main objective of this study is to analyze the attitudes of primary school 6th grade students receiving out-of-school mathematics reinforcement. We apply que questionnaire (Mato, 2006) to a sample of 936 students (539 belonging to public schools and 397 to private ones) of A Coruna during 2014-2015 academic year. In our sample, 392 students received reinforcement, in particular in 239 cases it was provided by their families, in 70 by an academy, in 49 by a private tutor, and in 34 cases the student assisted to their schools own reinforcement programs. The results show significant differences depending on whether receiving aid or not, the type of agent that provides it, and between public and private schools.

Key words: Mathematics, attitudes, reinforcement.

Introducción

Las matemáticas siempre han sido relevantes en la evolución de las sociedades y el progreso de la humanidad, puesto que gracias a ellas se han ido resolviendo los problemas más importantes de la población. No obstante, a menudo se relacionan con bajos resultados escolares, actitudes negativas, miedo y un rechazo que se incrementa de manera considerable en el último curso de Educación Primaria (Delgado, Inglés y García, 2013).

En muchos casos, la existencia de un bajo rendimiento (nota) viene acompañado por un refuerzo fuera del horario escolar, encaminado principalmente a la mejora de los resultados académicos, que acompaña y sigue a la educación formal como una sombra. Es lo que internacionalmente se denomina Shadow Education (Runte-Geidel, 2013).

Este servicio, conforme al informe realizado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), puede ser de diferentes tipos: ayuda prestada por parte de la familia, clases de refuerzo en el propio centro escolar (el Plan PROA o Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo elaborados a partir del año 2007 por el Ministerio de Educación, y encaminados principalmente a reducir las tasas de fracaso y abandono escolar), clases particulares (en las que el alumno recibe una formación individual de un profesor) y academias privadas (el alumno recibe el refuerzo junto con otros estudiantes en una situación similar a la educación formal al impartirse en grupo) (Gallardo, 2010).

Este tipo de ayuda se ha incrementado de forma muy significativa en los últimos años en todos los países (Bray, 2010). España supera a la media de la OCDE y es el segundo país de la Unión Europea en utilizar la educación en la sombra (Runte-Geidel, 2013).

Autores como Tárraga (2008) dicen que una de las causas de las bajas calificaciones en matemáticas son las actitudes negativas, que se desarrollan a partir de 6º curso. Las actitudes son predisposiciones permanentes conformadas de acuerdo a una serie de convicciones y sentimientos que hacen que el sujeto reaccione acorde con sus creencias y sentimientos (Blanco, Caballero, Piedehierro, Guerrero y Gómez, 2010).

Por todo ello, el objetivo principal es analizar las actitudes del alumnado de 6º curso de Educación Primaria que recibe refuerzo de Matemáticas fuera del horario escolar.

Método

Materiales

Se aplica el cuestionario de Mato (2006) formado por 19 ítems tipo Likert con 5 alternativas de respuesta que van desde Nada (1) hasta Mucho (5). Tiene un coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach de 9,706 y una validez de constructo 9,772, con dos factores: "La actitud del profesor percibida por el alumno" y "Agrado y utilidad de las matemáticas en el futuro".

Participantes

La muestra está formada por 936 sujetos de 6º de Educación Primaria de A Coruña (539 de centros públicos y 397 de concertados), de los cuales 392 obtuvieron refuerzo de matemáticas en el curso 2014-2015. De estos, 239 reciben la ayuda de sus familias, 70 de una academia, 49 de un profesor particular y 34 de programas de refuerzo en el propio centro.

Procedimiento

Se hacen los siguientes cálculos con el programa SPSS, en su versión 21.0.

-Datos descriptivos (frecuencia y porcentaje) para los ítems y factores.

- T de Kruskall-Wallis para analizar la actitud en función del rendimiento.

- T-Student robusta sin asumir varianzas iguales para las actitudes según el tipo de centro. Se aplicó primero el estadístico de Levene, pero el valor p-valor p=.001 no nos permitió asumir varianzas iguales.

- ANOVA para conocer las actitudes según de quién procede el refuerzo. Primero se empleó la prueba de Leven p=.714, que permitió asumir varianzas iguales.

Resultados

Valores descriptivos de la actitud general y de los factores

Las actitudes de la muestra (936) tienen una media entre poco y regular en todos los casos, siendo más baja en el factor "actitud del profesor percibida por el alumno".

Tabla 1

Valores descriptivos

	Media	DT*
Actitud total	3,01	,57
La actitud del profesor percibida por el alumno	2,47	,77
Agrado y utilidad de las matemáticas en el futuro	3,21	,65

*Desviación típica

Actitud y rendimiento

La prueba T de Kruskall-Wallis indica que existen diferencias significativas en las actitudes en la muestra total y en los dos factores, siendo mayor conforme aumenta la nota en actitud total y en el primer factor. En el 2º factor hay variaciones para todas las notas excepto en sobresaliente

Tabla 2

Actitud-rendimiento

Calificación	Actitud total	La actitud del profesor percibida por el alumno	Agrado y utilidad de las matemáticas en el futuro	Sig.
Insuficiente	203,66	208,19	339,94	,000
Suficiente	231.77	270,11	330,06	,000
Bien	252.66	270,95	309,49	,000
Notable	310.81	338,38	316,50	,000
Sobresaliente	343.92	381,74	399,77	,000

Actitud y recibir ayuda o no fuera del horario escolar

Las diferencias son significativas tanto en actitud total como en el factor "Actitud del profesor percibida por el alumnado". En "Agrado y utilidad de las matemáticas en el futuro" no hay diferencias entre los que asisten a refuerzo y los que no.

Tabla 3

Actitud-recibir ayuda o no fuera del horario escolar

		Rangos promedios	Sig.
Actitud	Si	252,88	,001
	No	301,62	
Agrado y utilidad de las matemáticas en el futuro	Si	308,80	,141
	No	309,58	
Actitud del profesor percibida por el alumnado	Si	273,07	,000
	No	331,37	

Actitud y tipo de refuerzo recibido

Atendiendo al tipo de refuerzo, los resultados del análisis de varianza (ANOVA) p-valor p=.275, permiten aceptar la hipótesis nula de igualdad total de medias. Las más

altas se encuentran en la ayuda que proporciona el profesor particular, después la familia, en tercer lugar el refuerzo en el propio centro y el menos favorable la academia.

Tabla 4

Actitud-Tipo de refuerzo recibido

Actitud total	N	Media	DT	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Familiar	250	3,72	,638	,04123	3,64	3,80	1,53	4,79
Academia	70	3,56	,663	,09783	3,36	3,76	1,89	4,58
Profesor particular	49	3,74	,644	,09302	3,55	3,92	1,79	4,74
Propio centro	23	3,65	,56	,08972	3,55	3,87	1,87	4,83
Total	392	3,70	,643	,03521	3,63	3,77	1,53	4,79

Actitud y tipo de centro

Para el tipo de centro, la prueba T de Student da como resultados t(777.808)= 2.475 con p=.014 lo que hace que rechacemos la hipótesis nula de igualdad de medias.

El resultado de la curva Cor es A= .538. con p=.046, por lo que el efecto es significativo pero muy pequeño; es decir, la escuela pública tiene actitudes hacia las matemáticas superiores a la concertada, si bien la diferencia es muy leve.

Tabla 5

Actitud-tipo de centro

	Centro	N	Media	DT	Error típica de la media
Actitud total	Público	199	3,8612	,57054	,02457
	Concertado	193	3,7591	,66064	,03316

Discusión/Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten establecer que hay más alumnado de la escuela concertada que a refuerzo de matemáticas. De los cuatro agentes que dan el refuerzo el mayor número les corresponde a las familias seguido de las academias, profesores particulares y los programas de refuerzo por las tardes en el propio centro.

Se aprecia que las actitudes más bajas son las concernientes al factor “actitud del profesor percibida por el alumno”.

Con respecto a la actitud por rendimiento se aprecia que es mayor los de sobresaliente.

En cuanto a asistir a refuerzo o no hay diferencias tanto en actitud total como en el factor "Actitud del profesor percibida por el alumnado". En "Agrado y utilidad de las matemáticas en el futuro" no hay diferencias.

Con respecto a las actitudes de los discentes, dependiendo de quién les dé el refuerzo se aprecian diferencias estadísticamente significativas, tanto en las actitudes en general como en función de las categorías establecidas. Podemos indicar que los estudiantes a quienes ayudan las familias tienen mejores actitudes, seguido del profesor particular, la academia y en último lugar los programas de refuerzo en el centro.

En relación al tipo de centro las diferencias de actitudes hacia las matemáticas entre pertenecer a la concertada o a la pública son pequeñas, inclinándose los resultados hacia los centros públicos.

Referencias

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2012). *Evaluación de diagnóstico* 2011-12 (Junta de Andalucía).

Blanco, L., Caballero, A., Piedehierro, A., Guerrero, E. y Gómez, R. (2010). El dominio afectivo en la enseñanza/aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de investigaciones locales. *Campo Abierto*, 19(1), 13-31.

Bray, M. (2010). Researching shadow education: methodological challenges and direction. *Asia Pacific Educational Review, 11*, 3-13.

Delgado, B., Inglés, C. J. y García, J. M. (2013). La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica, 18*(1), 179-195.

Gallardo, L. (2010). *Clases particulares: ¿Merece la pena el esfuerzo*? recuperado de (http://www.aprendemas.com/Reportajes/P1.asp?Reportaje=19142010).

Mato, M. D. (2006). *Diseño y validación de dos cuestionarios para evaluar las actitudes y la ansiedad hacia las Matemáticas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.* Tesis publicada. Universidade da Coruña http://hdl.handle.net/2183/12688

Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada, 21,* 249-282.

Tárraga, R. (2008). Relación entre rendimiento en solución de problemas y factores afectivo-motivacionales en alumnos con y sin dificultades del aprendizaje. *Apuntes de Psicología*, *26*(1), 143-148.

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO QUE IMPARTE MATEMÁTICAS DESPUES DE LA IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE CALIDAD

Mª Del Carmen Mariño, Eva Mª Espiñeira y Dorinda Mato-Vázquez

Universidade de A Coruña

Resumen

Este trabajo pretende analizar los resultados de la utilización del método EntusiasMat en las etapas de Educación Infantil y Primaria, como propuesta de innovación y mejora dentro del proceso clave "acción docente" incluida en el "Sistema de calidad" de un centro educativo. La muestra la forman cuatro docentes expertas, tres de EI y una de EP, que aplican esta metodología desde hace tres cursos, lo que les permite dar respuesta fundamentada a los ítems de nuestro cuestionario. Los resultados muestran que la implantación de esta metodología satisface a las docentes en cuanto a la variedad de materiales manipulativos, contenidos matemáticos, promueve la memoria y la atención, el trabajo colaborativo pero deja poca libertad al alumnado, no da cabida a la participación de las familias y no atiende a los estudiantes con NEAE, entre otros características.

Palabras clave: Evaluación**,** Educación Infantil y Primaria, EntusiasMat, Pensamiento lógico-matemático, Inteligencias Múltiples.

Abstract

This work tries to analyze the results of the use of the method EntusiasMat in the stages of Kindergarten and Primary Education, as a proposal for innovation and improvement within the key process " educational action " included in the " System of quality " of an educational centre. The sample is formed by four educational experts, three of "Kindergarten" and one of P.E., who have been applying this methodology for three courses, which allows them to give substantiated response to our questionnaire items. The results show that the implementation of this methodology satisfies the teachers in terms of the variety of manipulative materials, mathematical contents, promotes memory and attention, collaborative work... but it leaves little freedom to the students, does not give content to the participation of the families and it does not match students with Specific needs of educational support, among other features.

Key words: Evaluation, Kindergarten and Primary Education, EntusiasMat, logico - mathematical thought, Multiple Intelligences.

Introducción

La finalidad de la evaluación y de todas aquellas propuestas que se plantean como mejora en los centros educativos es despertar el interés e incidir sobre aspectos que potencian, sensibilizan e impulsan nuevas prácticas, sistematizan la medición y evaluación continua (Cedeño y Hernández, 2011).

A pesar del lugar tan relevante que ocupan las matemáticas en nuestra vida, es evidente el rechazo existente hacia su aprendizaje y el fracaso escolar, consecuencia en gran parte, de la influencia que tiene la enseñanza de los primeros años de la vida de un estudiante en la desmotivación, malos aprendizajes y bajos logros posteriores en esta disciplina (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2005).

Por este motivo los centros educativos buscan metodologías innovadoras para esta asignatura que, aplicadas desde esta primera etapa de la educación, repercutan positivamente en los logros de los estudiantes a corto y largo plazo.

Esta percepción nos despierta un especial interés para fundamentar este trabajo en el análisis de este método matemático, como medida de mejora dentro del Sistema de calidad, con un programa conocido como "Método EntusiasMat", que en los últimos años está adquiriendo una creciente notoriedad entre la colectividad de maestros y maestras que persiguen que los discentes adquieran una base matemática inicial.

El "Método EntusiasMat" está basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2001) para trabajar el desarrollo lógico-matemático y los métodos de Doman (2011) centrados en la "estimulación temprana" como el Pase de Bits.

Método

Participantes

La muestra está formada por 4 profesoras, 3 de EI (4º, 5º y 6ºcurso) y una de EP de un centro concertado (CPR) de A Coruña que vienen aplicando el Método EntusiasMat en la etapa de Educación Infantil desde su implantación (curso 2013-14).

Materiales

Se aplica un cuestionario formado por 14 ítems de respuesta abierta:

1.- ¿Qué contenidos matemáticos de EI/EP de la legislación vigente están presentes en el método?

2.- ¿Abarca el método todas las partes de las matemáticas (lógica, conocimiento numérico, medida, espacio, estadística,…)?

3.- ¿Qué concepción acerca de las matemáticas y su enseñanza se transmite en el método?

4.- ¿Promueve la realización de actividades de investigación por parte de los niños?

5.- ¿Puede presentar el método alguna dificultad ligada al desarrollo evolutivo de los niños y niñas de estas edades?

6.- ¿Contempla la posibilidad de aprender cooperativamente dentro de un grupo?

7.- ¿Permite trabajar el desarrollo lógico - matemático a partir de los diferentes tipos de inteligencias?

8.- ¿Exige una dedicación excesiva de tiempo limitando la realización de otros tipos de actividades también fundamentales para la formación del niño?

9.- ¿Permite el método el uso de medios adecuados (como materiales manipulativos)?

10.- ¿Puede producir el método actitudes negativas hacia las matemáticas?

11.- ¿Piensas que las actividades tienen en cuenta los intereses de los escolares?

12.- ¿Facilita el método una relación productiva escuela-familia de cara a promover el aprendizaje matemático de los niños?

13.- ¿Encaja el método con el proyecto curricular del centro?

14.- ¿Promueve el método valores educativos o cabe considerarlo como un método de "adiestramiento matemático"?

Procedimiento

El cuestionario se aplicó en soporte digital y una vez recibidas las respuestas se analiza ítem a ítem para interpretar los datos obtenidos, extraer las conclusiones y poder establecer la validez del método, comprobar si cubre las expectativas y objetivos marcados en el momento de su implantación.

Resultados

A continuación procedemos al análisis de las respuestas dadas por las docentes; en general, homogéneas.

La utilidad del método reside en la estructuración y progresión de los contenidos, en que ofrece diversidad de materiales manipulativos y visuales y que los

contenidos marcados por la legislación vigente (Decreto 330/2009) son superados cuantitativamente.

Promueve el esfuerzo, la constancia, la memoria y la atención pero deja poca libertad al alumnado, además de no dar cabida a la participación de las familias.

Puede producir actitudes negativas hacia las matemáticas al ser tan repetitivo y bastante rigidez temporal, y transmitir una concepción de las matemáticas y su enseñanza muy delimitada.

No da oportunidad para aprender a pensar, lo que puede resultar aburrido y convertir al estudiante en un autómata que actúa sistemáticamente sin ser muy consciente de que hace, cómo lo hace y para que lo hace.

Permite la investigación pero siempre guiados por el docente, y el trabajo colaborativo se realiza al inicio de la sesión para luego centrarse en un trabajo individual.

No se ajusta a las necesidades de los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) pues entre otras cosas no da tiempo al ritmo de cada persona, sino que va muy rápido, y para todos igual.

Presenta dificultades a la hora de comprender o aplicar lo que se expone en las actividades.

Es un método lúdico, especialmente las actividades previas; todas las fichas que les suceden se centran en un aprendizaje sistemático (no significativo) que da poca opción a la creatividad y divergencia de pensamiento.

Aunque se intercala un trabajo cooperativo con el individual simultaneándose con actividades de manipulación y experimentación, apenas se enfrentan a la resolución de problemas en los que deban combinar operaciones de las estudiadas, ni se trabaja la comprensión, planteamiento y resolución estructurada de problemas.

Los diferentes tipos de inteligencias y la estimulación temprana, base del modelo, tiene algunas carencias pues da poca opción al protagonismo del niño, a la creatividad, la investigación, el trabajo cooperativo, la observación y el pensamiento crítico.

Una dificultad añadida es la relativa a los niños con NEAE ya que no tiene en cuenta ni los ritmos, ni la evolución ni las características del alumnado.

Las maestras se muestran satisfechas en cuanto a que encaja con el proyecto curricular del centro, promueve valores educativos, les facilita el trabajo porque tiene muchas actividades y que las calificaciones de los estudiantes han mejorado.

Conclusiones

Es imprescindible tener en cuenta que "un buen método puede utilizarse mal y un método regular puede mejorarse mucho en la práctica" (Castro, 2007, pág. 75), por lo que el grado de idoneidad matemático se verá influido por la manera en que el docente lo desarrolla en el aula, creando el ambiente adecuado para que el alumnado pueda aprender, pasando por favorecer situaciones de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las respuestas de las docentes podemos confirmar que las contestaciones nos provocan, a veces, sorpresa por cuanto que se muestran satisfechas con el proyecto, a pesar de señalar ciertas características negativas, que a nuestro entender, y conforme a Fernández Bravo (2006) son fundamentales para el desarrollo lógico-matemático y la formación integral de la persona.

El pase de bits es una metodología que no favorece el aprender a pensar, competencia básica de la educación; lejos quedan los aprendizajes significativos con estas didácticas que atacan la creatividad y divergencia del pensamiento infantil.

Las matemáticas son más que cálculos, más que resolución de problemas, más que representaciones del espacio…las matemáticas son un lenguaje (Alcalá, 2002), una forma de comunicación que implica observar, experimentar y principalmente razonar.
A su favor se podría decir que resulta perfectamente válido como método para trabajar la memoria y la atención de manera lúdica, aun sin un claro sentido de la manera ostensiva en que se presentan los contenidos, dato que lo aproxima a un método empirista (Chamorro, 2005).

Para finalizar, con el método EntusiasMat, el profesor se convierte en un *sharpe* que crea las condiciones adecuadas para que el alumnado cree sus aprendizajes. Por ello, debe anotar las observaciones, reflexiones y progresos diarios de cada niño, y quizás haya que analizar el método en más centros y con más docentes para comprobar su eficacia ya que la actitud del docente es crucial en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. En todo caso, estos resultados son los de algunos profesionales que tienen interés en mejorar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Referencias

Alcalá, M. (2002). *La construcción del lenguaje matemático*. Barcelona: GRAO.

Castro, C. (2007). La evaluación de métodos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, *11*, 60.

Cedeño, M., y C. Hernández, (2011), Autoevaluación y acreditación de carreras en la Universidad Nacional de Costa Rica: experiencias para la gestión de la calidad. Revista *Calidad en la Educación Superior*, *2*(2), 44-68.

Chamorro, M. (2005). *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil*. España: Pearson Educación.

Decreto 330/2009, del 4 de junio, por el que se establece el currículum de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG del 23 de junio de 2009).

Doman, G. y Doman, J. (2006). *How Smart Is Your Baby?* New York: Square One.

Fernández Bravo, J. A. (2006). *Didáctica de la matemática en educación infantil*. Madrid: Grupo Mayéutica Conpa.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Hidalgo, A., Maroto, A. y Palacios, A. (2005). El perfil emocional matemático como predictor de rechazo escolar: relación con las destrezas y los conocimientos desde una perspectiva evolutiva. *Educación Matemática*, *17*(2), 89-116.

DISEÑO DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN PARA COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS

Montserrat Yepes-Baldó, Marina Romeo, María Ángeles García, Carolina Martín, Andrés Besolí, Silvia Burset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez, y Emma Bosch

Universidad de Barcelona

Resumen

Antecedentes: Los recientes cambios en la formación universitaria han conllevado un destacable nivel de profesionalización de los estudios como respuesta a las demandas sociales. En este sentido, una de las necesidades para la formación universitaria en el área de la comunicación audiovisual es desarrollar en los estudiantes competencias profesionalizadoras que les permitan encontrar nichos de empleo en un mercado altamente competitivo y sometido a cambios continuos. Esta investigación tiene por objeto crear una rúbrica que permita evaluar el aprendizaje profesionalizador en los estudiantes de grado en Comunicación Audiovisual. Método: Hemos realizado una investigación de tipo cualitativo e inductivo, de carácter constructivo e interpretativo del conocimiento. La metodología utilizada es una adaptación del método Delphi a partir de focus-groups. Resultados y conclusiones: La rúbrica elaborada, además de permitir evaluar el grado de adquisición de las competencias profesionalizadoras, permite dibujar un mapa claro de la organización y adecuación de los procesos y metodologías docentes. Esta se convierte en un instrumento pedagógico clave para las futuras promoción de estudiantes que favorezca la evaluación formativa de los alumnos, dado que las dimensiones e indicadores no solo se escriben, sino que también se describen en los diferentes grados de adquisición.

Palabras clave: Rúbricas, Competencias profesionalizadoras, Comunicación audiovisual.

Abstract

Background: Recent changes in university education have led to a remarkable level of professionalism of the studies in response to social demands. In this sense, one of the needs for university education in the area of audiovisual communication is to develop in students' professional competencies enabling them to find employment niches in a

highly competitive market subjected to continuous change. This research aims to create a rubric to assess the Audiovisual Communication students professional learning degree. Method: We conducted a qualitative and inductive research, constructive and interpretative of the knowledge. The methodology used is an adaptation of Delphi method based on focus-groups. Results and conclusions: The rubric allows to assess the degree of acquisition of professional competencies, and to draw a clear map of the organization and adequacy of processes and teaching methodologies. This rubric becomes a key teaching tool for future promotion that encourages students' formative assessment, since the dimensions and indicators not only write but also describe various degrees of acquisition.

Keywords: Rubrics, Professional competences, Audiovisual communication.

Introducción

En la formación universitaria ha habido mejoras sustanciales en los últimos años. Uno de los cambios más significativos ha sido el paso de diplomatura o licenciatura a grado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo cual ha provocado modificaciones profundas en el sistema educativo, en concreto la evolución de un modelo educativo vertical y unidireccional, basado en la transmisión de conocimientos, a un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y centrado en el alumno (Ruiz, 2010).

Todos estos cambios en la formación universitaria han supuesto un alto nivel de profesionalización. Sin embargo, en los diversos trabajos desarrollados por nuestro grupo de innovación e investigación en docencia (GID-CAV) hemos podido constatar la existencia de gaps entre la formación que los planes de estudios aporta a los estudiantes y lo que el mercado demanda (García et al., 2011; Romeo et al., 2012). En este sentido, una de las principales necesidades de los estudiantes en estos ámbitos es desarrollar competencias profesionalizadoras que les permitan encontrar nichos de empleo en un mercado altamente competitivo y caracterizado por cambios continuos en varios niveles.

El objetivo de esta investigación es crear una rúbrica que permita evaluar el aprendizaje profesionalizador en los estudiantes de grado en Comunicación Audiovisual a partir de la materia Proyectos y, concretamente, de la asignatura Proyectos II.

El auge de esta herramienta en la educación superior viene dado por la necesidad de encontrar una nueva forma de evaluar que dé cabida no solo a los contenidos, sino

también a las competencias que se pretenden desarrollar en el alumnado (de la Cruz y Abreu, 2012). Según el tipo de evaluación desarrollada Moskal (2000) ha descrito diferentes tipos de rúbrica (rúbrica analítica frente a rúbrica holística). En la presente investigación hemos desarrollado una rúbrica de tipo analítico, dado que ésta permite incluir todos los aspectos valorados por los expertos como fundamentales en la elaboración de un proyecto audiovisual que resulte competitivo en el mercado laboral.

Método

Para dar respuesta al objetivo planteado hemos realizado una investigación de tipo cualitativo e inductivo que defiende el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento (González Rey, 2006). La metodología utilizada es una adaptación del método Delphi a partir de focus-groups, dado que permite estructurar un proceso de comunicación grupal, de forma sistemática, interactiva e iterativa, para la obtención de un consenso fiable (Brummer, 1985; Landeta, 1999).

Participaron un total de seis expertos del ámbito de la comunicación audiovisual, tanto profesionales como académicos, elegidos de forma intencional dadas sus características de experiencia en la elaboración de proyectos en CAV, años de vida laboral en el sector, conocimiento del ámbito académico vinculado a CAV.

La investigación se ha estructurado en cuatro fases: definición nominal de las dimensiones e indicadores de evaluación para la adquisición de aprendizajes profesionalizadores (Fase I), diseño de rúbrica y análisis evaluador de esta a nivel individual y focus-group (Fase II), prueba piloto de la rúbrica y ajuste (Fase III), validación de la rúbrica a partir de un evaluador ciego. Focus-group con los seis expertos. Elaboración de la rúbrica final (Fase IV).

Para el diseño de las diferentes versiones de la rúbrica de evaluación nos hemos centrado en las etapas de construcción de rúbricas planteadas por diversos autores (de la Cruz y Abreu, 2012; Stevens y Levi, 2005). En concreto, los miembros del equipo investigador, los expertos y el evaluador ciego reflexionaron (Reflexión) y pusieron en común (Listado) las características que un proyecto debería tener para ser considerado un trabajo profesional en el sector de la CAV. Las diversas características obtenidas fueron agrupadas y etiquetadas en forma de competencias (Agrupación y etiquetado) para posteriormente aplicarlas y validarlas (Aplicación) en formato de rúbrica analítica (Moskal, 2000).

Resultados

Para una mayor claridad expositiva, el apartado referido a los resultados de nuestra investigación será presentado siguiendo las fases en qué se ha desarrollado.

Fase I: Para la definición nominal de los indicadores y dimensiones a considerar para los diferentes perfiles profesionales se partió del Libro Blanco de Títulos de Grado en Comunicación (ANECA, 2005, pp. 361-362), que describe los perfiles (1) Director, guionista y realizador audiovisual, (2) Productor y gestor audiovisual, (3) Diseñador de producción y posproducción visual y sonora, e (4) Investigador, docente y experto en estudios visuales.

Fase II: En base a los perfiles profesionales descritos en la fase anterior, se diseñó la rúbrica. Esta fue evaluada por cinco expertos. Consideraron evaluar el aprendizaje profesionalizador en los estudiantes partiendo de las fases que configuran el desarrollo de un proyecto audiovisual, no a partir de los perfiles, dado que percibían solapamientos que les dificultaba la clara concreción de las dimensiones e indicadores. Se definieron tres dimensiones: Diseño, o punto de inicio del proyecto; Planificación, y Ejecución referido a la puesta en acción de cada una de las componentes del producto audiovisual (Valarino, Yáber, y Cemborain, 2011), con tres niveles de ejecución: A (máxima excelencia) y C (menor calidad).

Fase III: La rúbrica resultante de la Fase II fue utilizada para evaluar tres proyectos que mostraban la diversidad de trabajos presentados. En total, de los 13 trabajos presentados, 4 eran videoclips, 6 cortos de ficción, y 3 videos musicales, y se seleccionaron al azar uno de cada formato.

En esta fase los expertos valoraron, por un lado, no evaluar el nivel de Ejecución, sino únicamente de Diseño y Planificación, dado que solo se disponía de las memorias del proyecto y no existían productos finales. Además, se añadió un cuarto nivel de ejecución para evitar el punto medio en las valoraciones (Lozano, García-Cueto y Muñiz, 2008).

Por otra parte, se reconsideraron los indicadores y se estableció un proceso más exhaustivo en la definición de los mismos; agrupándose algunos de ellos para que todos respondieran a los mismos niveles de isotopía (Eco, 1984). En concreto, los indicadores Creatividad, Tipo y variedad de fuentes, Imagen, Audio y Atrezzo y vestuario se agruparon en el indicador superior de Narrativa audiovisual.

Fase IV: La rúbrica final fue de nuevo puesta a prueba a partir de la participación de un evaluador ciego que analizó los mismos proyectos evaluados en la Fase III para

validar la adecuación de la herramienta. Todos ellos, en el marco de un focus-group configuraron la rúbrica final.

En el diseño de ésta, en primer lugar, se reestructuraron los indicadores de la dimensión Planificación con objeto de dotarles de una mayor isotopía. En segundo lugar, se precisó el nombre de algunos de los indicadores para hacerlos más comprensibles. En tercer lugar, se redefinieron, se eliminaron o integraron algunos indicadores, para facilitar la comprensión y el ajuste de los evaluadores Por los requerimientos de extensión de este artículo no es posible incluir la rúbrica final[1].

Conclusiones

Para concluir señalar que la rúbrica obtenida resulta una herramienta de gran utilidad dado que permite analizar las competencias profesionalizadoras a partir del nivel de ejecución de los indicadores, dando cuenta del ajuste de los proyectos presentados a los requerimientos del mercado. Además, de dotar al alumnado de una guía explícita sobre la que mostrar sus desempeños y ayudar al docente a describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar. No obstante, cabe señalar que ésta resulta un "instrumento transversal útil, abierto, dinámico y flexible" (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011, p. 164) sometido a un proceso de revisión continuada.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro blanco de Títulos de Grado en Comunicación*. Madrid: ANECA.

Brummer, J. J. (1985). A Delphi Method of teaching applied Philosophy. *Teaching Philosophy, 8(*3), 207-220. doi: 10.5840/teachphil19858381

De la Cruz, G. y Abreu, L.F. (2012). Rúbricas, currículo y trabajo docente colaborativo: una experiencia práctica. *OBSERVAR, 6*, 31-48. Disponible en www.odas.es/site/magazine.php

Eco, U. (1984). *Semiotics and philosophy of language*. Indiana: University Press.

Etxabe, J. M., Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU), 4*(3), 156-269.

[1] Si desea obtener más información sobre la rúbrica elaborada, póngase en contacto con la Dra. Montserrat Yepes-Baldó (myepes@ub.edu) o con la Dra. Marina Romeo (mromeo@ub.edu)

García, M. A., Aguilar, C., Romeo, M., Yepes-Baldó, M., Burset, S., González, V., y Sánchez, L. (2011). *Las asignaturas Proyectos en el grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat de Barcelona: un ejemplo de evaluación por competencias*. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior. Madrid: UEM. Disponible en http://madrid.universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2011/PDF/Evaluacion_centrada_en_comptencias/57_LAS_ASIGNATURAS_PROYECTOS.pdf

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG

Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Lozano, L. M., García-Cueto, E., y Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology, 4*(2),73–79. doi: 10.1027/1614-2241.4.2.73

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7*(3). Disponible en http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3

Romeo, M., Yepes-Baldó, M., Burset, S., García, M. A., González, V., Sánchez, L., y Berger, R. (2012). Desarrollo de la materia Proyectos. Grado de Comunicación Audiovisual. Universitat de Barcelona. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU), 5*(2), 122-132.

Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación, 351*, 435-460. Disponible en http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/5/51/51.pdf

Stevens, D. D. y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assesment tool to sabe grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus Publishers.

Valarino, E., Yáber, G., y Cemborain, M. S. (2011). *Metodología de la investigación: paso a paso*. Mexico: Editorial Trillas.

EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA COLECTIVA PARA LA FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE FORMACIÓN

Jordi Tous Pallarès*, Maite Novo Molinero, y Zoel Salvadó Belart****

**Departament de Psicologia; **Departament de Bioquímica i Biotecnologia*

Facultat de Ciències de l'Eduació i Psicologia Universitat Rovira i Virgili

Resumen

Antecedentes: El estudio de la *inteligencia colectiva* cobra un gran interés cuando aparecen nuevas formas de formación colaborativa apoyadas en entornos virtuales. En este trabajo se relacionan las competencias individuales para el trabajo en equipo y la inteligencia colectiva con el uso eficiente (o inteligente) de plataformas virtuales de formación con una mayor puntuación en dos tareas para la evaluación de la inteligencia colectiva. Resultados: Los resultados ponen de manifiesto el valor de la evaluación previa de la inteligencia colectiva y de las competencias para el trabajo en equipo para obtener éxito en nuevos entornos de formación ya que se elaboran nuevos contenidos aportando, ampliando y corrigiendo la información de que se dispone.

***Palabras clave*:** inteligencia colectiva, trabajo en equipo, entornos virtuales de formación

Abstract

Background: The study of collective intelligence takes a great interest when new forms of collaborative training supported in virtual environments appear. In this work the individual skills for teamwork and collective intelligence with the efficient (or smart) using virtual training platforms with higher scores on two tasks for the evaluation of collective intelligence are related. Results: The results show the value of appraisal of collective intelligence and skills for teamwork for success in new learning environments and new content providing, expanding and correcting the information available are made.

***Keywords*:** colective intelligence, teamwork, virtual training environments

Introducción y marco teórico

La inteligencia colaborativa (IC) es la capacidad de las comunidades y grupos humanos para avanzar en la solución de problemas complejos, avanzar para innovar y

para integrar contenidos mediante mecanismos colaborativos (Pór, 2005; Voldtofte,1997). Muchos autores indican que cuando se aplican técnicas para fomentar la colaboración y participación se realizan mejores proyectos grupales (Goleman, 2008; 1998; Malone, 2014; MIT, 2015) ya que la mejora de la IC individual puede mejorar su rendimiento grupal a través de su participación activa en el proceso compartido (Atlee, 2009). La IC surge a partir de la colaboración de muchos individuos y como alternativa útil para superar los sesgos cognitivos individuales derivados del pensamiento grupal. También se denomina *"inteligencia simbiótica"* dado que se considera una propiedad emergente entre las personas y las formas de procesamiento de la información (Johnson, 2011).

El estudio de la IC cobra un gran interés cuando aparecen nuevas formas de formación colaborativa apoyadas en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) o *Virtual Learning Environment* (VLE). Todos los participantes en un foro responden y, al mismo tiempo, pueden hacer observaciones sobre los comentarios expresados por los demás miembros. Todos los participantes pueden contribuir simultáneamente mientras que el sistema identifica automáticamente a cada participante y realiza una transcripción del encuentro. Así, las posibilidades de establecer aportaciones son diversas y las de cooperación permiten superar sesgos cognitivos derivados del pensamiento de grupal. Con los EVA surgen nuevas formas de relación que facilitan el aporte de nueva información de gran interés para el grupo. La IC es una nueva variable a considerar cuando se pretenden establecer sinergias y un buen clima entre informaciones compartidas, entre objetivos dispares o entre los que tienen nuevas ideas y los que tienen el poder formal reconocido en el foro o grupo (Tous-Pallarès, Bonasa y Mayor, 2011).

Los EVA son un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas o sistema de software que posibilitan la interacción (Salinas, 2011) que funcionan continuamente a través del proceso de la retroalimentación *"just in time"*. Se producen nuevos conocimientos a partir de la información que aportan todos los miembros del grupo a la comunidad virtual. Con los EVA se proporciona la tecnología y la plataforma para crear y desarrollar cursos de formación estructurados y didácticos en la web en los que saber compartir información es tan importante como disponer de ella. Sin embargo hay que formar al equipo en IC para que sus miembros realicen aportaciones que sirvan para facilitar el análisis grupal de los problemas, para la toma participativa de decisiones y para la mayor implicación

en la tarea y, para orientar al grupo hacia objetivos comunes y motivadores (MIT, 2015). Malone (2014) sugiere que para aprovechar todo el potencial de un equipo se deberá actuar sobre cuatro cuadrantes (Q1)*"Generate tasks"*, (Q2) *"Choose tasks"*, (Q3)*"Negotiate tasks"* y (Q4) *"Execute tasks"* (figura 1).

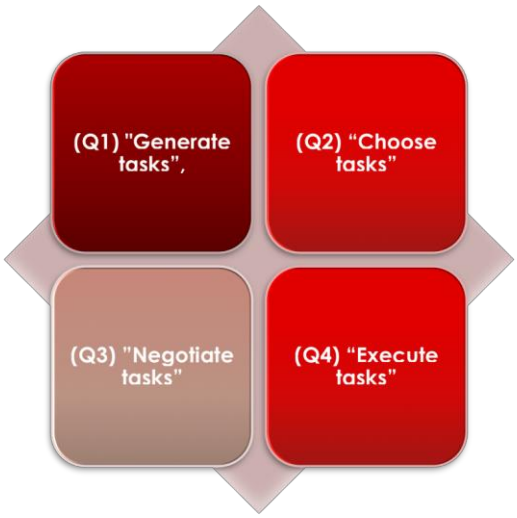


Figura 1. Modelo y estrategias de mejora de la inteligencia colectiva en equipos.

Podemos evaluar la IC mediante la administración de tareas estandarizadas en las que cada participante debe resolver problemas más o menos complejas de forma individual y grupal (Arvidson, 2007). La comparación entre las medidas son datos muy útiles para valorar si la suma de la aportación individual es tanto o menos importante que la aportación colectiva para lograr éxito en las tareas del equipo o para comparar los rendimientos de diferentes equipos. En consecuencia, el estudio de la inteligencia colectiva (IC) cobra un gran interés cuando aparecen nuevas formas de formación colaborativa apoyadas en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). La interacción interpersonal se realiza dentro de una estructura grupal e intergrupal, lo que introduce la necesidad de un aprendizaje específico de habilidades sociales para cada contexto social.

Sin embargo, la IC no está reflejada sólo en parámetros de rendimiento sino que es necesario referirse a la competencia grupal para trabajar en equipo de forma cooperativa y con responsabilidad compartida (CTE-B5). Esta competencia también puede evaluarse con escalas de recursos de aprendizaje desarrolladas para diversos contextos educativos, como por ejemplo la *ERAC-B5* (Tous-Pallarès, 2015). Cada

miembro del equipo en la actividad utiliza sus recursos mediados por sus características personales y por su experiencia asumiendo un rol en el equipo (Belbin, 2003). El potencial o efectividad del equipo dependerá tanto de cómo cada unidad desempeña su rol como de la elección de un contexto social y una estructura grupal adecuada. Si la inteligencia colectiva mejora cuando se aplican técnicas para fomentar la colaboración y participación de los participantes en proyectos de equipo, ésta se desarrollará y evolucionará a lo largo del tiempo en que se desarrolle el proyecto describiendo una trayectoria de espiral (Pór, 2013).

Para ello, en primer lugar, diseñaremos un programa de intervención *(UNIEMPREN)* en el que se desarrollan estrategias para la mejora de la inteligencia colectiva en equipos de estudiantes universitarios basándonos en nuestra experiencia en trabajos anteriores. Las plataformas se basan en la interacción y el intercambio efectivo de información en el grupo resulta necesario mejorar la competencia trabajo en equipo (TE) desarrollando tareas colaborativas planificadas en un entorno virtual en la que participen estudiantes universitarios (Tous-Pallarès, Mayor-Sánchez, Bonasa-Jimenez, Civico-Fornós, y Duran-Bonavilla, 2012).

En segundo lugar, se implementará el programa La tarea consiste en debatir y consensuar estrategias para resolver un problema práctico. Para el trabajo en equipo y la inteligencia colectiva con el uso eficiente (o inteligente) de plataformas virtuales de formación con una mayor puntuación en dos tareas para la evaluación de la inteligencia colectiva (Tous-Pallarès, Mayor-Sánchez, Bonasa-Jimenez, Civico-Fornós, y Duran-Bonavilla, 2013).

Finalmente de evaluarán las variables implicadas con el uso efectivo de plataformas virtuales de formación (EVA), considerando que quienes usan eficientemente las EVA obtienen una mayor puntuación en IC y los participan un programa *UNIEMPREN* obtendría mejores puntuaciones en el uso eficiente de las EVA (Tous-Pallarès, 2015)

Método

Muestra

Han participado un total de 40 de estudiantes del grado psicología y de educación de la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (URV), 32 mujeres y 8 hombres organizador en 8 equipos. Su edad media era de 20,7 años edad. La participación en el programa UNIEMPEN era voluntaria y los candidatos

eran informados de los objetivos y el compromiso ético de participar en nuestro programa. Al tratarse de estudiantes universitarios de segundo y tercer curso, todos ellos eran usuarios habituales de la plataforma Moodle

Instrumentos

- El *ERAC-B5* (Tous-Pallarès, 2015). Es una escala autoinformada de 18 ítems en formato likert autoinformada que evalúa la competencia B5 para el trabajo en equipo Su consistencia interna o fiabilidad es de .81.

El test se aplicó mediante la plataforma *Google drive* a todos los participantes antes de iniciar del programa UNIEMPREN y se repitió su aplicación cuando lo habían una vez finalizado.

- *Test de tareas de trabajo en equipo* (Tous-Pallarès, 2014) compuesto de dos actividades: (TTE1) de toma de decisiones de forma cooperativa y (TTE2) de elaboración y presentación pública de un proyecto del equipo.

La *tarea cooperativa de toma de decisiones* (TTE1) consiste en la realización de hasta un número máximo de construcciones distintas. Se emplea un juego de piezas de construcción de distintas formas y tamaños. En un tiempo máximo de 20 minutos y con la participación de todo el equipo deberán hacer el máximo número de construcciones distintas. La tarea se evalúa (Q2) " Choose tasks" otorgando 10 puntos a cada una de las construcciones realizadas con éxito hasta un máximo de 100 puntos.

La *tarea ejecutiva* (TTE2) que sirve para evaluar (Q4) " Execute tasks" consiste en la preparación y presentación pública de un proyecto elaborado por cada equipo. El proyecto se presenta públicamente ante un tribunal de expertos que lo evalúa entre 0 y 100 puntos.

Procedimiento

El programa UNIEMPREN se basa en recurre a organizar la intervención en un proceso de cuatro fases o cuadrantes (Q1) "Generate tasks", (Q2) " Choose tasks", (Q3) "Negotiate tasks" y (Q4) " Execute tasks".

El programa se aplicó a una muestra de estudiantes universitarios mediante un itinerario de ocho fases:

1.- Información inicial sobre el proyecto. Registro de los participantes con un código personal y administración test ERAC-B5 mediante la plataforma Google drive. Configuración de los equipos asignando los candidatos al azar en grupos de

hasta cinco unidades y estableciendo el objetivo a cumplir cooperativamente (TT2)

2.- *Formación inicial de cada equipo habilidades para buscar y compartir información en un equipo de tarea (Q1*). La información de gestiona a través de la plataforma Moodle en un foro restringido para cada equipo.

3.- *Formación en técnicas de discusión inicial de cada equipo habilidades para generar y compartir ideas en un equipo de tarea (Q2).* También se realiza a través de la plataforma Moodle y solo participan los miembros de cada equipo.

4.- *Aplicación de la tarea TT1.* Se convocan a todos los miembros del equipo en nuestro laboratorio de grupos y se les aplica la prueba para evaluar IC en sus dos versiones, balanceando el orden de aplicación en dos grupos de forma que al primero se le aplica primero la tarea de manera individual y después en equipo.

5.- *Formación en técnicas de negociación y toma de decisión en equipo (Q3*). La información también se gestiona a través de la plataforma Moodle en un foro restringido para cada equipo.

6.- *Formación en técnicas de presentación de proyectos (Q4).* Se realiza a través de la plataforma Moodle

7.- *Aplicación de la tarea TT2.* Se convocan a todos los miembros del equipo para que realicen la defensa de su proyecto frente a un tribunal de expertos. Se pretende valorar objetivamente la participación efectiva de cada miembro en el proyecto así como la capacidad para resolver los problemas.

8.- *Retest.* Administración test ERAC-B5 y de una encuesta de satisfacción mediante la plataforma Google drive.

En la figura 2 se muestra un esquema del programa UNIEMPREN con sus ocho fases:

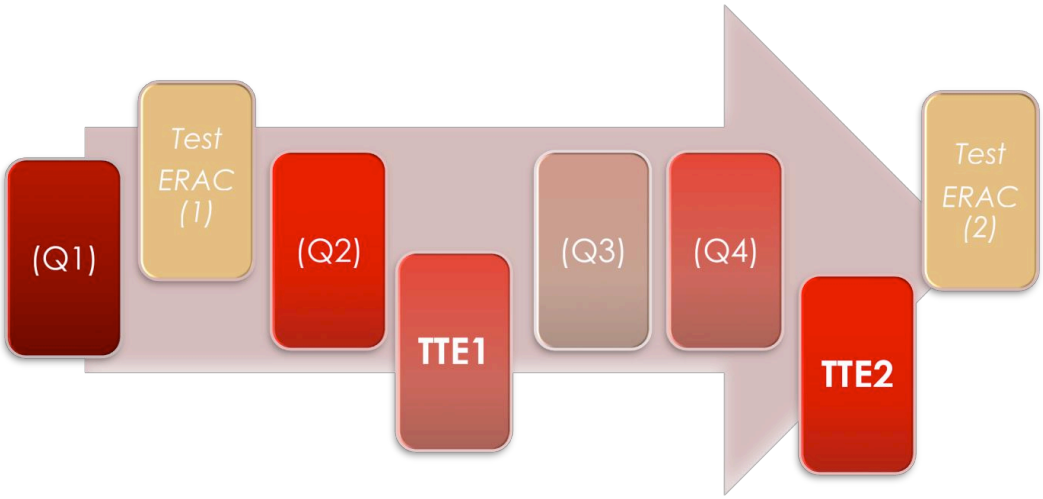


Figura 2. Esquema del programa UNIEMPREN.

Resultados y conclusiones

Los resultados ponen de manifiesto el valor para obtener éxito en nuevos entornos de formación que se obtiene aplicando programas como UNIEMPREN para mejorar e implementar estrategias de consolidación de las competencias para el trabajo en equipo.

Las medidas obtenidas con las herramientas de nuestro programa son de gran utilidad ya que nos determinan los parámetros y márgenes de mejora de cada individuo y de cada equipo. Así, los estadísticos descriptivos para las escalas de eficacia de trabajo en equipo (ERAC-B5), la puntuación media es de 34,5 (con una D.S. de 4,23). Se observa una ligera mejora cuando se compara esta media con la media del global en la aplicación final de ERAC-B5 que es de 38,6 (con una D.S. de 2,43).

La evaluación de la inteligencia colectiva (IC) permite planificar y aplicar programas para la mejora del rendimiento individual, siendo las puntuaciones medias obtenidas en inteligencia colectiva (IC) y en eficiencia del trabajo en equipos de EVA (TTE2) similares tanto para la tarea TTE1 (que es de 80,1 con una D.S. de 0,57) como para la tarea TTE2 (con una puntuación media de 78,8 con una D.S. de 1,23).

Las puntuaciones medias elevadas en TTE1 y TTE2 pueden indicar que nuevas infraestructuras de web y web 2.0 se pueden establecer redes potencialmente más amplias y con un mayor potencial más innovador (Weiss, 2005). Se justifica el interés de los EVA como referentes para trabajar en equipo y para transformar los problemas y analizarlos desde otras perspectivas no centradas en la autoridad sino en la cultura

cooperativa (Pór, 2008) ya que se elaboran nuevos contenidos aportando, ampliando y corrigiendo la información de que se dispone.

Coincidiríamos con los trabajos de Malone (2007) en que la inteligencia colectiva se crea a partir de las tareas que les hacen "inteligentes" y que los grupos e individuos realizan de forma colectiva ya que se obtiene una correlación de r = .870 entre eficacia en el trabajo en equipo (TE) y la inteligencia colaborativa (IC) y de r = .865 entre uso eficiente EVA y la inteligencia colaborativa (IC), ambas con niveles de significación del .01. A pesar de no obtener correlaciones entre el IC y la eficacia del trabajo en equipo (TE), la práctica en el trabajo colaborativo organizada a través de programas de intervención que contemplen el aprendizaje progresivo (Q1, Q2, Q3 y Q4) puede ser de una gran utilidad para establecer y consolidar grupos y comunidades inteligentes (Voldfone, 1997) así como planificar y aplicar programas para la mejora del rendimiento individual. Las nuevas competencias sociales y afectivas que se incorporan que permiten salvar el peligroso discurso basado en asociar el rendimiento grupal a la capacidad individual de resolución de problemas concretos de la sociedad actual (Arvidson, 2006) y el desarrollo de estas competencias permitirían aumentar tanto la capacidad individual como la grupal para abordar problemas de orden superior a partir de una nueva visión del trabajo colaborativo basado en la integración y la colaboración.

A nivel de conclusión, los programas que permiten vincular inteligencia grupal o colectiva (IC) al rendimiento en tareas grupales en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) son una buena medida para el pronóstico de las tareas que precisen desplegar las competencias de trabajo en equipo (TE) ya que los procesos psicosociales que se asocian a la inteligencia colectiva se crea a partir de las tareas que los grupos e individuos realizan de forma colectiva y que parecen inteligentes. Las prácticas en el aprendizaje colaborativo consolidan el hábito de trabajar colectivamente y contribuyen a establecer conexiones una estrategia compartida para el análisis y la resolución de problemas. Por otra parte, las relaciones interpersonales y los roles asumidos en la dinámica por los participantes sean los que determinan la mejora del rendimiento cuando la tarea se realiza en equipo.

Referencias

Arvidson, (2007). *General Intelect*. Recuperado el 10 de julio de 2014 de http://p2pfoundation.net/General_Intellect.

Belbin, R. M. (2003). *Management teams: why they succeed or fail*. Butterworth Heinemann: Oxford.

Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional en la empresa*. Planeta: Madrid.

Goleman, D. (2008). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books: New York.

Malone, T. W. (2014). *The mission of the MIT's Center for Collective Intelligence*. Recuperado el 20 de Julio de http://cci.mit.edu/

MIT. (2015). *Handbook of collective intelligence*. Recuperado de http://scripts.mit.edu/~cci/HCI/index.php?title=Main_Page

Pór, G. (2005). Liberating the Innovation Value of Communities of Practice. En D. M Amidon, P. Formica, y E. Mercier-Laurent (eds.), *Knowledge Economics: Emerging Principles, Practices and Policies*. Tartu University Press: Tartu.

Pór, G. (2008). Collective Intelligence and Collective Leadership: Twin Paths to Beyond Chaos. *All Sprouts Content, 8*(2).

Pór, G. (2013). *Collective Intelligence*, Conferencia magistral. Universidad

Tous-Pallarès, J., Bonasa, M. P. y Mayor, C. (2011). Escala de clima psicosocial en el trabajo: desarrollo y validación. *Revista Anuario de Psicología, 13*(1).

Tous-Pallarès, J., Mayor-Sànchez, C., Bonasa-Jimenez, P. y Civico-Fornós, E. (2011). Aplicación de la psicología grupal a proyectos de equipos de emprendedores. En J. C. Sànchez, & V. Caggiano (Eds.), *Developing Entrepreneurs: Inspiration, Information and Implementation (*pp. 164-186).

Tous-Pallarès, J., Mayor-Sánchez, C., Bonasa-Jimenez, P., Civico-Fornós, E. y Duran-Bonavilla, S. (2012). Una experiència de "coaching grupal" i desenvolupament de competències emprenedores en estudiants universitaris. *Anuari de Psicologia, 14*(1), 43-60

Tous-Pallarès, J. (2014). *UNIEMPREN: equips d'universitaris que participen en projectes emprenedors de col·laboració*. Disponible en http://psico.fcep.urv.es/uniempren/index.html

Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F., Camps, E., Tous-Pallarès, J., y Lorenzo-Seva, U. (2013). Development and validation of the Overall Personality Assessment Scale (OPERAS). *Psicothema, 25*, 100-106.

Voldtofte, F. (1997). *A generative theorry on Collective Intelligence*. Recuperado el 15 de junio de 2014 en:

http://web.archive.org/web/20061230194534/http://www.worldcafe.dk/worldcafe/generative.htm

Weiss, A. (2005). The power of collective intelligence. *netWorker*, *9*(3), 16-28.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ENTORNOS ONLINE DE APRENDIZAJE

M.ª José Poza Lozano

Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya

Resumen

Antecedentes: En un mundo de cambios, e incertidumbres, el preguntarnos cómo incide la Inteligencia Emocional en el aprendizaje, puede facilitarnos un mejor afrontamiento de problemas: siendo complementaria la IE del cociente intelectual, para afrontar los nuevos retos con los que se encuentran las personas que utilizan el entorno "on line", para mejorar sus rendimientos. Las personas somos cada vez más "tecnológicas", hasta el punto de tener que ordenar las diversas herramientas que se nos facilitan. Resultados: Hablar de Inteligencia Emocional, es hablar de: autocontrol, autoconciencia, empatía, adaptación a cambios, entre otras competencias, y cómo éstas inciden en la formación "On line". Conclusiones: El objetivo de esta comunicación ha sido identificar qué aspectos de la Inteligencia Emocional inciden en los entornos "on line" de Aprendizaje. El aprendizaje, nos lleva a tener en cuenta el concepto de competencias, que aglutina: conocimientos, actitudes y destrezas o capacidades. Éstas últimas vienen determinadas por la inteligencia emocional, como una de las diferentes inteligencias que facilita el conocimiento.

***Palabras clave*:** Aprendizaje, *Online*, Inteligencia Emocional, Competencias, Empoderamiento.

Abstract

Background: In a world of change and uncertainty, wondering about how this affects emotional intelligence in learning, can provide us a better understanding of facing problems, as EI might be complementary of intellectual coefficient, or essential, so as to face new challenges found by those people who use the online method to improve their achievements. People are increasingly "technological", in such a way that is essential to arrange the different tools that are given. Results: Concerning Emotional Intelligence, means talking about: self-control, self-awareness, empathy, adaptation to change and, other skills. Conclusions: The main objective of this paper has been to identify which aspects of Emotional Intelligence have an influence on the online scenarios. Learning

leads us to consider the concept of competence, which includes: knowledge, attitudes and skills or abilities. These last few words are determined by emotional intelligence, as one of the different intelligences that facilitates knowledge.

Keywords: Learning , Online, Emotional Intelligence, Skills, Empowerment.

Introducción

Esta comunicación pretende evidenciar como los aspectos de la Inteligencia Emocional y el Aprendizaje, están vinculados a través de las competencias y como los entornos *On line*, pueden favorecer.

Uno de los aspectos que se dan en los entornos On line, es cómo, en este modo, el centro del proceso de aprendizaje pasa a ser el alumno, autor ahora de su propio aprendizaje. El profesor, adquiere el rol de facilitador. En función de cómo asuma este rol, puede ser de largo recorrido e incluso de mayor relevancia que en el anterior, o al contrario.

El alumno aborda un nuevo escenario al que debe adaptarse. Y este aspecto, supondrá claras diferencias, en las que precisará de un compromiso de flexibilidad para que el cambio previsto se lleve a cabo, desde una integración de sus propias actitudes y desde su predisposición a colaborar. En consecuencia, será su motivación, la que determinará la mejor adaptación precisa para acoplarse en este nuevo entorno.

Paralelamente en la medida en que descubra su propio estilo de aprendizaje, ello le facilitará cómo situarse ante un nuevo proceso formativo. De esta forma tomará conciencia de cómo adapta su capacidad para aprender al nuevo medio de aprendizaje.

Tomar conciencia del Empoderamiento, optimizará su confianza en los recursos que ponga en marcha. El individuo progresa a través de la experiencia y de lo que aprende de ella. La capacidad de aprender y desaprender, ha pasado a ser un parámetro relevante en los procesos de aprendizaje. El continuo ritmo de cambio en el que estamos inmersos, viene de hace años, pero ahora realmente, “va en serio”.

En este proceso, la incidencia de la red en la vida y desarrollo de las personas, adquiere un particular y muy relevante significado.

Descubrir los motivos que tiene la persona para aprender, repercutirá en los objetivos que se marque, y éstos en su motivación, lo que junto con su grado de inteligencia emocional, incidirá en sus resultados. En el entorno “*On line”*, puede encontrar un claro espacio comprendido como aliado, por las facilidades que le puede proporcionar.

La decisión de aprender de forma consciente, casi siempre estará influida por uno de los estos tres aspectos: económicos, posibilidades de crecimiento profesional y personal e intereses personales en la línea de "hobbies". En los tres, la motivación es claramente intrínseca, y no podemos dejar de lado, cuando el aprendizaje viene determinado por el mismo o por sugerencia de terceros. En el primer caso, las razones serán proactivas, al tiempo que intrínsecas, donde la energía se encuentra en construir y crecer, y en cambio en el segundo, las razones son más reactivas y extrínsecas, donde más bien es dar respuesta a un tipo de demanda no surgida por la propia persona.

En el siglo XXI en que nos encontramos, podemos observar que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Vemos que las personas que cuidan más sus relaciones y son capaces de identificar las motivaciones que les llevan a conseguir sus objetivos, pueden conseguir más éxito. Son más importantes las personas que las cosas. Y, la mayor riqueza se encuentra en el capital humano.

En las distintas definiciones del *e-Learning* que encontramos en la bibliografía especializada, nos llama la atención la que lo señala como un triángulo (Lozano, 2004), que incorpora: la tecnología (plataformas, campus virtuales), los contenidos (calidad y estructuración de los mismos, son elementos significativos para el éxito de la propia actividad formativa) y los servicios (que constituyen el aspecto más plural, determinado por profesores, elementos de gestión, comunicación y evaluación).

El concepto de Inteligencia Emocional forma parte de los trabajos en psicología cognitiva de John Mayer y Peter Salovey (1990), si bien es Daniel Goleman (1995), quien populariza el término, al desprenderse de su armadura académica.

Goleman amplía la definición original, extendiéndola a cinco factores:

- Autoconciencia.
- Autocontrol.
- Automotivación.
- Empatía.
- Habilidades sociales.

En estos tres conceptos (Aprendizaje, *e-Learning* e Inteligencia Emocional) se basa la investigación que proponemos, buscando cuáles son las dinámicas vinculantes que existen entre ellos. Además de estos tres, no podemos olvidar los MOOC, cuya

relación con los anteriores se analizará, así como la repercusión de todos ellos en el Empoderamiento.

La necesidad de formación continuada que se plantea para la mayoría de la sociedad, provoca una nueva emulsión del aprendizaje. Y, sin duda la Inteligencia Emocional incide en los entornos "on line" de aprendizaje.

La presente comunicación tiene como objetivo identificar qué aspectos de la Inteligencia Emocional inciden en los entornos "on line" de aprendizaje, conocer cómo se correlaciona diversos aspectos de la Inteligencia Emocional con el Aprendizaje y dimensionar el impacto del "on line".

Método

La metodología utilizada se basa en la recogida de información, análisis documental y de contenido, y aproximación a la identificación de aspectos de IE que inciden en el aprendizaje "on line". Variables dependientes: Aprendizaje, Online. Variables independientes: Inteligencia Emocional y Empoderamiento.

A) De recogida de información:

a.1. Análisis documental.

a.2. Entrevistas virtuales en profundidad (cualitativas).

a.3. Encuestas (cuantitativas).

a.4. Público objetivo y muestra a definir.

B) De validación de la información:

b.1. Grupo de control

Como punto de partida, y sin entrar en definiciones de los conceptos que se analizan, sí se detalla cada uno de ellos, con unas palabras de acotamiento.

Inteligencia Emocional: Implica tener en cuenta, emociones, motivación, relaciones con los demás, etc. Permite disponer de habilidad para conocer, interpretar y afrontar los sentimientos propios y ajenos. Incorpora dentro de la aptitud personal aspectos de autoconocimiento y automotivación, y dentro de la aptitud social, aspectos como empatía y habilidades sociales. El autoconocimiento es el proceso de reflexión y análisis del propio perfil profesional y este, incorpora: intereses profesionales, motivaciones laborales y conocimientos y competencias profesionales. Según Goleman (1999), *"el autoconocimiento ofrece un timón seguro para mantener nuestras decisiones laborales en armonía con nuestros valores más profundos"*.

Aprendizaje: Implica curiosidad, motivación, etc. Es preciso diferenciar enseñar de aprender. El aprendizaje implica involucración por parte del alumno. Si bien el aprendizaje se encuentra en casi todos los "inputs" de la vida, en este caso se centra en el Aprendizaje consciente. Y en este espacio, adquiere una importante relevancia, los objetivos que se marca el alumno.

Competencias: Implica la mezcla de: conocimientos, habilidades y actitudes, donde el saber, el saber hacer y el querer hacer, conlleva también aspectos de motivación y emoción.

Empoderamiento: Implica lucha, inquietud, creencia. Para que se produzca el empoderamiento por parte del alumno, es preciso el tomar conciencia de lo aprendido y como optimiza sus competencias. En este espacio será importante el papel que juegue la autoevaluación.

MOOC (Massive Online Open Courses): Implica aprendizaje. ¿Van a consolidarse los MOOC como una nueva propuesta de educación?

Online: Implica conexión, intercambio, disponibilidad, motivación. Puede el aprendizaje colaborativo.

Resultados

Se analizan básicamente cuatro factores y su relación entre ellos: Inteligencia Emocional, Aprendizaje, Empoderamiento y *Online*. Tres de los cinco (Inteligencia Emocional, Aprendizaje y *Online*) tienen un aspecto en común: la motivación, variable que se encuentra implícita en el cuarto: Empoderamiento.

A través de la Inteligencia Emocional se aprende a reconocer y valorar las emociones en uno mismo y en los demás. Los entornos "on line", favorecen esta reflexión que requiere el autoconocimiento, así como la incidencia de las emociones como fuente de energía más poderosa, de autenticidad y empuje. Al tiempo constatamos cómo las emociones adquieren una relevancia significativa también en el entorno *Online*: las emociones de gratitud y orgullo de cumplimiento, relacionadas con procesos de Empoderamiento.

Estas emociones las podemos vincular con otros dos ejes, responsabilidad y poder, que nos hacen vincular las emociones con el aprendizaje *Online*.

Conclusiones

El futuro es virtual. La magia de la clase magistral en la que el alumno extasiado escuchaba un relato singular, que en muchas ocasiones no estaría nunca ni en libros, ni siquiera en los apuntes, transmitía al oyente una inyección de sentido, que le permitía reflexionar y aprender en tiempo real, más que todas sus horas de estudio, se ha perdido y pasamos a un profesor, con un rol distinto.

En este nuevo rol, el profesor o consultor, como en algunos entornos le denominan, es sobre todo facilitador, siendo su misión el ayudar a sus alumnos a que descubran tanto su propio potencial intelectual y personal, optimizando su autoconocimiento y recursos, haciendo aflorar o incrementar su motivación.

La motivación como motor, varía con Inteligencia Emocional. Con ella, los estilos de aprendizaje, el compromiso y la involucración, serán mayores.

Las emociones con Inteligencia Emocional, y la interacción de los estilos de aprendizaje, pueden optimizar el conocimiento.

Los entornos *Online* de aprendizaje, bien aplicado, hace que vuelva al magisterio, aunque ahora en cápsula lanzada con certeza digital, a la vez que estimula su Inteligencia Emocional, sacará al alumno de ese marasmo pseudo - intelectual informativo en el que se encuentra, logrando que se interese por lo que se le muestra, adquiriendo de forma natural el conocimiento que le dará poder, más allá de la nota que le permita pasar de curso, y lo conduzca a ser un ciudadano competitivo y preparado, porque posee el conocimiento (saber), sabe cómo implementarlo (saber hacer) y tiene la actitud (querer hacer).

En definitiva, estos tres aspectos, son las características más relevantes de las competencias y su confluencia aglutina el Aprendizaje y la Inteligencia Emocional, condicionada por la Motivación y la Emoción.

Los entornos “online” facilitan el descubrimiento de otra forma de aprender, que con dosis de Inteligencia Emocional garantizar el empoderamiento, a través de las TEP (Tecnologías del empoderamiento y la participación).

Como resumen, se puede observar una seria de ganancias que se derivan hacia el alumno con la propuesta “online”. Entre éstas, cabe destacar: aprendizaje individual, colaborativo y flexible, introspección emocional e interacción que le provocará amplio recorrido.

Este nuevo envase en el que debemos envolver al entorno *e-Learning* / *Online*, constituye la modalidad de enseñanza que determinará un aprendizaje muy distinto del actual, en un futuro, que ya está aquí.

Referencias

Cebrián de la Serna, M., y Desenne, P. (2015). MOOC en la educación. *Comunicar, XXII*(44).

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *VI*(16), 110-125.

Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Ed. Kairós.

González, M. (2011). Estilos de aprendizaje: Su influencia para aprender a aprender. *Revista De Estilos De Aprendizaje, 7*(7).

Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2007). *Metodologia de la investigació. metodologies quantitatives.* Barcelona: UOC.

Salovey, P., y Mayer,J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9,* 185-211.

Suset, A., y Ebrary, I. (2010). Empoderamiento y cambio social a partir de la participación y el fomento de capacidades. *Pastos y Forrajes, 33*(1), 1.

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS DE LA FORMACIÓN EN TURISMO, HOTELERÍA Y GASTRONOMÍA EN ENTORNOS ONLINE Y SEMIPRESENCIALES

Mercè Colom Oliva, Laia Coma Quintana y Patricia Peralta y Lasso

CETT eLearning

Resumen

Antecedentes: La presente investigación, desarrollada en el marco de la educación superior *online*, tiene como objetivo principal diseñar y crear actividades y herramientas evaluación basadas en competencias para las formaciones profesionalizadoras del sector turístico, hotelero y gastronómico que ofrece el Campus CETT-Universidad de Barcelona. Método: Se trata de una investigación aplicada y de carácter proyectivo, estructurada en tres fases: fase de identificación de competencias; fase de diseño y mejora de actividades de evaluación; y fase de creación de herramientas de evaluación por competencias de todas las formaciones objeto de estudio de esta investigación. Resultados y conclusiones: Los principales resultados obtenidos presentan, por un lado, la identificación de las competencias específicas y transversales de las formaciones; en segundo lugar, la propuesta de actividades de aprendizaje, de tipo básico o de profundización, para asegurar una correcta evaluación de las competencias; y finalmente, se dan a conocer las herramientas diseñadas *adhoc* para este estudio, resaltando la rúbrica como instrumento destacado. Actualmente las rúbricas se están aplicando y para verificar su idoneidad y correcta implementación se procederá en una futura investigación a realizar un análisis exhaustivo de estas nuevas herramientas.

***Palabras clave*:** competencias, educación superior online, evaluación, rúbrica, turismo.

Abstract

Background: The present study, developed within the framework of online higher education, aims to design and create competency-based assessment activities and tools for professionally oriented programs in the tourist, hospitality and gastronomy sectors that Campus CETT- University of Barcelona currently offers. Method: It consists of an applied prospective research structured in three different phases: competencies

identification, design and improvement of learning activities; and the design of competency-based assessment tools to be implemented in each of the courses object of this investigation. Results and conclusions: Main results offer, firstly, the identification of specific and cross-cutting competencies in each course. Secondly, a proposal of basic and deeper knowledge learning activities that assure the correct evaluation of competencies and, finally, the assessment tools specifically designed for this research are reported, highlighting the importance of rubrics. These rubrics are currently implemented and to verify their suitability and correct implementation, an exhaustive analysis of this type of assessment tools will be carried out in a future research.

Keywords: competencies, online higher education assessment, rubric, tourism.

Introducción

El presente artículo expone los resultados obtenidos de la investigación desarrollada en el Campus CETT, y más concretamente en su unidad formativa de CETT eLearning, sobre el diseño de herramientas para la evaluación por competencias en las formaciones *online* y semipresenciales para el sector turístico, hotelero y gastronómico.

El CETT es un campus internacional de formación, investigación y transferencia de conocimiento en Turismo, Gastronomía y Hotelería, adscrito a la Universidad de Barcelona, que ofrece todos los niveles de formación con reconocimiento oficial- grados, postgrados y doctorados y formación profesional. Estos estudios han sido tradicionalmente una formación muy técnica, aplicada y profesionalizadora, y su integración tardía en los estudios superiores oficiales ha sido progresiva. Según Abellanet (2014) cabe destacar, que hasta el actual curso académico 2015-2016, la formación superior de turismo ha tenido, en Cataluña, cuatro planes de estudio oficiales: TET (1963), TEAT (1980), DT (1996) y GT (2008) [1]. Por lo tanto, no ha sido hasta el 1997 que los estudios superiores de turismo se incorporaron a la universidad con la Diplomatura de Turismo, y en 2008 con la implantación del Grado de Turismo.

En el 2013, el CETT apostó estratégicamente para crear la unidad de formación modular *online* y semipresencial, CETT eLearning, para ofrecer formación dirigida principalmente a los profesionales del sector turístico, hotelero y gastronómico. Es en

[1] TET Técnico de Empresas Turísticas; TEAT Técnico de Empresas y Actividades Turísticas; DT Diplomatura de Turismo; GT Grado de Turismo.

la experiencia formativa *online* de los primeros cursos académicos (13-14 y 14-15) donde se hallan los antecedentes de esta investigación. Durante estos cursos se manifestó la necesidad de reforzar la evaluación por competencias dado el carácter técnico y profesionalizador de la formación turística, y para ello era necesario replantearse el sistema evaluativo implementado y diseñar *adhoc* nuevas actividades y herramientas de evaluación basadas en el aprendizaje por competencias. Así pues, esta investigación parte de la necesidad de asegurar que la formación modular *online* y semipresencial del CETT capacita al alumnado con la máxima calidad en las competencias requeridas en cada especialidad profesional. Y es que "Ya no se trata sólo de promover el aprendizaje y demostrarlo, en relación a lo que el estudiante sabe sobre un tema (saber y saber explicar cómo), sino que además, ha de ser capaz de saber demostrar, aplicar, hacer, actuar en función y en relación a lo que sabe (saber mostrar/demostrar; actuar/hacer)" (Cabrera, 2007, 5). En esta línea, se propone evaluar las competencias del alumnado entendidas como "un conjunto de estructuras de conocimiento, así como habilidades cognitivas, interactivas y afectivas, actitudes y valores, que son necesarias para la ejecución de tareas, la solución de problemas y un desempeño eficaz en una determinada profesión, organización, posición o rol" (Wesselink, Lans, Mulder y Biemans, 2003).

En base a este punto de partida, el equipo de CETT eLearning inició la investigación con un objetivo principal: diseñar actividades e instrumentos de evaluación por competencias para su formación modular *online* y semipresencial de carácter profesionalizador.

Para conseguir esta meta, se marcaron tres objetivos específicos: a) analizar e identificar las competencias profesionalizadoras de las distintas formaciones *online* y semipresenciales objeto de estudio; b) crear y/o mejorar las actividades para evaluar la adquisición, mejora o refuerzo de las competencias profesionalizadoras; y c) conceptualizar y diseñar nuevos instrumentos de evaluación, basadas en el aprendizaje competencial, para ser aplicados como herramientas correctoras de las actividades de evaluación.

Metodología

La presente investigación es de carácter práctico puesto que, basándose en teorías actuales sobre aprendizaje y evaluación por competencias, se centra en diseñar instrumentos para aplicarlos en las formaciones *online* y semipresenciales del CETT

eLearning. También, se trata de una investigación de carácter proyectivo al intentar dar solución a una cuestión determinada, y al presentar como resultados de la investigación varios diseños de actividades y herramientas de evaluación basadas en el aprendizaje competencial.

La muestra de la investigación consiste en todas las formaciones *online* y semipresencial que se ofrecen desde el CETT eLearning en el curso 2015-2016. Concretamente estas son: el Máster *online* en Gestión y Dinamización Turística del Patrimonio; Curso semipresencial de Extensión Universitaria en Sommelier; Curso *online* de *Hotel Revenue Management;* Curso *online* Enoturismo.

Esta investigación se articula en torno a tres fases de desarrollo. Una primera exploratoria que permita identificar las competencias profesionales (específicas y transversales) de las distintas formaciones impartidas en modalidad *online* o semipresencial seleccionadas como muestra. Una segunda fase centrada en la revisión de las actividades de evaluación de dichas formaciones que aseguren la adquisición, mejora o reorientación de las competencias profesionalizadoras. Y una tercera fase proyectiva de conceptualización y diseño para la propuesta de nuevas herramientas de evaluación competencial para estas formaciones objeto de estudio.

Resultados

Como resultados de la primera fase de la investigación se han identificado las competencias de las distintas formaciones objeto de estudio clasificándose en dos tipologías: las competencias de conocimiento específicas y las transversales, que son comunes a todas las formaciones. A continuación, se indica el número de competencias profesionalizadoras identificadas en cada formación: Máster en gestión y dinamización turística del patrimonio[1], 12 competencias específicas y 7 transversales; Curso Semipresencial de Sumiller, 8 competencias específicas y 7 transversales; Curso de Enoturismo, se han identificado 5 específicas y 7 transversales; y finalmente, Curso de *Hotel Revenue Management,* 4 competencias específicas identificadas y 7 transversales.

En la segunda fase de la investigación, se han diseñado diferentes tipos de actividades para la mejora en la evaluación de competencias. Estas actividades se han clasificado en: actividades básicas de comprensión y actividades de profundización. Las

[1] Ver competencias en: http://www.cett.es/elearning/es/turismo/master/master-en-gestion-y-dinamizacion-turistica-del-patrimonio/plan-de-estudios-/objetivos-y-competencias

primeras actividades tienen el objetivo asegurar la comprensión de contenidos teóricos. Estas actividades consisten en *autotests*, múltiple-elección, V/F y selección de conceptos clave. Las actividades de profundización se dividen en actividades de análisis y de reflexión que permiten compartir conocimientos y experiencias. Esta tipología de actividad consiste en foros de discusión, debates con expertos, diseño de proyectos, tanto a nivel individual como grupal, elaboración de glosarios de términos, el estudio de fichas de análisis y trabajos de búsqueda, análisis y síntesis de la información. En esta línea, se proponen también actividades transversales como los casos de estudio o diseño de proyectos. Ambos tipos de actividades ofrecen diferentes niveles de dificultad y de formato (textual u online).

A continuación, se indica el número de actividades diseñadas en cada formación: Máster en gestión y dinamización turística del patrimonio, 31 de profundización; Curso Semipresencial de Sumiller, 13 de profundización y 15 básicas; Curso de Enoturismo, 4 de profundización; y finalmente, Curso de *Hotel Revenue Management,* 6 de profundización.

En la tercera fase de la investigación se proponen herramientas evaluativas que permiten evaluar las actividades básicas de calificación automática y las actividades de profundización mediante rúbricas evaluativas, atendiendo a unos criterios y a una escala de valoración según cada actividad.

En la actualidad se han diseñado, en el Máster en gestión y dinamización turística del patrimonio, 1 rúbrica y en el Curso Semipresencial de Sumiller, 3 rúbricas.

En la siguiente tabla 1 se puede observar un ejemplo de competencias profesionalizadoras transversales, y según cada una de ellas, sus objetivos de aprendizaje, la tipología de actividad que se ha propuesto y el tipo de evaluación que se ha aplicado.

Tabla 1

Ejemplo de las competencias, objetivos, tipología de actividades de aprendizaje y evaluación del Curso de Sumiller, edición 2015-2016

	Competencias Profesionalizadoras transversales	Objetivos de aprendizaje	Tipología de actividad	Tipología de evaluación
1	Capacidad de análisis y síntesis	- Conocer la práctica sensorial - Identificar las diferentes tipologías de cata y sus características.	Estudio de caso: *Introducción al funcionamiento de los sentidos y a la cata*	Individual. Trabajos de análisis y síntesis.
2	Capacidad de organización y planificación	- Identificar las diferentes denominaciones de origen a nivel nacional - Conocer sus normas reguladoras para describir las características de sus vinos	Elaborar un PPT para presentar el *Estudio de dos Denominaciones de Origen Protegidas (DOPs)*	Grupo: rúbrica evaluativa
3	Capacidad de dominar la comunicación oral y escrita	-Aprender a diseñar la oferta adecuada de bebidas atendiendo a las características de un establecimiento de restauración. -Aprender a proponer maridajes en función de la oferta gastronómica y otros factores. - Saber implementar un procedimiento de mejora continua.	Elaborar una carta de vinos y describir un maridaje	Individual. Trabajos individuales
4	Capacidad de razonamiento crítico	- Identificar los principales factores de calidad de un viñedo. - Reconocer las enfermedades del viñedo y su posible tratamiento	Foro de debate: *Hablemos de Terroir* Debate virtual + ficha de síntesis	Evaluación a nivel individual de las aportaciones recogidas en la ficha de síntesis del debate
5	Capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor		*Visaulización de un vídeo para comentar la importancia dell lenguaje corporal en la sala*	Individual. Aportaciones al debate virtual
6	Capacidad de trabajo en equipo	-Identificar las diferentes tipologías de cata y sus características. -Adquirir el vocabulario específico de cata. -*Entender la metodología de la cata en cada una de sus fases.	*Ficha de cata: Análisis sensorial en grupo*	Grupal a través de los espacios colaborativos del aula
7	Capacidad de resolución de problemas	- Ser capaces de argumentar desde un punto de vista teórico el maridaje del vino y la comida.	Prueba escrita. *Maridaje con dos vinos diferentes.*	Individual. Rubrica evaluativa
8	Capacidad de trabajo en equipo	- Crear conjuntamente un glosario de conceptos y descriptores clave de cervezas.	Glosario de descriptores para la nomenclatura y clasificación de las cervezas	Grupo. Documento con tres conceptos y los correspondientes descriptores

En la actualidad, se están aplicando estas rúbricas como herramienta de evaluación más acertada para poder cuantificar los resultados cualitativos de las actividades de evaluación. Con el objetivo de verificar su idoneidad y correcta implementación se procederá, en una futura investigación, a realizar un análisis exhaustivo de estas nuevas herramientas aplicadas a la formación CETT eLearning.

Conclusiones

Como conclusiones de esta investigación cabe destacar que el ejercicio de analizar las competencias de las formaciones ha servido para constatar la posibilidad de

mejora en la propuesta de nuevas actividades. Estas nuevas actividades y herramientas utilizadas, en concreto la rúbrica, han sido propuestas con la finalidad de mejorar la evaluación de la capacitación de competencias profesionalizadoras del alumnado, la mayoría del cual son profesionales de los distintos ámbitos del sector turístico. Aún así, en un primer contacto con los docentes implicados, se ha podido constatar que las herramientas y actividades realizadas han servido para mejorar esta evaluación competencial. En una próxima investigación complementaria a este estudio se acabará de analizar en profundidad la implementación de estas herramientas y valorar su idoneidad.

Referencias

Abellanet, M. (2014). *La diplomatura universitària de Turisme. La implantació a les universitats catalanes: 1997-2008*. Universitat Abat Oliba. Departament de Ciències Econòmiques i Socials. Espanya. Recuperado el 28/6/2016, de http://hdl.handle.net/10803/134692

Cabrera, N. (2007). *La Evaluación de Competencias en un Entorno Virtual de Aprendizaje.* Recuperado el 13/06/2016, de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9801/1/Evaluaci%C3%B3n%20de%20competencias.pdf

Wesselink, R., Lans, T., Mulder, M., y Biemans, H. (2003). Competence-Based Education. An Example from Vocational Practice. En *European Research Network in Vocational Education and Training-The Vocational Education and Training Network* (Vetnet). Hamburgo, 17-20 de diciembre. Recuperado el 13/6/2016, de http://edepot.wur.nl/34925

EXPRESIÓN GRÁFICA EN ARTES PLÁSTICAS: EL DESARROLLO EN EL ALUMNADO DE LA CAPACIDAD ESPACIAL

Vicente A. López Chao*, Vicente López Pena y Dario Ramiro-Aparicio****

**Universidad de A Coruña, Grupo GIACE; ** Universidad de Cádiz*

Resumen

La realidad educativa en los últimos años ha propiciado una situación de desconexión de conocimientos gráfico-lingüísticos entre la educación secundaria y la educación universitaria. Durante los años de educación primaria y secundaria la materia de plástica y/o dibujo se distancia de la parte más técnica. Por ello, el alumnado tarda más en introducirse al lenguaje necesario y al desarrollo de habilidades precisas para el nivel exigido en las titulaciones universitarias de ingenierías o arquitectura. Resulta imprescindible manifestar que los dominios como el de la capacidad espacial, requieren de un proceso de desarrollo en la mente del alumnado, recordando que las diferentes fases del mismo presentan mayor celeridad en edades más tempranas. Por tanto, el objetivo es acercar la problemática existente y aportar formas de trabajo atractivas para el alumnado, que permitan el desarrollo de su capacidad espacial. Este análisis surge a partir de una revisión bibliográfica aunada con la experiencia docente universitaria en el área de Expresión Gráfica. Las propuestas encuentran su fundamento en metodologías donde el alumno ocupa un rol activo en el proceso de aprendizaje, dominado por el juego para edades más tempranas, las plataformas informáticas y su enlace con el mundo real a través de la realidad aumentada.

Palabras clave: Competencia espacial, Dibujo, Educación.

Abstract

There is a disconnection of graphic language between secondary and higher education. At primary or secondary school, arts and drawing subjects pass over the technical side due to its hardness. Therefore, it takes longer to introduce the necessary language and skills that will be required for engineer and architecture bachelors. It is essential to voice that spatial skill, among other competences, requires a development process in students' brain that takes several stages of time. Involving students earlier into this process is crucial due to the speed of learning at younger ages. For this reason, the main goal is to voice this real problem and to provide different solutions or attractive ways to

work for students that let develop the spatial competence. The analysis rise up from a literature review and the teaching experience in the field of Technical Drawing. The proposals are based in learning methodologies where the student takes an active role in the learning process as the game for younger ages, and computing platforms and its connection with the real world via augmented reality.

Keywords: Spatial competence, Drawing, Education.

Introducción

La elección del paradigma educativo es substancial en la materia de Expresión Gráfica, pues la capacidad para poder comunicarse de forma gráfica resulta clave para las ingenierías y la arquitectura, por lo que se hace patente la necesidad del vínculo con su aprendizaje en educación secundaria. La complejidad de la comprensión del carácter abstracto de las habilidades espaciales, sin embargo, no es ajena al Estado, ya que a través del Ministerio de Educación se hizo pública la necesidad de formación básica para las titulaciones de grado de ingeniería (Boletín Oficial del Estado, 2009). Por ello, resulta fundamental intentar abordar su significado a través de la puesta en práctica.

Para comprender mejor dicho carácter será necesario traer a colación la clasificación realizada por Linn y Petersen (1985), a través de la cual distinguen entre la percepción espacial, la capacidad para determinar relaciones espaciales, la visión espacial, la capacidad de tratamiento e información visual para elaborar una solución y la rotación espacial, que se trata de la capacidad de girar en nuestra mente figuras geométricas. Además, las habilidades espaciales se desarrollan en tres fases diferentes durante la evolución de la persona (Piaget, 1976): en concreto, en la primera etapa se adquieren habilidades topológicas, referidas al reconocimiento en dos dimensiones; la segunda etapa, se trata de la visualización de elementos tridimensionales y su percepción, incluyendo la rotación y transformación en el espacio; mientras que, en la tercera fase ya se es capaz de visualizar los conceptos de área, volumen y distancia en combinación con la traslación, rotación y reflexión. Por lo tanto, la maduración de esta competencia se relaciona con pensamientos, razonamientos y procesos creativos de un nivel elevado.

Es imprescindible, por lo tanto, fomentar la conexión, entre los ámbitos de educación, de estos conocimientos así como la creatividad, pues la eficacia descriptiva no sólo no está reñida con la innovación, sino que tras el adiestramiento en el lenguaje gráfico-técnico los alumnos, y en un futuro, trabajadores tendrán que acceder a un

mercado laboral en el que su creatividad en el diseño industrial, la expresión arquitectónica, etc., marcarán sus posibilidades y ascensos profesionales.

Metodología

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la bibliografía para la aportación de soluciones con base en los puntos de mira del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) del aprendizaje por competencias.

Resultados

La reflexión en este punto no radica en la elección de un programa en sí, sino en la experiencia que aporten al aprendizaje activo, ya que un programa más intuitivo puede generar un primer acercamiento a la comprensión de elementos en el espacio para después acudir a otro que permita la mecanización de movimientos. En cualquier caso, el desarrollo de la capacidad espacial va a depender no solo de los programas elegidos, sino también de la tipología adecuada de ejercicios a realizar por los alumnos. Además, una plataforma o sistema más simple pero en conexión a una situación real puede generar un aprendizaje significativo directo (López, López y Mato, 2014).

No obstante, a pesar de vivir en una época de apogeo de la tecnología este aspecto parece no haberse trasladado al aula, pues en muchos casos las nuevas herramientas y aplicaciones son desconocidas por los docentes (Torres, 2009). Éste se presenta como uno de los motivos que ha generado esa desconexión, no solo con la materia, sino también entre docente y alumnado. Por ello con el fin de intervenir en esa unión de distancias se trata de buscar una unidad diferente, en ambiente y en plataforma de trabajo de manera más acorde a la legislación vigente y que mejore la calidad de la enseñanza en expresión gráfica desde los niveles más bajos de educación. El modo de lograrlo aborda la integración de las TIC y el cambio de roles profesor-alumno para favorecer un aprendizaje activo y colaborativo (Rodríguez, 2012).

Para hacer frente a este objetivo resulta imprescindible el uso de material de aprendizaje que posibilite el acceso a Internet, ya que se presenta como una base de conocimiento que el alumnado puede usar a modo de consulta o para realizar ejercicios online (Navarro et al, 2004). Por una parte, promueven la posibilidad de extender el proceso de aprender fuera del aula; y por otro, suplen el bajo número y el elevado coste de los manuales ofertados en las librerías. Sin embargo, habrá que utilizar aplicaciones que generen el aprendizaje por medio de la interacción y de la comprensión, alejándose

así de la mera repetición. Como ejemplo de ello se encuentran GeoGebra, que es un programa de generación de aplicaciones de relaciones geométricas y que permite mejorar la comprensión espacial a través del dibujo dinámico, o la aplicación Building with Blocks que fomenta la comprensión de los elementos en tres dimensiones basado en juegos matemáticos.

Junto a las plataformas online, otro de los puntos fuertes se encuentra en el uso de programas informáticos enfocados al dibujo técnico, los cuales además proporcionan un aprendizaje más progresivo, interactivo y creativo, haciendo a su vez visible la exactitud que requiere esta materia. Sin embargo, es necesaria la elección de un programa intuitivo que no provoque el desinterés del discípulo por su dificultad, consiguiendo así el efecto contrario. También, por lo tanto, será la explicación al alumnado de las diferencias entre las plataformas de trabajo similares como, por ejemplo, el trabajo por planos o volúmenes. De esta forma, una vez que los estudiantes se hayan adaptado antes de que se acomoden al entorno virtual de dicho programa es el momento de cambiar; pues este sistema de cambio de interfaces y formas de generar modelados en tres o dos dimensiones implica una potenciación de su capacidad espacial.

Los programas propuestos serían: a un nivel técnico el uso del formato CAD en dos dimensiones con posibilidad de generación en 3D a través de AutoCAD de Autodesk o de SketchUp de Trimble para un nivel básico. Para un nivel avanzado serían Inventor de Autodesk, o Solidworks o Catia de Dassault Systemes. Con estos programas, a excepción de SketchUp, también se puede dibujar directamente en tres dimensiones mediante figuras tridimensionales.

Finalmente otro de los sistemas que supone un gran atractivo para los educandos es la herramienta que está basada en la realidad aumentada, ya que implica un paso más en un contexto que les atrae y que al mismo tiempo les resulta desconocido. La realidad aumentada conlleva la definición de una relación entre el mundo real con la superposición de elementos (datos informáticos) a través de una pantalla, lo que la convierte en la herramienta perfecta para romper con la rutina y los ejercicios mecánicos. Este instrumento sirve como regulador en la conexión entre la adquisición de conceptos, capacidad espacial y relación con el entorno, permitiendo al alumnado manipular objetos tridimensionales una vez diseñado. Un ejemplo de software es el Aumentaty Author, donde se asimila un elemento 3D a la marca que se le asigne pudiendo de forma simultanea utilizar varias marcas y diferentes diseños.

Esta tecnología parece ser capaz de desarrollar las habilidades visuales de manera más práctica y eficiente; al mismo tiempo que genera muchas otras situaciones provechosas para el alumnado como el trabajo en equipo, el conocimiento y la adecuación a una tecnología no muy conocida y de reciente interés en el futuro campo laboral.

Conclusiones

La respuesta a la evidente necesidad de presentar una solución a la desconexión lingüístico-gráfica debe partir del aprendizaje activo del estudiante y reforzarse por las oportunidades ofrecidas por la tecnología como programas de diseño asistido tanto en tres dimensiones como en programas de edición de gráficos y tratando de establecer una vinculación con situaciones reales para generar un aprendizaje significativo directo.

Referencias

Boletín Oficial del estado. BOE-fechas 18-19 y 20 de Febrero de 2009.

Linn, M.C., Y Petersen, A.C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development, 56,* 1479-1498

López, V.A., López, A.M., y Mato, M.D (2014). *Investigación en estrategias de mejora y aprovechamiento en Expresión Gráfica.* A Coruña: Servicio de publicaciones de la UDC.

Navarro, R., Saorín, L., Contero, M. y Conesa, J. (2004). El dibujo de croquis y la visión espacial: su aprendizaje y valoración en la formación del ingeniero a través de las nuevas tecnologías. XII Congreso Internacional de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Barcelona.

Piaget, J. (1976). *A Equilibraçao das Estruturas Cognitivas.* Río de Janeiro: Zahar.

Rodríguez Romero, M. (2012). El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *13*, 220-245.

Torres, R. (2009). *Aplicación de la metodología interactiva del dibujo técnico en la enseñanza secundaria con el programa Cabri 2d-3d.* Tesis doctoral. Valencia.

¿SE TRABAJA PLÁSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LA MÚSICA?

Aurelio Chao*, Sara Román-García y Elena Carrera Pérez****

**Universidad de A Coruña; **Universidad de Cádiz*

Resumen

Numerosos estudios han demostrado la relación entre la Música y la Plástica en el entorno educativo. Dos ámbitos, que trabajados holísticamente producen grandes beneficios, especialmente en Educación Infantil. Por tanto, con esta investigación nos hemos propuesto averiguar si en las aulas de Educación Infantil de A Coruña se trabajan la Música y la Plástica interdisciplinariamente y cómo se hace. Para averiguarlo se diseñó un cuestionario mixto compuesto por 18 ítems de respuestas abiertas y cerradas, que permitieron obtener información sobre el profesorado, carácter interdisciplinar de las materias, metodologías utilizadas en las aulas y satisfacción con el trabajo docente. La muestra está formada por 180 docentes de Educación Infantil y Educación Musical, de centros públicos y privados-concertados de A Coruña. Los resultados indican que es distinto profesor quien imparte ambas materias, realizan las programaciones de forma separada y no utilizan materiales ni llevan a cabo actividades conjuntas. Consideran importante trabajar la Música y la Plástica de forma interdisciplinar, aunque no se sienten capacitados para hacerlo. Como conclusión consideramos que se debe prestar atención a la enseñanza-aprendizaje de las dos materias; así como una adecuada formación del profesorado para promover el aprendizaje significativo y la educación integral del estudiante.

Palabras clave: A Coruña, Música, Plástica, Interdisciplinariedad.

Abstract

Several studies have established the existence of a relationship between Music and Visual Arts in the context of Education. These are two areas which, if treated holistically, are potentially rewarding, especially for pupils in Pre-School education. So the present study aims at discovering if in Pre-School classrooms in A Coruña there is an interdisciplinary approach to Music and Visual Arts and the methodology used. In order to determine this, a mixed – mode survey was created, consisting of 18 open and closed-ended questions designed to elicit information about the teaching staff,

interdisclipinary nature of subjects taught, classroom methodology and the degree of satisfaction with the teaching process. The sample consists of 180 teachers of Pre-School and Music working in state and partially subsidised schools in A Coruña. Results indicate that a different teacher teaches both subjects. Syllabuses are independently created and taught and there is no sharing of materials, nor are activities planned or carried out together. Teachers think it important to adopt an interdisciplinary approach to Music and Visual Arts but do not feel qualified to attempt this. In conclusion, we believe that the teaching-learning process of the two subjects deserves special attention, as does suitable training of teachers to encourage meaningful learning and a process of integrated education on the part of the student.

Keywords: A Coruña, Music, Plastic, Interdisciplinarity.

Introducción

El alumnado de Educación Infantil aprende de forma global; en esta etapa se construyen los cimientos de todo el sistema educativo, y los más pequeños perfilan sus primeras identidades, convirtiéndose en un período fundamental en el proceso de formación y desarrollo integral de la persona (Gómez Martín, 2012). Por esto es necesario aproximarnos al conocimiento desde una perspectiva global en la que se trabajen, a través de las mismas actividades, diferentes materias que componen el currículo escolar (An y Capraro, 2011; An, Capraro y Tilman, 2013). Basándonos en la corriente constructivista, el proceso de enseñanza debe ser percibido y llevado a cabo como un procedimiento dinámico, participativo e interactivo. Para ello será necesario plantear actividades que despierten el interés del alumnado y que permitan la observación y la experimentación. Este planteamiento nos induce a pensar en conceptos pedagógicos como la globalización y la interdisciplinariedad, que se contraponen a los modelos disciplinares tradicionales (Pérez y Leganés, 2012).

Es evidente que el arte es un campo fértil para el desarrollo de muchas competencias, por lo que desde el escenario educativo debemos fomentar el diseño de experiencias de aprendizaje que tributen horizontal y transversalmente a otros campos disciplinares (Castellanos, 2012; Chao, Mato, López-Chao, 2015). Según Fernández-Carrión (2010), combinando los procesos de enseñanza-aprendizaje artístico y musical se ponen en marcha muchos elementos que favorecen un aprendizaje significativo y globalizador en el estudiante, ya que se involucran las cuatro formas de conocimiento a las que alude Gardner: intuitivo, simbólico, notacional y formal; y se reúnen los tres

componentes fundamentales de las artes: producción (habilidades), percepción (teoría) y reflexión (crítica). Por ello, la finalidad de esta investigación fue comprobar si el profesorado de Música y Plástica de Educación Infantil (E.I.) trabaja de forma interdisciplinar ambas materias. Además, se pretendía indagar en sus opiniones sobre dicha metodología, así como en las ventajas y dificultades de su puesta en práctica.

Método

Para la realización del estudio se aplicó un cuestionario de dieciocho ítems, analizados siguiendo una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), para poder ofrecer un análisis más amplio. Se incluyeron preguntas de respuesta simple, de respuesta múltiple, y cuestiones abiertas.

Tras unas preguntas de índole general, se presentaron aquellas relacionadas con la metodología y los recursos empleados, con la capacidad personal para el trabajo interdisciplinar de la Música y la Plástica, en relación a los beneficios que suponen el empleo holístico de ambas, las dificultades que pueden impedir que se trabajen conjuntamente, o la satisfacción con el trabajo que realiza el profesorado.

La muestra estuvo constituida por 180 especialistas de Música y profesores de Infantil de la provincia de A Coruña: 164 pertenecientes a centros públicos, 15 a concertados y 1 a un centro privado.

Resultados

En lo referente a la edad, la mayor parte de la muestra estaba entre los 31 y 50 años. (30 personas que no respondieron a este ítem). Respecto a los estudios todos eran diplomados (180), aunque 14 eran también licenciados, y 6 indicaban poseer otros estudios, no especificando cuáles. Del total de la muestra, tan solo 8 profesores estudiaron la especialidad de Educación Musical. Cabe destacar que en España la legislación vigente determina que es el profesor de Infantil quien debe encargarse de la docencia musical. Esto se corrobora en nuestro estudio ya que en el 63% de la muestra es el profesor de Infantil quien imparte de ambas materias (Tabla 1).

Tabla 1

Pregunta "Es el mismo, o diferente el profesor que imparte Música y Plástica"

Profesor	Porcentaje
Mismo profesor Música y Plástica	63.0%
Diferente profesor Música y Plástica	37,0%

A dichos profesores se les preguntó si realizaban conjuntamente o de forma separada las programaciones, actividades, materiales, recursos y evaluación para ambas materias. El 15% afirmó realizar las programaciones y utilizar los mismos materiales y recursos para ambas asignaturas, frente a un 85% que respondió negativamente. Con respecto a las actividades, el 9.1% afirmaba utilizar las mismas para ambas materias, en contraposición de un 90.9% que no lo hacía. Con respecto a la evaluación, el 18.2% valoraba conjuntamente dichas asignaturas, frente a un 81.8% que evaluaba por separado (Tabla 2).

Tabla 2

Organización docente cuando es el mismo profesor en ambas materias

Realiza conjuntamente en ambas materias	Si	No
Programaciones, materiales y recursos	12.5%	87.5%
Actividades	5.7%	94.3%
Evaluación	5%	95%

El profesorado especialista encargado de impartir Música y Plástica (37%), ante esta misma pregunta, afirmó en un 12.5% realizar las mismas programaciones y utilizar los mismos materiales y recursos en ambas materias, frente a un 87.5% que respondió negativamente. En relación a las actividades, el 94.3% de la muestra respondió que empleaba materiales y actividades específicas para cada materia. En cuanto a la evaluación, un 5% contestó que realizaba la misma evaluación (Tabla 3).

Tabla 3

Organización docente cuando es diferente profesor en ambas materias

Realiza conjuntamente en ambas materias	Si	No
Programaciones, materiales y recursos	15%	85%
Actividades	9.1%	90.9
Evaluación	18.2%	81.8%

Las preguntas abiertas del cuestionario, relativas a estos ítems, no aportaron datos significativos, por lo que no lo reseñamos en este trabajo.

En relación a su preparación para trabajar Música y Plástica interdisciplinariamente, sólo el 12% afirma que su formación es suficiente, frente a un 88% que no se considera preparado. En cuanto a si valoran más la Música o la Plástica, el 16,5% de la muestra considera que la Música es más importante; el 5,5% que la Plástica lo es más, mientras que el 34,4 % cree que las dos asignaturas poseen la misma importancia. Un porcentaje muy elevado (43,6) no contesta a esta pregunta (Tabla 4).

Tabla 4

Pregunta "Qué valora más, la Música, la Plástica o ambas por igual"

Qué valora más	Porcentaje
Música y Plástica por igual	34,4%
Valoro más la Plástica	5,5%
Valoro más la Música	16,5%
No contesta	43,6%

Por último, aunque sorprendentemente, el 88,8% de la muestra considera que la enseñanza-aprendizaje mejora trabajando las dos áreas conjuntamente, solamente un 5% no se siente satisfecho con su trabajo, aunque algunos profesores manifiestan que se sentirían mejor si la Administración dotara de más recursos y más horas a la materia de Música.

Conclusiones

El análisis de los resultados nos permite afirmar que en los centros de E. I de A Coruña existe diversidad en el tipo de profesorado que imparte las materias de Música y Plástica. Atendiendo al principio de globalización y a la legislación vigente, en un 63% de los centros es el mismo profesor/a quien imparte ambas materias; pero en el 37%

restante, es un especialista quien imparte Música y Plástica. La gran mayoría de estos profesionales, bien profesores de Infantil o especialistas, realizan las programaciones de forma separada (87,5% y 85% respectivamente), no utilizan materiales ni llevan a cabo actividades conjuntas (94,3% y 90,9% respectivamente), e incluso en la evaluación valoran ambas materias por separado (95% y 81,8% respectivamente).

En definitiva, la gran mayoría de estos profesionales no trabaja estas materias de forma interdisciplinar, aunque el 88% de la muestra considera que mejoraría el aprendizaje de ambas materias si se hiciera de esta forma. Desafortunadamente, no se sienten capacitados para hacerlo.

Consideramos que se debe prestar atención a la enseñanza-aprendizaje de estas dos materias de forma interdisciplinar, dotar de adecuados recursos a los centros para implementar la vivencia de estos lenguajes expresivos en Infantil, así como incentivar una adecuada formación del profesorado para promover el aprendizaje significativo y la educación integral del estudiante (Chao-Fernández, Mato-Vázquez y López-Pena, 2015).

Referencias

An, S. A., y Capraro, M. M. (2011). *Music-math integrated activities for elementary and middle school students*. Irvine, CA: Education for All.

An, S. A., Capraro, M. M., y Tillman, D. A. (2013). Elementary Teachers Integrate Music Activities into Regula Mathematics Lessons: Effects on Students' Mathematical Abilities. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, *9*(1), 1-19.

Castellanos, M. S. (2012). *La música como estrategia para estimular el aprendizaje afectivo.* Disponible en http://es.slideshare.net/zofi_a/tesis-odocumento-recepcional-la-msica-como-estrategia-para-estimular-el-aprendizajeefectivo-13183605. Recuperado el 27 de Marzo de 2016.

Chao- Fernández R., Mato-Vázquez, Mª D. y López-Chao, A. (2015). ¿Se trabajan de forma interdisciplinar música y matemáticas en educación infantil? *Educaçao e Pesquisa, 41*(4), 1009-1022.

Chao-Fernández, R., Mato-Vázquez, Mª D. y López-Pena V. (2015). La formación musical del profesorado especialista en los CEIP Gallegos. *Revista Portuguesa de Educación, 28*(2), 111-131.

Fernández-Carrión, M. (2010). Plástica y Música: un binomio necesario. Disponible en: *http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-y-tic/item/259-pl%C3%A1stica-y-m%C3%BAsica-un-binomio-necesario.*

Gómez Martín, P. (2012). *Matemáticas y música en niños pequeños. RSME (Real Sociedad Matemática Española).* Universidad Politécnica de Madrid.

Pérez Aldeguer, S.; Leganés Lavall, E. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar. Un análisis cuantitativo en el aula de lengua extranjera de primaria. *Revista de Investigación en Educación, 10,* 127-143.

DERECHOS DE AUTOR EN EL USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS: UNA REVISIÓN DE LA NORMATIVA ESPAÑOLA

Itziar Sobrino García

Universidad de A Coruña

Resumen

El docente durante su vida profesional utiliza materiales sujetos a derechos de autor, desconociendo en numerosas ocasiones la legislación relativa a los mismos. A raíz de este desconocimiento los centros docentes, ya sean escolares o universitarios, sobre todo los que utilizan plataformas online para compartir información con el alumnado, se han visto involucrados en problemas legales, que pueden ir desde simples multas a delitos más graves. Toda esta problemática se ha acentuado por el creciente uso de las diferentes aplicaciones online y del nuevo contexto de la era de la información. Por consiguiente, el objetivo de este estudio busca dar nociones o aspectos básicos acerca de los derechos de autor que resulten de utilidad en la vida docente, sobre todo tras la entrada en vigor de la reforma de la Ley de Propiedad Intelectual el pasado año 2015. Se realiza una revisión de la normativa de los derechos de propiedad intelectual en España relacionado con la acción docente. Este cambio tan controvertido incluyó medidas como la limitación de la aplicación del límite de la copia privada, un nuevo régimen sancionador de las Administraciones Públicas o el aumento del plazo de protección de las obras, lo que hace indispensable su conocimiento.

Palabras clave: Educación, Material didáctico, Propiedad intelectual

Abstract

Teachers use materials that are subject to intellectual property during their professional life, legislation that they do not know about. As result of this, schools and universities, especially those that use online platforms to share information with the students, have been involved in legal problems, which can range from simple fines to crimes that are more serious. All of these problems have increased in recent years due to the use of different online platforms and the new context of information age. Therefore, the aim of this study looks to provide some notions about copyright that are useful in teaching life. Mainly, after the entry into force of the reform of the Law on Intellectual Property the past year 2015. A systematic review of the legal regulation of intellectual property

rights in Spain related to the educational action has been carried out. This controversial change has included steps like limiting the application of the private copying limit, a new penalty regime of the Government Administration, or the increase the term of work's protection, which makes essential its knowledge.

Keywords: Didactic material, Education, Intellectual property

Introducción

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han supuesto un avance y un impacto en la sociedad actual extraordinario, y la implementación de dichas nuevas tecnologías ha generado un cambio que ha llegado hasta el sector de la educación y la docencia. Vivimos en una realidad donde la facilidad de los procesos de obtención de copias de obras literarias, fonográficas y audiovisuales y la calidad de las reproducciones que se efectúan mediante técnicas digitales, resulta apabullante (Castelló, 2016). Todos estos cambios y evoluciones sufridas han hecho necesaria la actuación jurídica para resolver los problemas en torno a la explotación de los productos culturales en conexión con la propiedad intelectual e incluso con la industrial y las TIC. En lo referente a los derechos de autor, es en la educación donde son más comprensibles que en otros ámbitos las excepciones para la utilización de las obras con fines docentes. Es decir, que la protección de las obras por parte de sus autores queda modulada por la finalidad primordial de la educación, que no es otra que la adquisición de conocimientos y formación, impartidos en un aula tanto física como puede ser virtual. Hay que tener en cuenta que la Universidad es, además de gran usuaria, gran generadora de contenidos protegidos por la Ley de Propiedad Intelectual (Davara, 2012).

Método

Para que los usuarios docentes comprendan lo que conlleva la propiedad intelectual se ha realizado una revisión sistemática sobre la normativa, en atención a la actual Ley de la Propiedad Intelectual española y de las cuestiones que inciden en la docencia.

Resultados

Como punto de partida resulta primordial aclarar el concepto de derechos de autor, pues se utiliza para describir los derechos de los creadores sobre sus obras literarias y artísticas, en concreto se les concede a los autores derechos morales y

patrimoniales sobre sus obras. Por ejemplo, decidir si su obra ha de ser divulgada y en qué forma, determinar si dicha divulgación se hará con su nombre, retirar la obra del comercio o impedir la modificación de la obra, entre otros (según los artículos 14 y ss. De la Ley de Propiedad Intelectual española).

En nuestro sistema legislativo, en este ámbito nos encontramos con la Ley de Propiedad Intelectual 1/1996 modificada recientemente por la Ley 21/2014 que entró en vigor en 2015 (LPI a partir de ahora) y que ha pasado a regular, uno de los actos más habituales que llevan a cabo los docentes y es, el uso de fotocopias o diapositivas que contienen un extracto de una obra para poder dar una explicación a los alumnos. De esta forma, el apartado tercero del artículo 32 indica que el profesorado de la educación reglada impartida en centros integrados en el sistema educativo español y el personal de Universidades y Organismos Públicos de Investigación en sus funciones de investigación científica, va a poder utilizar, sin que se considere infracción y sin necesidad de pedir autorización, ni de tener que pagar cantidad alguna a una entidad de gestión de derechos de propiedad intelectual, pequeños fragmentos de obras y obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo. Baste decir, que lo anterior solamente será posible cuando se realice con fines educativos o de investigación y siempre que se mencione al autor, la fuente y sean obras divulgadas.

No obstante, uno de los aspectos controvertidos en cuanto a la nueva LPI es el apartado cuarto del mismo artículo donde establece que tanto las Universidades como los centros públicos de investigación en los casos donde quieran utilizar algo más que un fragmento de la obra, como máximo el 10% del total de la obra y permitiéndoles utilizar un capitulo entero, artículo u obra de extensión similar deberán abonar a los autores y editores la correspondiente remuneración a través de la entidad de gestión CEDRO, salvo pacto o si el centro tiene esos derechos, (la asociación de autores y editores que gestiones de forma colectiva los derechos de propiedad intelectual derivados de la fotocopia y la copia digital de las obras). El precepto opera también en aquellos casos en los que se pretenda hacer uso de libros de texto o manuales universitarios mediante la distribución de copias parciales de los mismos o permitiendo su acceso a través de redes internas y cerradas de la entidad. En el caso de las partituras musicales, según la nueva redacción no se encuentran comprendidas en lo dicho anteriormente.

Una vez aclaradas las últimas reformas se pasará a analizar diversas situaciones en este campo: en primer lugar hablar de las obras propias, es decir cuando son de un solo

autor y en el ámbito docente es él el que imparte las clases, en principio no suponen problema, estableciéndose el límite de que el centro no podrá disponer de ella para otra finalidad distinta que la de las clases. En segundo lugar, las obras colectivas y de colaboración, donde hay varios autores, y en el primer caso los derechos corresponden al que edita, mientras que en la segunda será proporcional, por lo que habrá que estar a la cesión de los derechos de explotación de todos los autores. En tercer lugar, las obras ajenas, pues bien si el autor no ha cedido los derechos habrá que obtener la licencia CEDRO correspondiente, salvo en los casos ya comentados; entonces al utilizar, por ejemplo, imágenes escaneadas de libros de texto y subirlas a las plataformas del centro, no será necesaria la autorización para fines educativos en los casos ya establecidos, pero sí cuando se quiera utilizar más que un pequeño fragmento. En cuarto lugar, las imágenes contenidas en las obras, es decir imágenes o fotografías que se incluyen en libros o manuales, así la propiedad intelectual le corresponderá al autor de la imagen con independencia de la autoría del libro, y el tratamiento sería como en las obras compuestas.

Así por ejemplo el Tribunal Supremo, en su sentencia 214/2011 diferencio entre obras fotográficas y meras fotografías, indicando que las últimas no tenían el requisito de "creatividad suficiente" para tener la consideración de obra. Finalmente, ¿qué ocurre con las obras usadas por los alumnos? Pues bien, los alumnos pueden utilizar los materiales a lo largo del curso académico pero siempre que no los utilicen con fines comerciales a posteriori sin el permiso correspondiente. En el caso de que simplemente las pongan a disposición de otros a través de programas de intercambio de archivos, lo estará haciendo sin tener derecho a ello por lo que puede generar una obligación de indemnización (Lasarte, 2008).

Conclusiones

La nueva configuración de este límite es compleja y casuística, por otra parte, la obligación de pago que surge para los centros universitarios y de investigación también ha sido criticada, por entenderse que puede entrar en conflicto con el artículo 37 de la Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (De Román, 2015), en el que se prevé la difusión gratuita de las publicaciones resultantes de los proyectos de investigación financiados mayoritariamente por el Estado. Por otro lado, como puntos o nociones que a raíz de esta breve revisión se han contemplado sería que con fines educativos e ilustrativos de las actividades educativas, se podrán reproducir en las aulas

pequeños fragmentos (en ningún caso obras completas) de obras o de obras aisladas, tales como pinturas, fotografías, libros, y demás, con la excepción de que los libros de texto y los manuales universitarios no podrán reproducirse. Y en cuestiones controvertidas como el uso del aula virtual, se entiende a tenor de lo dispuesto en el artículo que el docente se encontrará dentro de la legalidad si distribuye el material entre los alumnos en el aula material y si cuelga los materiales en un aula virtual con acceso restringido a los alumnos de la clase; se estaría fuera de lo establecido si lo colgase en una página web pública.

Referencias

Anguita, L. A. (2014). *Constitución y propiedad intelectual*. Madrid: Reus.

Castelló, J. J. (2016). *Motores de búsqueda y derechos de autor: infracción y responsabilidad*. Navarra: Aranzadi-Thomson Reuters.

Davara, M. A. (2012). Los derechos de autor de los materiales docentes. *Diario La Ley*, *7957*, 2-10.

De Román, S. (2015). Aspectos fundamentales de la Ley 21/2014, de 4 de noviembre, por la que se modifica el Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual y la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Diario La Ley*, *8453*, 2-15.

Lacruz, M. L. (2005). *Propiedad Intelectual, derechos fundamentales y Propiedad Industrial*. Madrid: Reus S.A.

Lasarte, C. (2008). Comunicaciones electrónicas peer-to-peer (P2P) versus derechos de autor. *Diario La Ley, 6951,* 2-15.

Macías, A., y Hernández, M. A. (2008). *El derecho de autor y las nuevas tecnologías*. Madrid: LA LEY.

INICIACIÓN AL DISEÑO INDUSTRIAL A TRAVÉS DE LAS ARTES PLÁSTICAS

Vicente A. López Chao*, Dario Ramiro-Aparicio y Vicente López Pena****

**Universidad de A Coruña, Grupo GIACE; ** Universidad de Cádiz*

Resumen

Los nuevos retos educativos de trabajo en grupos multidisciplinares, acercamiento de la teoría a la práctica y de lo puramente educativo a la introducción del perfil profesional en las aulas, genera una oferta de posibilidades didácticas que mejora la percepción del alumnado a las diferentes temáticas a las que deben enfrentarse. Sin embargo, esta serie de mejoras no se están introduciendo en las aulas con la proporcionalidad que debería. Esta manera de trabajo activo para el alumnado, se encuentra directamente relacionado con los proyectos de ingeniería. Donde a través de fases de trabajo en las que diferentes áreas o sectores especializados concurren en la realización de un producto concreto y el cual va tomando forma en las diferentes fases. El objetivo principal es analizar las ventajas que ofrecen estas nuevas metodologías de enseñanza para conseguir unos mayores logros educativos relativos a las nuevas capacidades que se demandan en las titulaciones. Se realiza una revisión bibliográfica de las ventajas que ofrecen las nuevas metodologías de enseñanza para posteriormente realizar un diseño de propuesta didáctica desde una perspectiva del Diseño Industrial. El trabajo a través de proyectos consigue una involucración mayor en el alumnado gracias al perfil proactivo que ofrece en el que consiguen comprender mejor los diversos conceptos que el docente quiere acercarles.

Palabras clave: Arquitectura, Educación, Ingeniería, Aprendizaje basado en proyectos.

Abstract

Educational challenges such as working in multidisciplinary groups, approach from theory to practice and the introduction of the professional profile in the academic world, generate a range of educational possibilities that enhances the perception of students to several subjects they must face to. However, this attempt of improvements have not been introduced in the classroom as much as it has should. The present need for active work for students is directly related to engineering and architecture projects. Since the

creation of a product, different areas of knowledge co-work in several stages of work through where the product has a process of develop. The objective is to analyze the advantages of these new teaching methodologies to achieve higher educational achievements concerning the new capabilities required in Higher Education. A literature review of the advantages offered by new teaching methodologies has been carried out in order to be possible to generate a didactic proposal from the perspective of Industrial Design. Problem-Based Learning achieves a greater involvement in students thanks to the proactive profile of this teaching method.

Keywords: Architecture, Education, Engineering, Problem-Based Learning.

Introducción

El proceso que se ha ido consolidando en los últimos años procedente del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no ha querido dar lugar a una homogenización del marco de estudios universitarios, sino a la creación de un sistema que pueda ser común entre todos los países europeos. Supone la aplicación de un sistema europeo de créditos donde el objetivo es el aprendizaje por competencias con el fin de que los estudiantes puedan adaptarse a los continuos cambios sociales y al mundo laboral. Con este nuevo modelo se dota de un mayor protagonismo al esfuerzo y trabajo del estudiante quedando un poco relegada la figura del profesor.

Estas directrices deberían tomarse en cuenta desde los estudios de Educación Secundaria, donde deben adaptarse las metodologías de aprendizaje para conseguir que el alumnado logre alcanzar una serie de competencias que les prepare para una nueva forma de trabajo en las carreras universitarias y al consiguiente mundo laboral (Vargas, 2010). Resulta pues una oportunidad clave desde la perspectiva docente el buscar un cambio didáctico que potencie la materia a través de un aprendizaje activo, empleando una metodología constructivista que introduzca al alumnado en el proceso de proyecto con el fin de comprender cada una de las herramientas y sistemas de representación contenido en la materia, significando el paso de "conocer" a "saber aplicar los conocimientos" y de "aprender" a "aprender a aprender". Además en este enfoque centrado en el discente da a los docentes tareas cruciales, ya que la información no se transfiere directamente a los estudiantes, sino que el profesor debe guiarles a su acceso (Bryant et al., 2013).

La elección del paradigma educativo es prioritario en la materia de Educación Plástica y/o Dibujo Técnico, pues la capacidad para desarrollar productos u obras de

arte precisa de una visión por etapas de desarrollo de los mismos, que es imprescindible ser entrenada. Además, el trabajo por proyectos permite al estudiante ver la necesidad real de las diferentes soluciones artísticas y técnicas en cada una de las etapas de la elaboración de un producto. Además, el dibujo a mano sirve como un instrumento de reflexión y de expresión entre profesionales; que se puede dar en cualquier lugar.

Metodología

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la bibliografía sobre metodología docente basada en proyectos que se presenta de forma breve para la posible inclusión de una propuesta didáctica que enlace competencias profesionales y propias de estudios superiores con el nivel de Educación Secundaria.

Resultados

Metodologías docentes diferentes a la clase magistral, como es el caso de los seminarios y talleres fomentan el desarrollo del sentido de la responsabilidad, trabajo en equipo, liderazgo y formación humana del alumno (Mignorance y Calvo, 2013). Sin embargo, existen modelos más actuales que permiten mejorar características propias del mundo de la arquitectura e ingeniería, como es la creatividad a través del Aprendizaje basado en Proyectos (Hui-Ping, Jun-Hong y Chang-Franw, 2016).

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) consiste en plantear problemas complejos o preguntas difíciles que el alumnado debe resolver a través de la toma de decisiones y de actividades de investigación. Esta metodología permite al estudiante trabajar de manera autónoma, y también por grupos, durante largos períodos de tiempo y alcanzar el diseño de productos reales y/o presentaciones (Jones, Rasmussen y Moffit, 1997), siendo además de gran eficacia en las aulas de secundaria debido a las relaciones afianzadas existentes entre los estudiantes y compañeros por el ambiente en el aula (Fatih y Söylemez, 2015). En definitiva, las principales metas del aprendizaje por proyectos serían: ayudar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su educación, desarrollar un comportamiento positivo para poder enfrentarse a diferentes retos y asumir riesgos y para motivarlos a cooperar con el resto de compañeros (Bilen, 2002; Korkmaz y Kaptan, 2001). Son muchas las ventajas que ofrece el ABP como el trabajo colaborativo o la posibilidad de una evaluación diferente de los conocimientos, donde el primero de ellos es el relevante en relación al diseño industrial o de producto.

Propuesta didáctica

Bajo la filosofía de ABP, la presente propuesta didáctica será un conjunto de actividades que simularán las distintas fases del desarrollo de un producto, lo que permitirá desarrollar competencias específicas en cada una de las etapas del diseño (capacidad espacial, habilidades de representación, creatividad, trabajo en equipo, etc.) y otras habilidades que sólo se desarrollan al formar parte del grupo de trabajo durante todo el proceso, como es el caso de la comprensión y aplicación logística y la prevención y anticipación de necesidades.

El planteamiento radica en la propuesta de elaboración de un producto de uso cotidiano, como puede ser un cepillo de dientes. Para lo cual en una primera fase deberán seleccionar el producto en cuestión en grupos de cuatro y realizar una búsqueda, investigar sobre el mismo para poder realizar en la posterior sesión bocetos e incluir medidas, con lo que desarrollarán el dibujo a mano alzada y harán uso de las normas de acotación. Cada grupo de trabajo deberá desarrollar al menos dos prototipos, que en una segunda fase deberán generar a través de una maqueta con cualquier tipo de material, donde deberán reflexionar, como punto de inflexión del proyecto, entre el significado del concepto o idea del mismo y la necesidad de una segunda fase de evolución en el diseño para su posible ejecución o fabricación.

Una vez el prototipo estuviese generado, deberán discutir y presentar a los otros compañeros su experiencia de desarrollo y visión actual sobre el estado logrado del modelo y cómo el mismo se adapta realmente al uso en cuestión para el que ha sido diseñado. Tras esa jornada de reflexión deberán seleccionar uno de los dos modelos creados por cada grupo para realizar una mejora final que deberán presentar a través de dibujos. Finalmente, deberán componer un collage en el que vislumbrarán cada una de las tareas necesarias para la realización del objeto como las maquetas de trabajo, croquis a lápiz, dibujos a color y demás procesos que hayan ocurrido en el desarrollo de producto; para poner en común en un debate en el que podrán mostrar sus creaciones y sus aprendizajes.

Conclusiones

Metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos permiten el acercamiento de la realidad a través del aprendizaje de competencias necesarias en los futuros profesionales y acordes al funcionamiento laboral actual. Esta filosofía de enseñanza ha cobrado fuerza en los últimos años, pero todavía tiene mucho potencial

que ofrecer para el ámbito de la Educación Secundaria, donde la formación docente del profesorado es menor a otros niveles educativos.

Referencias

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.

Bryant, F. B., Kastrup, H., Udo, M., Hislop, N., Shefner, R., y Mallow, J. (2013). Science anxiety, science attitudes, and constructivism: A binational study. *Journal of Science Education and Technology, 22*(4), 432-448.

Fatih, M., y Söylemez, M., (2015). The effect of the Project-Based Learning approach on the academic achievements of the students in science clases in Turkey: A Meta-Analysis Study. *Education and Science, 40*(178), 270-271.

Jones, B. F., Rasmussen, C. M., y Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington, DC: American Psychological Association.

Hui-Ping, L., Jun-Hong, C. y Chang-Franw, L. (2016). Supporting Creative Responses in Design Education – The Development and Application of the Graphic Design Composition Method. *International Journal of Art & Design Education*, *35*(1), 154-176.

Korkmaz, H. y Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*,193-200.

Mingorance, A. C. y Calvo, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de investigación Educativa*, *31*(1): 275-293.

Vargas, S. (2010). Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas: “Aprender enseñando. Nuevas metodologías en el área de Expresión Gráfica”. Godel Impresores Digitales, 297-302.

A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DO ESCOLAR DEFICITÁRIO NA OBRA DE MARIALZIRA PERESTRELLO

Jorge Luís Ferreira Abrão
Universidade Estadual Paulista

Resumo

A psicanálise começou a ser difundida nos Brasil, entre as décadas de 1920 e 1930, por intermédio de aproximações com a educação. Neste contexto a psicanálise de crianças foi empregada como recurso complementar no processo de avaliação diagnóstica de escolares deficitários. Entre os pioneiros da psicanálise no Brasil destaca-se Marialzira Perestrello (1916-2015) que, na década de 1950 chefio a clínica de Orientação Infantil do Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil. Nesta instituição, foi estruturado um serviço no qual, crianças com dificuldades escolares eram avaliadas por equipe multiprofissional composta por pediatra, assistente, social, psicólogo e psiquiatra. A psicanálise foi empregada, nesta proposta, como recurso teórico que possibilitava compreender a dinâmica emocional da criança e, posteriormente, após concluída a avaliação, era utilizada para desenvolver estratégias de orientação de pais e professores com a finalidade de promover mudanças ambientais que favorecessem o desenvolvimento e a escolarização da criança. Conclui-se que Marialzira Perestrello atuou, de forma pioneira, na difusão da psicanálise no meio médico e educacional brasileiro, em uma fase em que a disciplina freudiana foi empregada como recurso auxiliar para a compreensão e orientação da criança e não como técnica terapêutica, o que veio acorrer alguns anos depois.

Palavras Chave: avaliação psicológica; psicanálise; educação.

Resumen

El psicoanálisis comenzó a ser difundida en Brasil, entre los años 1920 y 1930, a través de enfoques de la educación. En este contexto, el psicoanálisis de niños fue empleado como un recurso complementario en el proceso de evaluación diagnóstica de el alumno déficit. Entre los pioneros del psicoanálisis en Brasil se destaca Marialzira Perestrello (1916-2015) quien, en la década de 1950 coordinado la Clínica de Orientación Infantil del Instituto de Psiquiatría de la Universidad de Brasil. En esta institución, se estructuró un servicio en el que los niños con dificultades de aprendizaje fueron evaluados por el

equipo multidisciplinar, formado por un pediatra, asistente, social, psicólogo y psiquiatra. El psicoanálisis se utiliza en la presente propuesta, como recurso teórico que permitió entender la dinámica emocional del niño y luego después de la finalización de la evaluación, se utilizó para desarrollar estrategias de orientación para los padres y profesores con el fin de promover cambios ambientales que fomentan el desarrollo y la escolarización del niño. Se concluye que sirvió Marialzira Perestrello, un pionero en la difusión del psicoanálisis en la educación médica y el brasileño en una fase en la que se empleó la disciplina freudiana como una ayuda para la comprensión y orientación infantil y no como una técnica terapéutica, que vino acorrer unos años más tarde.

Palabras clave: Evaluación psicológica; psicoanálisis; educación.

Abstract

Psychoanalysis began to be widespread in Brazil, between the 1920s and 1930s, through approaches to education. In this context, the psychoanalysis of children was employed as a complementary resource in the diagnostic evaluation process of deficit school. Among the pioneers of psychoanalysis in Brazil stands out Marialzira Perestrello (1916-2015) who, in the 1950s commanded the Child Guidance Clinic of Psychiatry Institute of the University of Brazil. In this institution, it was structured a service in which children with learning difficulties were evaluated by multidisciplinary team consisting of a pediatrician, assistant, social, psychologist and psychiatrist. Psychoanalysis was used in this proposal, as a theoretical resource that allowed to understand the child's emotional dynamics and then after completion of the assessment, was used to develop targeting strategies for parents and teachers in order to promote environmental changes that encourage the development and the child's schooling. It is concluded that Marialzira Perestrello served, a pioneer in the dissemination of psychoanalysis in the medical and Brazilian education in a phase in which the Freudian discipline was employed as an aid to understanding and child guidance and not as a therapeutic technique, who came acorrer few years late.

Keywords*:* Psychological assessment; Psychoanalysis; Education.

Introdução

As primeiras aproximações da psicanálise no Brasil foram feiras com a arte, a literatura, a educação, com a finalidade de compreender as diferentes formas de manifestação do ser humano e, só mais tarde, este saber foi apropriado enquanto um

recurso terapêutico, apto ao tratamento da doença mental com um sistema teórico e técnico próprio.

> Nessa época, a Psicanálise era entendida, no Brasil, mais como uma teoria com objetivo de compreensão e como uma tentativa de explicação das manifestações psíquicas do que como uma disciplina possuidora de um saber e de uma prática com características e objetivos particulares. (Rocha, 1989, p. 43)

Partindo deste contexto, verifica-se que a aproximação entre a psicanálise e a educação no Brasil teve significativa importância não só para a difusão das ideias freudianas, mas também para subsidiar um modelo educacional que começava a surgir em oposição ao ensino tradicional denominado de Escola Nova. Desta forma, após uma primeira etapa de divulgação de informações acerca da psicanálise junto aos educadores nas decas de 1920 e 1930, por intermédio de cursos e palestras (Mokrejs, 1993), foram implantadas, a partir na década de 1940, Clínicas de Orientação Infantil com forte influência psicanalítica, que tinha por finalidade oferecer atendimento a escolares deficitários, mediante avaliação psicológica, orientação de pais e professores e psicoterapia (Abrão, 2001).

A partir do contexto das Clinicas de Orientação Infantil, que a participação de Marialzira Perestrello ganha particular destaque enquanto pioneira da psicanálise no Brasil, com participação na aproximação entre educação e psicanálise. Cabe destacar brevemente alguns aspectos biográficos dessa autora e sua relação com a educação. Marialzira Pontes de Miranda Perestrello nasceu em 5 de março de 1916 no Rio de Janeiro, seu pai foi o consagrado jurista Francisco Cavalcante Pontes de Mirandae sua mãe, Maria Beatriz Pontes de Miranda, pode ser considerada uma mulher de ideias avançadas para a época, que, dando vasão a anseios profissionais não realizados na juventude estudou enfermagem, nos anos de maturidade, e tornou-se presidente da Cruz Vermelha Brasileira. A influência recebida dos pais, sugere a formação de uma personalidade moldada pela intelectualidade e pelo espírito de independência feminina. Seu pai, enquanto expressivo intelectual da época mantinha em sua casa um ambiente intelectual bastante apurado, marcado pela presença importantes nomes da época.

> Marialzira, durante a infância e juventude, viu sua casa frequentada por intelectuais, artistas, escritores e cientistas. Homens e Mulheres ilustres. A admiração e amizade pessoal de seu pai por grandes médicos – como Oswaldo Cruz, Juliano Moreira, Carlos Chagas, Manoel de Abreu, Arthur Neiva e outros – muito influíram na escolha da carreira médica. (Perestrello, 1987, p. 98)

De forma complementar sua mãe, sempre enfatizou a importância de que suas filhas tivessem uma formação acadêmica e, por conseguinte, uma profissão para que pudessem desfrutar de independência e autonomia.

Forma em medicina pela Faculdade Nacional de medicina, em 1939, Marialzira Perestrello interessou-se pela área da psiquiatria e particularmente pela psicanálise. Dadas as dificuldades encontradas na condução da formação psicanalítica no Rio de Janeiro o casal Perestrello mudou-se para a Argentina com fito de realizar tal formação. Entre os anos de 1946 a 1948 Marialzira Perestrello realizou formação psicanalítica na Associação Psicanalítica Argentina, Quando em Buenos Aires iniciou ainda em 1946 análise com Henrique Pichon Rivière e no ano seguinte passou a atuar como assistente estrangeira no Serviço de Psiquiatria de la Edad Juvenil no Hospício de Las Mercedes, realizou também uma breve incursão pela análise de crianças sendo supervisionada por Arminda Aberastury. Em 1952 Marialzira Perestrello passou a integrar oficialmente a Associação Psicanalítica Argentina como membro associado.

Devemos destacar que muito além da motivação pessoal, a alternativa de fazer a formação psicanalítica representava para os Perestrello e para outros psiquiatras cariocas que percorreram o mesmo caminho neste período, uma alternativa ao intrincado jogo político que caracterizou a fase inicial de institucionalização do movimento psicanalítico no Rio de Janeiro entre o final da década de 1940 e início da década de 1950.

Em 1953 Marialzira Perestrello participou da fundação da Clínica de Orientação Infantil do Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil que havia sido idealizada pelo Professor Afonso Neto. Atuou nesta instituição até 1955, retornando em 1959 como diretora desta instituição. Além disso destacou-se como poetisa e pesquisadora da história da psicanálise no Brasil.

A referida clínica teve por característica, quando de sua fundação, grande acento na prática de avaliação psicodiagnóstica, de forma que a crianças ao ingressar no serviço era avaliada por uma equipe multiprofissional composta por psiquiatra, psicólogo, assistente social e pediatra. Uma vez identificadas as dificuldades da criança, a equipe incumbia-se da medicação e da orientação de pais, caso essas modalidades de intervenções fossem necessárias, sendo que os casos destinados a psicoterapia eram encaminhados para outros serviços. Em entrevista concedida em 10 de dezembro de 1998, Marialzira Perestrello rememora fragmentos de sua prática que nos apontam para características deste trabalho.

> Esta Clínica de Orientação começou a trabalhar nos moldes das Child Garden Clinic americanas, com uma psicóloga, uma assistente social, um psiquiatra, uma psicanalista que era eu e um pediatra. Então, era uma Clínica em que nós examinávamos as crianças de todos os jeitos. Agora, nós não fazíamos ainda terapia analítica lá, nós só fazíamos orientação, quer dizer, quando a criança precisava de tratamento medicamentoso, psiquiátrico, o Afonso Neto medicava e o pediatra também, e quando os pais precisavam de orientação, eu orientava. E tinha duas moças trabalhando conosco que estavam em análise, duas médicas, Ana Elisa Mercadante e Mara Salvine de Souza. A assistente social era Jovita Madeira e a psicóloga era Germana Delamare, eu acho que ela era pediatra também, mas ela fazia a parte de psicologia. Às quartas-feiras, de manhã, nós fazíamos reuniões de equipe, e aí alguns médicos do Instituto de Psiquiatria vinham assistir as nossas reuniões. Eram reuniões de equipe em que nós estudávamos um determinado caso, todos os membros da equipe falavam, o pediatra, o psiquiatra, a assistente social, então a criança era vista por todas as especialidades. Eu, nesta época, fazia a chamada hora de brinquedo, eu fazia o diagnóstico da criança através do brinquedo pela técnica de Melanie Klein e a Germana Delamare Figueiredo aplicava os testes psicológicos. (Depoimento de 10/12/1998)

Posteriormente, o trabalho calcado exclusivamente no diagnóstico e orientação de pais, práticas nos quais a psicanálise atuava como elemento coadjuvante subsidiando a compreensão relativa a personalidade e conflitos emocionais da criança e estabelecendo parâmetros para a orientação de pais, foi assumindo feições mais próximas da prática psicanalítica com a introdução da psicoterapia psicanalítica. Ainda seguindo as lembranças de Marialzira Perestrello, encontramos o seguinte comentário:

> Então, nós trabalhamos assim por algum tempo, depois chegou da Inglaterra Décio Soares de Souza, psicanalista formado na Inglaterra, aí ele começou a introduzir a psicanálise. Anos depois, em 1959, eu estava em Buenos Aires fazendo uma reanálise, e recebi um telefonema do professor Leme Lopes, que era o catedrático de psiquiatria na ocasião, me convidando para ser diretora da Clínica de Orientação Infantil. Depois de Afonso Neto o diretor foi Décio Soares de Souza, depois o Décio saiu, e o Leme Lopes me convidou como diretora da clínica. Neste período em que eu trabalhei como diretora da Clínica já havia psicoterapia analítica. (Depoimento de 10/12/1998)

É importante salientar que a prática descrita na Clínica de Orientação Infantil do Instituto de Psiquiátrica da Universidade do Brasil, sobretudo em sua primeira fase caracterizada pelo diagnóstico e intervenções ambientais através da orientação de pais traz uma conotação profilática, na qual a psicanálise foi empregada como recurso teórico para subsidiar intervenções de natureza preventiva no campo da saúde mental infantil, ou higiene mental da criança, para usar a terminologia da época.

Para maior clareza, o conceito de profilaxia empregado neste contexto deve ser conceituado. A concepção de profilaxia que caracterizava a atuação dos profissionais

desta instituição era bastante inovadora para a época, pois não se restringia a atribuir aos pais e professores a função de agentes preventivos mediante a adoção uma educação guiada por princípios psicanalíticos com intenção de evitar futuras manifestações da doença mental, ao contrário, estes profissionais entendia que a profilaxia tinha uma ação efetiva mediante a compreensão e assistência às manifestações sintomáticas da criança em idade escolar. Assim, o conceito de profilaxia empregado é esvaziado da forte conotação eugênica que o caracterizou em práticas anteriores, colocando-o na direção das intervenções psicoterápicas.

Além dessa ação pioneira Marialzira Perestrello foi também fundadora da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro, em 1953. Faleceu em 2015 aos 99 anos.

Referências

Abrão, J. L. F. (2011). Zaira de Bittencourt Martins: pioneira da psicanálise de crianças no Rio Grande do Sul. *Revista de Psicanálise da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre*, 18(2),219-236.

Mokrejes, E. (1993). *A psicanálise no Brasil: as origens do pensamento psicanalítico*. Petrópolis: Vozes.

Perestrello, M. (1987). *História da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro: suas origens e fundação*. Rio de Janeiro: Imago.

Rocha, G. (1989). *Introdução ao nascimento da psicanálise no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

PROCESSOS MATURACIONAIS E TRANSTORNOS MENTAIS: CONTROVÉRSIAS E DIAGNÓSTICOS

Luís Sérgio Sardinha

Curso de Psicologia da Universidade do Grande ABC – UniABC; Curso de Psicologia da Universidade Braz Cubas - UBC

Resumo

No Brasil, existe uma crescente demanda por diagnósticos de transtornos mentais, como modo de lidar com aqueles que não atendam níveis desejáveis de socialização ou educacionais. O trabalho objetiva tratar das controvérsias relacionadas a estes diagnósticos ao longo do desenvolvimento, principalmente da criança e adolescente. O método empregado foi um estudo teórico sobre o tema. Os principais resultados apontam, no desenvolvimento, diversos comportamentos considerados adequados, mas que exigem dos cuidadores e educadores, atenção e entendimento, pois podem trazer, num primeiro momento, angústia e sofrimento ao indivíduo. Em fases mais precoces da criança, agitações como uma forma de comunicação em resposta às situações de frustração. A agitação é a única forma do bebê se comunicar com seus cuidadores, expressando a fome, a dor e o desconforto, usando também para isso o choro. Entre dois e cinco anos, existe uma exploração maior do ambiente, podendo ocorrer explosões de motricidade, choro e desconforto quando a criança é interrompida ou contraditada, pois ainda não aprendeu a ter o autocontrole e não entende os motivos dos cuidadores. A criança entre seus seis e doze anos é normalmente mais sociável, participando de grupos, afastando-se do âmbito familiar, podem querer desobedecer às regras e apresentar dificuldades no autocontrole. Já entre os doze e dezoito anos existe maior busca de independência. Os adolescentes ficam entre a necessidade de fazerem parte de grupos sociais diferentes dos pais e as dificuldades em assumir as responsabilidades da vida adulta, podendo causar intensa confusão emocional. Quanto aos transtornos mentais existe uma grande variedade de sintomas, mas diferem dos processos normais principalmente pelo nível de intensidade e frequência dos mesmos. As conclusões são sobre a importância de se identificar as causas de tais comportamentos pelos cuidadores, de modo a prevenir sofrimentos que, quando agudizados, podem se manifestar na forma de transtornos mentais.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento; Transtornos Mentais; Avaliação Psicológica; Prevenção; Saúde Mental.

Resumen

En Brasil, hay una creciente demanda de diagnósticos de trastornos mentales, como una manera de hacer frente a aquellos que no cumplen con los niveles deseados de socialización y educación. El trabajo tiene como objetivo tratar los conflictos relacionados con estos diagnósticos en todo el desarrollo, especialmente de los niños y adolescentes. El método empleado fue un estudio teórico sobre el tema. Los principales resultados muestran, en el desarrollo, varios comportamientos considerados apropiados. En las primeras etapas se producen agitaciones como una forma de comunicación de situaciones de frustración, la única forma en que el bebé se está comunicando. Entre dos y cinco años, hay una mayor explotación del medio ambiente, las explosiones del motor, el llanto y el malestar, el autocontrol aún no desarrollado y comprensión del medio. De seis a doce años participa en otros grupos, alejándose de la familia, desobedece las reglas y presenta dificultades de autocontrol. Entre doce y dieciocho años es mayor búsqueda de la independencia. En cuanto a los trastornos mentales hay una variedad de síntomas, pero difieren de los procesos normales principalmente por el nivel de intensidad y frecuencia de la misma. Los resultados son acerca de la importancia de identificar las causas de estos comportamientos por los cuidadores, con el fin de evitar el sufrimiento, cuando empeorar dramáticamente, puede manifestarse como trastornos mentales.

Palabras clave: Psicología del Desarrollo; Trastornos mentales; La evaluación psicológica; prevención; Salud mental.

Abstract

In Brazil, there is a growing demand for diagnoses of mental disorders, as a way of dealing with those who do not meet desired levels of socialization and education. The work aims to deal with disputes related to these diagnoses throughout development, especially of children and adolescents. The method employed was a theoretical study on the subject. The main results show, in the development, various behaviors considered appropriate. In the early stages agitations occur as a form of communication frustration situations, the only way the baby is communicating. Between two and five years, there is a greater exploitation of the environment, motor explosions, crying and discomfort,

not yet developed self-control and understanding of the medium. From six to twelve years participates in other groups, moving away from the family, disobeys the rules and presents difficulties in self-control. Between twelve and eighteen years is higher search of independence. As for mental disorders there are a variety of symptoms, but they differ from normal processes mainly by the level of intensity and frequency of the same. The findings are about the importance of identifying the causes of such behaviors by caregivers, in order to prevent suffering, when worsen dramatically, can manifest as mental disorders.

Keywords: Developmental Psychology; Mental Disorders; Psychological evaluation; Prevention; Mental health.

Introdução

Num plano mais fundamental, precisa ser considerado o plano antropológico, o esforço da pós modernidade de organizar uma cultura imediatista, centrada no evitamento da dor e do sofrimento psíquico. Num frenético movimento em busca de um suposto ideal de funcionamento psíquico no sujeito, nivelando seus comportamentos. A área da saúde, com suas práticas, reproduz este movimento da sociedade (Birmam, 2002).

Neste contexto em que tudo pode ser compreendido e explicado pelas mais diversas ciências, sobra o indivíduo, *sozinho* (Lipovetsky, 1983; Assunção, 2009). Um ser abarcado de maneira multifacetada e complexa; um ser extremamente instrumentalizado pela ciência, mas ao mesmo tempo não se percebe assistido pelo meio. Um ser mecanizado que nega, por vezes, sua própria natureza grupal, recusando sua própria relação de convívio com o grupo do qual se originou (Bergeret, 1988; Vaitsman, 1994; Bitencourt, 2009). Um indivíduo tomado pela impotência, causando um sofrimento psíquico importante (Hisatugo; Yazigi e Del Porto, 2009).

Esta falta de relação com o outro, fruto da extrema mecanização dos sistemas, faz com que o homem encontre poucas possibilidades de organizar seus desejos e sua plenitude (Sardinha, 2011). Numa tentativa de organizar estes mesmos desejos, o homem acaba por realizar ações que, lhe parecem, sejam fontes de prazer e realização (Lipovesky, 1989). O homem fica cada vez mais afundado numa experiência de falta (Critelli, 2008). Como afirmado, a civilização vem apresentando imensos avanços tecnológicos, incluindo nesta realidade um apelo cada vez mais intenso de ‘ser feliz’. Uma ‘mensagem’ que vai sendo apropriada por diversos segmentos da sociedade,

inclusive pela mídia. Assim, felicidade virou *objeto de consumo* numa sociedade de consumo (Lasch, 1986). Neste panorama, no Brasil, existe uma crescente demanda por diagnósticos de transtornos mentais, como forma de lidar com aqueles que não atendam níveis desejáveis de socialização ou educacionais. O trabalho objetivou tratar das controvérsias relacionadas a estes diagnósticos de transtornos mentais ao longo do desenvolvimento, principalmente da criança e adolescente. O método empregado foi um estudo teórico sobre o tema.

Resultados e discussão

Dolto (1980) sugere que a desordem psíquica da criança são sintomas organizados a partir das dificuldades dos pais ou das relações no ambiente em que ela está inserida, estes podem originar-se devido aos conflitos da criança frente às exigências do meio social. Alguns sintomas são aceitos positivamente pelo meio social, como distúrbios reativos a dificuldades parentais, entre irmãos ou clima do ambiente, mas outros não. Mannoni (1971) também acredita que a criança com dificuldades de adaptação seja o sintoma dos pais. Deste modo toda a concepção de desajuste psíquico funciona como um sintoma que denuncia o estado psíquico em que o sujeito foi concebido, gerado, e estimulado em seu desenvolvimento psíquico (Pereira, 2014).

Um sintoma pouco aceito pelos pais e o meio social é a agitação psicomotora. Apesar disto a agitação psicomotora é um comportamento comum nas crianças e adolescentes, sendo essa agitação uma das maiores preocupações dos pais, professores e profissionais da saúde. Não é necessariamente identificado problemas na vida da criança ou adolescente ao ter esses comportamentos mais agitados, sendo necessário verificar se, por exemplo, os pais não sabem lidar com esta agitação dos filhos (Muniz, 2014). Estudos comprovam que uma única avaliação do especialista não é o suficiente para obter um diagnóstico desta situação, tendo que se levado em consideração o tempo em que é acompanhado o caso da criança ou adolescente, e observar como a mesma responde a tratamentos médicos ou psicoterápicos (Gallo *et al*, 2012). Sendo importante entender como é o comportamento normal da criança em diversas faixas etárias. A seguir estas são delineadas.

Na criança com idade média de dois a cinco anos, faz uma exploração maior do seu ambiente e objetos que vai encontrando pela frente, podendo apresentar explosões de motricidade, choro e desconforto quando é interrompida ou contraditada, pois ainda não aprendeu a ter o autocontrole e não entende os motivos dos cuidadores. Nessa fase a

criança faz diversas perguntas, tem alterações de humor, faz vivência com intensa vontade das situações que lhe causam sentimentos diferenciados, a rotina na vida dessa criança faz com que ela se sinta mais protegida, tranquila, apresentando-a sensações de normalidade (Sardinha e Muniz, 2015).

A criança de seis a doze anos, é normalmente uma criança mais sociável, participando de grupos, afastando-se, aos poucos, do âmbito familiar. Possui também pensamento lógico, sabe obedecer às regras de um jogo quando está na escola, e consegue apresentar seu autocontrole em diversas situações (Sardinha e Muniz, 2015). Entre doze e dezoito anos ocorre maior busca de independência, sendo também comum, nesta última fase antes da vida adulta, a ocorrência de momentos de tensão e agitação entre esta maior busca pela socialização e a formação da identidade adulta, entre os parâmetros estabelecidos pelo grupo de convívio mais íntimo, particularmente o da família e o desejado pelo adolescente (Sardinha e Muniz, 2015).

Segundo Almeida (2002), sabe-se que é de suma importância a observação dos comportamentos da criança e do adolescente feita pelos cuidadores e professores, mas é importante saber que esta observação não pode ser substituída por uma observação e avaliação médica e de especialistas de diversificadas áreas, quando se percebe na criança ou adolescente, comportamentos que fogem da frequência da mesma. Antes era raro ouvir falar sobre patologias mentais na infância, mas com o aumento de pesquisas científicas, foi possível se obter os mais variados diagnósticos de transtornos mentais na infância e adolescência.

É observado nas fases mais precoces da criança que as agitações aparecem quando em resposta as situações em que a mesma se sente em um momento de frustração, levando a agitação como forma de comunicação. Pode-se observar que essa agitação é a única forma do bebê, por exemplo, se comunicar com seus pais, expressando a fome, a dor, o desconforto usando também para isso o choro (Gomide, 2001 *apud* Gallo *et al*, 2012). Já na adolescência, idade entre 12 e 18 anos existe claramente uma busca contínua de independência. Os adolescentes ficam entre duas dificuldades, a primeira eles sentem a necessidade de fazerem parte de grupos sociais diferentes dos pais e na segunda, as dificuldades em assumir as responsabilidades da vida adulta, deixando assim esse adolescente em uma imensa confusão (Sardinha e Muniz, 2015).

Existe a patologia quando essa fase da agitação é contínua e vai além do que é esperado para a idade da criança ou do adolescente. Nesse momento é posto com

extrema importância, o diagnóstico e a intervenção de profissionais. Dentro dos transtornos psiquiátricos, sabe-se que a agitação é um dos sintomas existes dentro desse quadro clínico, mas para o diagnóstico é necessário um quadro maior de sintomas, como alterações de humor, distúrbios de sono, irritabilidade, comportamentos impulsivos, aumento de energia, ideias de suicídio, abuso de substâncias, estressores psicossociais e problemas médicos gerais (Leibenluft, 2003 *apud* Gallo *et al*, 2012).

É importante deixar claro que os sintomas de transtornos mentais podem aparecer em qualquer momento da vida do indivíduo e em qualquer idade, na infância, adolescência, adulto ou no idoso. Independentemente da idade, é importante que o diagnosticado seja realizado o mais rápido possível, pois com essa maior rapidez, a patologia acarretará menos prejuízos na estrutura da personalidade da criança, no caráter do adolescente, nas relações sociais e familiares do adulto e na imagem do idoso (Almeida, 2002).

Dolto (1980) entende que a constituição subjetiva da criança apresenta como traço essencial a palavra, isto é, se as falas não puderem sustentar para a criança ou o adolescente um lugar de desejo, ou seja, se não forem sustentadas humanamente de fins capazes de comunicar vida e amor (ou ódio) do sujeito que fala ao indivíduo em desenvolvimento e a quem este fala, todas as formas de percepção serão sentidas como palavras soltas sendo insuficientes para garantir uma imagem do corpo, podendo ocorrer um funcionamento disfuncional.

Conclusões

No Brasil, existe uma crescente demanda por diagnósticos de transtornos mentais, como modo de lidar com aqueles que não atendam níveis desejáveis de socialização ou educacionais. O trabalho objetivou tratar das controvérsias relacionadas a estes diagnósticos ao longo do desenvolvimento, principalmente da criança e adolescente. O método empregado foi um estudo teórico sobre o tema. Os principais resultados apontam, no desenvolvimento, diversos comportamentos considerados adequados. Em fases mais precoces as agitações ocorrem como forma de comunicação a situações de frustração, sendo a única forma do bebê se comunicar. Entre dois e cinco anos, ocorre uma maior exploração do ambiente, explosões de motricidade, choro e desconforto, ainda não desenvolveu autocontrole e entendimento do meio. Dos seis aos dozes anos participa de outros grupos, afastando-se do âmbito familiar, desobedece a regras e apresenta dificuldades no autocontrole. Entre doze e dezoito anos ocorre maior

busca de independência. Quanto aos transtornos mentais existe uma grande variedade de sintomas, mas diferem dos processos normais principalmente pelo nível de intensidade e frequência dos mesmos. As conclusões são sobre a importância de se identificar as causas de tais comportamentos pelos cuidadores, de modo a prevenir sofrimentos que, quando agudizados, podem se manifestar na forma de transtornos mentais.

Referências

Almeida, M. S. R. (2002). *Transtorno afetivo bipolar: percurso da infância, adolescência e idade adulta. 2002.* Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico101.htm> Acesso em: 18 Abr.

Assunção, V. K. (2009). Alimentação e sociabilidade: apontamentos a partir e além da perspectiva simmeliana. *Revista de Ciências Humanas, 43*(2), 523-535.

Bergeret, J. (1988). *A personalidade normal e patológica.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Birmam, J. (2002). *Mal estar na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Bitencourt, F. G. (2009). *No reino do quero-quero: corpo e máquina, técnica e ciência em um centro de treinamento de futebol – uma etnografia ciborgue do mundo vivido.* Tese de Doutorado em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Critelli, D. (2008). Consumo e obediência: a desarticulação da liberdade. *Psicologia USP, 19*(4) 477-485. São Paulo: USP-IP.

Dolto, F. (1980). *Primeira entrevista em psicanálise.* RJ: Campus, 1980.

Gallo, A. E. *et al.* (2012). *A criança agitada nem sempre é um problema.* Disponível em: <http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp>

Hisatugo, C. L. C., Yazigi, L., e Del Porto, J. A. (2009). Cognição, Afeto e Relacionamento Interpessoal de Mulheres com Transtorno Afetivo Bipolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 22*(3), 377-385.

Lasch, C. (1986). *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense.

Lipovetsky, G. (1983). *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo.* Lisboa: Relógio D'água.

Lipovetsky, G. (1989). *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas.* São Paulo: Companhia das Letras.

Mannoni, M. (1971). *O Psiquiatra, seu "Louco" e a Psicanálise*. Zahar Editores, Rio de Janeiro.

Muniz, P. H. (2014). *O transtorno afetivo bipolar na infância*. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo – UniAN/SP, unidade Santo André: Santo André.

Pereira, M. (2014). *Psicose na infância*. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Psicologia da Universidade Anhanguera de São Paulo – UniAN/SP, unidade Santo André: Santo André.

Sardinha, L. S. (2011). *Tabagismo e depressão: indicadores do funcionamento psíquico por meio do Bender e do Rorschach*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Sardinha, L. S. e Muniz, P. H. (2015). Controvérsias sobre o diagnóstico de transtorno afetivo bipolar na infância e adolescência. En: 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 2015, Belo Horizonte/MG. Resumos de comunicação científica da 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia: congregar faz a diferença. Ribeirão Preto/SP: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2015, v. 45. p. on-line.

Vaitsman, J. (1994). *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas.* Rio de Janeiro: Rocco.

O USO DO DESENHO DA FIGURA HUMANA NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA INFANTIL[1]

Helena Rinaldi Rosa y Gabriel Okawa Belizario

LITEP Laboratório Interdepartamental de Técnicas de Exame Psicológico do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Resumo

A identificação das dificuldades das crianças na clínica psicológica é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com elas. Um dos instrumentos mais empregados na avaliação infantil é o desenho, por seu baixo custo e boa aceitação. Tem sido empregado também na intervenção, tanto pelos aspectos projetivos como desenvolvimentais. O Desenho da Figura Humana possui diversos sistemas de pontuação, sendo um dos mais conhecidos e utilizados internacionalmente o proposto por Koppitz (1968), em que é verificada a presença de Indicadores Maturacionais e de Indicadores Emocionais. No Brasil foi desenvolvida outra proposta, DFH-III, que solicita o desenho do homem e o da mulher, enquanto em Koppitz é feito apernas um desenho. Foram objetivos da presente pesquisa: 1) investigar os itens propostos por Koppitz para avaliação de dificuldades emocionais, comparando um grupo de crianças que buscaram atendimento psicológico com um grupo controle de escolares sem queixas psicológicas, pareados com o primeiro grupo; 2) comparar os dois sistemas de avaliação, Koppitz e DFH-III, estudando assim a validade concorrente do teste. Foram avaliadas 148 crianças entre 6 e 11 anos de idade, sendo 74 em cada grupo (clínico e controle), que fizeram os dois desenhos, avaliados segundo as duas propostas. As crianças da amostra clínica obtiveram média maior de indicadores, sugerindo que os IEs diferenciam as crianças com dificuldades emocionais, e estas tiveram desempenho no desenho afetado por tais dificuldades. As correlações entre os dois sistemas de pontuação foram fortes e significantes, indicando que ambos são adequados para essa avaliação. Esta pesquisa contribui, desta maneira, com a validade do teste, acrescentando maior segurança à avaliação psicológica infantil.

Palavras chave: avaliação psicológica; Desenha daFigura Humana; Indicadores Maturacionais de Koppitz; Indicadores Emocionais de Koppitz; DFH-III Wechsler.

[1] Apoio: **FAPESP** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Resumen

La identificación de las dificultades de los niños en la psicología clínica es fundamental para el desarrollo del trabajo con ellos. Una de las herramientas más utilizadas para evaluar a los niños es el arte manual (dibujos, pinturas, etc), principalmente por su bajo coste y buena aceptación. El Dibujo de la Figura Humana tiene varios sistemas de evaluación, uno de los más conocidos y utilizados internacionalmente se propuso por Koppitz. En Brasil fue creada otra propuesta para la evaluación del desarrollo, llamado DFH-III. Los objetivos del estudio son: 1) investigar los temas propuestos por Koppitz para evaluar las dificultades emocionales, comparando un grupo de niños que buscaron orientación psicológica con un grupo control de niños sin quejas psicológicas, el último emparejado con el primer grupo. 2) comparar los dos sistemas de evaluación, Koppitz y DFH-III, en una muestra de niños sin trastornos graves de conducta, discapacidad física o mental. 3) el estudio de la validez del DFH-III. Los resultados preliminares indican que los indicadores emocionales son competentes para diferenciarse niños con problemas emocionales, y hay una fuerte correlación entre los dos sistemas de evaluación, lo que indica que ambos son adecuados para este análisis.

Palabras clave: Evaluación psicológica; Dibujo de la Figura Humana; Indicadores de maduración de Koppitz; indicadores emocionales de Koppitz; DFH-III Wechsler.

Abstract

The assessment of children´s difficulties in a clinical setting is critical to the development of a treatment plan. One of the tools often used in child assessments is drawing, mainly because of its low cost and good acceptance. The Human-Figure Drawing has several scoring systems; the Koppitz Developmental Scale, proposed in 1968, is one of the most know and used worldwide. In Brazil, Wechsler and colleagues developed the DFH-III, an alternative scoring system, which is very similar to the Koppitz´s Scale. The objectives of the current research are 1) to investigate the items proposed by Koppitz, which aim at assessing emotional difficulties, by comparing a group of children who sought psychological counseling to a control group without psychological complaints; 2) to compare the two evaluation systems, Koppitz and DFH-III in a sample of children without any known severe behavioral disorders, and physical or mental disability, while studying the validity of the DFH-III scoring system.

Preliminary results indicate that emotional indicators are reliable at differentiating children with emotional difficulties, and that both scoring systems are suitable for the assessment in question, since there is a strong correlation among them.

***Keywords**:* Psychological assessment; Human-Figure Drawing; Maturational Indicators by Koppitz; Emotional indicators by Koppitz; DFH-III Wechsler.

Introdução

Uma das mais importantes demandas para a Psicologia na contemporaneidade é a avaliação psicológica infantil, pois a criança costuma ser a depositária das dificuldades da família e do grupo em que vive. Por outro lado, a identificação de dificuldades emocionais é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com essas crianças. Instrumentos padronizados são indispensáveis pois permitem uma comparação do desempenho delas em relação ao que é esperado para sua idade e, assim, avaliar o que seria desvio em um desenho.

Um dos instrumentos mais empregados nesse tipo de avaliação é o desenho, que requer apenas papel e lápis, é de baixo custo e grande disponibilidade. Estudaremos o desenho da figura humana sob o enfoque de desenvolvimento – para avaliar a maturidade da criança, a partir da ideia de que há uma relação entre o desenvolvimento gráfico e o cognitivo, que poderia ser estudado pelo desenho. Investigaremos também a avaliação das dificuldades emocionais da criança.

Há diversos sistemas de avaliação do DFH, sendo um dos mais conhecidos e utilizados internacionalmente o proposto por Koppitz (1968) que, por meio do desenho, investiga a presença de Indicadores Maturacionais e de Indicadores Emocionais. No Brasil empregamos o DFH-III (Wechsler, 2003), que solicita os desenhos do homem e da mulher. Ambos são voltados para crianças de cinco a onze anos de idade e propõem a atribuição de pontos para cada figura, em função da presença dos itens estabelecidos: 30 na avaliação de Koppitz para os Indicadores Maturacionais (IM) e 30 para os Emocionais (IE), e são 58 itens, evolutivos, no DFH-III, para cada figura (homem e mulher).

Por várias razões, um sistema de pontuação quantitativo para esse desenho é útil em um processo de avaliação psicológica: estimativa do desenvolvimento da criança; menor influência de habilidades linguísticas; fácil acesso, baixo custo e avaliação individual ou em grupo. Assim, fornece informações complementares aos resultados de outros testes, permitindo também a interpretação projetiva dos desenhos.

Pesquisas têm sido realizadas com os Indicadores Emocionais de Koppitz e com avaliação desenvolvimental, tanto no Brasil como no exterior, seja de normatização e validação (Rosa, 2006 no Brasil; Vélez van Meerbeke et al., 2011 em Bogotá), seja de aplicabilidade dos mesmos nas diversas áreas. A tese de doutorado de Kobayashi (2015), defendida recentemente na Universidade de São Paulo, estabeleceu normas para os Indicadores Emocionais na mesma população empregada por Rosa (2006), segundo os critérios originais propostos por Koppitz (o IE apresentar frequência abaixo de 16% na população). Entretanto, não estudou amostras clínicas.

Assim, o objetivo da pesquisa é investigar os itens propostos por Koppitz para avaliação de dificuldades emocionais, comparando um grupo de crianças que buscaram atendimento psicológico com um grupo controle de escolares sem queixas psicológicas, pareados com o primeiro grupo; e estudar a validade concorrente do teste pela correlação entre as propostas de Koppitz e o DFH-III.

Método

Participantes

A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra total. O primeiro grupo é de 74 crianças com diferentes queixas psicológicas (dificuldades escolares, medos, queixas psicossomáticas, problemas de comportamento), atendidas em clínicas escolas ou consultórios particulares. O grupo controle foi composto por crianças emparelhadas em idade, sexo e tipo de escola com as do primeiro grupo, com escolaridade compatível com a sua idade e sem queixas clínicas psicológicas segundo a coordenação das escolas. O tipo de escola que a criança frequenta foi considerado como indicador do nível socioeconômico da família. O teste de Levene indicou que os dois grupos são equivalentes.

Tabela 1

Distribuição por idade e tipo de escola

Idade (anos)	Pública		Particular		Total
	F	M	F	M	
6	8	8	4	0	20
7	2	6	9	5	22
8	8	12	10	8	38
9	10	6	9	9	34
10	8	2	6	6	22
11	3	3	2	4	12
Total	39	37	40	32	148

Materiais

Folhas de papel sulfite branco (A-4), lápis preto nº 2 e borracha.

Procedimento

Todos fizeram o Desenho da Figura Humana do Homem e da Mulher, individualmente ou em pequenos grupos, nas próprias escolas e sem prejuízo das atividades escolares, ou aplicado pelo profissional que atende a criança, no próprio atendimento clínico. Os desenhos de cada criança foram pontuados de acordo com os dois sistemas.

Resultados e Discussão

As Tabelas 2 e 3 comparam as médias de pontos dos dois grupos.

Tabela 2

Média, desvio padrão e teste t das diferenças dos Indicadores Maturacionais de Koppitz entre grupo clínico e controle

Figura	Grupo	N	Média	DP	t	gl	Sig.
Homem	Clínico	74	16,27	3,960	2,860	146	0,005
	Controle	74	18,00	3,376			
Mulher	Clínico	74	15,34	3,970	3,873	146	<0,001
	Controle	74	17,61	3,109			

Tabela 3

Média, desvio padrão e teste t das diferenças no DFH-III entre grupo clínico e controle

Figura	Grupo	N	Média	DP	t	gl	Sig.
Homem	Clínico	74	24,77	7,418	3,089	146	0,002
	Controle	74	28,65	7,851			
Mulher	Clínico	74	22,58	7,767	3,729	146	<0,001
	Controle	74	27,09	6,934			

Nos IM de Koppitz houve diferença significante (p = 0,005 e p < 0,001) entre os dois grupos tanto para a figura do Homem quanto para a figura da Mulher, assim como no DFH-III (p = 0,002 e p < 0,001), com valores menores para o grupo clínico. Esse resultado sugere que as crianças do grupo clínico têm mais prejuízos no desempenho cognitivo.

A Tabela 4 apresenta os resultados quanto aos Indicadores Emocionais dos dois grupos.

Tabela 4

Média, desvio padrão e teste t das diferenças dos Indicadores Emocionais entre grupo clínico e controle

Figura	**Grupo**	**N**	**Média**	**DP**	**t**	**gl**	**Sig.**
Homem	Clínico	74	1,82	1,243	-3,048	146	0,003
	Controle	74	1,24	1,070			
Mulher	Clínico	74	2,01	1,350	-3,810	146	<0,001
	Controle	74	1,26	1,048			

Ocorreu diferença significante (p = 0,003) entre as médias de pontos de Indicadores Emocionais na figura do Homem e na figura da Mulher (p <0,001). Koppitz constatou que para diagnosticar a presença de problemas emocionais, era necessário um mínimo de dois indicadores. As crianças da amostra clínica obtiveram média maior de indicadores, próxima de 2, enquanto os escolares tiveram um ponto em média, diferença significante. Pode-se concluir que tais resultados confirmam a colocação de Koppitz de que os Indicadores Emocionais são sensíveis para diferenciar as duas amostras, constituindo uma evidência da validade do uso do DFH para o diagnóstico de problemas emocionais em crianças.

As correlações entre a avaliação Koppitz (Indicadores Maturacionais) e o DFH-III, considerando a amostra total, também foram fortes e significantes, como apresentado na Tabela 5.

Tabela 5

Correlações entre os Indicadores Maturacionais propostos por Koppitz e o DFH-III, nas figuras do Homem e da Mulher

	DFH-III Homem	**DFH-III Mulher**	**Indicadores Mat Homem**
DFH-III Homem			
DFH-III Mulher	0,865**		
Ind Mat Homem	0,904**	0,818**	
Ind Mat Mulher	0,822**	0,911**	0,864**

**correlação significante ao nível de 0,001 (2-tailed)

Esses resultados sugerem, conforme já proposto por Koppitz, que o desenho de apenas uma figura permite a avaliação de desenvolvimento infantil e que os dois sistemas avaliam de forma equivalente, não sendo necessário empregar os 58 itens do DFH-III.

Foram feitas as análises de correlações entre os IM e os IE de Koppitz para investigar a influência de dificuldades emocionais no desempenho cognitivo das crianças. Os resultados foram todos significantes, moderados e negativos (r = -0,53 desenho do Homem e r = -0,61 desenho da Mulher, p = 0,001), para a amostra total, mesmo controlando o efeito da idade (considerando a idade como covariável), confirmando os resultados de Wechsler, Prado, Oliveira e Mazzarino (2011), em que a pontuação emocional se correlacionou negativamente com a cognitiva. Isso sugere que as dificuldades emocionais (pontos atribuídos à presença de Indicadores Emocionais) podem trazer prejuízos no desempenho das crianças ou, ainda, dificuldades cognitivas podem trazer comprometimentos emocionais.

Conclusões

O Desenho da Figura Humana mostrou-se um bom instrumento para avaliação psicológica infantil, tanto para avaliação desenvolvimental como emocional. Os dois sistemas de avaliação mostraram-se adequados e os Indicadores Emocionais foram sensíveis para diferenciar grupo controle e amostra clínica. Esta pesquisa estudou a validade do teste, acrescentando maior segurança à avaliação psicológica infantil.

Referências

Kobayashi, C. (2015). *Os Indicadores Emocionais de Koppitz no Desenho da Figura Humana de crianças de São Paulo*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Koppitz, E. L. (1973). *El dibujo de la figura humana en los niños.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe. (original publicado em 1968).

Rosa, H. R. (2006). *Teste Goodenough-Harris e Indicadores Maturacionais de Koppitz para o Desenho da Figura Humana: Estudo Normativo para crianças de São Paulo.* Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vélez van Meerbeke, A., Sandoval-Garcia, C., Ibáñez, M.; Talero-Gutiérrez, C., Fiallo, D. y Halliday, K. (2011). Validation Study of Human Figure Drawing Test in a Colombian School Children Population. *The Spanish Journal of Psychology, 14*(1), 464-477.

Wechsler, S.M. (2003). *O Desenho da Figura Humana: avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças brasileiras.* Campinas: Lamp/PUC-Campinas.

Wechsler, S.M., Prado, C.M., Oliveira, K.S. y Mazzarino, B.G. (2011). Desenho da Figura Humana: análise da prevalência de indicadores para avaliação emocional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(3), 411-418.

A INVESTIGAÇÃO DOS FENÔMENOS TRANSICIONAIS DURANTE O PRIMEIRO ANO DE VIDA, PELO MÉTODO ESTHER BICK[1]

Walter José Martins Migliorini

Unesp – Universidade Estadual Paulista – Brasil

Resumo

O uso simbólico de objetos inanimados indica que o bebê já se tornou suficientemente diferenciado do ambiente a ponto de explorá-los como substitutos da ausência materna. Na literatura sobre esse tema prevalecem os estudos clínicos, sendo raros os estudos observacionais. Nosso objetivo é descrever o surgimento e o desenvolvimento dos fenômenos transicionais e a função materna de apresentação dos objetos, durante o primeiro ano de vida de um bebê prematuro. O método de Esther Bick foi utilizado em observações semanais da interação desse bebê com seus familiares. Os resultados parciais indicam que a apresentação materna dos objetos foi intensiva e orientada para a reparação de um suposto atraso psicomotor decorrente da prematuridade. Um aspecto do uso simbólico dos objetos pelo bebê foi o seguinte desdobramento: (1) adoção de uma fralda amarrada numa chupeta (2) preferência de dormir com o rosto coberto por um pano, (3) jogo de cobrir e revelar o rosto para a mãe. Contudo, a tônica da interação mãe-bebê nos períodos de aquisições motoras – como sentar, virar-se de lado e engatinhar – foi o desenvolvimento de um sentido de *self* ancorado na musculatura estriada. O objeto transicional foi utilizado ativamente para consolar ou convocar o bebê ao movimento.

Resumen

El uso simbólico de objetos inanimados indica que el bebé está suficientemente diferenciado del medio ambiente, al punto de explorarlos como sustitutos de la ausencia materna. En la literatura psicoanalítica prevalecen los estudios clínicos, siendo raros los observacionales. Nuestra meta es describir el surgimiento y el desarrollo de los fenómenos transicionales y la función maternal de presentación de objetos, durante el primer año de vida de un bebé prematuro. El método de Esther Bick fue usado en observaciones semanales de la relación de este bebé con su familia. Los resultados

[1] Apoio FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

parciales indican que la presentación materna de los objetos fue intensiva y orientada para la reparación de un supuesto atraso psicomotor causado por la prematuridad. El uso simbólico de los objetos por el bebé presentó las siguientes características: (1) adopción de un pañal ligado a un chupete (2) preferencia de sueño con la cara cubierta por una tela, (3) juego de "cubrir y revelar" el rostro para la madre. Sin embargo, lo que resaltó de la interacción madre-bebé en los períodos de adquisiciones motoras - como sentarse, girar y gatear - fue el riesgo de desarrollo de un sentido de *self* anclado en la musculatura estriada. El objeto de transición fue usado activamente para consolar o convocar al bebé al movimiento.

Palabras-clave: objeto transicional, Esther Bick, relación madre bebé.

Abstract

The symbolic usage of inanimate objects often indicates that the baby has already become differentiated from the environment to the point of exploiting such objects as substitutes for maternal absence. In the literature, clinical studies on the topic prevail; observational studies are rare to find. Our goal is to describe the emergence and the development, during the first year of a premature infant, of the transitional phenomena coupled to the maternal function of presentation of objects. The study employs the method of Esther Bick, in weekly observations of the interaction between the babies and their families. Partial results indicate that maternal presentation of objects was intensive and oriented to repair a supposed psychomotor retardation resulting from prematurity. The symbolic usage of inanimate objects by babies participating in the study presented the following developments: (1) adoption of a tied diaper in a soother (2) preference to sleep with his face covered by a cloth, and (3) playing the game "cover and reveal" his face to the mother. However, the tone of the mother-infant interaction in periods of motor acquisitions – like sitting, turning aside and crawling - was the risk of development of a sense of *self* anchored in the striated muscles. The parents actively employed transitional objects to comfort or stimulate the baby to perform the movements.

Keywords: transitional objects, Esther Bick, relationship mother baby.

Introdução

O surgimento e o desenvolvimento dos fenômenos transicionais têm particular importância para a pesquisa científica em Saúde Mental, por indicarem que o bebê já se

tornou suficientemente diferenciado do ambiente a ponto de explorar os objetos como substitutos simbólicos durante os períodos de ausência materna. Ao apresentar os objetos inanimados de modo não intrusivo e de acordo com as condições psíquicas do bebê, a mãe prepara o terreno para o surgimento dos fenômenos transicionais, protegendo-o de uma consciência aguda do processo de diferenciação e separação. Sabe-se que bebês emocionalmente muito apegados às suas mães não costumam fazer uso de objetos simbólicos (Winnicott, 1957/1982, p. 90) e, ao invés disso, usam os objetos inanimados com a finalidade de tamponar o sofrimento psíquico provocado pela separação do estado fusional primitivo (Tustin, 1981).

Na literatura psicanalítica prevalecem os estudos clínicos sobre transicionalidade e são raros os estudos observacionais. Esta última possibilidade será aqui explorada, a saber, a descrição da interação do bebê com os objetos inanimados em seu primeiro ano de vida, pelo Método Esther Bick (1967), com a finalidade de responder à seguinte questão: como se dá o interjogo entre a função materna de apresentação dos objetos e as manifestações dos fenômenos transicionais?

Método

A finalidade do método Esther Bick não é testar hipóteses, quantificar o material oriundo da observação ou validar teorias, mas o desenvolvimento da própria função psíquica de observar, dado que o observador é o principal instrumento e parte integrante do campo observado. É um modelo intersubjetivo de investigação que se caracteriza como "aplicação do método psicanalítico" e não como uma "psicanálise aplicada" (como o estudo de uma biografia ou de uma obra de arte). O objetivo do método é a descrição de um fenômeno e o desvelamento de suas qualidades inconscientes.

Participantes

A busca pela dupla participante foi realizada por indicação de amigos e profissionais do círculo de relações do pesquisador e a mãe selecionada recebeu o convite para participar do estudo quando o bebê contava com oito dias de nascido. Nessa ocasião, o casal foi informado sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, sobre os cuidados éticos que seriam tomados para preservar a identidade da família e assinaram o termo de consentimento esclarecido (TCLE). O bebê observado era uma menina nascida com 36 semanas, em uma cesariana de urgência, pois o cordão umbilical estava enrolado em torno de seu pescoço.

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, sem teste de hipóteses, por meio de um estudo de caso único, de caráter qualitativo e longitudinal. O delineamento consistiu no estabelecimento um *setting* de observação psicanalítico não interpretativo e não interventivo com o propósito de descrever a interação entre um bebê e sua mãe, no contexto familiar, durante um período de doze meses. Os encontros ocorreram semanalmente na própria residência dos participantes, com horários pré-definidos de aproximadamente uma hora de duração, em consonância com a rotina familiar.

Procedimento

Foram adotados os três tempos do Método Bick: (1) observação propriamente dita; (2) registro detalhado da experiência e (3) supervisão em grupo de seminário. Os três tempos da observação psicanalítica de bebês são momentos distintos de um mesmo processo, ou seja, "um exercício de sucessivas escutas, em diferentes níveis, do regressivo ao mais elaborado, que gradualmente vão integrando o material" (Caron, 2014, p. 23).

O observador deve manter uma atitude amistosa sem interferir, orientar ou propor procedimentos, sendo fundamental manter – ou recuperar – o *setting* interno ao longo do processo, de modo a manter uma atitude e um estado de mente propícios à tarefa de observar. Não deve tomar notas durante as observações e o registro por escrito deve ser feito o mais próximo possível ao término de cada encontro. A supervisão em grupo é o momento de aprofundamento teórico e de elaboração de angústias e de conteúdos contratransferenciais oriundos da experiência de observação. É também uma medida de natureza ética, ao focalizar as condições necessárias para o desenvolvimento da função psíquica de observar.

Resultados

Uma dificuldade metodológica encontrada foi abordar os fenômenos transicionais, sem que isso comprometesse a atenção flutuante do observador, seja saturando sua mente com conceitos ou tornando-a seletiva, a ponto de interferir com a própria observação. Algumas medidas adotadas para minimizar esse risco foram as de evitar, durante o período de um ano de observações, a análise dos resultados e levantamentos bibliográficos sobre o tema da pesquisa.

A primeira informação que tive sobre a recém-nascida foi a de que se recusava a tomar leite pela chuquinha, mamando com afinco no peito, embora o leite materno não fosse abundante. Seu avô paterno falecera durante o período de gestação da bebê e a família, em luto, assustou-se com o parto prematuro e arriscado. Logo o leite materno se tornou insuficiente e precisou ser complementado pela mamadeira e, aos quatro meses, ele cessou após um acidente, alguns dias antes da bebê começar a frequentar a creche.
Desde o início, seus objetos de apego foram paninhos e gostava de dormir com a cabeça coberta. Em torno dos cinco meses, sua preferência era por um pano com a cabeça de urso em uma das extremidades, que a família apelidou de "Lindo". O uso deste último como objeto transicional ficou evidente numa observação realizada no dia em que ficara, pela primeira vez, em período integral na creche (5 meses e 17 dias):

> *A bebê começou a brincar com o "Lindo", colocando-o várias vezes próximo do nariz. Em seguida, fechava e abria os olhos, sonolenta, enquanto suas mãozinhas tocavam o "Lindo". Numa espécie de vai e vem, ela mantinha o olhar fixo nele, enquanto adormecia e, vez ou outra, após um breve despertar, reencontrava o "Lindo" com o olhar até, lentamente, cair no sono. Era bonito de presenciar o objeto nessa região de transição onde poderia, de fato, estar existindo ou, simplesmente, sendo sonhado.*

Uma chupeta também foi amarrada no "Lindo", que era lavado com alguma frequência sem que a bebê parecesse se importar com isso. A despeito dos brinquedos industrializados à sua disposição, ela preferia as fraldas, panos ou objetos simples como talheres e caixa de papelão.

Em torno dos sete meses de idade, a bebê iniciou um tratamento fisioterápico devido a um atraso nas aquisições psicomotoras – sentar, rolar e engatinhar. A hipótese de uma lesão neurológica decorrente das condições do nascimento angustiou o casal nesse período e o objeto transicional foi ativamente utilizado para consolar ou convocar a bebê ao movimento.

Aos poucos, o apego aos paninhos desdobrou-se numa brincadeira em que a bebê "cobria e revelava" o rosto para sua mãe. Certo dia, já ensaiando alguns passos com ajuda (onze meses), apontou um de seus paninhos na direção do observador, parecendo compartilhar com ele seu precioso objeto. Estendeu-o ao alcance de suas mãos, mas não o entregou.

Discussão/Conclusões

A natureza fenomenológica do método Bick pode ser comprometida, caso a avaliação psicológica ou a psicologia evolutiva se tornem o foco das observações. Contudo, a reconstituição do desenvolvimento desse importante indicador de saúde mental – o acesso aos fenômenos transicionais – parece plausível desde que realizada através da análise *a posteriori* do conjunto de registros das observações. Em dado momento, a tônica da apresentação dos objetos pela família foi a estimulação motora e postural, em um cenário de angústia pela integridade física da bebê prematura. Cabe perguntar se o descompasso entre psique e soma não seria uma reação da pequena à atmosfera de luto do ambiente familiar. A despeito do caráter lúdico da interação ficar, eventualmente, em segundo plano e do risco do desenvolvimento de um sentido de *self* ancorado na musculatura estriada, a bebê teve um bom início e foi capaz de explorar o espaço transicional.

Referências

Bick, E. (1967). Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis. *Revista de Psiconálisis. Argentina, 24*(1), 97-115.

Caron, N. A. y Lopes, R. C. S. (2014). *Aprendendo com as mães e os bebês sobre a natureza humana e a técnica analítica.* Porto Alegre-São Paulo: Dublinense.

Tustin, F. (1981). *Estados autísticos em crianças*. Rio de Janeiro: Imago.

Ungar, V. (2000). *Los fundamentos teóricos en el método de observación de bebés de Mrs. Bick.* Trabalho apresentado na Clínica Pais-Bebês de Porto Alegre. (Manuscrito de circulação interna - Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

Winnicott, D. W. (1982). Primeiras experiências de independência. En *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC. [Original publicado em 1957].

USO DO DESENHO E DA OBSERVAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DA ADAPTAÇÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO

Marlene Alves da Silva

Clínica Fênix – Vitória da Conquista – Bahia- Brasil; Associação Bahiana de Clínicas de Trânsito – ABCTRAN – Salvador – Bahia - Brasil

Resumo

A infância é considerada uma etapa privilegiada da vida. Essa fase é caracterizada por aquisição de habilidades cognitivas, sociais e adaptativas. A entrada da criança de seis anos no ensino fundamental impõe novos desafios, pois ela participa de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem e de convívio sociocultural. Ao reconhecer a infância como uma construção emocional e social em um contexto em que a criança interage com signos e símbolos, bem como, de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação; e, ainda, pela busca de significados de seus pensamentos, sentimentos e atitudes em relação ao outro, pode-se afirmar que cada sujeito pensante pode produzir com uma coerência interna os próprios elementos para a sua formação psicossocial. No processo avaliativo com queixa de dificuldade de adaptação escolar foi utilizado, nesse estudo de caso, a anamnese, a observação e os desenhos, levando em consideração que a queixa dos pais, mesmo tendo por objeto a criança real, implica na representação do adulto em relação à sua infância conduzindo à sua problemática, ou porque não dizer, o sintoma da criança é a resposta ao que existe de sintomático na estrutura familiar e, assim, mais acessível a intervenções.

Palavras chave: avaliação psicológica; infância; comportamento na escola; familia.

Resumen

La infancia se considera un escenario privilegiado de la vida. Esta fase se caracteriza por la adquisición de habilidades cognitivas, sociales y adaptativas. La entrada de edad del niño de seis años en la escuela primaria plantea nuevos desejios como ella participa en una serie de actividades que se caracterizan por un ciclo de acciones y procedimientos de enseñanza-aprendizaje y la interacción sociocultural. Reconocer la

infancia como un desarrollo emocional y social en un contexto en el que interactúa con signos y símbolos, así como la construcción de nuevos signos y símbolos de esta interacción; y también la búsqueda de significados de sus pensamientos, sentimientos y actitudes hacia los demás, se puede decir que cada sujeto pensante puede producir con una coherencia interna de los elementos propios de su formación psicosocial. En el proceso de evaluación, quejándose de dificultad en la adaptación escolar se utilizó en este caso, la anamnesis, la observación y dibujos. Al considerar los síntomas del niño es la respuesta a lo que es sintomático en la estructura familiar, puede evaluar e intervenir.

Palabras clave: Evaluación psicológica, infancia, comportamiento en la escuela, familia.

Abstract

Childhood is considered a privileged stage of life. This phase is characterized by the acquisition of cognitive, social and adaptive skills. The six-year old child's entry into elementary school poses new challenges as she participates in a number of activities characterized by a cycle of actions and teaching-learning procedures and sociocultural interaction. To recognize childhood as an emotional and social development in a context in which interacts with signs and symbols, as well as to build new signs and symbols from this interaction; and also the search for meanings of your thoughts, feelings and attitudes towards others, it can be said that every thinking subject can produce with an internal coherence the elements themselves for their psychosocial training. In the evaluation process, complaining of difficulty in school adjustment was used in this case, anamnesis, observation and drawings. When considering the child's symptom is the answer to what is symptomatic in the family structure, can evaluate and intervene.

Keywords*:* psychological assessment, childhood, school behavior, family.

Introdução

A infância é uma etapa privilegiada do ciclo da vida. O desenvolvimento vai depender das oportunidades oferecidas para a constituição do ser humano, portanto, a valorização de todos os estímulos, interações e sentimentos (aspectos físico-motor, intelectual, afetivo/emocional e social) são importantes para a produção, com coerência interna, dos próprios elementos para a sua formação psicossocial e emocional (Dolto, 1994; Trinca, 1984).

A queixa dos pais, mesmo tendo como objeto real a criança, implica na representação desse adulto em relação à própria infância. Segundo Dolto (1994), não se pode resolver a insegurança dos pais, pois se de um lado eles tendem a dramatizar a situação, por outro lado, desejam uma receita completa para as suas perguntas. Nessa busca por uma avaliação psicológica da criança, é preciso fazer desse momento a oportunidade de abordar e de compreender essa dificuldade de relacionamento e transpor para o seu clima familiar. O problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma que expressa algo e possui uma mensagem, assim não aprender tem uma função tão integradora quanto o aprender. Não se pode educar uma criança sem que, num ou noutro momento, ela passe por um sintoma, entretanto, educar é torná-la autônoma em relação aos seus desejos. A criança constrói teorias plausíveis a partir das observações, manifestações e das relações com outras pessoas e de suas próprias vivências interpessoais para o seu desenvolvimento emocional e social.

Método

Neste estudo, a queixa trazida pelos pais e professores foi a de dificuldade de adaptação escolar, e, acrescida pela mãe a desobediência em casa. Nesse sentido, considerando a relevância das habilidades emocionais e adaptativas para o desenvolvimento da criança, a avaliação psicológica configura-se como uma prática essencial para a compreensão, tratamento e prevenção de problemas futuros. Diante desse processo foram utilizadas as técnicas de anamnese, hora lúdica, observação e desenhos. O desenhar está menos suscetível às restrições e distorções que podem ocorrer na comunicação verbal, pois o desenho é uma linguagem de conteúdos que escapam ao controle consciente e manifesta aspectos de personalidade que a própria pessoa não tem conhecimento, não quer ou não pode manifestar (Dolto, 2007; Trinca, 1984). Ademais, para Villemor-Amaral e Pasquali-Casado técnicas gráficas revelam as características do funcionamento psíquico e retratam aspectos que se associam e/ou identificam certas patologias.

Na prática clínica, o profissional utiliza os conhecimentos teóricos e as técnicas psicológicas como auxílio diagnóstico na identificação da dinâmica da personalidade para atuar em um processo interventivo. Faz-se necessário respeitar a criança na sua singularidade, sendo ético e fiel aos resultados encontrados para uma possível intervenção. Isto posto, segue-se com o estudo de caso e o processo psicoterapêutico.

Relato de caso e seus desdobramentos

A mãe do cliente, nomeado aqui de Jorge, 06 anos, compareceu à clínica com a queixa de que Jorge não consegue adaptar-se à escola municipal. Jorge dos 04 aos 05 anos estudou em uma creche cujo número de crianças era reduzido. Destaco alguns dados relevantes para o entendimento deste caso. Jorge foi criança desejada pelos pais. A genitora esclarece que, aos quatro meses de gestação, devido a um evento estressor, sofreu ameaça de abortamento, o que motivou seu afastamento das atividades profissionais. Jorge nasceu de parto cesárea à termo. Quando Jorge tinha um ano e oito meses, o pai foi assassinado e dois meses após, o avô faleceu, fato que culminou na mudança da família para a casa de parentes onde permanecem até hoje. Vale ressaltar que habitam a mesma moradia treze pessoas, entre tios e primos o que determina a genitora e Jorge dormirem na mesma cama. Jorge verbaliza não querer ir para à escola, preferindo voltar à creche ou ficar brincando em casa com o primo. Na escola atual Jorge apresenta comportamento de choro e isolamento.

Os atendimentos de Jorge foram realizados com a presença da mãe. No primeiro encontro, Jorge mostrou-se desconfiando e inquieto, observa e explora o ambiente; ora voltava-se para os brinquedos, ora aproximava-se da mãe e falava ao seu ouvido. O brincar é a forma de expressão da criança, pois mostra a linguagem imaginativa da fantasia, na qual elabora suas impressões, decodifica-as e manifesta-as, mostrando o seu estar no mundo. Após o vínculo terapêutico estabelecido, não houve mais a inclusão da mãe nas atividades apesar de sua permanência no ambiente. Durante a realização das técnicas do desenho, mostrou-se espontâneo e envolveu-se com a tarefa, realizando-as com rapidez. Desenhar é um ato simbólico. Esses símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com o outro e com o ambiente.

Durante a realização do inquérito, respondeu todas as perguntas e se referia sempre à avó, pessoa que cuida dele enquanto a mãe trabalha. Ao promover o inquérito da figura humana, mencionava a si e suas respostas faziam referência à alimentação, como por exemplo: ao perguntar em que ele está pensando? A resposta foi ...“eu tô pensando que eu tô indo para a churrascaria”, ainda, Como ele se sente? Por quê? “eu tô sentindo o cheiro, de churrasco”.

Ao realizar a anamnese com a genitora, essa relata sobre a religiosidade e informa que o filho a acompanha nos atos religiosos duas vezes por semana e o faz cumprir as regras religiosas. Quando questionada sobre a desobediência do filho,

informa que apenas “ralha com a criança” (sic). Entretanto, ao realizar o desenho livre e solicitar para a criança para contar uma história, Jorge responde que é a história de uma criança que não obedece à mãe porque sobe na laje e ela (mãe) bate na barriga dela. “Uma vez bateu tanto na barriga que o menino foi para o médico” ... “Sabe! Deus castiga quem não obedece a mãe e merece apanhar” (sic).

Digno de nota, os sistemas de análises e interpretação dos resultados dos métodos de autoexpressão dependem da fundamentação teórica que constam em seus manuais e de outras pesquisas atualizadas e, ainda, da experiência profissional, somente assim, a compreensão do sujeito e da realidade em que está inserido. Ressalta-se que os resultados obtidos foram analisados à luz da queixa e serviram como o fio condutor do processo de intervenção e/ou orientação. A seguir são apresentados os desenhos elaborados por Jorge e as possíveis interpretações realizadas a partir da avaliação dos desenhos e de outras técnicas.

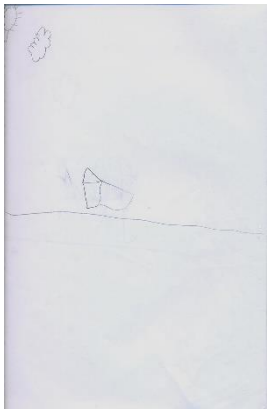


Figura 1. Desenho da casa

Figura 2. Desenho da árvore

Figura 3. Desenho da pessoa

Figura 4. Desenho livre

Conforme o material obtido durante a sessão e outras fontes de dados, as hipóteses interpretativas serviram para auxiliar na compreensão da dinâmica emocional

e social de Jorge e assim, realizar as intervenções possíveis. Inicialmente, ao examinar os desenhos em relação à localização, ao tamanho, à orientação, simetria e qualidade geral, verificou-se que os desenhos apresentam traços esperados para uma criança de seis anos (Buck, 2009). Ainda, durante a realização das atividades, a criança manifestava pela fala, no brincar e nos desenhos a percepção de si própria e o seu desempenho escolar, seu comportamento social, as interações com os pares e familiares.

Estudando o contexto familiar, cultural e social dessa criança, seus desenhos apontam para a necessidade de segurança e aceitabilidade, e questiona-se por que Jorge tem utilizado o isolamento como recurso. Essa insegurança pode ser superada pela manifestação de aceitação da professora e de seus pares. Apesar de conviver em uma família "mosaico", os primeiros anos de vida com o convívio com o pai e o avô foram fundamentais para o desenvolvimento psicossocial, pois o sentimento de confiança e companheirismo foi estabelecido. Segundo a mãe, o filho era muito "apegado ao avô". Pode-se afirmar que a criança ao mesmo tempo em que vivencia as características de formação de personalidade de cada fase, também desenvolve a socialização. Nessa direção, a família, os pares e a escola são os agentes socializadores da criança que contribuem para o repertório de experiências afetivas.

Após a conclusão diagnóstica evidencia-se a carência afetiva pode ter comprometido o processo de desenvolvimento global, quer na esfera física e psíquica. Além disso, a carência do afeto materno pode ter inibido a capacidade em estabelecer trocas afetivas e sociais, e então, a dificuldade de adaptação escolar é a manifestação do sintoma. Diante desses dados, a mãe foi orientada em relação à modificação de suas atitudes em relação ao filho, principalmente, ajudando-o a exteriorizar as ansiedades e temores e a professora, a oferecer suporte social por meio de ações direcionadas e assistidas com o intuito de proporcionar um ambiente emocional favorável. Por fim, de atendimento ludoterápico.

A educação infantil é o momento de interação com todos que cercam a criança e com ela mesma, assim como, momento de ruptura em que ocorre uma parcial independência. Portanto, essa adaptação à convivência em grupos que vai além dos limites familiares contribui para a formação da personalidade. A instituição de ensino precisa ser um espaço continente, que proporcione aconchego e segurança. Somente por meio da estimulação, experimentação, comparação e de relacionamentos socioculturais e afetivos, a criança constroi o conhecimento sobre o mundo e de como se inserir nele de maneira saudável.

Referências

Buck, J. N. (2009). *HTP: Casa-Árvore- Pessoa, técnica projetiva de desenho*: guia de interpretação. São Paulo: Vetor.

Dolto, F. (1994). *Les étapes majeures de l'enfance*. Paris: Éditions Gallimard.

Trinca, W. (1984). *Testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Villemor-Amaral A. E. y Pasqualini-Casado L. A. (2006). A cientificidade das técnicas projetivas em debate. *Psico-USF*, *11*(2), 185-193.

A LA BÚSQUEDA DE ORIENTACIONES PARA LA CONFIGURACIÓN DE UN ITINERARIO METODOLÓGICO AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Francisco Javier Sanz Trigueros

Universidad de Valladolid

Resumen

El contenido de este capítulo se inscribe en la integración de métodos provenientes de distintas áreas de conocimiento, susceptibles de ser trasvasados a la enseñanza de la asignatura *Natural Science* en Lengua inglesa; la cual se presta hoy en día –tal y como se promueve desde las dinámicas europeas al respecto– al servicio del enfoque CLIL. Indagamos en los principios y componentes de los últimos modelos metodológicos para la enseñanza de Lenguas extranjeras, que consideramos pueden enriquecer el enfoque CLIL. De su combinación –por su alto grado de interdependencia–, se nos revelan ejes de acción emergentes en la vía de adoptar un posicionamiento docente innovador para la enseñanza de *Natural Science* en Educación Primaria a través de la Lengua extranjera. Sin posicionarnos en un marco propiamente empírico abordamos una tentativa de estudio con carácter exploratorio, que nos permite extraer aquellas claves y orientaciones que ayudan a contribuir a la configuración de un itinerario metodológico que a) se encuentre adaptado a las exigencias actuales para la enseñanza de Disciplinas No Lingüísticas a través de una Lengua extranjera; b) comprenda los ejes sustentadores de los distintos enfoques metodológicos abordados y c) garantice la interrelación e interdisciplinariedad entre contenidos curriculares.

Palabras clave: Educación bilingüe, Ciencias experimentales, Programas AICLE, Itinerario metodológico, Proyecto de Innovación Docente.

Abstract

This chapter focuses on the integration of methods from different areas of knowledge, which could be transferred to the teaching of Natural Science through English Language. As promoted by the European dynamics, the CLIL approach may be resourceful for the teaching of this subject-matter. We inquire about the principles and components of the latest methodological models used for the foreign languages teaching, that we deem they could enrich the CLIL approach. From its combination –

due to its largely interdependence–, some emerging lines of action are revealed on the path to adopt an innovative teaching stance for the teaching of natural science in Primary Education through the foreign language. We address an attempt of an exploratory study, enabling us to draw helpful guidelines to contribute to a methodological layout, which a) is adjusted to the current demands for the teaching of Non-Linguistic Disciplines though a foreign language; b) encompasses the sustaining lines of the different methodological approaches tackled; and c) ensure the interrelation and interdisciplinary curricular contents.

Keywords: Natural Science, CLIL approach, Methodological layout, Teaching Innovation Project.

Introducción

Hoy, la enseñanza de contenidos impartidos a través de Lenguas extranjeras se inscribe más que nunca en las dinámicas europeas (Pilhion, 2008). Dinámicas que, en el seno del aprendizaje a lo largo de toda la vida, abogan por la implantación en los sistemas de Educación y Formación europeos, y concretamente, en nuestro contexto nacional, de modelos metodológicos de aprendizaje bilingüe, como son los que describe el Anexo V de la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco *et al*., 2010). El alcance de estos modelos redunda en la emergencia de un perfil profesional docente bi/plurilingüe que promueve situaciones y programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Ball, Kelly, y Clegg, 2015; Coyle, Hood, y Marsh, 2010), tradicionalmente designados por las siglas AICLE/CLIL/EMILE según contextos hispanos, anglófonos y francófonos, respectivamente. Programas que sitúan el foco de atención tanto en el contenido como en la Lengua extranjera, como elementos intrínsecamente asociados, poseyendo la adquisición de los contenidos cierta primacía sobre el aprendizaje lingüístico. Este se produce de forma progresiva e implícita como resultado del proceso de comunicación auténtica propiciada por la activación y generación constante de *input* en la Lengua extranjera, considerado el medio potencial para la transmisión de conocimientos y la adquisición de contenidos disciplinares específicos.

El predominio de la elección de la materia curricular de *Natural Science* como Disciplina No Lingüística impartida en lengua inglesa exige atender a la necesidad de abordar modelos metodológicos integrados que permitan implementar una docencia bilingüe de calidad, en consonancia con la enseñanza de contenidos de ciencias

experimentales. Contenidos cuya asimilación efectiva puede acelerarse adoptando una perspectiva de aprendizaje experimental en el aula (Piercy y Caldwell, 2011), como base central que dirige los procesos de comprensión y asociación de conceptos. Esa base de experimentación en el aula es susceptible de canalizarse, además, adoptando el enfoque por tareas (*Task-Based Approach* en la tradición de Breen, 1987 y Long, 1985), por el que Willis (1996) delimita el concepto de *tareas* exponiendo que "are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome." (p. 23). Las tareas planteadas en *Natural Science* encuentran su concurrencia lógica y práctica en su propia secuenciación que por una parte, ha de terminar con una tarea final objeto de evaluación para la consolidación de los conceptos y, por otra, ha de estar sometida a una adaptación/gradación pertinente de su complejidad según los niveles curriculares que comprende la etapa de Educación Primaria. El fin último de la gradación se dirige hacia el favorecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la propia autonomía de los estudiantes, y de la co- y la auto-evaluación (Oskarsson, 1978), así como hacia la garantía del pleno desarrollo de las competencias clave del currículo oficial vigente.

Método

Desde esta perspectiva de aprendizaje experimental en el aula (Piercy y Caldwell, 2011), y sin posicionarnos en un marco propiamente empírico, abordamos una tentativa de estudio con carácter exploratorio que nos permite extraer aquellas claves y orientaciones que ayudan a contribuir a la configuración de un itinerario metodológico que a) se encuentre adaptado a las exigencias actuales para la enseñanza de Disciplinas No Lingüísticas objeto de impartición a través de una Lengua extranjera; b) comprenda los ejes sustentadores de los distintos enfoques metodológicos abordados y c) garantice la interrelación e interdisciplinariedad entre contenidos curriculares.

De entre esos ejes sustentadores –constituyentes de principios pedagógicos interdependientes–, tomamos:

a) *el clima de aula*, desde la previsión de adoptar múltiples formas de organización del escenario curricular de uso habitual y desde la propia gestión de aula que realice el docente, con el objetivo de generar un aprendizaje participativo por el que se pretende utilizar la Lengua extranjera de forma natural sin comprometer la expresión

oral, lo cual revierte consecuentemente en un descenso del filtro afectivo de los estudiantes (Krashen, 1982).

b) *el trabajo cooperativo*, apoyando la organización de aula por medio de la interacción comunicativa y del aprendizaje entre iguales, donde prevalece la dimensión procedimental del aprendizaje (*learning by doing* desde la lógica de Schank, Berman, y Macpherson, 1999), permitiendo efectuar un seguimiento exhaustivo de la progresión de los estudiantes.

c) *el contexto social*, al servicio del desarrollo efectivo de la competencia comunicativa de los estudiantes, fomentando situaciones comunicativas con alto grado de autenticidad por la fuerte asociación con realidad del entorno social.

d) *las estrategias de aprendizaje cognitivas y afectivas* (Oxford, 1990), concordando tanto con los preceptos del enfoque por tareas como con las cuatro *Cs* de los programas CLIL, por la adquisición de los conceptos (*Content*), por las tareas que requieren mantener la comunicación de forma constante en Lengua extranjera (*Communication*), por la activación de recursos cognitivos (*Cognition*) y, por lo que primeramente se estabilizó como *Culture* que, desde la posición que nos concierne, bien podría sustituirse por cultura científica. Incluso, desde su asociación con los planteamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), puede contribuir al desarrollo de la competencia clave número 6 "competencias sociales y cívicas" según la *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]*, subyacente a los planteamientos de la materia curricular *Natural Science*.

Estos principios pedagógicos interdependientes se prestan susceptibles de someterse a un proceso de integración, por cuanto que los requisitos exigidos por los programas CLIL son atendidos por propio el enfoque por tareas. Así pues, cabe indicar que tomamos los principios pedagógicos expuestos como núcleos pragmáticos afines a los enfoques metodológicos abordados, en pro del enriquecimiento y de la apropiación efectiva de los contenidos disciplinares. Esa integración permite fortalecer la base experimental de aula, al cobrar protagonismo el conjunto de componentes pragmáticos esenciales que requieren plantear en todas las actividades el principio *learning by doing*, desarrollar estrategias de aprendizaje en un clima de aula favorable y efectuar un paralelismo contextual y una conexión pertinente con la realidad social.

En este orden de cosas, cabe señalar que la integración de estos principios, junto con los principios derivados del enfoque por tareas y de los programas CLIL, se ha comenzado a producir con la implementación práctica del Proyecto de Innovación Docente *Science-Pro*. Un proyecto cuya finalidad descansa en mejorar la formación inicial de los estudiantes que cursan la Mención en Lengua extranjera (Inglés) del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, que previsiblemente impartirán la asignatura de *Natural Science* en lengua inglesa en centros educativos con sección bilingüe. Ante la complejidad que comporta su enseñanza desde el punto de vista de la excelencia profesional, el Proyecto centra la atención:

Por una parte, en las asignaturas que abordan contenidos científicos, metodológicos y lingüísticos, con la pretensión de dotar de herramientas de calidad a los estudiantes que fortalezcan la adquisición autónoma de los contenidos específicos de la asignatura. La vía para lograr estos objetivos consiste en el ofrecimiento de un amplio caudal discursivo de carácter científico-técnico que subyace a la transmisión de conocimientos llevada a cabo a través de la integración entre los principios y enfoques metodológicos citados anteriormente.

Por otra parte, en la asignatura Practicum II de la Mención en Lengua extranjera (Inglés), en virtud de la cual se trabaja de manera colaborativa entre tres agentes distintos, a saber: los docentes formadores universitarios implicados, los estudiantes que cursan la Mención y los maestros que tutelan las prácticas de los estudiantes en los centros educativos. Es en esta fase de desarrollo e implementación del Proyecto en la que a) se obtienen resultados anuales que revelan un aumento progresivo en la calidad de las secuencias didácticas planificadas e implementadas por los estudiantes en formación inicial en las aulas bilingües de *Natural Science* de Educación Primaria; y b) se va creando un modesto abanico de recursos materiales (maquetas, pósters, experimentos, etc.) que apoyan de forma visual los contenidos objeto de enseñanza y contextualizan el *input* lingüístico en lengua inglesa (Krashen, 1982).

Resultados

Hasta el momento, los resultados obtenidos tras la conjugación de nuestro estudio metodológico exploratorio con la implementación del Proyecto de Innovación Docente *Science-Pro* responden a dos órdenes complementarias:

-El orden teórico-metodológico, por cuanto que se nos revela que la atención a los principios y enfoques metodológicos abordados en este estudio concuerda con la base de experimentación que comporta la metodología CLIL en la asignatura de *Natural Science*.

-El orden pragmático, por cuanto que la transferencia a los estudiantes en formación inicial de los principios y enfoques metodológicos de forma integrada ha revertido en una notable mejora de sus competencias profesionales para abordar una enseñanza bilingüe de calidad; una mejora que se viene comprobando desde el planteamiento y la implementación exitosas de las secuencias didácticas puestas en práctica en las aulas en las que cursan el Practicum II.

Sin embargo, hemos de esperar hasta la implementación integral de ambos enfoques metodológicos para poder obtener resultados consistentes y con mayor grado de fiabilidad.

Conclusiones

En esta fase de nuestro estudio exploratorio cabe poner de relieve que como docentes formadores universitarios tenemos la responsabilidad de aportar luz sobre los enfoques y decisiones metodológicas adoptados y comprobar si estos producen los resultados que se esperan (Escobar y Sánchez, 2009).

Con esta premisa cabe anunciar que de entre los avances producidos en el desarrollo de nuestro estudio exploratorio, se nos revela un conjunto de conclusiones provisionales de orden metodológico, cuya significatividad y alto grado de repercusión pragmática permiten elucidar que:

-El enfoque por tareas y la metodología adoptada en los programas CLIL poseen rasgos comunes y compartidos y son susceptibles de utilizarse en el aula de *Natural Science* de forma combinada y complementaria.

-La base experimental es uno de los factores imprescindibles que se debiera contemplar en la enseñanza de *Natural Science* a través de la Lengua extranjera, por cuanto que puede reducir el filtro afectivo (Krashen, 1982) que genera el propio hecho de introducir los contenidos en otra lengua distinta a la materna.

-La integración de la base experimental con los rasgos y principios comunes de los enfoques metodológicos mencionados permitiría elevar la efectividad y la eficacia docente en el reto de impartir asignaturas de ciencias experimentales en otra lengua.

Referencias

Ball, Ph., Kelly, K., y Clegg, J. (2015). *Oxford Handbooks for Language Teachers. Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Beacco, J. C. et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. *Language learning tasks*, *7*, 23-46.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes: Ministerio de Educación y Ciencia. Anaya.

Coyle, D., Hood, Ph., y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Escobar, C., y Sánchez, A. (2009). Language Learning through Tasks in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) Science Classroom. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, *11*, 65-83

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon: Oxford.

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. *Modelling and assessing second language acquisition*, *18*, 77-99.

Oskarsson, M. (1978). *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishes.

Pilhion (2008). Vers une politique européenne de l'enseignement des langues. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, *47*, 27-35.

Piercy, N., y Caldwell, N. (2011). Experimental learning in international classroom: suporting learning effectiveness an integration. *The international journal of management education*, *9*(2), 25-35.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]

Schank, R. C., Berman, T. R., y Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, *2*, 161-181.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman

METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MAGNITUDES Y LA MEDIDA EN EDUCACIÓN: LA LONGITUD

Ariadna Gómezescobar Camino y Raquel Férnández Cézar

Dpto de Matemáticas, Universidad de Castilla la Mancha

Resumen

Es mucha la bibliografía que se encuentra sobre ideas previas de los alumnos vinculadas al campo de las ciencias naturales. No obstante, la cantidad de publicaciones disminuye cuando nos centramos en las matemáticas y vuelve a disminuir significativamente al indagar sobre magnitudes y medida. Estas ideas previas determinan la didáctica de cualquier tema. Por ello, nuestro principal objetivo es recopilar, organizar y clasificar la información hasta la fecha relacionada con la enseñanza de las magnitudes y la medida, concretando en la longitud, ya que generalmente en el aula, es la magnitud de partida para enseñar el resto de magnitudes. La metodología es de naturaleza exploratoria y cualitativa, analizando documentos escritos de acceso libre, libros de texto y páginas web. Se presenta como resultado un recorrido desde los conceptos de magnitud y medida hasta cómo abordarlos didácticamente, pasando por los distintos estadios en la compresión de magnitud. Se concluye que a pesar de la importancia de la medida en la vida diaria, no se le otorga la misma relevancia en el aula ni en los estudios bibliográficos. Proponemos abordar la enseñanza de la medida desde la manipulación, partiendo siempre desde las ideas previas y mediante situaciones reales de medida.

Palabras clave: medida, longitud, ideas previas, didáctica.

Abstract

There is a lot of literature of students previous ideas related with natural science. The amount of publications is reduced when we focus on mathematics and more reduced yet when we find out about magnitudes and measuring. Previous ideas decide any subject didactics. This is why our main goal is compile, organize and classify the information related with teaching magnitudes and measure so far, focusing on length, because generally in class it is the starting point to teach the rest of magnitudes. The methodology is exploratory and qualitative, analyzing free access written documents, text books and webs. The result is a tour from magnitude and measure concepts to how teaching them. It is concluded that despite the importance of measuring in daily life, the

same relevance is not taken in classes or in literature. We propose deal with measuring manipulating and taking into account previous ideas, and creating real situations of measuring.

Keywords: measuring, length, previous ideas, didactics.

Introducción

Las magnitudes y la medida representan una parcela de conocimiento inherente al hombre prácticamente desde su aparición sobre la Tierra. El hecho de poder estimar lo lejos que se encontraba una presa, las crecidas del río en los campos de cultivo, los días de camino que separaban poblaciones o los intercambios comerciales, representan hitos decisivos en el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, al parecer, en la escuela no se le otorga la misma importancia.

Desde los primeros cursos de Educación Infantil el conteo prevalece sobre cualquier noción de magnitud y medida, y así se refleja en los libros de texto, el currículum y la bibliografía existente. Esto se extiende durante cursos posteriores en lo que podríamos llamar la aritmetización de la medida.

La longitud es la magnitud que primero se enseña en la escuela y por tanto a la que mayor tiempo se le dedica, ya que a partir de ella se abordan las demás magnitudes de una manera prácticamente sistemática.

Método

La metodología es de naturaleza exploratoria y cualitativa, analizando documentos escritos de acceso libre, libros de texto y páginas web.

Resultados

Concepto y evolución de magnitud y medida

Según la Real Academia de la Lengua, una magnitud es una "propiedad física que puede ser medida". Sin embargo, la idea de magnitud y medida engloba varios conceptos y procesos matemáticos.

Piaget (1978) propone la siguiente evolución para la construcción de la noción de medida:

- *Comparación perceptiva directa*: el niño compara de forma perceptiva, visual, táctil, etc.

- *Desplazamiento de objetos*: existe una necesidad de precisión, por la que uno de los dos objetos es trasladado cerca del otro.
- *Operatividad de la propiedad transitiva*: *comparaciones indirectas*. Siendo B el intermediario, el niño construye razonamientos del tipo "Si A=B y B=C entonces A=C".

López y Guzmán (2011) dividen la evolución de las unidades en tres periodos: antropométrico, donde las distancias se medían con partes del cuerpo; ergométrico, las unidades pasan a ser objetos relacionadas con el trabajo y convencional, las unidades se estandarizan.

Longitud y conservación

La longitud suele ser la magnitud más trabajada debido a que presenta menores dificultades perceptivas, a su vez, sirve de intermediaria para el resto de magnitudes. Varios autores (Boulton-Lewis, 1987; Clements, 1999; Hiebert, 1981; Piaget, Inhelder y Szeminska, 1960) coinciden en que la conservación y la transitividad son necesarias para entender la medida en su totalidad.

Respecto a la conservación de la longitud, Chamorro y Belmonte (1991) entienden dos aspectos: conservación después de movimientos y conservación al cambiar la forma.

En un estadio inicial, los niños sólo tienen en cuenta los extremos de una línea ya sea recta o curva. Según el niño se va acercando a la idea de conservación ocurre la siguiente progresión en el aprendizaje: ante dos bandas iguales desplazadas, considerará distintas las de menor tamaño, mientras que si son mayores, las considerará iguales. Después, el sujeto transporta mentalmente el objeto a su posición original.

La ausencia de conservación se da igualmente cuando se cambia la forma, y depende diferentes factores (Chamorro y Belmonte, 1991, 28-29):

- Vueltas: piensan que es más largo si tiene más vueltas.
- Segmentos rectilíneos: ante dos líneas de igual longitud y distinta forma, se estima más larga la que contiene el segmento rectilíneo más largo.
- Número de segmentos: si el sujeto tiene la idea de número, cuenta los segmentos, no se fija en la longitud total.

La longitud en los libros de texto

Debido a la actual influencia del libro de texto en el aula, y en muchos casos principal material didáctico, se hace conveniente su análisis.

Chamorro (2001) plantea una clara tendencia hacia **objetos idealizados** y decantados en función de la magnitud a tratar. A su vez, a menudo surgen los *falsos objetos* del microespacio, objetos dibujados en un papel que se miden con objetos reales.

Algunos de los **problemas** de medida planteados en los libros de texto, no suelen estar relacionados conceptualmente con la medida. Por ejemplo, calcular la longitud de un trayecto dividido en tramos, no requiere tener conocimiento sobre magnitudes. Otras veces los **datos que se plantean son** irreales, lo que provoca que los resultados sean también irreales y no permite que el alumno pueda autocorregirse.

Los manuales suelen proponer ejercicios de **medición** con regla. Sin embargo, no se plantea el problema de la precisión y el error, ya que los resultados suelen ser enteros.

La enseñanza mediante las **TICs** es una práctica habitual, sin embargo, Cullen (2009) demuestra que es indiferente el apoyo gráfico (GPS o lápiz y papel) en las explicaciones del docente en cuanto al desarrollo de la coordinación entre marcas en una regla y la unidad de longitud se refiere.

Didáctica actual de la longitud y la medida

Algunos docentes apuestan por el **principio de economía** reduciendo en sus clases las actividades manipulativas. (Chamorro, 1996, p. 32). A veces se tiende a que el docente sea el que efectúe la edición y el alumno parta de mediciones que él no ha realizado.

El trabajo con **conversiones** ya sea a través de tablas, escaleras u otras presentaciones se reduce a división y multiplicación por la unidad seguida de ceros y uso de decimales; es decir, numeración o aritmética enmascarada en la medida. Lo que Chamorro (2001) acuña como “aritmetización” de la medida.

En lo que a **formación de maestros** se refiere, Segura (2008) demuestra el desconocimiento por parte de los alumnos de magisterio de los conceptos magnitud y medida. La autora afirma que un conocimiento preciso hace que los futuros docentes planteen actividades mejor diseñadas.

Recomendaciones didácticas en la enseñanza de la longitud: Secuenciación

Belmonte (2005) plantea la siguiente secuenciación en la enseñanza de las magnitudes:

- Estimación sensorial: aislar el atributo que define la magnitud.
- Comparación directa: necesaria para la construcción de criterios de equivalencia y orden.
- Comparación indirecta (con intermediarios): cuando no es posible el desplazamiento de objetos se puede utilizar otro objeto, que puede ser más grande o más pequeño. Las primeras unidades suelen ser partes del cuerpo (medidas antropométricas).
- Elección de la unidad: las medidas antropométricas dependen de cada individuo, por lo que se hace necesario consensuar un objeto como unidad de medida.
- Sistemas de medida irregulares: cuando se miden objetos de longitudes dispares necesitamos varias unidades con sus respectivos cambios.
- Sistemas de medida regulares: necesarios para facilitar y agilizar cálculos. Compuesto por una unidad fundamental, múltiplos y divisores.
- El Sistema Métrico Decimal**:** es un sistema regular aprobado por leyes, en el que las equivalencias son potencias de diez, lo que agiliza los cálculos.

Discusión/Conclusiones

Para poder enseñar qué es una magnitud y su medida, primero debe asumirse lo que este concepto engloba y significa, de esta manera, las actividades que plantea el docente serán más adecuadas.

En el aula es necesario ofrecer un amplio abanico de objetos longitudinales con los que experimentar la magnitud longitud. Una vez aislado el atributo, conviene trabajar con objetos de diversas formas.

El aspecto manipulativo es muy importante, que sea el alumnado el que se encuentre con la problemática de la adecuación de la unidad de medida o de los encuadramientos, también de la precisión y del error.

La práctica a menudo se centra en cambios mecánicos entre unidades dentro del mismo sistema y problemas fácilmente resolubles sin apenas conocer el concepto de magnitud. Esta colonización de la medida por parte de la aritmética es lo que se hace

llamar la aritmetización de la medida. Ofrezcamos problemas relacionados con la vida cotidiana que ofrezcan datos reales, para que así el alumnado pueda estimar si su solución puede ser correcta.

Referencias

Boulton-Lewis, G. (1987). Recent Cognitive Theories Applied to Sequential Length Measuring Knowledge in Young Children. *British Journal of Educational Psychology,* 57, 330-42.

Chamorro, M. C. y Belmonte, J. M. (1991). *El problema de la medida: Didáctica de las magnitudes lineales*. España: Sintesis.

Chamorro, M. C. (2001). Las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de las magnitudes en Educación Primaria y ESO. En *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas* (pp. 79-122). Subdirección General de Información y Publicaciones.

Clements, D. (1999). Teaching Length Measurement: Research Challenges. *School Science and Mathematics, 99*, 5-11.

Cullen, C. J. (2009). *A comparative analysis: Two representational models for units of length*. Illinois State University.

Hiebert, J. (1981). Cognitive development and learning linear measurement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 197-211.

López, M. J. G., y Guzmán, P. G. (2011). Magnitudes y medida: medidas directas. En *Matemáticas para maestros de Educación Primaria* (pp. 351-374).

Piaget, J. (1978). *Psicología del niño.* Madrid: Morata.

Piaget, J., Barbel I., y Alina S. (1960). *The Child's Conception of Geometry.* New York: Basic Books.

Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española.* Consultada el 11 de mayo en http://www.rae.es/

Segura, M. D. S. (2008). *Una visión creativa de las magnitudes y su medida en educación infantil* (Tesis doctoral). España: Universidad de Málaga.

ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA EN FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Carmen León-Mantero, Alexander Maz-Machado, Noelia Jiménez-Fanjul y José Carlos Casas

Universidad de Córdoba

Resumen

Las actitudes hacia las matemáticas de los maestros en formación son consideradas como uno de los factores que pueden influir en su futura labor docente. Como parte de un estudio cuyo objetivo consiste en estudiar las actitudes ante las matemáticas en estudiantes universitarios, presentamos avances de los resultados obtenidos en alumnos de primer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba sobre las actitudes hacia la estadística. En este trabajo de tipo exploratorio, analizaremos las actitudes que tienen hacia la estadística, a partir de un cuestionario de escala Likert aplicado en investigaciones sobre actitudes hacia la estadística en diferentes niveles y titulaciones.

Palabras clave: actitudes, estadística, estudiantes universitarios, Grado en Educación Infantil.

Abstract

Prospective teachers' attitudes towards mathematics are considered as one of the factors that can influence their future teaching. As part of a broader research whose objective is to study attitudes towards mathematics in college students, we present the results for first year students of the Early Childhood Education degree at the University of Cordoba. In this exploratory work, we analyse the attitudes pre-service teachers have towards statistics. We apply a Likert scale questionnaire widely used in research on attitudes towards statistics at different levels and degrees.

Keywords: attitudes, statistics, college students, bachelor students, Early Childhood Education degree.

Introducción

Docentes e investigadores han puesto de manifiesto en reiteradas ocasiones que los estudiantes de Ciencias Sociales, en particular de Ciencias de la Educación no alcanzan los conocimientos esperados en las asignaturas de estadística (Blanco, 2008).

La estadística forma parte del conjunto de materias básicas de la formación de las personas. Organismos como el MEC (2006) señalan que proporciona los conocimientos necesarios para tomar decisiones ante problemas surgidos en la vida cotidiana y para analizar de manera crítica la información que nos llega desde los distintos medios de comunicación.

Esto ha provocado un creciente y justificado interés en analizar los dominios del conocimiento y las actitudes ante determinadas materias de los estudiantes para maestro, ya que, consideramos tan importante que éstos adquieran los conocimientos necesarios para su futuro como docentes, como que asuman actitudes positivas hacia determinadas asignaturas o contenidos, porque éstas pueden influir en la forma de enseñarlos (Madrid, León-Mantero, y Maz-Machado, 2015).

Existen diversas concepciones del significado *actitud*, pero en este estudio consideramos la actitud hacia las matemáticas o la estadística como la predisposición de los estudiantes a actuar de manera positiva o negativa respecto a ellas, lo cual determina su intención e influye en su comportamiento ante la asignatura (Gil, Blanco y Guerrero, 2005).

Las actitudes constan de al menos tres componentes pedagógicos: cognitivo, afectivo y de comportamiento (Allport, 1935; Cooper, 1959; Escámez y Ortega, 1986). Además, tendremos en cuenta los componentes antropológicos: social, educativo e instrumental (Estrada, Batanero y Fortuny, 2014; Estrada, Bazán y Aparicio, 2013).

El análisis de las actitudes hacia la estadística es una temática abundantemente estudiada tanto a nivel nacional como internacional. Encontramos diversos estudios relacionados con las actitudes de los estudiantes del Grado de Educación Primaria relacionadas con el rendimiento académico (Estrada, 2007; Fernández y Aguirre, 2010; Nortes y Martínez, 1992), sin embargo no existen investigaciones sobre alumnos del Grado de Infantil.

En este trabajo, centraremos nuestro interés en comparar las diferentes dimensiones que posee la actitud hacia la estadística entre los alumnos de Educación Infantil con respecto a variables personales o escolares, como son la edad, el género y el nivel escolar en el que estudió estadística.

Metodología

Participantes

Se seleccionó una muestra de 106 alumnos del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba pertenecientes a los grupos en los que los investigadores

imparten docencia. Los alumnos participaron en el estudio anónima y voluntariamente. Por tanto se trata de una muestra a conveniencia e intencional, la cual refleja la población a la cual está destinada nuestro estudio, que son los futuros maestros de Educación Infantil. El grupo de participantes estaba formado por 96 mujeres y 10 hombres, cuyas edades estaban comprendidas entre los 17 y 37 años.

Instrumento para la toma de datos

Aplicamos a los alumnos la escala de actitudes diseñada por Estrada, Batanero y Fortuny (2004) formada por 25 ítems que evalúan las componentes de la tabla 1.

Tabla 1

Componentes de las actitudes evaluadas en la escala

	Componente antropológico		
Componente pedagógico	Social	Educativo	Instrumental
Afectivo	1, 11, 25	7, 12, 23	10, 13, 16, 20
Cognitivo	2, 19, 21	4, 6, 17	3, 24
Comportamental	9, 18	8, 15, 22	5, 14

La escala de tipo Likert consta de las siguientes opciones de puntuación: muy en desacuerdo= 1; en desacuerdo= 2; indiferente= 3; de acuerdo= 4; muy de acuerdo= 5.

Para determinar la consistencia de la escala, usamos el criterio de Alpha de Cronbach obteniendo un valor global de 0,825 por lo que podemos afirmar que la escala es consistente.

Además de pedirles que valoraran las afirmaciones de la escala, se les preguntó su género, edad y si habían recibido formación en estadística durante sus estudios. En el caso de que la respuesta anterior fuese positiva, debían responder si había sido en su etapa de educación secundaria, su etapa universitaria o si había sido a través de formación no reglada.

Resultados

De los 106 alumnos que participaron, el 83,65% afirmaron haber recibido formación en estadística, de los que el 98,9% la recibió en su etapa de educación secundaria.

No se encontraron diferencias significativas entre las edades correspondientes a hombres y mujeres. Tampoco se hallan entre las respuestas de cada uno de los ítems en

función del género de los participantes. Sin embargo, cuando estudiamos la influencia que sobre la actitud hacia la estadística tiene el haber recibido formación en la materia, encontramos diferencias significativas al 10% en los ítems 8, 9, 15, 19 y 20 (Tabla 2).

Tabla 2

Resultados prueba de Mann-Whitney de la influencia de estudios previos

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
P8. Los problemas de estadística me resultan fáciles	552,000	705,000	-1,753	0,080
P9. No entiendo las informaciones estadísticas que aparecen en la prensa	561,500	714,500	-1,696	0,090
P15. En clase de estadística nunca entiendo de qué están hablando	559,000	712,000	-1,703	0,089
P19. La estadística sólo sirve a la gente de ciencias	562,000	715,000	-1,708	0,088
P20. Me gusta hacer problemas cuando uso la estadística	562,000	715,000	-1,667	0,095

Este análisis, realizado mediante una prueba de Mann-Whitney debido a la naturaleza ordinal de las variables analizadas, nos revela que los alumnos que han estudiado estadística anteriormente tienen una actitud mejor hacia la materia en cuanto a los ítems anteriormente descritos (Tabla 2).

Definimos a continuación una nueva variable para cada uno de los componentes pedagógicos y otra para los componentes antropológicos.

Los valores medios que obtenemos para los tres componentes pedagógicos son 3.13, 3.55 y 2.97 respectivamente, con lo cual podemos distinguir valoraciones positivas en el componente cognitivo y valoraciones neutras o de indiferencia con respecto a los componentes afectivos y conductual.

No se hallaron diferencias significativas de ninguna de las componentes con respecto al género de los alumnos. Sin embargo, existe una relación lineal inversa significativa entre las edades de los alumnos y las componentes cognitivo y conductual; no así entre la edad y el componente afectivo. Lo anterior nos muestra que las opiniones

y nociones hacia la estadística de los futuros maestros, así como el modo de actuar frente a la materia es más favorable cuanto más jóvenes sean.

Las medias correspondientes a los componentes antropológicos sociales, educativos e instrumentales son 3.72, 3,13 y 2.82 respectivamente. La actitud hacia la estadística en la componente social es favorable, lo que indica que los alumnos son conscientes de la importancia que la estadística tiene en la sociedad. Debemos destacar también, que la componente instrumental tiene bajas valoraciones, lo que refleja que los alumnos prefieren no usar la estadística, aunque la consideren una materia académica importante.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto al género ni en cuanto al hecho de haber cursado estadística en cursos anteriores. Sin embargo, se halló una relación lineal inversa significativa entre la edad de los estudiantes y los componentes sociales y educativos. Esto revela que la valoración social y la utilidad científica y académica que se tiene hacia la estadística, es mayor entre los alumnos más jóvenes.

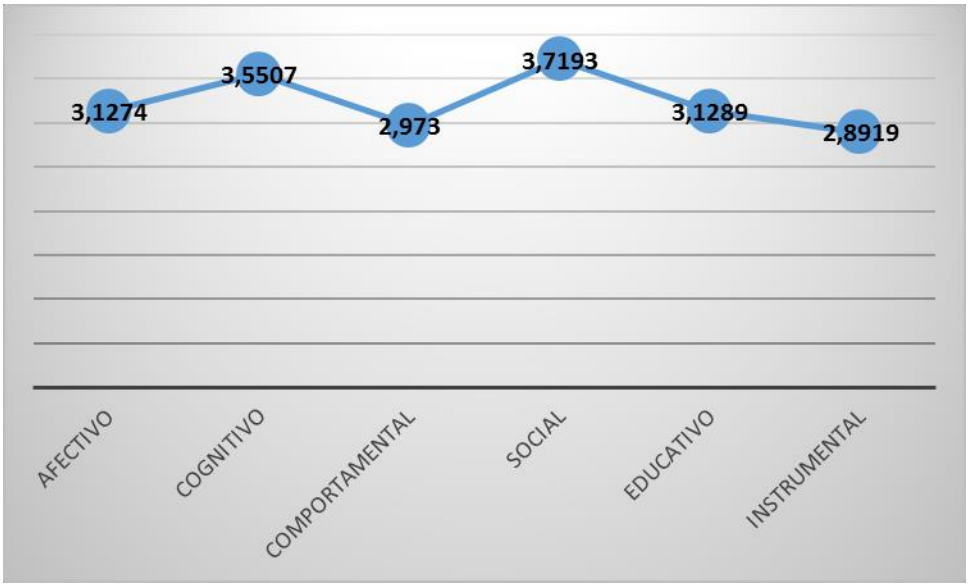


Figura 2. Valoraciones medias de las componentes analizadas.

Conclusiones

Este estudio ha revelado que los futuros profesores de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba valoran positivamente la estadística, la consideran un instrumento útil para la sociedad y le dan importancia dentro de la formación académica que deben recibir para su futuro desempeño docente.

Se evidencian también las dificultades que la asignatura de estadística provoca en los estudiantes, evitan las situaciones en las que deben resolver problemas estadísticos o en las que deben enseñar la materia.

Como futuras líneas de trabajo, estudiaremos las valoraciones que tienen hacia las matemáticas y la estadística, estudiantes de otras titulaciones, especialmente aquellas de ciencias sociales.

Referencias

Allport, G. W. (1935). Attitudes. En Murchison, C. (Ed.): *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Worcester: Clark University Press.

Blanco, A. (2008). Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 311-330.

Carmona, J. (2004). Una revisión de las evidencias de fiabilidad y validez de los cuestionarios de actitudes y ansiedad hacia la estadística. *Statistics Education Research Journal, 3*(1), 5-28.

Cooper, J. B. (1959). Emotion in prejuice. *Science, 130*, 314-318.

Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores.* Valencia: NAU.

Estrada, A. (2007). Actitudes hacia la Estadística: un estudio con profesores de Educación Primaria en formación y en ejercicio. En M. Camacho, P. Bolea, P. Flores, B. Gómez, J. Murillo y M.T. González (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XI* (p. 121-140). La Laguna: SEIEM.

Estrada, A., Batanero, C., y Fortuny, J. (2014). Un estudio comparado de las actitudes hacia la Estadística en profesores en formación y en ejercicio. *Enseñanza de las Ciencias, 22*(2), 263-274.

Estrada, A., Bazán, J. y Aparicio, A. (2013) Evaluación de las propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la estadística en profesores. *Avances de Investigación en Educación Matemática, 3,* 5-23.

Fernández, R. y Aguirre, C. (2010). Actitudes iniciales hacia las matemáticas de los alumnos de grado de magisterio de educación primaria: estudio de una situación en el EEES. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 23*, 107-116.

Fullerton, J. A. y Umphrey, D. (2001, august). *An Analysis of Attitudes toward Statistics: Gender Differences among Advertising Majors.* Comunicación

presentada en Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication, Washington, DC.

Gil, N., Blanco, L. J., y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *UNION Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 2*, 15-32.

Madrid, M. J., Leon-Mantero, C. and Maz-Machado, A. (2015). Assessment of the Attitudes towards Mathematics of the Students for Teacher of Primary Education. *Open Access Library Journal*, 2, e1936. doi: 10.4236/oalib.1101936

MEC. (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE, 293*, 43053- 43102.

Mills, J. (2004). Students´ attitudes toward statistics: implications for the future. *College Student Journal 38*(3), 349-361.

ACTITUDES HACIA LA CIENCIA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA. FACTORES QUE AFECTAN

Raquel Fernández Cézar* y Natalia Solano Pinto**

**Dpto de Matemáticas; ** Dpto de Psicología*

Universidad de Castilla La Mancha

Resumen

En este trabajo se analiza la actitud hacia la ciencia en la escuela en educación primaria, y las variables género, edad, entorno escolar. La muestra se compone de 183 alumnos entre 10 y 12 años, de 5 escuelas urbanas y 3 rurales. El instrumento utilizado ha sido elaborado por las autoras a partir del empleado en el estudio ROSE, constando de 8 ítems. Se valora la actitud con la suma de las respuestas por ítem. Se valida el instrumento mediante alfa de Cronbach y correlaciones ítem-total, indicando estos resultados la utilidad del mismo. La actitud es positiva en estas edades. No se han encontrado diferencias debido al género ni a la edad, pero si entre el entorno urbano y rural, reflejando una actitud más positiva el alumnado del entorno rural. En la submuestra de actitud más positiva se encuentra una mayoría de chicas. Se propone para ello actuar sobre la metodología empleada por el profesorado incluyendo experimentos en las clases.

Palabras clave: Actitud hacia las clases de ciencias, educación primaria, entorno rural.

Abstract

The attitude towards school science in Primary Education is analysed in this report. The possible association with sex, age and school environment is studied. The sample consisted on 183 10 to 12 yr old pupils of from urban and rural schools. The construct consisted on 8 items that have been taken from ROSE questionnaire. The answers have been added up to get the attitude towards school science. The construct utility is determined by internal consistency and validity. They have been measured through Cronbach Alpha coefficient and item-total correlation factors, respectively. The attitude is positive in this age range, and any association with sex or age is not found. Nonetheless, there is an association with the school environment, and it shows that the attitude is more positive in pupils or rural environments. By restricting the sample to the

most positive attitude students, a majority is girls. Suggestions like including experiments in science classes are done to keep the attitude in older students.

Keywords: Attitude towards school science, primary education, rural environment

Introducción

Los estudios sobre la actitud hacia las ciencias (Pelcastre Villafuerte, Gómez Serrano y Zavala, 2015) muestran que aunque los estudiantes tengan actitudes positivas no siguen carreras científicas (Vázquez y Manassero, 2008). En esta línea se encuentra el estudio ROSE (Schreiner y Sjøberg, 2004, accesible en http:www.ils.uio.no/forskning/rose). Sin embargo, estudios realizados en países en desarrollo muestran lo contrario.

En el contexto español hay varios trabajos que analizan el sexo y la edad (Marbà-Tallada y Márquez, 2010; Pelcastre Villafuerte et al., 2015; Prieto-Patiño y Vera-Maldonado, 2008), mostrando resultados contradictorios. El entorno escolar, rural o urbano, ha sido objeto de pocos estudios (Chetcutia y Kiokob, 2013; Vázquez y Manassero, 2009).

Por ello, los objetivos de esta investigación son:

(1) Obtener la actitud hacia la ciencia en la escuela en alumnos de educación primaria en España.

(2) Estudiar la posible asociación con sexo, edad y entorno escolar (rural o urbano)

Método

Participantes

La muestra consiste en 183 alumnos de educación primaria, 97 de 5º y 86 de 6º curso, respectivamente, entre 10 y 12 años. De ellos, 93 son chicos y 90 chicas. Todos pertenecían a 7 escuelas públicas situadas en el centro de España, de las cuales 5 son urbanas (97 alumnos) y 2 rurales (86 alumnos). Las escuelas fueron elegidas para conformar una muestra representativa del alumnado de educación primaria en España, con alumnos de diferente entornos sociales, culturales y económicos.

Materiales

El instrumento empleado fue creado para este trabajoy consiste en 8 ítems elegidos del aspecto “My science class” del cuestionario empleado en el estudio titulado *The Relevance of Science Education* (ROSE; Schreiner y Sjøberg, 2004). Las respuestas

son de diferencial semántico en una escala de 1 a 5, indicando el 1 la palabra que aparece a la izquierda, y el 5 la que aparece a la derecha. Se incluyen ítems negativos para contrabalancear las respuestas, y estos ítems se invierten para contabilizarlos en positivo. Se han recogido también otros datos: sexo, escuela, ciudad y curso.

Procedimiento y análisis de datos

Para medir la actitud hacia las Ciencias en la Escuela se usa un cuestionario que se envió a los centros que aceptaron participar en el primer trimestre del año académico. Se pidió a los maestros de 5º y 6º curso que lo entregaran a sus alumnos.

Los datos fueron analizados mediante el paquete IBM SPSS 19. Los 8 ítems se suman para obtener la actitud hacia la ciencia en la escuela, ActCE. El cuestionario presenta una consistencia interna de .701 (alfa de Cronbach) y su confiabilidad se mide mediante la correlación ítem-total obteniendo valores entre .500 y .682.

Posteriormente se analiza la posible asociación de la ActCE con las variables sexo, edad y entorno escolar (rural/urbano) mediante un test Mann-Whitney no paramétrico.

Los items 1, 3, 5, 6 y 8 se invierten para que 1 sea el valor más positivo, como en el resto. Por lo tanto, los valores de ActCE oscilan entre 8 para la actitud más positiva, y 40 para la más negativa, siendo 24 el valor neutro.

Resultados y Discusión

En primer lugar se analiza la ActCE, y después se estudia su posible asociación con las variables sexo, edad y entorno escolar.

La Tabla 1 muestra una actitud hacia las Ciencias en la Escuela mostrando los porcentajes de respuestas positivas y negativas. Los primeros valores tienen un rango de 8 a 16, y los segundos de 32 a 40. Se muestran los valores de la media y la desviación estándar.

Tabla 1

Porcentaje de respuestas positivas y negativas, media y desviación típica para la actitud hacia las ciencias en la escuela, ActCE

	Respuestas positivas (%)	Respuestas negativas (%)	Media	DT
ActCE	46.6	1.8	17.09	5.72

Dado que la media es un valor afectado por los extremos, incluimos también la mediana, que es 17.00. El 50% de los alumnos muestran una actitud muy positiva, muy por debajo de 24 que es el valor neutro. Podemos decir que la actitud hacia la ciencia en la escuela en alumnos de educación primaria en España de entre 10 y 12 años es positiva, en la línea de Prieto-Patiño y Vera-Maldonado (2008), y en la contraria a lo encontrado por Vazquez y Manassero (2008), aunque ambos trabajos se han hecho con estudiantes de mayor edad.

La Tabla 2 incluye la ActCE analizada respecto a las variables sexo, entorno escolar y edad.

Tabla 2

*Media y desviación típica de la actitud hacia la ciencia en la Escuela, ActCE, para diferente sexo, entorno escolar y edad. *Sign P<.05*

	N	Media	DT	Mann-Whitney	P
Sexo					
Chicas	90	17.43	6	3,531.5	.446
Chicos	93	16.7	5.4		
Entorno escolar					
Urbano	97	18.15	6.2	3,013.5	.02*
Rural	86	15.84	4.8		
Edad					
10	97	17.5	5.8	3,196.5	.082
12	86	16.34	5.5		

El valor de la media para ActCE es ligeramente más positiva para chicos que para chicas. Sin embargo el contraste estadístico no da una diferencia significativa. Nuestro trabajo confirma resultados obtenidos previamente por otros autores (Schreiner y Sjøberg, 2004; Vázquez y Manassero, 2009; Pelcastre Villafuerte et al., 2015).

En la Tabla 2 se aprecia que la variable edad tampoco da diferencias significativas. Este resultado no está en la línea de lo reportado con estudiantes de entre 12 y 18 años en el entorno español (Vázquez y Manassero, 2009; Pelcastre Villafuerte et al., 2015), pero si está en la línea de lo mostrado por Prieto-Patiño y Vera-Maldonado (2008), y Vázquez y Manassero (2008). Por lo tanto podemos decir que la actitud hacia las Ciencias en la Escuela no presenta asociación con la variable edad en alumnado de 10 a 12 años en España.

Respecto a los entornos, los datos reflejan una actitud más significativa ($p<.05$) en los entornos rurales (tabla 2).

Esta variable no ha sido estudiada en el contexto español, y poco en otros contextos. Chetcutia y Kiokob (2013) lo consideran una variable significativa en la actitud hacia la ciencia en la escuela. Los resultados son interesantes porque el entorno en el que está la Escuela es parte del estilo del alumnado y esto podría explicar que los alumnos muestren una actitud más positiva al vivir de forma más cercana los fenómenos naturales.

Debido a las diferencias observadas, elegimos la muestra que presenta una actitud más positiva para analizarla más en profundidad, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3

*Media y desviación típica de la actitud hacia la ciencia en la Escuela, ActCE, para la submuestra con valores más positivos. *Sign P<.05.*

	N	Media	DT	Mann-Whitney	P
Sexo					
Chicas	9	8.22	.44	59,000	.01*
Chicos	8	9.25	.88		
Entorno escolar					
Urbano	7	8.86	.9	29,000	.52
Rural	10	8.66	.84		
Edad					
10	9	8.88	.78	25,000	.245
12	8	8.50	.92		

En esta pequeña muestra de 17 componentes hay una diferencia significativa en cuanto al sexo, indicando que las chicas muestran una actitud más positiva. No hay diferencia ni con la edad ni con el entorno escolar en este caso. Sin embargo, debido al tamaño de la muestra nuestro resultado no es generalizable y necesita ser estudiado en más profundidad con muestras más grandes para poder confirmarlo.

Conclusiones e implicaciones a futuro

Nuestro trabajo muestra que la actitud hacia las Ciencias en la Escuela es positiva en el alumnado español de educación primaria de entre 10 y 12 años, a diferencia de lo observado con estudiantes de más edad.

Como en estudios previos, no observamos diferencia relacionada con el sexo o la edad, pero si con el entorno escolar de manera que muestran actitudes más positivas los alumnos de entornos rurales. Es necesario tomar medidas para mejorar esa actitud en el

alumnado de escuelas urbanas, posiblemente mediante la metodología empleada en las clases, y el acercamiento de la ciencia a la escuela.

Observamos diferencia con el sexo entre el alumnado con actitud más positiva, pues la mayoría son chicas. Dado el pequeño tamaño de la muestra es conveniente ampliar el estudio a muestras mayores para tratar de confirmar este punto.

Referencias

Chetcutia, D. A. y Kiokob, B (2013). Girls' Attitudes towards Science in Kenya. *International Journal of Science Education*, *34*(10), 1571-1589. doi:10.1080/09500693.2012.665196.

Pelcastre Villafuerte, L., Gómez Serrato, A. R., y Zavala, G. (2015). Actitudes hacia la ciencia de estudiantes de educación preuniversitaria del centro de México. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *12*(3), 475-490. doi:10498/17603

Prieto- Patiño, L. y Vera- Maldonado, A. (2008). Actitudes hacia la ciencia en estudiantes de secundaria. *Psychologia. Avances de la disciplina, 2*(1), 133-160. Consultado el 4 Enero de 2016. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224999005

Schreiner, C. y Sjøberg, S. (2004). *Showing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) - a comparative study of students' views of science and science education.* Acta Didactica, (4/2004). Published: Dept. of Teacher Education and School Development, University of Oslo, Norway. Retrieved on 2/12/2014 from http://www.ils.uio.no/forskning/rose/documents/AD0404.pdf.

Vázquez, A. y Manassero, M.A., (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de Ciencias*, *5*(3), 274-292.

Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2009). La relevancia de la educación científica: actitudes y valores de los estudiantes relacionados con la ciencia y la tecnología. *Enseñanza de las ciencias*, *27*(1), 33–48.

DINÁMICAS PARA LA ELIMINACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Carlos Candela Agulló*, Amparo Ramos López*, y José Luis Díez Ruano**

**Universidad Miguel Hernández de Elche; ***Universidad Politécnica de Valencia*

Resumen

Entre el alumnado de secundaria los estereotipos de género tradicionales siguen estando presentes manteniendo así algunas creencias y actitudes sexistas. La formación y la sensibilización desde la perspectiva de género es una medida para modificar y eliminar estos estereotipos favoreciendo situaciones más igualitarias. La realización de dinámicas en la que los estudiantes sean activos participantes se convierte en una herramienta fundamental para lograr el éxito de estas acciones formativas. Este trabajo describe una serie de dinámicas diversas para que los estudiantes identifiquen y reflexionen sobres sus propias creencias a través de la interpretación de distintos roles y diferentes situaciones. Estas actividades pueden realizarse en un programa conjunto o como acciones individualizadas. El humor, el intercambio de papeles, la representación de un juicio, cuestionarse sus propias decisiones y el porqué de las mismas son los ingredientes básicos de estas dinámicas. La participación en estas actividades supone por un lado conocer cuáles son las actitudes de los jóvenes sobre este tema, y por otro, que ellos mismos tomen conciencia del problema y se impliquen y motiven en la resolución del mismo.

***Palabras clave**:* estereotipos de género, discriminación horizontal, actividades en secundaria

Abstract

Among secondary school students traditional gender stereotypes are still present thus maintaining some beliefs and sexist attitudes. Training and awareness-raising from a gender perspective is a measure to modify and delete these stereotypes by promoting more egalitarian situations. Performing dynamics or activities in which students are active participants is an essential tool for the success of these training activities. This paper describes a number of different dynamics for students to identify and reflect on their own beliefs through the interpretation of different roles and situations. These activities can be done in a joint program or individualized actions. The humor, the

exchange of roles, representation of a trial, questioning their own decisions and why of these are the basic ingredients of these dynamics. Participation in these activities means that students become aware of the problem and be involved in the resolution.

Keywords: gender stereotypes, horizontal segregation, secondary activities

Antecedentes

Los estereotipos están presentes en la percepción que tenemos del mundo que nos rodea, dirigiendo la forma en que organizamos y clasificamos la realidad. Los estereotipos de género establecen diferencias entre hombres y mujeres, provocando que ambos sexos se cataloguen de forma diferente (Eagly, Wood y Dieckman, 2000).

La elección de carrera es un proceso de toma de decisiones en el que caben múltiples influencias, entre las que juega un papel fundamental los estereotipos de género. Actualmente, los modelos culturales tienden a igualar ambos géneros; los roles de hombres y mujeres se asemejan cada vez más, especialmente en el ámbito profesional (López-Sáez, Morales y Lisbona, 2008). Sin embargo, la situación laboral de ambos sexos sigue siendo diferente. Diferentes estudios han demostrado la persistencia de desigualdades entre hombres y mujeres por la presencia de estereotipos de género en el trabajo (Glick, Larsen, Johnson, y Branstiter, 2005; Selwyn, 2007). La asignación de rasgos expresivos a las mujeres, y rasgos instrumentales a los hombres, permite comprender la distribución y mantenimiento de los roles de género de hombres y mujeres (López-Sáez et al., 2008), y a su vez, las desigualdades entre ambos sexos en el ámbito laboral.

Sánchez et al. (2011) destacan tres variables relevantes en el desarrollo profesional: los valores y estereotipos de género, las representaciones del trabajo y las habilidades para el desarrollo de la carrera. Las personas desarrollan expectativas, roles, valores profesionales y habilidades asociadas a la carrera, diferentes en función del género (Sebastián et al., 2005). Como resultado de este proceso de influencia de los estereotipos de género sobre la elección de carrera, la distribución de la población femenina en el ámbito profesional está focalizada en ciertas actividades que tienen que ver con la atención a los demás, y se ven excluidas del área técnica.

Método

Este trabajo plantea una intervención en los centros educativos, por medio de la realización de dinámicas para la sensibilización acerca del impacto de los estereotipos

de género en las decisiones para el desarrollo educativo y profesional. La intervención pertenece al Programa Valentina, desarrollado por la Universidad Politécnica de Valencia, cuyo objetivo es el impulso de la igualdad de oportunidades y la diversidad de género entre el alumnado de Secundaria, buscando una mayor presencia de mujeres en las carreras técnicas. Las dinámicas de formación se llevan a cabo en talleres que se imparten en los centros de educación secundaria. Desde la primera edición del programa, en 2008, han participado cerca de 2000 estudiantes de 40 centros de la Comunidad Valenciana.

Resultados

Los talleres de sensibilización tienen por objetivo reflexionar sobre la realidad social y analizar las barreras y estereotipos en la elección y desarrollo profesional; eliminar las actitudes sesgadas y estereotipadas que contribuyen a la segregación horizontal; facilitar la adquisición de conocimientos y competencias para la igualdad de oportunidades en la elección de carrera; y mostrar los estudios técnicos como alternativa real y atractiva para las mujeres.

Los talleres se realizan con alumnado de 4º ESO de la especialidad de Ciencias. Cada taller se realiza en una sesión (máximo de 30 estudiantes, 50 minutos). Los talleres incluyen los siguiente contenidos: 1) Presentación de la actividad y del programa Valentina, 2) Visualización de un capítulo de la Miniserie Valentinas (creada por la UPV donde las protagonistas son futuras estudiantes de carreras técnicas), 3) Realización de una dinámica de grupo, y 4) Conclusiones. A continuación se presentan las dinámicas.

1. El debate (Vídeos: Introducción + Noe Industriales. 10').

La dinámica consiste en realizar un coloquio-debate sobre la libertad en la elección de estudios. El *objetivo* es analizar y visibilizar los factores que determinan el desarrollo de carrera de chicos y chicas. Para el *desarrollo* de la dinámica, se plantean preguntas como: ¿creéis que la elección de estudios es libre? ¿Por qué? ¿Qué factores pueden influir en la elección? Se plantea el debate sobre la elección de estudios y los factores (personas, experiencias, conocimientos) que influyen en dicha elección. Como *conclusión*, comentar las influencias sociales que determinan la elección, procedentes de fuentes como el ámbito familiar, educativo, amistades, o medios de comunicación.

2. ¿A qué profesión te gustaría dedicarte? (vídeos: Introducción + Alex Agrónomos. 12').

Esta dinámica trata sobre la elección de estudios y profesión. El *objetivo* es analizar el impacto de los estereotipos de género en la segregación laboral horizontal. Para el *desarrollo* de la actividad se pregunta acerca de qué les gustaría estudiar y la profesión a la que desearían dedicarse. Como *conclusión*, se recomienda destacar el papel de los estereotipos y comentar las aportaciones de las mujeres a las profesiones del área técnica.

3. El juicio. (Vídeos: Introducción + Lucía Ciencias. 12').

Dinámica de grupo que representa una situación simulada de un juicio. El *objetivo* es visibilizar las barreras y fortalezas presentes en el desarrollo de carrera de las mujeres en profesiones técnicas. Para el *desarrollo*, se debe elegir a una chica que quiera hacer una carrera técnica. Será la "acusada" de elegir una carrera que no corresponde con su rol de mujer, según los estereotipos de género. Dividir la clase en tres grupos: la defensa (preparar argumentos a favor de la elección); la acusación (preparar argumentos en contra); el jurado (preparar reflexiones sobre el juicio). Como *conclusión*, realizar un resumen de las barreras que encuentran las mujeres en su desarrollo de carrera, en especial en las profesiones técnicas. Resaltar las aportaciones de las mujeres al trabajo, la importancia de su aportación, y el valor añadido de la diversidad de género.

4. Juego de rol (Vídeos: Introducción + Martina Caminos. 11').

Esta actividad consiste en representar diferentes situaciones habituales en la vida de los jóvenes, en los contextos familiar y educativo. El alumnado adopta un papel determinado, mostrando las actitudes y opiniones de sus personajes en relación con la elección de estudios y profesión relacionados con las carreras técnicas. El *objetivo* es visibilizar las influencias sociales en la elección de estudios. Para el *desarrollo* de esta actividad se divide a la clase en grupos. En cada grupo debe haber una chica que quiera estudiar una carrera técnica para realizar un role-playing con la familia o el centro educativo. Como *conclusión*, destacar la influencia que tiene el entorno social (familiar, educativo, amistades) sobre nuestra forma de pensar y las decisiones que tomamos: elección de carrera y profesión.

5. Proceso de selección de personal (Vídeos: Introducción + Diana Telecomunicaciones 10').

Representar una situación de selección de personal para un puesto de ingeniería en una empresa TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). El *objetivo* de esta dinámica es mostrar las barreras que encuentran las mujeres en su acceso al mercado laboral en empresas del ámbito TIC. Para el *desarrollo*, se divide la clase en

grupos, para representar un consejo de dirección para contratar a un ingeniero/a. El alumnado representa los papeles de dirección de la empresa, dirección de recursos humanos, técnicos/as de recursos humanos, y otros puestos implicados en la selección, además de dos candidaturas, un chico y una chica. Como *conclusión*, resumir las principales dificultades que encuentran las mujeres en las profesiones técnicas, y el valor de su aportación: capacidad, actitud, motivación, compromiso, dedicación.

Conclusiones

Entre las actividades del programa Valentina se ha realizado una evaluación del impacto de los talleres, con resultados satisfactorios según los objetivos propuestos, dado que el alumnado muestra alta implicación en las actividades, y le ha impulsado a reflexionar sobre la igualdad de oportunidades en la elección de carrera, y sobre la presencia de las mujeres en los estudios universitarios de la UPV, así como sobre la potencial aportación de las mujeres a las carreras y profesiones técnicas.

De forma complementaria, sería recomendable implantar acciones de sensibilización para la modificación y eliminación de los estereotipos de género de forma transversal, en todas las materias. Entre las acciones transversales está la formación para el profesorado sobre transmisión y eliminación de estereotipos de género; o talleres para el alumnado sobre carreras o profesiones sin género, para mostrar las actividades profesionales que se realizan en los trabajos, sin estereotipos de género.

Referencias

Eagly, A. H., Wood, W. y Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities. A current appraisal. En T. Eckes y H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Glick, P., Larsen, S., Johnson, C., y Branstiter, H. (2005). Evaluations of sexy women in low- and high-status jobs. *Psychology of Women Quarterly, 29*, 389-395.

López-Sáez, J., Morales, J., y Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology, 11*(2), 609-617.

Sánchez, M., Suárez, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S., Fernández, B., y Malik, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación, 355*, 331-354.

Sebastián, A., Sánchez, M. F., Sutil, M. I., Boronat, J., Cadierno, D. y Solano, L.O. (2005). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (Estudio descriptivo)*. Madrid: Dyckinson.

Selwyn, N. (2007). E-learning or she-learning? Exploring students' gendered perceptions of education technology. *British Journal of Educational Technology, 38*, 744-746.

FORMACIÓN A LOS TUTORES DE EMPRESA PARA DINAMIZAR Y MOTIVAR A LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS

Olga Lasaga Millet*, Javier Barraycoa Martínez*, Antoni Moreno García, Carmen Ruiz Viñals***

**Universitat Abat Oliba CEU; ** **Universitat de Barcelona*

Resumen

El presente estudio recoge los resultados del proyecto de investigación llevado a cabo por la Universitat Abat Oliba CEU (UAO CEU) y la Universitat de Barcelona cofinanciado por la Diputación de Barcelona. Dicho proyecto parte de los resultados de un estudio previo realizado por el Observatorio Laboral de la UAO CEU sobre las necesidades y requerimientos de los tutores de empresas para realizar su actividad docente. A lo largo del proyecto se analizan y contrastan con expertos las fuentes de la acción turorial, se elabora un programa formativo innovador para mejorar la calidad de la formación del estudiante en prácticas y un manual para dotar a los tutores de recursos pedagógicos que les faciliten su labor como formadores. Asimismo se presentan la evaluación y resultados del primer curso piloto de formación de tutores de empresa.

Palabras clave: tutores, recursos pedagógicos, prácticas, empleabilidad, innovación docente.

Abstract

This study presents the results of a research project carried out by the Universitat Abat Oliba CEU (UAO CEU) and the University of Barcelona and co-funded by the Provincial Government of Barcelona. This project cames from a previous study by the Labor Observatory UAO CEU on the needs and requirements of business tutors for their teaching. The project starts by analyzing the tutorial action. An innovative training program is developed to improve the quality of training of the trainee. A manual is also performed to provide tutors teaching resources to facilitate their work as trainers. Finally, the results of the first pilot training course company tutors are presented.

Keywords: tutors, teaching resources, practices, employability, teaching innovation.

Introducción

El tutor de la empresa para poder llevar a cabo su función de formador, además de tener experiencia profesional, conocimientos teóricos y técnicos y competencias propias de su puesto de trabajo, ha de tener competencias que le faciliten la labor pedagógica y evaluadora y le permitan orientar al estudiante en su desarrollo profesional. Ello fue una de las principales conclusiones del proyecto previo, "El papel de los empresarios en la formación de los estudiantes en prácticas: competencias profesionales y espíritu emprendedor", que desarrolló el Observatorio Laboral de la Universitat Abat Oliba CEU, a lo largo del curso 2012-13, con la cofinanciación de la Diputación de Barcelona. En dicho proyecto participaron en focus group más de 60 personas entre directores de RRHH, tutores de gran empresa, empresarios de Pymes, tutores de Pymes, tutores de administraciones públicas, alumnos, antiguos alumnos y tutores académicos.

Los resultados del proyecto anterior dieron lugar a una segunda fase de la investigación en la que se incorpora el Servei d'Atenció a l'Estudiant de la Universitat de Barcelona. El objetivo final de esta fase es formar a los tutores en recursos pedagógicos que les faciliten dinamizar y motivar a los estudiantes en prácticas. Para ello se ha impartido un curso piloto cuyos resultados se exponen en este capítulo.

Método

Se ha utilizado metodología cualitativa que ha consistido en:

- Análisis de la acción tutorial investigando las fuentes de referencia y recursos pedagógicos más habituales en la orientación de la formación práctica y profesional del estudiante.
- Realización de focus group con expertos de la acción tutorial para contrastar los datos obtenidos en el primer análisis y validar las primeras hipótesis.
- Análisis del discurso elicitado por los participantes en el focus group.
- Elaboración de un manual para el tutor de empresas.
- Diseño e impartición de un programa formativo piloto para los tutores de empresas.
- Diseño de un modelo de acreditación y certificación por las dos universidades que forman parte del proyecto.

El Manual en el que se basa el curso piloto, se ha estructurado en tres módulos:

Módulo 1 – Aspectos básicos referentes a la normativa y el perfil del tutor así como información y conocimientos para entender mejor su rol del tutor.

Capítulo 1 – Marco legal de las prácticas de los estudiantes universitarios

Capítulo 2 – Perfil del tutor

Capítulo 3 - Función social del tutor

Capítulo 4 – Motivaciones del tutor

Capítulo 5 – Perfil y función social de la entidad

Módulo 2 – Funciones y competencias del tutor para ayudar a los alumnos en prácticas a desarrollar, a su vez, las competencias necesarias para su proyección profesional.

Capítulo 1 – La cultura de las competencias

Capítulo 2 – Competencias organizacionales

Capítulo 3 – Competencias de comunicación

Capítulo 4 – Competencias pedagógicas

Módulo 3 – Procedimientos claves para llevar a cabo unas prácticas de calidad.

Capítulo 1 – Selección de la estudiando

Capítulo 2 – Acogida en el emprendida

Capítulo 3 – Seguimiento y feedback

Capítulo 4 – Evaluación del rendimiento

Capítulo 5 – Despedida y reconocimiento

El curso piloto ha tenido una duración de tres semanas, realizándose en un formato *on line* y con una jornada presencial en la que se han impartido tres talleres. Han participado 20 tutores de empresa seleccionados atendiendo a la dimensión y el sector. La tasa de abandono ha sido del 20%.

Al inicio de cada semana se envía el material del módulo correspondiente y los ejercicios a resolver: un test de diez preguntas y dos casos prácticos a desarrollar. El tiempo semanal previsto para la lectura del material y la resolución de los ejercicios es aproximadamente de tres horas. La asistencia a los talleres es obligatoria y se evalúan en función de la participación.

Resultados

Dado que el curso se impartió en formato *on line* mientras que los talleres fueron presenciales, se han evaluado por separado tanto cuantitativa como cualitativamente.

En relación a los talleres cabe destacar la alta puntuación (6,7 sobre 7) que los tutores han concedido al ítem de aportación de nuevos conocimientos.

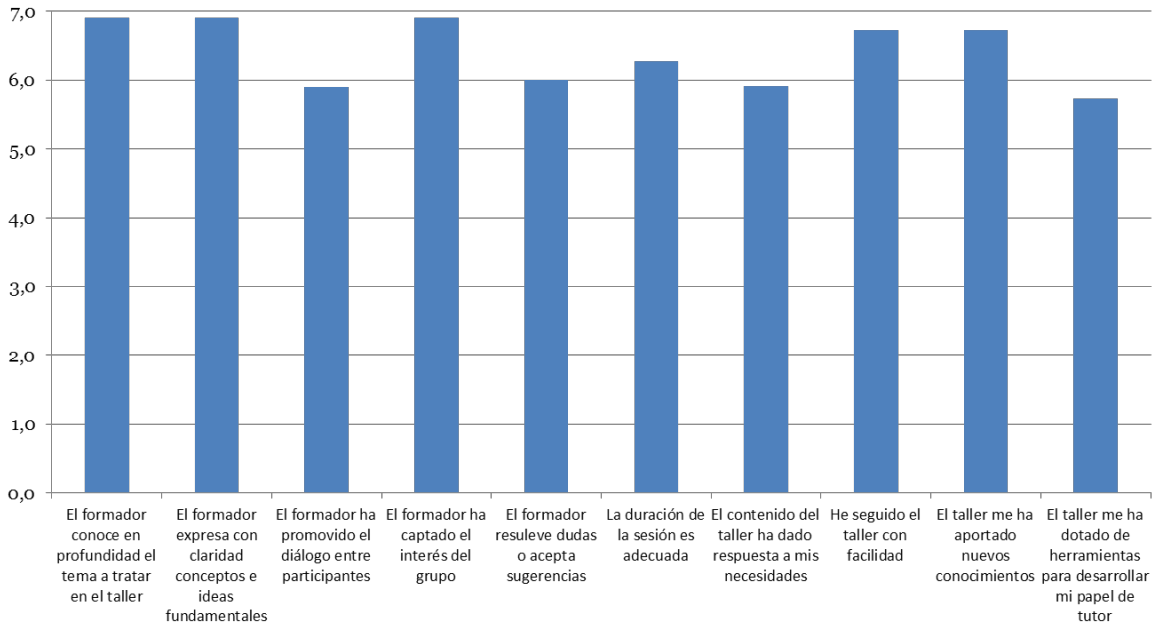


Figura 1. Valoración cuantitativa de los talleres.

En la valoración cualitativa destaca, por una parte, la buena acogida de los talleres: "La jornada presencial me pareció exquisita"; a la vez que, por otra, se reclama insistentemente su mayor duración: "fue tan interesante que se me hizo corta"; "estaría bien poder destinar más tiempo a los ejercicios."

Por lo que refiere a la valoración cuantitativa del curso hay diversas cuestiones destacables:

- Se valora con un 6,3 sobre 7 la adecuación del formato semipresencial a sus necesidades de formación
- La certificación interuniversitaria del curso tiene una buena acogida (6,2) aunque sorprendentemente, la valoración del ítem "hubiera hecho el curso independientemente de su certificación" es superior.
- Las valoraciones más altas corresponden a los ítems más significativos en relación a la finalidad del curso ya que manifiestan que les ha servido para reflexionar sobre su papel de tutor (6,9) y que lo recomendarían a otro tutor (6,8).
- Cabe destacar que todas las valoraciones están por encima de la puntuación de (6) quedando como cuestiones a mejorar, aunque altamente puntuadas la realización de trabajo virtual fuera del horario laboral y la introducción de cambios o modificaciones en la forma de tutorizar.

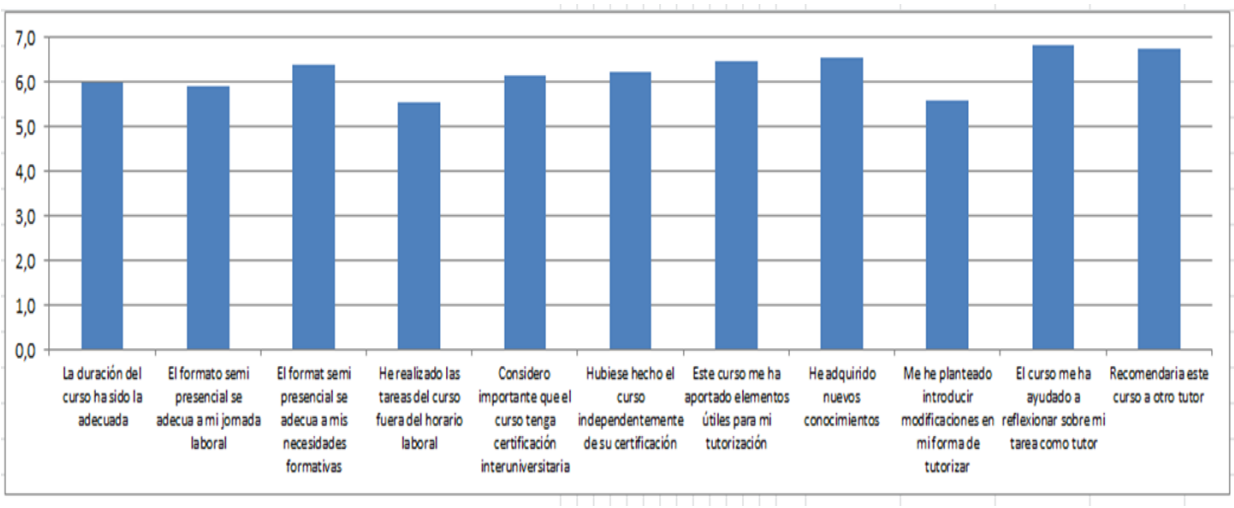


Figura 2. Valoración cuantitativa del curso.

En la valoración cualitativa se mantiene la satisfacción: "Estoy encantada de haber tenido la oportunidad de realizar este curso, hace tiempo que coordino alumnos de prácticas y nunca había tenido las herramientas y recursos para poder realizar una buena gestión. Con este curso podré dar un mejor servicio y gestionar mejor mi tiempo y dedicación a los alumnos." Ahora bien, también aparecen diversas propuestas de mejora que se recogen en el apartado de discusión y conclusiones.

Discusión y Conclusiones

Se constata, tras la realización del curso piloto, la necesidad de dar cobertura al preocupante vacío formativo que existe en relación al papel docente que la legislación atribuye al tutor de empresa. Son los propios tutores participantes los que aportan, en primer lugar, información constructiva para la mejora y consolidación de esta formación. Además, al presentar los resultados de esta prueba piloto en diferentes foros institucionales y académicos se ha evidenciado el largo recorrido de este tipo de acciones formativas y la necesidad de mejorarlas e institucionalizar el curso.

Las dimensiones de mejora de esta formación son:

- Desarrollar un aplicativo más dinámico para la impartición de la parte *on line* del curso que permita una mayor interacción entre los participantes.
- Aumentar el número de horas dedicadas a talleres presenciales a fin de promover espacios de aprendizaje colaborativo.

- Incrementar la bibliografía de cada capítulo incorporando lecturas recomendadas específicas.
- Realizar material audiovisual con la finalidad de que los tutores puedan optimizar el tiempo que dedican a esta formación.
- Compilar buenas prácticas.

La formación pedagógica a los tutores de empresa ha de tener una visión global y extenderse a todo el sistema universitario. La creación de una formación y certificación interuniversitaria es compleja y, por ello, se ha iniciado como piloto exclusivamente en las dos universidades que han llevado a cabo la investigación, pero con una clara vocación de sumar esfuerzos con otras universidades e instituciones.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Universitat Abat Oliba CEU

El Vicerector de la Universitat de Barcelona i la Vicerectora de la Universitat Abat Oliba CEU, atorguen aquest

Certificat del Curs per als Tutors de pràctiques d´empresa

a

XXXX XXXXX XXXXX

Perquè ha superat amb aprofitament les proves d´avaluació previstes al programa propi del Curs

corresponent a l´edició 2015-16, impartit conjuntament per ambdues universitats amb un total de 5 ECTS.

Barcelona, 20 de novembre de 2015

Vicerector de Política Docent i Lingüística — **Vicerectora d'Estudiants i Qualitat**

Manel Viader — Maite Signes

Figura 3. Modelo de certificación universitaria.

El debate de los resultados de este proyecto en foros académicos y con los profesionales implicados en estos procesos ha abierto diferentes líneas de trabajo complementarias. Por una parte se ha evidenciado la necesidad de hacer aplicaciones concretas tanto del manual como del curso para diferentes sectores como por ejemplo, el sanitario, el educativo y el turístico. Por otra, se ha puesto de relieve la conveniencia de realizar un trabajo similar respecto de los otros agentes implicados en el proceso de las prácticas: tutor académico y el propio alumno.

Asimismo se ha iniciado, ya a raíz de este trabajo, una colaboración con la FP Dual dado el paralelismo entre ambas formaciones en cuanto a las prácticas. Ello abre una interesante posibilidad de compartir sinergias entre los diferentes niveles educativos.

Referencias

Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Editorial: UNED

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional, 1*, 8-14.

Carkhuff, R. (2000). The Art of Helping in the 21st century. En R. Carkhuff (Ed.), *Human Resources Development* (pp. 49-57). Massachusetts: Eighth edition.

Covey, S. (2011) *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.

Clutterbuck, D. (1991). *Everyone needs a mentor*. London: Institute of Personnel and Development 2ª ed.

Deems, R.S. (2003). *La entrevista de selección para no expertos*. Madrid: FC Editorial.

Frey, K. y Brink, M. (1998). La competencia como base para el desarrollo humano y la eficacia. *Paideia, 24*, 17-22.

García, M. J., Fernández, L., Terrón, M. J., y Blanco, J. (2008). Métodos de evaluación para las competencias generales más demandadas en el mercado laboral. Granada: *Actas de las XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*.

Méhaut, P. (1994). Transformaciones organizativas y políticas de formación: ¿cuáles son las lógicas de la competencia? *Revista Europea de Formación Profesional, 1*, 56-63.

Moreno, F. (1997). «Aprendizaje organizativo y generación de competencias». *Revistas Española de Investigaciones Sociológicas, 77-78,* 247-261.

Muñoz, C. (2011). *Habilidades sociales*. Alicante: Editorial Paraninfo.

Ripollés, M. (2001). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura, 187*, 124-156.

Rivas, M. (2014). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.

TEACHING OF GEOMETRY IN SPAIN ACCORDING TO VAN HIELE MODEL

F. J. Ignacio López de Silanes Valgañón

Universidad Autónoma de Madrid

Abstract

Firstly we showed the results of the Levels of Thinking of 192 students from the six grades of Primary School centres tested in Madrid in May 2014, and the comparison against other countries (Lopez de Silanes, 2014). Now for analyse about the performance of Spanish and Korean students of Geometry in Primary Schools. We tested a sample of 1213 students in Spain (Lopez de Silanes, 2015) and 1811 students in Korea (Kim, 2015) from private, private subsidiates and public schools. The methodology of Van Hiele model was used in questionnaires, analysis of data and results. We publish the Levels of Thinking of Geometry measured in both groups of Primary School students, and the results of the analysis of the data. In this paper we present the results of the study of a large number of students of geometry in Primary Schools throughout their six courses in both countries and their analysis. We want to provide truthful profile of teaching and learning geometry in Spain and Korea and their comparison.

Resumen

Habíamos publicado anteriormente los resultados de los niveles de razonamiento de 192 alumnos de los seis cursos de Enseñanza Primaria de Madrid en mayo de 2014, y su comparación con otros países (López de Silanes, 2014). Para el estudio del rendimiento de los estudiantes españoles y coreanos de geometría en Enseñanza Primaria; tomamos una muestra de 1213 estudiantes en España (López de Silanes, 2015) y 1811 estudiantes en Corea (Kim, 2015) procedentes de centros subvencionados, privados y públicos. En los cuestionarios se utilizó la metodología del modelo de Van Hiele, cómo también en el análisis de datos y en los resultados. Ahora publicamos los niveles de razonamiento en geometría medidos en ambos grupos de alumnos de primaria, cómo también el análisis de los datos. Así en este trabajo se presentan los resultados del estudio de un gran número de estudiantes de geometría en centros de educación primaria a lo largo de sus

seis cursos en ambos países. Con esto pretendemos proporcionar un perfil veraz de la enseñanza y del aprendizaje de la geometría en España y Corea.

Keywords: Van Hiele. Teaching of Geometry. Levels of Thinking. Phases of Learning. Teaching of Mathematics. Primary School.

Method

Thus we have determined the distribution of the five Van Hiele levels of thinking through the six courses in Primary School, using the methodology developed by Zalman Usiskin (1982), which has been applied in many countries. Although on the five Van Hiele levels of thinking (Visualization, Analysis, Informal Deduction, Deduction, and Rigor) we apply only the first three levels in this educational stage, additionally it is very interesting to observe the considerations derived from the Van Hiele methodology in Primary School.

The students in Spain

We have studied a sample of 1.213 students of Primary School of four schools in Madrid and its surroundings. Two of these schools were subsidiates, other public and the last were totally private. The distribution of these students with the type of school is shown in first graph.

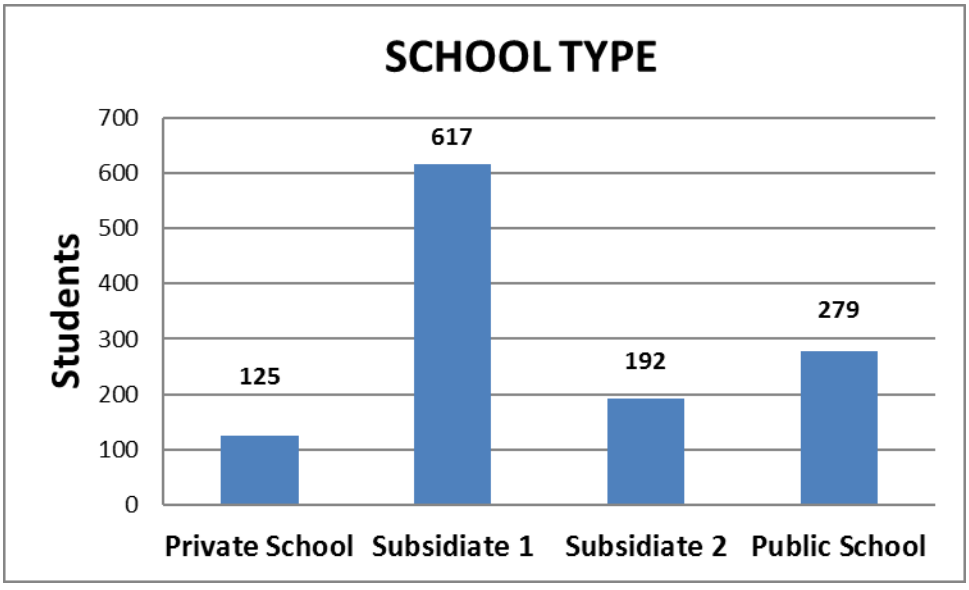


Figure 1. Distribution of students according to the type of school

Usiskin questionnaire to determine their Levels of Thinking were applied to all students of Primary School who were present in it when they did the questionnaires, no student was excluded, and all questionnaires have been part of the calculations and analysis.

This work has had three basic goals:

- The determination of levels of thinking of Primary School students in Spain, to know the state of affairs in relation to curriculum objectives in the Spanish Education System.
- Be able to compare levels of thinking of Primary School students in Spain and South Korea, as this country is the leader of the world rankings in recent PISA determinations. This is also a measure of how is taught the geometry in Spain against South Korea.
- The work is part of the research project of the UAM[1] (Madrid, Spain) and HUFS[2] (Seoul, South Korea) in which I am the director. In this sense I am very grateful to Professor Kim and his team by theirs research.

Results of Spanish students

Levels of Geometric Thinking obtained from these students are shown in figure 2, where we hold up the percentage distribution of the Van Hiele levels per course (Y axis) and Levels of Thinking (X axis). Level N0 stands for students who have not reached the first level of Van Hiele (N1), and N1, N2 and N3 stand for the first three Levels of Van Hiele model.

The first results show the distribution of Levels of Thinking for Spanish students studied (figure 2). The distribution has a very strong peak at Level 1 (N1) indicating that 64% of the students are at this level.

We believe that this profile that includes children from 6 until 12 years, only characterizes the whole of Primary Education in Spain and nothing else, and only serves, for example, to make comparisons with the corresponding educational levels. But encompassing children who do not know geometry with others going to start applying the Pythagorean Theorem, few conclusions can we take, so we will study the results of the six courses or grades separately.

[1] Universidad Autónoma de Madrid.
[2] Hankuk University of Foreign Studies, South Korea

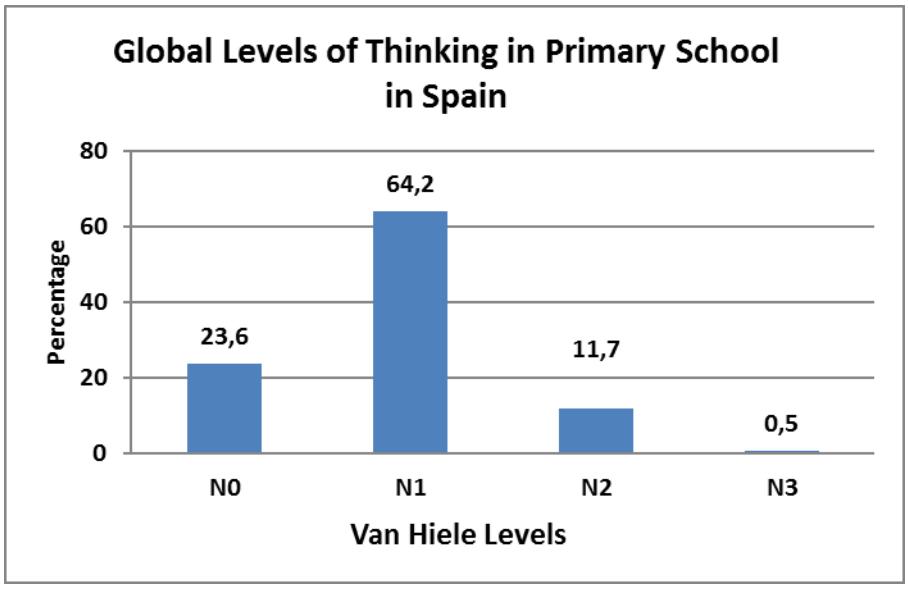


Figure 2. Van Hiele levels of Spanish students in Primary School.

But perhaps the most interesting result would be the levels of thinkin achieves in the last course of Primary School, as we show in the next graph (figure 3).

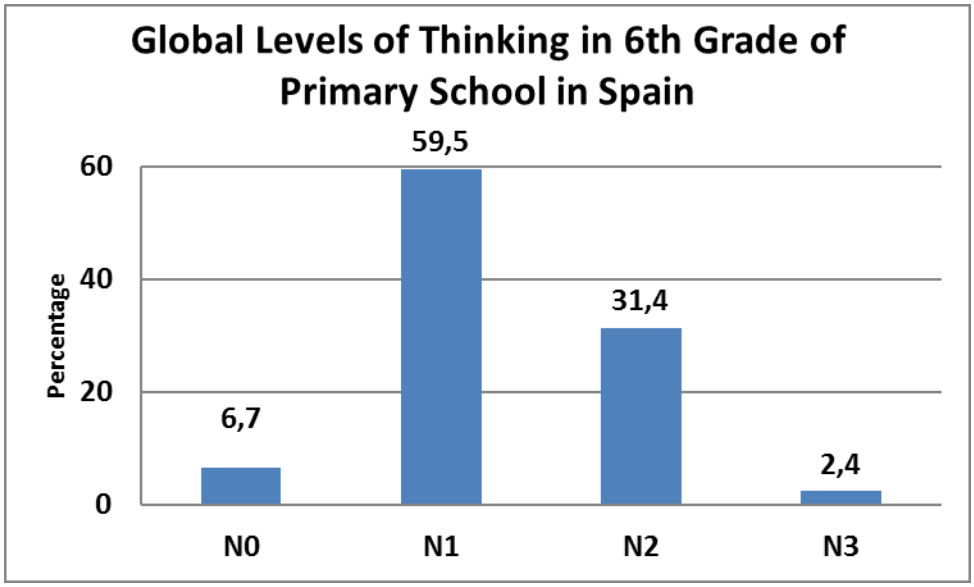


Figure 3. Van Hiele levels of Spanish students in sixth grade of Primary School.

Results of Korean students

Levels of Geometric Thinking obtained from Korean students are shown in figure 4.

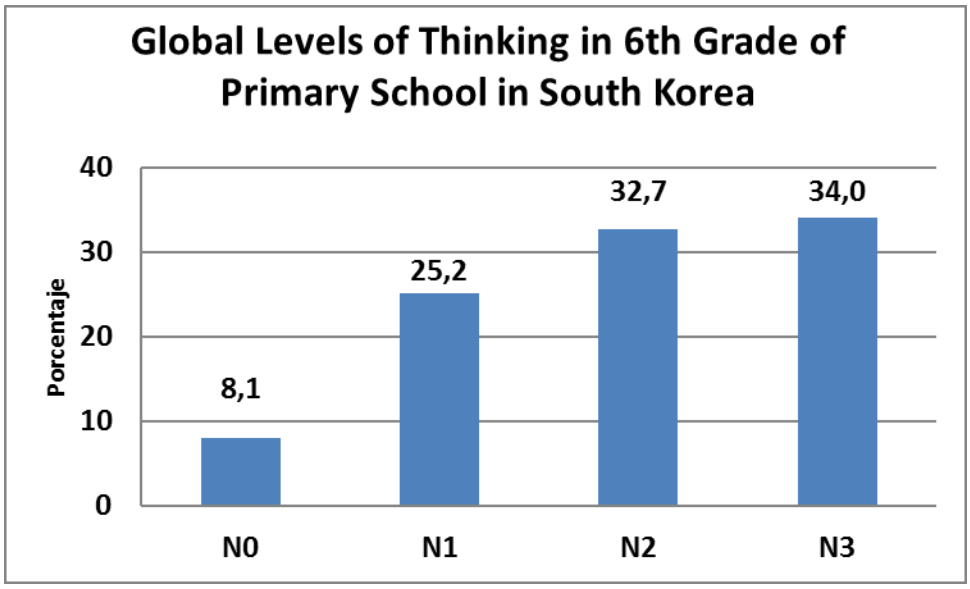


Figure 4. Van Hiele levels of Korean students in sixth grade of Primary School.

The difference between the levels achieved by Korean and Spanish students 12 years is qualitative and very favourable for Korean for the following reasons:

- The Korean result of 8.1% of Level 0 (N0) is worst than 6,7% of Spanish. The percentage of students at this level indicates students who have not been able to reach the first level (N1), that is, who cannot differentiate figures nor their elementary properties.
- The purpose of Primary School is to have the largest number as it is possible of students in Level 3 (N3), and failing at Level 2 (N2), and therefore have the minimum as it is possible of students at low levels N1 and N0. The profile presented by Korean students 12 years is balanced and good, as there are more students in levels N2 than N3, more in N1 than N2, and more in N1 than N0. However the Spanish Primary School students have just placed N3 level for 12 years students, the percentage of 31,4% of students achieving at the N2 level is low, remaining the highest percentage of students in the N1 level, as if they were at the third grade.

Comparison between Spain and South Korea

As the profiles obtained in sixth grade are the result of work in previous years, I think it is important to show the results obtained for Spanish and Korean over the six years of Primary School, and we try to analyze the causes of these differences.

Next graph (figure 5) shows the total acquisition of the Van Hiele levels during the six years of Spanish Primary School students. Throughout the primary grades, figure shows how high level are N1 and N2 levels, while N0 level has decreased. Even in the last years of Primary School the third level (N3) appears timidly.

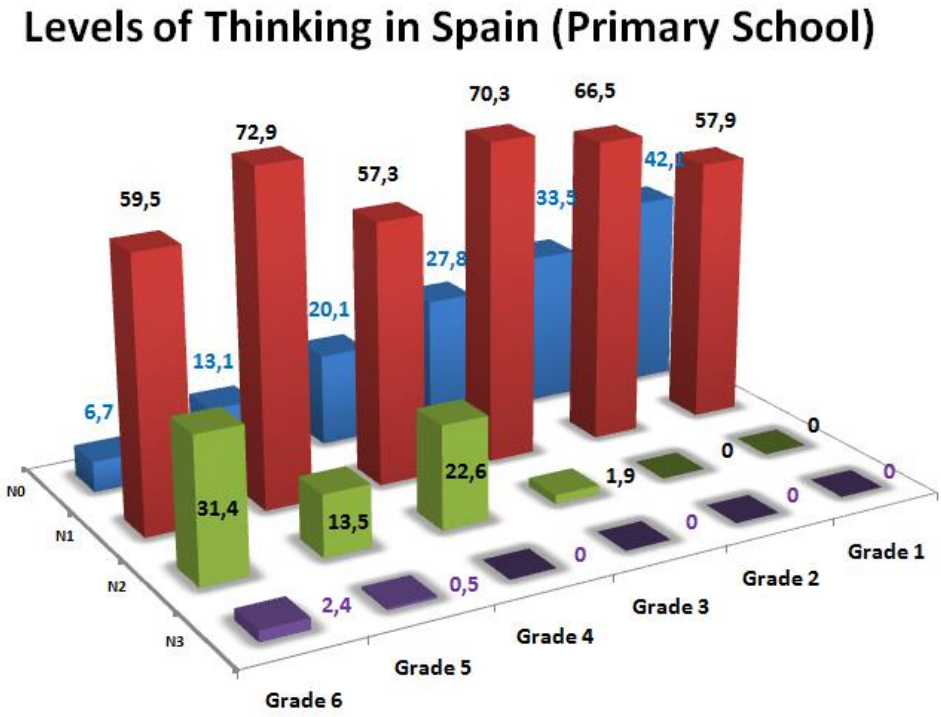


Figure 5. Van Hiele levels of Spanish students in Primary School

From the analysis of the above results it follows for Spanish Primary School students:

- The decrease of the N0 level is regular and normal.
- The second level N2 appears on the second cycle, how it should be, and reaching normal values at the end of the third cycle.
- The third level N3 appears on the third cycle, how it should be, but only reaches up testimonial values at the end of the same cycle. So we cannot say that Spanish Primary School students reach the third level.
- The percentage of students in the first level (N1) is very high throughout the entire Primary School. If 59.5% (almost 60%) of students are at this level, we can conclude that students leave Spanish Primary School without to achieve the proposed level.

Next graph (figure 6) shows the total acquisition of the Van Hiele levels during the six years of Korean Primary School students

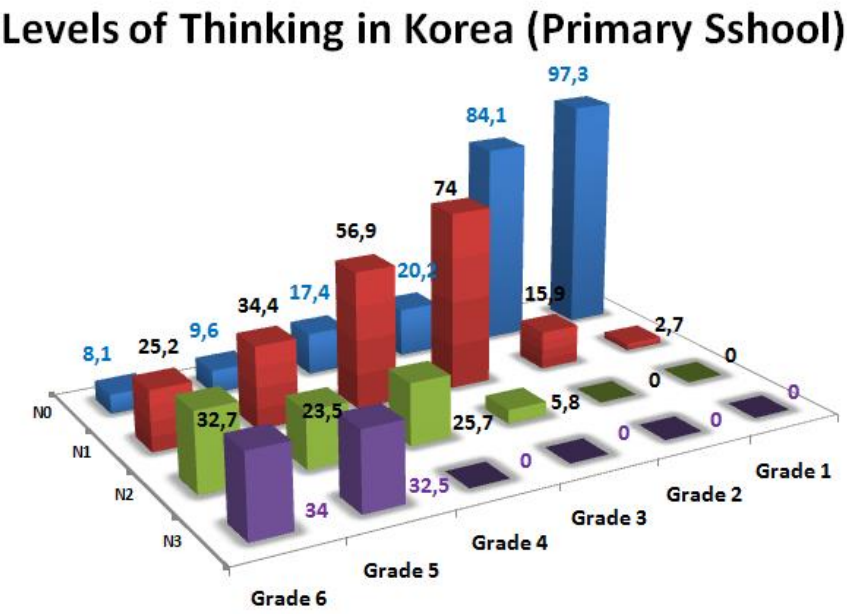


Figure 6. Van Hiele levels of Korean students in Primary School

From the analysis of the results obtained by the Korean Primary School students, are the following considerations:

- The decrease of zero level (N0) is normal. But we striking the high values in the first cycle, as if the students entered the school without the rudiments of geometry, or as if ordinary language did not correspond with the geometric language.
- The behaviour of the first level (N1) is correct, growing in the early grades and decrease later.
- The second level (N2) appears at the second cycle, it grows during the rest of the stage to acquire the expected value at the end of the third cycle.
- The third level (N3) appears at the third cycle, takes good values at the end of this stage, justifying why Korean students held theirs dominant position in the world.

Conclusions

The above analyzes show the strengths and weaknesses of the Spanish and Korean educational systems for teaching geometry. We emphasize that the Korean education system operates according to its objectives, while Spanish is far from reach its.

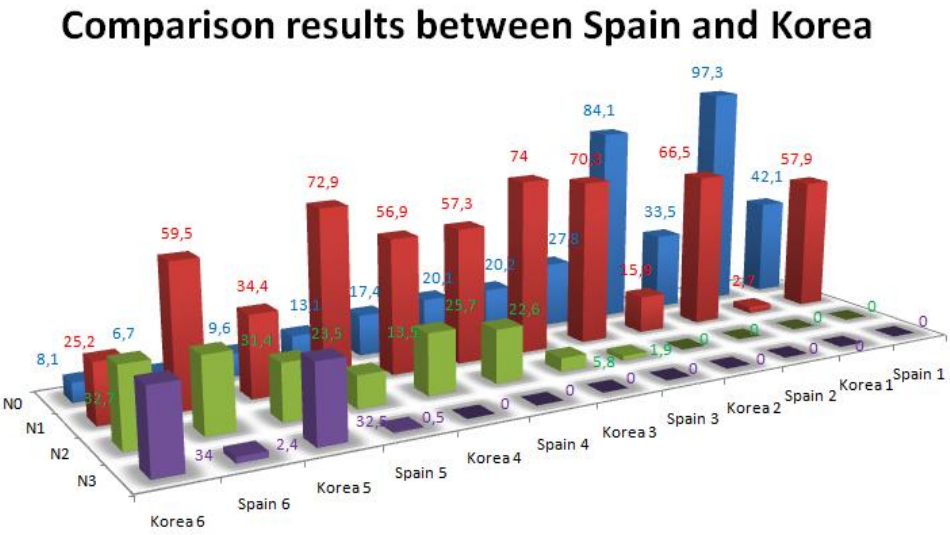


Figure 7. Van Hiele levels of Spanish and Korean students in Primary School

The profile of the levels of thinking in geometry in Primary Schools is important not only in order to analyze the performance of the Educational System in Geometry, but also as the basis for an accurate diagnosis of evaluation results and to balance the levels achieved between different groups or countries, (López de Silanes, F.J.I., 2012).

References

Kim, Y. R., (2015). Van Hiele levels and achievements of school students in Korea. En T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 650-667). San Sebastián 2015.

Lopez de Silanes, F. J. I., (2011). *Didáctica de la geometría: análisis de la enseñanza de la geometría a partir de un estudio de campo según el modelo de Van Hiele*. Tesis doctoral. España.

Lopez de Silanes, F. J. I., (2012). *Didáctica de las Matemáticas*. Editorial Davinci. Col. Redes.

Lopez de Silanes, F. J. I., (2014). Teaching of geometry in Primary School in Spain using Van Hiele model. En T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 927-936). Granada 2014.

Lopez de Silanes, F. J. I., (2015). Analysis of teaching of geometry in Primary School in Spain. En T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 650-659). San Sebastián 2015.

CÓMO ORGANIZAR UN CLUB DE MATEMÁTICA

Carlo Giovanni Madonna

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este texto resumimos brevemente una propuesta para organizar las actividades de un "Club de Matemática", que puede servir como guía para el maestro interesado en desarrollar las actividades en un horario escolar, por ejemplo dedicando unas horas a la semana de las horas lectivas para este tipo de actividad, y también una guía para todos los interesados que quieren organizar un club de matemática en horarios extraescolares. Desde nuestro punto de vista el objetivo principal de un club de matemática es "desarrollar el pensamiento, o bien el razonamiento, lógico, matemático, deductivo". Aquí resumimos cómo se puede organizar un Club de Matemática y nos referimos especialmente al tipo de organización de otros clubs que existen en el mundo y han tenido éxito (véase por ejemplo el listado de Clubs indicado en la página web del Madrid Math Club https://deepmat.wordpress.com) y a las referencias: Zvonkin (2011), Dorichenko (2012), Burago (2012), Yashchenko (2013), Rozhkovskaya (2014), Madonna y Park (2016).

Palabras clave: Club de Matemática, Educación Matemática.

Abstract

In this article, we propose a way to organize a "Math Club" which can be useful as a short manual for the teacher interested in developing a math club in a school. For example dedicating few hours a week to this type of activity, and also a guide to all people interested in running a math club as an extra scholar activity. From our point of view, the main objective of a math club is "to develop a logical, mathematical, and deductive thinking". Here we summarize how could be organized a Math Club, referring especially to the type of organization of other clubs that exist in the world and have been successful (see for example the list given in the web page of the Madrid Math Club https://deepmat.wordpress.com), and to the bibliography: Zvonkin (2011), Dorichenko (2012), Burago (2012), Yashchenko (2013), Rozhkovskaya (2014), Madonna and Park (2016).

Keywords: Math Clubs, Mathematics education.

Que (no es un Club de Matemática)

Los círculos matemáticos o bien Club de Matemáticas vienen desde lejos. Se originan principalmente en Europa del Este durante la primera mitad del siglo pasado, especialmente en la Unión Soviética, en Bulgaria y en Rumanía. Por razones históricas han tardado más de medio siglo en difundirse y radicarse, en Estados Unidos de América (EEUU) por ejemplo o bien en el mundo occidental. En algunos países han aparecido más tarde como *Mathematical clubs* (por ejemplo en EEUU) o *Laboratori* (por ejemplo en Italia).

Las actividades de un Club de Matemática se desarrollaran a través de un encuentro semanal, que llamaremos "sesión", a lo largo de todo un curso escolar. Las sesiones están dirigidas por docentes con experiencia y sólida preparación matemática. Las actividades están principalmente enfocadas al desarrollo del pensamiento lógico, matemático, deductivo, en un formato distinto del de una clase escolar regular, distinto en el sentido que más abajo iremos detallando:

- En general las actividades que se desarrollan en un club de matemática tienen poco que ver con la resolución de las pruebas habituales o el aprendizaje de habilidades matemáticas estándares. El objetivo principal de un club es resolver problemas de matemática por el placer de "hacer matemática", para fomentar el razonamiento lógico, la creatividad, y mejorar las habilidades de los estudiantes para analizar y resolver problemas matemáticos no estándares, para luego llegar a formular nuevos problemas matemáticos que se tienen que resolver. El material propuesto a lo largo de las sesiones siempre está centrado en ampliar y/o revisar contenidos curriculares que los participantes ya han visto o que nunca podrían estudiar en ningún nivel escolar, y en cualquier caso, nunca se solaparán con contenidos escolares y nunca adelantarán contenidos curriculares. Los términos "ampliar" y "revisar" aquí se tienen que entender en un sentido muy amplio, en el que se incluye también el de "preparar el campo", pero sin adelantar contenidos, para contenidos curriculares de un siguiente curso escolar.

Para entender que es un Club, además de lo dicho, ¡podemos decir con seguridad que no es un club de matemática! Un Club de Matemática no es:

- Unas clases de refuerzo o recuperación para estudiantes con dificultades, ni una academia para sobredotados, ni una actividad extraescolar como las demás.

Dicho esto se podría decir que*: un Club de Matemática es un conjunto de personas, estudiantes, padres y docentes, que tienen en común el placer de hacer matemática y que se dedican a estudiar contenidos matemáticos, extracurriculares o también curriculares pero de nivel de dificultad muy elevado, resolviendo problemas propuestos y formulando problemas nuevos para resolverlos.*

Los objetivos de un Club de Matemáticas

A nivel general, el objetivo de un club de matemática es resolver problemas de matemática de la siguiente manera:

1. Leyendo y entendiendo bien los problemas propuestos;
2. Formulando "problemas de ayuda": es decir formulando problemas equivalentes que "se saben resolver" o que ya "han sido resueltos anteriormente";
3. Formulando problemas nuevos más generales de manera que el problema que se acaba de resolver pueda ser un problema de ayuda para este nuevo problema más general.

Se puede observar que como consecuencia de esta manera de proceder, eligiendo de manera razonada los problemas que se proponen, implícitamente se están dando dos maneras a los participantes para no tener miedo de no ser capaces de resolver un problema asignado: El formular un problema de ayuda que se sabe resolver o bien encontrar una manera para utilizar un problema que ya se ha resuelto anteriormente.

Como organizar las sesiones

En cada sesión siempre hay por lo menos un "problema principal de la sesión" al que se dedica la mayoría del tiempo de la sesión. Se puede empezar las sesiones con un "problema de calentamiento", por ejemplo, para luego pasar al problema principal de la sesión. Al final de cada sesión, los últimos 10-15 minutos, se puede proponer un problema nuevo pero solo enunciándolo para que los participantes lo vayan pensando a lo largo de la siguiente semana, si así quieren, antes de la siguiente sesión para que luego pueda ser el problema de calentamiento de la siguiente sesión. Dependiendo del problema principal de la sesión este problema final puede ser completamente nuevo, por ejemplo para introducir un problema principal sobre un tema nueva en la siguiente sesión, o bien puede ser un problema nuevo pero relacionado con el problema principal de la sesión si queremos dedicar otra sesión al mismo tema, por ejemplo.

En general se entrega una hoja de problemas a cada uno de los participantes para que vayan guardandolas en una carpeta entregada durante la primera sesión del curso escolar. Por turno uno de los participantes se encarga de leer a voz alta el texto de un problema y luego empieza la sesión. En algunos casos los problemas se introducen utilizando cuentos o historias.

La fase de resolución de los problemas siempre empieza con el intento de entender y pensar cómo resolver los problemas por parte de los participantes, de manera individual. En un club no se estimula el trabajo en grupo, el trabajo cooperativo, pero tampoco se prohíbe o se regula. Los participantes, después de los primeros 10 minutos de lectura y comprensión del problema, pueden elegir si trabajar en solitario, en grupo, o bien alternando trabajo en solitario y grupo, también cambiándose de grupo o pareja cuando así lo requieren o si así lo consideran para llegar a resolver los problemas.

Las resoluciones de los problemas y el rol del coordinador de sesión.

El problema principal de la sesión pone una serie de preguntas en las que se va aumentando gradualmente el nivel de profundidad para el razonamiento y al mismo tiempo el grado de abstracción que se necesita, y por supuesto la dificultad. Todos los problemas elegidos como problemas principales de sesión tienen esta característica de poder modular la dificultad, la profundidad para el razonamiento, y el grado de abstracción, y por lo tanto son muy flexibles para las distintas franjas de edad de los participantes.

Durante la fase de resolución de los problemas el coordinador tiene solo función de guía hasta que alguien consiga encontrar una posible solución, y en este caso toma la palabra e invita al que ha llegado por primero a una solución a explicarla a los demás compañeros. Nunca proporciona la solución de un problema, el coordinador puede dar pistas, sugerencias vía preguntas ad hoc para ayudar en la formulación de un problema equivalente y que ya se ha resuelto, pero nunca proporciona la solución. Forma parte de los objetivos generales de aprendizaje en un club el aprender a saber esperar de resolver un problema, es decir tener la paciencia de saber esperar para resolver el problema.

En la mayoría de los casos los problemas tienen un objetivo matemático bien determinado, en algunos casos, el objetivo es simplemente el de enfrentarse a un problema para resolverlo aunque no siendo el objetivo estrictamente matemático sino de puro razonamiento lógico. Esto está dirigido principalmente para fines educativos para fomentar el “razonamiento lógico o el pensamiento matemático” versus “el tanteo”.

Ejemplos de problemas se pueden encontrar en Park (2016) donde se detallan algunos de los problemas de una experiencia piloto del Madrid Math Club desarrollada a lo largo del curso escolar 2015-2016.

El festival del Club

En una de las últimas sesiones o bien en la última se puede organizar un "Festival del Club", es decir una sesión dedicada a la resolución de problemas por parte de los participantes, repartidos en grupos, delante de los padres. La idea viene de Yashchenko (2013) aunque hemos modificado algunos apartados de la propuesta para adaptarlos al caso descripto en Park (2016). Es importante elegir los problemas entre los que más han gustado a los participantes, repartiéndolos en grupos según estas preferencias, y equilibrándolos según el nivel de sus miembros.

El tutor de la sesión se encargará de intervenir durante las exposiciones para guiar las mismas.

Referencias

Burago, A. (2012). *Mathematical Circle Diaries, Year 1: Complete Curriculum for Grades 5 to 7.* Prime Factor Math Circle, Seattle, WA.

Dorichenki, S. (2012). *A Moscow Math Circle: Week-by-week Problem Sets, Moscow Schools 57 and 179*. Russia, and Kvant Magazine, Moscow, Russia.

Madonna, C.G., y Park S.S. (2016). *Como organizar un Club de Matemática.* Preprint 2016.

Park, S.S. (2016). *Madrid Math Club.* Preprint 2016.

Rozhkovskaya, N. (2014). *Math Circles for Elementary School Students.* Kansas State University, Manhattan, KS.

Yashchenko, I. (2013). *Invitation to a Mathematical Festival, Moscow Center for Continuous Mathematical Education.* Russia.

Zvonkin, A. (2011). *Math from Three to Seven: The Story of a Mathematical Circle for Preschoolers.* Université Bordeaux I, Talence, France.

MADRID MATH CLUB

Seong Suk Park

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

"Madrid Math Club"[1] es una asociación sin ánimo de lucro, registrada en el registro nacional de asociaciones españolas, que nace con las siguientes finalidades: promover el desarrollo del pensamiento matemático en ámbitos educativos y culturales y promover la difusión del pensamiento matemático y analítico en la sociedad. El primer proyecto que en este ámbito se pone en marcha pretende desarrollar una iniciativa dirigida al "desarrollo del pensamiento matemático (DEEPMAT)" en alumnos de 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria. Experiencias similares nos indican que la franja de edad para empezar a ofrecer este tipo de actividad hoy en día se corresponde a la de los alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria. Aquí describimos una experiencia piloto desarrollada a lo largo del curso escolar 2015-2016 en la "Scuola Italiana de Madrid" para estudiantes de tercer curso de educación primaria siguiendo la propuesta de organización de Madonna y Park (2016).

Palabras clave: Club de matemáticas, educación matemática.

Abstract

"Madrid Math Club"[2] is a non-profit organization, registered in the National Register of Spanish association, founded with the following aims: to promote the development of mathematical thinking in educational and cultural fields and promote the dissemination of mathematical and analytical thinking in the society. The first project in this area is launched aims to develop an initiative aimed at "development of mathematical thinking (DEEPMAT)" in students of 4th, 5th and 6th year of primary education. Similar experiences indicate that the age to begin offering this kind of activity today corresponds to the students of 4th, 5th and 6th grade. Here we describe a pilot experience developed during the school year 2015-2016 in the "Scuola Italiana de

[1] Véase https://deepmat.wordpress.com/el-club-the-club/
[2] Véase https://deepmat.wordpress.com/el-club-the-club/

Madrid" for students of third year of primary education following the proposal of Madonna (2016).

Keywords: Mathematics Clubs, Mathematical Education.

Introducción

En este artículo describimos una experiencia piloto de un Club de Matemática, puesta en marcha durante el curso escolar 2015-2016 en la "Scuola Statale Italiana di Madrid", siguiendo el modelo propuesto en Madonna (2016), por la asociación Madrid Math Club.

La experiencia piloto se ha desarrollado en dos ediciones a lo largo del curso escolar 2015-2016. Ambas ediciones han tenidos una duración de10 semanas con un encuentro semanal de 90 minutos de duración, para la primera edición, y 60 minutos para la segunda edición, ambas en horario extraescolar.

El grupo que ha participado en la primera edición ha sido constituido por 14 estudiantes matriculados en el curso de 3º de educación primaria de la escuela. Las sesiones de esta primera edición han sido dirigidas por la autora de este artículo en colaboración con el Prof. Carlo Giovanni Madonna de la Universidad Autónoma de Madrid[1]. Los participantes en esta experiencia piloto han sido admitidos con el sistema "agotar plazas" quedándose en lista de espera alrededor de unos 7-8 solicitantes, por falta de plazas. El número inicial de alumnos por grupo, programado en 8-10 participantes se ha luego incrementado en la primera edición piloto vista la elevada demanda recibida y sobre todo considerando que se trataba de una primera experiencia, como dicho, una experiencia piloto. En la segunda edición han participado 5 estudiantes entre los que habían quedado en lista de espera. Como la primera, también la segunda edición se ha desarrollado a lo largo de 10 semanas con un encuentro semanal de 60 minutos dirigidos por la autora de este documento en colaboración con el Prof. Carlo Giovanni Madonna.

Madrid Math Club parece ser la primera iniciativa de este estilo puesta en marcha en España, más detalles se pueden encontrar en Madonna y Park (2016).

Las sesiones del Club y el resumen de la sesión para los padres

[1] carlo.madonna@uam.es

En las primeras sesiones de nuestra experiencia piloto la reacción más común y frecuente de los participantes después de haber leído los problemas propuestos y intentado resolverlos ha sido la siguiente: "¡Esto es imposible!"

En realidad ya después de las primeras dos o tres sesiones esto no ha vuelto a repetirse, visto que ya tenían la seguridad que podían resolver los problemas propuestos y que solo tenían que encontrar la vía para conseguirlo.

En general en los clubs se espera para el final de las sesiones de un primer año de participación, alrededor de un 30% de contenidos entendidos, digeridos, y asimilados en profundidad.

Aquí con el término "año" nos referimos a un año escolar que tiene una duración de alrededor de unas 35 sesiones de actividades de octubre a junio.

Para ediciones más cortas, por ejemplo de 10 sesiones como las que describimos en este documento dirigido a estudiantes de los primeros cursos de educación primaria, el objetivo principal será desarrollar y consolidar el interés y la curiosidad en participar en el club y luego resolver problemas de matemática. Esto está especialmente indicado en el caso de grupos formado por estudiantes de los ciclos de educación infantil y de los primeros ciclos de educación primaria.

Además esta edición preparatoria en edad muy temprana nos ha ayudado a detectar los distintos niveles de madurez, especialmente los que están por debajo o por encima de los niveles generales. También está indicado para los casos de potenciales participantes que rechazan participar a un club de matemática visto que consideran, ya en edad temprana, muy aburrida la matemática del colegio, y por lo tanto rechazan participar en un club de algo que consideran aburrido. En este caso las actividades desarrolladas en un club pueden contribuir a "recuperar" a estudiantes que por una razón o por otra, manifiestan ya en edad muy temprana una fuerte hostilidad para el aprendizaje de la matemática escolar.

Después de cada sesión se ha enviado por email a los padres de los participantes un resumen de los problemas propuestos y un resumen del desarrollo de la sesión, dando así la posibilidad a las familias de participar a las actividades del club en un ámbito familiar.

El Madrid Math Club en la "Scuola Statale Italiana di Madrid"

La experiencia piloto desarrollada a lo largo del años escolar 2015-2016 en la "Scuola Statale Italiana di Madrid" demuestra que los participantes ponen mucha

distancia entre lo que es la "matemática del cole" y la "matemática del club". Al preguntar a los participantes de las dos ediciones del Madrid Math Club: ¿Te gusta la matemática? La respuesta en algunos casos ha sido: ¿Te refieres a la matemática del cole o a la matemática del club? Enfatizando en estos casos que las "dos matemáticas" son muy distintas entre ellas.

Cada sesión del club se caracteriza por tres fases principales:

- Introducción y breves comentarios sobre los problemas de la sesiones precedentes;
- Lectura y resolución de los problemas principales de la sesión;
- Generalizaciones de los problemas de la sesión.

Existen distintas variantes para organizar las sesiones de un club de matemática. En el caso de la experiencia piloto, hemos estructurado las sesiones siguiendo Madonna (2016).

Siempre hay un "problema principal de la sesión" al que se dedica la mayoría del tiempo de la sesión. Empezamos la sesión con un problema de calentamiento, para luego pasar al problema principal de la sesión. Al final de cada sesión, los últimos 10-15 minutos, proponemos un problema nuevo pero solo lo enunciamos y lo explicamos para que los niños lo vayan pensando a lo largo de la siguiente semana, si así quieren, y que luego será el problema de calentamiento para la siguiente sesión. Dependiendo del problema principal de la sesión este problema final puede ser completamente nuevo, por ejemplo para introducir un problema principal sobre un tema nueva en la siguiente sesión, o bien puede ser un problema nuevo pero relacionado con el problema principal de la sesión si queremos dedicar otra sesión al mismo tema, por ejemplo.

En las primeras sesiones siempre tenemos otros "problemas de reserva" de mayor dificultad en el caso que algún participante resuelva mucho más rápidamente el problema principal del día. Estos problemas están señalizado con un * en la hoja de problemas entregados a los participantes y son "opcionales" en el sentido que no los vamos a proponer entre los problemas principales del día en ninguna sesión, con la sola excepción antes mencionada.

En la mayoría de los casos entregamos una hoja de problemas a cada uno de los participantes para que vayan guardando las hojas en una carpeta entregada durante la primera sesión del curso escolar. Por turno uno de los participantes se encarga de leer a

voz alta el texto de un problema y luego empieza la sesión. En algunos casos los problemas se introducen utilizando cuentos o historias, de una manera más teatral.

La resolución siempre empieza con el intento de entender y pensar cómo resolver los problemas por parte de los participantes, de manera individual. No estimulamos el trabajo en grupo y tampoco se prohíbe o se modera. Los participantes, después de los primeros 10 minutos de lectura y comprensión del problema, pueden elegir si trabajar en solitario, en grupo, o bien alternando trabajo en solitario y grupo, también cambiándose de grupo o pareja cuando así lo requieren.

En todo esto no hay ni modelos ni protocolos que rijan la manera de abordar y progresar en resolver el problema, en el sentido que no enseñamos una receta a aplicar paso a paso para resolver un problema. Como ya hemos dicho anteriormente, nuestro modelo de club tiene como objetivo el de aprender a resolver un problema de matemática de la siguiente manera:

1. Leyendo y entendiendo el problema;
2. Formulando "problemas de ayuda" que se saben resolver o utilizando "otros problemas conocidos" que han sido resueltos anteriormente";
3. Formulando otro problema, nuevo, más general de manera que el problema que se acaba de resolver pueda ser un problema de ayuda o conocido para este nuevo problema, más general, que una vez planteado se tiene que resolver.

Dicho en otras palabras: contestar a preguntas y proponer nuevas preguntas.

Respecto al trabajo en grupo o en solitario, tampoco queremos fomentar ni un modelo ni un protocolo. En este sentido nosotros creemos que se tiene que dejar total libertad a los participantes en decidir con quién seguir colaborando o dejar de colaborar. Los grupos de esta manera no son estáticos ni rígidos, sino son dinámicos, y tienen como único objetivo el de resolver el problema. De hecho como resultado el problema se resuelve en equipo, en el sentido que al final alguien primero entre todos, y con la colaboración de todos será el que consigue llegar a la solución completa del problema. Por supuesto, con la colaboración de los demás en general.

Un ejemplo de hoja de problemas de una sesión del Madrid Math Club se puede consultar a la página web https://deepmat.wordpress.com/

Referencias

Burago, A. (2012). *Mathematical Circle Diaries, Year 1: Complete Curriculum for Grades 5 to 7*. Prime Factor Math Circle, Seattle, WA.

Dorichenki, S. (2012). *A Moscow Math Circle: Week-by-week Problem Sets, Moscow Schools 57 and 179.* Russia, and Kvant Magazine, Moscow, Russia.

Madonna, C. G. (2016). *Como organizar un Club de Matemática.* Preprint 2016.

Madonna, C. G., y Park S.S. (2016). Como organizar un Club de Matemática. Preprint 2016.

Rozhkovskaya, N. (2014). *Math Circles for Elementary School Students.* Kansas State University, Manhattan, KS.

Yashchenko, I. (2013). *Invitation to a Mathematical Festival, Moscow Center for Continuous Mathematical Education.* Russia.

Zvonkin, A. (2011). *Math from Three to Seven: The Story of a Mathematical Circle for Preschoolers*. Université Bordeaux I, Talence, France.

LA OBESIDAD INFANTIL Y ADOLESCENTE COMO PROBLEMA SOCIAL Y EDUCATIVO. PROPUESTAS Y SOLUCIONES DESDE EL MARCO EUROPEO

Manuel Vizuete Carrizosa, Zacarías Calzado Almodóvar, Antonio Antúnez Medina

Universidad de Extremadura

Resumen

Al inicio del siglo XXI, estudios e investigaciones de todo el mundo, pusieron de manifiesto el imparable avance de la plaga representada por la obesidad mórbida infanto adolescente, y los costes sociales y económicos que esta representaba a medio y largo plazo. El Consejo de Europa creó un Comité de Expertos para estudiar las causas y posibles soluciones al problema que tratamos en este estudio.

Palabras clave: Obesidad infantil, Sociedad, Escuela, Comité Expertos Consejo Europa.

Abstract

At the beginning of the century, studies and research from around the world, showed the unstoppable advance of the scourge represented by infanto teen morbid obesity, and social and economic costs that this represented the medium and long term. The Council of Europe set up a Committee of Experts to study the causes and possible solutions to the problem discussed in this study.

Keywords*:* Childhood obesity, Society, School, Council of Europe Expert Committee.

Introducción

La progresión de la obesidad mórbida infantil y adolescente en Europa es, un problema que crece en progresión geométrica. Las perspectivas de una Europa prematuramente envejecida y además enferma, han hecho saltar todas las alarmas en las instituciones. Los altos índices de problemas de salud relacionados con la obesidad previsibles a medio plazo, apareciendo en edades por debajo de los niveles acostumbrados, generaron un gran debate que, desde comisiones médicas, establecieron la necesidad de la creación de un Comité que estudiara un tratamiento del problema, desde perspectivas educativas y sociales. Al propio tiempo, estudiar el estado y el

estatus de la educación física y el deporte en la edad escolar en Europa, para poder contar con planteamientos y soluciones profesionales y científicas aceptables.

Los trabajos del Comité, desembocaron, en recomendaciones del Comité de Ministros que se pueden concretar en: Mejorar la oferta de educación física y de deporte a todos los niños y jóvenes, incluidos aquellos que tengan alguna discapacidad. Redefinir el papel y el objetivo que los programas escolares. Considerar la idea de mejorar la calidad de las clases de educación física y el deporte, asignándoles el tiempo necesario de tres horas de educación física por semana. Fomentar la idea de que los niños y los jóvenes practiquen una hora de actividad física diaria. Mejorar la motivación y el estatuto de los profesores de educación física. Mejorar la calidad de la formación de las personas que se hacen cargo de la educación física y del deporte. Lanzar campañas de modo de vida más activo para los niños y los jóvenes. Mejorar los equipamientos destinados a las actividades de ocio y los programas deportivos.

Los trabajos del Comité de Expertos para el desarrollo de la educación física, el deporte escolar y el deporte para jóvenes del Consejo de Europa que desarrolló su labor entre los años 2000 a 2003, generando investigaciones y documentos sólidos sobre el estado de la cuestión (Council of Europe, 2002 a,b,c,d) pusieron de manifiesto que son los estilos de vida y los cambios en la concepción de la actividad física escolar los responsables de la degradación y del permanente ataque a la salud de los niños y jóvenes, justificándose una acción urgente y más que necesaria no solo de profilaxis, sino de prevención de estos problemas mediante el desarrollo de la educación física y el deporte en la edad escolar entendido como actividad física voluntaria y habitual cuyo origen no puede ser otro que una educación física de calidad. Los procesos posteriores a los trabajos del Comité de Expertos, llevaron al Comité de Ministros a elaborar un documento descriptivo de recomendaciones para los estados miembros (Consejo de Europa – Comité de Ministros, 2003) el cual tomamos como guía en nuestro caso. El documento, referenciando otras declaraciones internacionales sobre la educación física y el deporte para niños y jóvenes, destaca:

i. Inquietud política internacional generalizada sobre el tema
ii. Degradación de la cantidad y de la calidad de la educación física y el deporte de niños y jóvenes.
iii. Reconocimiento de los beneficios de la educación física y del deporte en la edad escolar.

iv. Reconocimiento de la importancia de la educación física y el deporte en la edad escolar como medio de educación en valores.

v. Importancia del valor de integración social que poseen las actividades físicas y el deporte en la edad escolar.

vi. Desde esta óptica, y a la luz de nuestro propio estudio entendemos que siguiendo la propia metodología marcada por el Consejo de Europa, el deporte en la edad escolar España, debería garantizar su eficiencia y calidad de acuerdo con los siguientes criterios y acciones:

- Entender que las programaciones del deporte en la edad escolar deben valorar la realidad tanto física como psicoevolutivas de los niños y adolescentes, evitando el superponer modelos de deporte de adultos.
- Desarrollar modelos de programas democráticos en los que los propios jóvenes puedan tener voz y participar en la toma de decisiones. En este sentido se recomienda la elaboración de protocolos y manuales de buenas prácticas que orienten a los diferentes agentes del deporte en la edad escolar.
- Creación de unos requisitos mínimos, que den una estructura común al deporte en edad escolar, y que contenga estas características:
  - Participativo
  - Adaptado. Creación de distintos itinerarios de normas.
- Coeducativo e integrador. Potenciación del asociacionismo.
- Complementario de la educación física.
- Coordinado (administraciones y agentes).
- Educativo en la competición.
- Seguro y saludable, así como potenciador de salud y de valores.

Niveles de intervención

Para una intervención eficaz sobre la obesidad infantil es necesario proponer medidas a nivel individual, comunitario y gubernamental (Hollar, et al., 2010). Las políticas a desarrollar tanto por el Estado como por las Comunidades Autónomas deberán articularse de acuerdo a estas premisas, con la estructura social actual y teniendo en cuenta todos los agentes participantes:

Nivel familiar

Es obvio que la actividad física de los niños y jóvenes no puede establecerse con criterio de continuidad y con estándares de calidad suficientes sin el concurso y el apoyo familiar:

- Organización de actividades que propicien la participación familiar.
- Favorecer actividades que puedan practicarse en familia.
- Conseguir el respaldo de los padres a las actividades de los niños.
- Conseguir el libre acceso a las instalaciones y a los programas deportivos en la edad escolar
- Lograr que los padres se impliquen en la vida deportiva de los centros escolares y en sus clubes deportivos, formando parte de sus cuadros directivos, para garantizar que los niños y los jóvenes obtienen el mayor provecho de la educación física y del deporte.

Nivel escolar

Desarrollar la legislación educativa de tal manera que se garantice los niveles de calidad y cantidad necesarias de clases de educación física, impartidas por profesores especializados en las edades de referencia. El aumento de la actividad física, debería asegurar:

- Una hora diaria de deporte en la edad escolar ó actividad física organizada en horario extraescolar.
- Promoción de medidas complementarias de actividad física:
- Desarrollo de la idea *Escuela centro de promoción de la salud* a todos los niveles.

Nivel de profesorado y técnicos deportivos

- Los órganos responsables deberán promover acciones que garanticen la mejora de la calidad de la enseñanza y de los programas de entrenamiento:
- Creación del perfil profesional de Especialista en Deporte Escolar dentro de los posibles itinerarios de formación.

Nivel de Entidades locales

Diseño, financiación y ejecución de programas y proyectos de actividades físicas en los que intervinieran asociaciones deportivas sin ánimo de lucro y ONGs para:

- Favorecer la participación y el deporte para todos.

- Desarrollar programas de apoyo a la participación de niñas y mujeres.
- Potenciar la integración de colectivos inmigrantes.
- Desarrollo de la integración de discapacitados.
- Favorecer la inclusión social.
- Apoyar económicamente la adquisición de equipos para los desfavorecidos.
- Establecimiento de redes de coordinación deportiva entre municipios, mancomunidades, diputaciones y centros escolares.
- Creación de *zonas de proximidad deportiva* que integren áreas abiertas de juego con medidas de prohibición del tráfico.
- Declaración de exclusividad de las zonas deportivas evitando que puedan utilizarse con fines inmobiliarios.
- Mejorar, por parte de las corporaciones locales, el entorno de los centros escolares propiciando el retorno a condiciones de vida más cercanas a la naturaleza:
    - Favoreciendo la interconexión de los centros escolares con carriles bici.
    - Creación de redes de *Casas Seguras*, lugares donde el niño puede dirigirse si necesita protección, en los itinerarios pedestres y ciclistas donde los escolares puedan refugiarse en casos de acoso, bulling, etc.
- Trazar *itinerarios y zonas seguras* en tono a los colegios con prioridad a peatones y ciclistas con la suficiente amplitud como para que sea disuasorio el empleo del automóvil.

Nivel autonómico

- Establecer unas normas mínimas para una oferta cuantitativa y cualitativa de educación física en la escuela.
- Mejorar la formación de los profesores, entrenadores y voluntarios.
- Mejorar las infraestructuras.
- Establecer las medidas de coordinación y de apoyo a las entidades locales para el desarrollo de sus competencias en deporte en la edad escolar.
- Desarrollar campañas a favor del juego limpio y la educación en valores.
- Proponer programas de formación permanente para profesores, entrenadores, padres, madres y voluntariado.

- Garantizar un tratamiento equitativo en el acceso de todos a la actividad física y los deportes.
- Incremento de las partidas económicas destinadas a campañas de promoción deportiva de: niños y jóvenes discapacitados, poblaciones inmigrantes y refugiados o indigentes.
- Desarrollo de campañas de marketing, incluyendo televisión, prensa escrita y revistas, en apoyo de la actividad física de niños/as y jóvenes, orientadas a conseguir el apoyo de las familias.
- Priorizar las mejoras del ambiente deportivo favoreciendo las actividades informales como el deporte en la calle en zonas desfavorecidas, organizado por voluntarios.

Conclusión

Es esencial, a la luz de los estudios realizados, la necesidad de mejorar la oferta de educación física y de deporte a todos los niños y jóvenes, incluidos aquellos que tengan alguna discapacidad. Especialmente en el caso de España donde la LOMCE ha degradado el nivel curricular de la educación física retrotrayéndola a los mismos niveles del franquismo, donde era calificada como "María". Por tanto, es preciso que se examinen y juzguen a nivel nacional la situación actual demandándose:

- Redefinir el nivel curricular y los objetivos que los programas escolares asignan a la educación física y al deporte, orientándolos a la participación en la cultura del movimiento durante toda la vida.
- Mejorar la calidad de las clases de educación física y de las actividades deportivas que se les ofrecen a los niños y a los jóvenes en las escuelas, asignándoles el tiempo necesario para lograr los objetivos curriculares, aumentando la dedicación a tres horas de educación física por semana, impartidas por profesorado cualificado.
- Promover y fomentar que los niños y los jóvenes practiquen una hora de actividad física diaria, incluso no reglada, que incluya tanto la educación física y deporte en el colegio, como las actividades físicas y el deporte de ocio fuera del marco escolar.
- Revisar y replantear a fondo: programas escolares, recursos financieros disponibles, becas de material deportivo, disponibilidad de las instalaciones públicas, mejora de los equipamientos, tratamiento de cuestiones ligadas al sexo,

poblaciones especiales, inserción social e integración a través del deporte, así como una permanente atención a la discapacidad;

- Mejorar la motivación, la autoestima y el estatus de los profesores de educación física, mejorar la calidad de la formación y la actualización del profesorado y de los técnicos de la educación física y del deporte, e incrementar el número de profesores de educación física bien cualificados y, en su caso, revisar y mejorar sus programas de formación;
- Promover campañas de marketing de desarrollo y bienestar social que preconicen un modo de vida más activo para los niños y los jóvenes, adoptando medidas para mejorar los equipamientos destinados a las actividades de ocio y los programas deportivos en la comunidad.

Referencias

Council of Europe. (2002a). *Proposals for national, regional and local action plans and possible pan-European programmes to improve the quality and quantity of physical and education and sport for children and young people in the member States of the Council of Europe.* Background document. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw. Warsaw: Council of Europe.

Council of Europe. (2002b). *Resolution No. 1/2002 on improving the quality and quantity of physical education and sport for children and young people in the member States of the Council of Europe*. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw. Warsaw: Council of Europe.

Council of Europe. (2002c). *Summary Report on Access to Physical Education and Sport: Children and Young People. Background document.* Draft paper. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw. Warsaw: Council of Europe.

Council of Europe. (2002d). *Towards a policy to increase the opportunities for physical education and sport for children and young people.* Draft paper. 16th Informal Meeting of European Sports Ministers Warsaw. Warsaw: Council of Europe.

Consejo de Europa – Comité de Ministros. (2003). *Recomendación Rec (2003)6 del Comité de Ministros a los Estados miembros con vistas a mejorar el acceso de los niños y de los jóvenes a la educación física y al deporte en todos los países europeos*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Hollar, D., Lombardo, M., Lopez-Mitnik, G., Hollar, T., Almon, M., Agatson, A.S., y Messiah, S.E. (2010). Effective multi-level, multi-sector, school-based obesity prevention programming improves weight, blood pressure, and academic performance, especially among low-income, minority children. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 21*(29 Suppl.), 93-108.

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO PARTE DE LA SOLUCIÓN AL AVANCE DE LA PLAGA DE LA OBESIDAD EN LA EDAD ESCOLAR

***Sebastián Feu, **Ciria Margarita Salazar, *Antonio Antúnez, y ***Ernesto de la Cruz-Sánchez**

**Universidad de Extremadura, **Universidad de Colima, ***Universidad de Murcia*

Resumen

Antecedentes: La prevención de la obesidad es una prioridad de salud pública internacional. El objetivo de este trabajo ha sido conocer qué tipos de programas se han implementado en la escuela para combatir la obesidad y qué papel tiene la actividad física, según la literatura científica. Método: Se realizó un metaanalisis a través de una búsqueda de investigaciones que se ajusten a los criterios de inclusión en las bases de datos Medline, WOS y Scielo. Resultados: Se encontraron 33 artículos que cumplían los criterios de inclusión. El 66,6% de programas se desarrollaron en colegios, el 39,4% intervienen tanto en el colegio, como en el contexto escolar y familiar. El 21,2% interviene exclusivamente con la actividad física, mientras que el 76,8% interviene con varios componentes: la dieta, la actividad física y el estilo de vida activo. Conclusiones: La mayoría de programas escolares que tienen éxito se desarrollan en distintos niveles: la escuela, el contexto escolar y las familias; y su intervención se centra tanto en la dieta como en la actividad física. La educación física puede contribuir a mejorar los estilos de vida activos e incluso puede convertirse en un momento lo suficientemente activo para mejorar la composición corporal.

Palabras clave: Obesidad, Prevención, Tipo de Actividad física, Educación física.

Abstract

Background: Obesity prevention is an international public health priority. The aim of this study was to know what types of programs have been implemented in schools to combat obesity and what role has physical activity, according to the scientific literature. Method: A meta-analysis through a search of research that adjusts to the inclusion criteria in Medline, WOS and Scielo databases was carried out. Results: 33 articles that fulfilled the inclusion criteria were found. 66.6% were developed in schools while 39.4% involves both at school and in the school and family issues. 21.2% involves exclusively with physical activity while 76.8% involves with several components: diet,

physical activity and an active lifestyle. Conclusions: Most successful school programs are developed at different levels: the school, the families and school issues; and its intervention focuses on both diet and physical activity. Physical education can contribute to improve active lifestyles and at a moment can even become sufficiently active to improve body composition.

Keywords: Obesity, Prevention, Type of Physical Activity, Physical Education.

Introducción

La obesidad infantil ha aumentado rápidamente en todo el mundo. La prevención de la obesidad es una prioridad de salud pública. Los escolares de Educación Primaria con obesidad central tienen un mayor número de visitas al médico, una peor calidad de vida y una mayor tasa de ausencias a la escuela, poniendo en riesgo su desempeño académico (Kesztyüs, et al., 2013). Las actuales recomendaciones para reducir la obesidad infantil se centran en el aumento de la actividad física y la ingesta de una dieta equilibrada como medidas más eficaces (Thury y Matos, 2015). El objetivo de este trabajo ha sido conocer qué tipo de programas se han implementado en la escuela para combatir la obesidad y qué papel tiene la actividad física.

Método

Se realizó un metaanálisis a partir de una búsqueda en las bases de datos MEDLINE, WOS y SCIELO en los últimos diez años. Se empleó como estrategia de búsqueda las palabras "Obesity prevention program in school" en los metadatos Tema y Título. Posteriormente se refino la búsqueda en el metadato "Tema" con "Primary school OR Elementary school" y seguidamente "Physical Activity". Inicialmente se obtuvieron 109 documentos que fueron reducidos a 33 al aplicar como criterio de inclusión que los artículos se centraran en programas de intervención desarrollados en el ámbito escolar o que se iniciaran en horario escolar y continuasen en horario extraescolar.

Resultados

El 66,6% de los estudios se desarrollaron en el colegio mientras que un 39,4% se pueden denominar multicomponentes pues intervienen tanto en el colegio, como en el contexto del centro educativo y a nivel familiar. Sólo 7 trabajos (21,2%) intervienen

exclusivamente a nivel de la actividad física, mientras que 26 (76,8%) intervienen para modificar el estilo de vida mejorando la dieta, aumentando la práctica física y disminuyendo el tiempo sedentario.

Discusión

En la literatura revisada predominan los programas extraescolares para prevenir la obesidad (Bocca, Corpeleijn, Stolk, y Sauer, 2012; Jago, Jonker, Missanghian y Baranowski, 2006). Sólo 33 artículos cumplieron el criterio de prevenir la obesidad en horario escolar (Morris, Gorely, Sedgwick, Nevill, y Nevill, 2013; Xu, et al., 2015). Sharma (2011) encontró 25 estudios, entre los años 2000-2009, que realizaban intervenciones en la escuela para prevenir la obesidad infantil y adolescente.

Los programas que tienen más éxito son los denominados multinivel, centrando su intervención en el contexto del alumno: la escuela y sus profesores, el entorno de la escuela y la colaboración con la familia (Hollar, et al., 2010; Xu, et al., 2015). Algunas propuestas que se ponen en marcha desde la escuela trascienden al entorno del escolar (Kobel, et al., 2014), seguramente por la posibilidad de influir en el entorno del niño y sobre la familia.

Las estrategias de intervención se centran en la adquisición de una dieta saludable (Olivares, et al. 2005), el aumento de la práctica física (Li et al., 2010), o en la promoción de un estilo de vida saludable aglutinando varias medidas: mejorar la dieta, aumentar la práctica física y disminuir las actividades sedentarias (Gorely, Nevill, Morris, Stensel, y Nevill, 2009). Williams et al. (2013) encontraron 21 estudios donde las medidas más eficaces para reducir el peso son las que combinan medidas para mejorar la nutrición y aumentar la actividad física. Algunos trabajos no han encontrado la eficacia en la combinación de estas medidas (Lobos, Leyton, Bercovich, y Vio del Rio, 2013). Los programas centrados exclusivamente en la dieta o la actividad física son menos efectivos que los que implementan medidas conjuntas (Meng et al., 2013).

En el currículo escolar la práctica de actividad física se realiza específicamente en el área de educación física, EF. Para que un programa de actividad física sea eficaz al menos hay que realizar entre 150-180 min/semana ejercicio aeróbico a intensidad moderada-alta (Atlantis, et al., 2006). Los altos niveles de actividad física vigorosa se asocian con una menor probabilidad de tener sobrepeso y mejorar la composición corporal (Ortega, Ruiz, y Sjöström, 2007). Es necesario un mínimo de dos días a la

semana de actividades vigorosas para favorecer el fortalecimiento muscular (Mendes, Sousa y Barata, 2011).

La EF puede facilitar un estilo de vida activo y convertirse en un momento lo suficientemente activo para mejorar la composición corporal. Sin embargo, el tiempo de práctica moderada-vigorosa durante la clase de EF es bajo, (Kobel, Kettner, Erkelenz, Kesztyus, y Steinacker, 2015). Es necesario optimizar los tiempos e intensidades de actividad física en la clase de EF a través de una adecuada selección de actividades y de su organización didáctica, y aumentar los días de EF semanal a 4 sesiones.

Hay pocos estudios que especifiquen las características de la tarea motriz en relación a los efectos que tiene sobre la salud (Fairclough y Stratton, 2006), no obstante las tareas psicomotrices y sociomotrices de oposición y colaboración-oposición suelen favorecer una alta participación y un tiempo de actividad física vigorosa por encima de 25 minutos, que complementadas con actividades moderadas pueden ayudar a controlar la composición corporal. Los juegos reducidos por su capacidad de motivar y aumentar el tiempo de práctica son eficaces para mejorar la composición corporal.

Referencias

Atlantis, E., Barnes, E.H. y Fiatarone Singh, M.A. (2006). Efficacy of exercise for treating overweight in childrenand adolescents: a systematic review. *International Journal of Obesity, 30*, 1027-1040.

Bocca, G., Corpeleijn, E., Stolk, R.P., y Sauer, P.J. (2012). Results of a multidisciplinary treatment program in 3-year-old to 5-year-old overweight or obese children: a randomized controlled clinical trial. *Arch Pediatr Adolesc Med, 166*(12), 1109-15.

Fairclough, S.J. y Stratton, G. (2006). A Review of Physical Activity Levels During Elementary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 239-257.

Gorely, T., Nevill, M.E., Morris, J.G., Stensel, D.J., y Nevill, A. (2009). Effect of a school-based intervention to promote healthy lifestyles in 7-11 year old children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 6*(5). DOI:10.1186/1479-5868-6-5

Hollar, D., Lombardo, M., Lopez-Mitnik, G., Hollar, T., Almon, M., Agatson, A.S., y Messiah, S.E. (2010). Effective multi-level, multi-sector, school-based obesity prevention programming improves weight, blood pressure, and academic

performance, especially among low-income, minority children. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 21*(29 Suppl.), 93-108.

Jago, R., Jonker, M.L., Missanghian, M., y Baranowski, T. (2006). Effect of 4 weeks of Pilates on the body composition of young girls. *Preventive Medicine, 42*(3), 177-180.

Kesztyüs, D., Wirt, T., Kobel, S., Schreiber., A., Kettner, S., Dreyhaupt, J., et al. & The "Kommmit in das gesunde Boot - Grundschule" - Research Group. (2013). Is central obesity associated with poorer health and health-related quality of life in primary school children? Cross-sectional results from the Baden-Württemberg Study. *BMC Public Health, 13*, 260. http://www.biomedcentral.com/1471-2458/13/260

Kobel, S., Kettner, S., Erkelenz, N., Kesztyus, D., y Steinacker, J.M. (2015). Effects of Physical Education on Objectively Determined Physical Activity in Primary School Children-Which Proportioning Is Best? *Journal of Teaching in Physical Education, 34*(3), 537-547.

Kobel, S., Wirt, T., Schreiber, A., Kesztyus, D., Kettner, S., Erkelenz, N., Wartha, O., y Steinacker, J.M. (2014). Intervention effects of a school-based health promotion programme on obesity related behavioural outcomes. *Journal of Obesity, 476230*. DOI:10.1155/2014/476230

Li, Y., Hu, X., Schouten, E., Liu, A, Du, S., Li, L., et al. (2010). Report on Childhood Obesity in China (8): Effects and Sustainability of Physical Activity Intervention on Body Composition of Chinese Youth. *Biomedical and Environmental Sciences, 23*(3), 180-187.

Lobos, L.L., Leyton, B., Bercovich, K., y Vio del Rio, F. (2013). Evaluation of an education intervention for childhood obesity prevention in basic school in Chile. *Nutrición hospitalaria, 28*(4), 1156-1164.

Mendes, R., Sousa, N., y Barata, J.L.T. (2011). Physical Activity and Public Health Recommendations for Exercise Prescription. *Acta Medica Portuguesa, 6*, 1025-1030.

Meng, L., Xu, H., Liu, A., van Raaij, J., Bemelmans, W., Hu, X., et al. (2013). The Costs and Cost-Effectiveness of a School-Based Comprehensive Intervention Study on Childhood Obesity in China. *Plos One, 8*(10). doi:10.1371/journal.pone.0077971

Morris, J. G., Gorely, T., Sedgwick, M.J., Nevill, A., y Nevill, M.E. (2013). Effect of the Great Activity Programme on healthy lifestyle behaviours in 7-11 year olds. *Journal Of Sports Sciences, 31*(12), 1280-1293.

Olivares, S., Zacarias, I., Andrade, M., Kain, J., Lera, L., Vio, F., y Moron, C. (2005). Nutrition education in Chilean primary schools. *Food and nutrition bulletin, 26*(2), 179-85.

Ortega, F.B., Ruiz, J.R., y Sjöström, M. (2007). Physical activity, overweight and central adiposity in Swedish children and adolescents: the European Youth Heart Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 4*(61). DOI:10.1186/1479-5868-4-61

Sharma, M. (2011). Dietary Education in School-Based Childhood Obesity Prevention Programs. *Advances in nutrition, 2*(2), 207-216.

Thury, C., y de Matos, C.V. (2015). Prevention of childhood obesity: a review of the current guidelines and supporting evidence. *The journal of the South Dakota State Medical Association*, 18-23.

Williams, A.J., Henley, W.E., Williams, C.A., Hurst, A.J., Logan, S., y Wyatt, K.M. (2013). Systematic review and meta-analysis of the association between childhood overweight and obesity and primary school diet and physical activity policies. *International Journal of Behavioral Nutrition And Physical Activity, 10,* 101. DOI:10.1186/1479-5868-10-101

Xu, F., Ware, R.S., Leslie, E., Tse, L.A., Wang, Z., Li, J., y Wang, Y. (2015). Effectiveness of a Randomized Controlled Lifestyle Intervention to Prevent Obesity among Chinese Primary School Students: CLICK-Obesity Study. *Plos One, 10*(10), e0141421. doi:10.1371/journal.pone.0141421

LOS REFERENTES ICÓNICOS Y ESTÉTICOS, Y SU PROYECCIÓN EDUCATIVA FRENTE AL PROBLEMA DE LA OBESIDAD INFANTIL Y ADOLESCENTE

Zacarías Calzado Almodóvar, Manuel Vizuete Carrizosa, Antonio Antúnez Medina

Universidad de Extremadura

Resumen

En la antigua Grecia comenzó a considerarse al cuerpo humano como el ideal de belleza en el que todas las partes deben tener una relación armónica entre ellas. En el renacimiento la figura humana llega a convertirse en la medida de todas las cosas. Leonardo da Vinci, busca la divina proporción del cuerpo humano, de forma matemática con la proporcionalidad entre dos segmentos A: el mayor y B el menor, resultando la ecuación: A/B =(A+B)/A. La pintura romántica plantea la opción de colocar a la figura humana en el entre lo real y lo ideal, acabando en las vanguardia donde la figura humana tiende a la abstracción. La asimilación educativa y social de las tendencias estéticas, relacionadas con el ser humano, han dado como resultado diferentes referentes corporales, con repercusiones alimentarias y educativas, generando distintos tipos de desordenes alimentarios con consecuencias diversas. Desde la estética rubeniana del cuerpo femenino, al dame gordura y te daré hermosura con píldoras para engordar de principios del XX, a la actual de talla 39 de las pasarelas,
generadoras de la bulimia y la anorexia infantoadolescente. Este estudio, plantea la evolución de los modelos corporales a lo largo de la historia del arte

Palabras clave: Cuerpo humano, Representación, Historia del Arte.

Abstract

In ancient Greece it began to consider the human body as the ideal of beauty in which all parties must have a harmonious relationship between them. In the Renaissance the human figure reaches become the measure of all things. Leonardo da Vinci, seeking divine proportion of the human body, mathematically the proportionality between two segments A: the largest and the smallest B, resulting in the equation: A / B = (A + B) / A. Romantic painting raises the option of placing the human figure in between the real and the ideal, finishing in the forefront where the human figure tends to abstraction.

Educational and social assimilation of aesthetic trends related to humans, have resulted in different body referents, with food and educational impact, generating different types of eating disorders with different consequences. From the Rubensian aesthetics of the female body, to give me fat and give you pills to fatten beauty with early twentieth centuries, to the current size 39 of the catwalks, generating bulimia and anorexia infantoadolescente. This study presents the evolution of body models throughout the history of art.

Keywords: Human Body, Representation, History of Art.

Introducción

Todo lo que somos desde que el homo sapiens salió de África hace cien mil años, ha quedado registrado a través de las distintas manifestaciones artísticas. Nuestros referentes icónicos se han ido sucediendo a lo largo de la Historia del Arte. Este estudio, plantea la evolución de los modelos corporales a lo largo de la historia del arte.

> Los valores estéticos vienen y van, se ponen de moda y pasan de moda. La moda es algo característico de todo lo estético. Nadie puede elaborar la lista de los valores estéticos. Sólo cabría ofrecer una lista de las grandes áreas o núcleos estéticos alrededor de los cuales nacen y mueren valores estéticos concretos, que aparecen y desaparecen según la moda. Esto es lo típico de la Estética (Méndez, 2010, p . 384).

La representación de la figura humana en la prehistoria se hace de modo intermitente y en proporciones reducidas Su expresión figurativa es menos realista que la de los animales, se hace de modo sintético y simbólico y generalmente son desproporcionadas debido a que en su mayor parte tenían un carácter mágico-religioso.

El arte egipcio es considerado como el antecesor de las bellas artes, suministrando las raíces de las formas artísticas que llegaron posteriormente. Los egipcios dibujaron a los humanos de modo esquemático y con poco movimiento La representación de la figura humana se realizaba según la llamada "regla de proporción", un sistema geométrico de cuadrículas que certificaba la repetición exacta del canon egipcio a cualquier escala y en cualquier posición. Este sistema regulaba las distancias exactas entre las partes del cuerpo, que se dividía en 18 unidades de igual tamaño situadas en relación a unos puntos fijos de la cuadrícula.

El arte griego apuesta por la representación naturalista de la figura humana, no sólo en el aspecto formal, sino también en la manera de expresar el movimiento y las

emociones. En Grecia se concebía el cuerpo humano como el ideal de belleza en el que todas las partes deben tener una relación armónica entre ellas. Este canon de belleza establece que el cuerpo humano debe medir siete veces la cabeza (canon de Policleto S.V a.C.). En el siglo IV pasa de siete a ocho cabezas (canon de Lisipo).

El arte romano se caracteriza por el realismo de la figura humana. A diferencia de los griegos, no se enfocaban tanto en la complexión si no en la observación de las características físicas, hasta los detalles de la ropa.

Después de la oscura Edad Media llegamos al que ha sido uno de los movimientos más importantes en el ámbito del arte. En el renacimiento los artistas comenzaron a interesarse más en la anatomía humana, en lo natural y en la perfección. La figura del hombre en el renacimiento era a la medida de todas las cosas.

Leonardo da Vinci con el hombre de Vitruvio, realiza un estudio anatómico buscando la divina proporción del cuerpo humano, el canon clásico o ideal de belleza. Matemáticamente nace de plantear la proporcionalidad entre dos segmentos y que dice así: “Buscar dos segmentos tales que el cociente entre el segmento mayor y el menor sea igual al cociente que resulta entre la suma de los dos segmentos y el mayor”. Sean los segmentos "A" el mayor y "B" el menor, entonces planteando la ecuación es:

$$A/B = (A+B)/A$$

Cuando se resuelve se llega a una ecuación de segundo grado.

$$\phi = \frac{1+\sqrt{5}}{2} = 1{,}618034\ldots$$

En el Barroco La representación del cuerpo se realiza de modo objetivo en la cima de la figuración artística, tanto en los aspectos más delicados como en los más vulgares, desnudo en composiciones asimétricas.

La pintura romántica sucede a la pintura neoclásica de finales del XVIII. La figura humana en el Romanticismo se presenta entre lo real y lo ideal.

Los movimientos de vanguardias de fines del siglo XIX y principios del XX, generaron movimientos como el cubismo, dadaísmo, surrealismo, pop art, etc. La figura humana tiende a la abstracción y deja en numerosas ocasiones a la imaginación de quien ve la obra.

La búsqueda de un canon de belleza ha sido de interés desde el principio de los tiempos y abarca todos los ámbitos de la vida individual y social. Desde la estética rubeniana del cuerpo femenino, al dame gordura y te daré hermosura con píldoras para engordar de principios del XX, a la actual de talla 39 de las pasarelas, generadoras de la

bulimia y la anorexia infantoadolescente. En la actualidad la moda y los cánones que trasmiten los modelos estético-publicitarios a través de los media, los que desde un planteamiento de educación informal de gran impacto y calado social, generan unas repercusiones de consecuencias graves para la salud.

Recientemente se podía leer en el diario el Mundo, un artículo publicado en YODONA.COM el día15/05/2015, como una marca de lencería se planteaba la búsqueda del cuerpo perfecto entre las "celebrities".

> **Scarlett Johansson: las cifras del cuerpo perfecto**
>
> Una firma de lencería ha aplicado la proporción áurea a las medidas de 'celebs' como Kim Kardashian, Cameron Diaz o Helen Mirren. Resuelve esta fórmula matemática y comprueba si eres más perfecta que ellas.
>
> Aunque la belleza diversa e imperfecta está más de moda que nunca, el ser humano sigue intentando dar con la fórmula exacta del atractivo femenino. La firma de lencería Bluebella ha sido la última en cuantificar la fascinación que generan los cuerpos de 'celebrities' como Kim Kardashian, Salma Hayek o Cameron Díaz, según publica el diario Daily Mail.
>
> Para calcularlo, la marca ha recurrido a los clásicos. Ha aplicado la proporción áurea, que los griegos identificaban con la perfección, al cuerpo de las VIP más atractivas del momento. El busto, la cintura y las caderas son la clave de esta fórmula. Scarlett Johansson (con un ratio de 1.560) es la mujer que más cerca está del cuerpo perfecto (cifrado en un ratio de 1.618).
>
> Para dar con la deseada cifra hay que medir (en centímetros o pulgadas) la circunferencia del pecho en el punto en el que es más prominente (B), la parte más estrecha de la cintura (W) y la zona más amplia de las caderas (H). A continuación, se mide la distancia del busto hasta la cintura (BW) y de la línea de la cintura a la cadera (HW) para más tarde aplicar esta fórmula:
>
> 1º (B - W) x BW x 0,5 = cifra del busto
>
> 2º (H - W) x HW x 0,5 = cifra de la cintura
>
> 3º Cifra del busto + cifra de la cintura / cifra de la cintura = tu proporción

Referencias

Álvarez Lopera, J., y Pita Andrade, J.M. (1991). *La Pintura: de la Prehistoria a Goya. La Historia del Arte*. Barcelona: Carroggio S.A. de Ediciones.

Gombrich, E. H. (2001). *La Historia del Arte* (2ª Ed.). Madrid: debate.

Méndez. J.M. (2010). *Curso completo sobre valores humanos*. Barcelona: PPU.

VV. AA. (1982). *Historia General del Arte. Summa Artis*. Madrid. Editorial Espasa-Calpe, S.A.

YODOMA.COM (2015). *Scarlett Johansson: las cifras del cuerpo perfecto*. El mundo. Recuperado de

http://www.elmundo.es/album/yodona/2015/05/15/555496ede2704e3b648b4579.html

LIDERANÇA DISTRIBUÍDA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA VISÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM ALGUMAS ESCOLAS DE MADRID

García, Ingrid

Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumo

A liderança distribuída constitui um tema cada vez mais presente nas abordagens da análise organizacional das escolas. Além disso, a liderança distribuída tem efeitos significativos na aprendizagem, desenvolvimento e sucesso académico dos alunos e na qualidade das organizações educativas, pelo que das suas práticas depende, em grande medida, a eficácia da ação da escola. Neste artigo analisa-se quantitativamente as práticas de liderança distribuída dos diretores de Madrid.

Palavras chave: liderança distribuída , práticas de liderança distribuída, diretores de Madrid.

Resumen

El liderazgo distribuido es un tema cada vez más presente en los enfoques de análisis de la organización de las escuelas. Además, el liderazgo distribuido tiene efectos significativos en el aprendizaje, el desarrollo y el éxito de los estudiantes y la calidad de las organizaciones educativas, por lo que sus prácticas dependen en gran medida la eficacia de la acción escolar. En este artículo se analizan cuantitativamente las prácticas de liderazgo de los directores distribuidos Madrid.

***Palabras clave*:** liderazgo distribuido, prácticas de liderazgo distribuido, directores de Madrid.

Abstract

Distributed leadership is increasing and actually the theme relating to analysis approaches organization and Principal school. In addition, distributed leadership have had significant effects on students' learning, development success, and the quality of educational organizations, Their practices depend on a large extent on the effectiveness of school action. In this article, leadership practices of the distributed Principal of Madrid´s schools are quantitatively analyzing.

***Keywords**:* distributed leadership, distributed leadership practices, Schools Principals

Fundamentação teórica

Quando o conceito de liderança distribuída (LD) é discutido remete para uma liderança mais coletiva e democrática (García, 2010,2013) em que todos os membros poderão, potencialmente, ser líderes, ao contrário da liderança anterior que privilegiava o poder centrado num só líder. A liderança distribuída é uma propriedade emergente de um grupo ou rede de indivíduos em interação, sugerindo uma abertura nas fronteiras da liderança, em que uma variedade de capacidades (expertises) é distribuída entre muitos. A LD é percebida como um produto do trabalho conjunto e envolve diferentes características e contextos, ou seja, diferentes estruturas, formas de trabalho, objetivos e valores, ética, direitos de participação, entre outros.

Para Gronn (2002, 2009) y Harris (2008,2009) a liderança distribuída pode assumir duas formas; agregada ou holística. A primeira consiste num número de indivíduos que participam em diferentes atividades, de duração e frequência de participação variáveis, que com o consentimento dos colegas de equipa, se habilitam para o exercício da liderança. A forma holística parte do princípio de que partes são combinadas para formar um todo, criando um novo ente, com estrutura de integridade definida, cuja característica principal é a sinergia. Spillane (2006) y Leitwood *et al.,* 2008 é um dos primeiros a escrever sobre a LD, afirmando que esta prática se concentra na liderança e que é enquadrada de uma maneira particular, como produto da interação mútua entre os líderes, seguidores e aspetos das respetivas situações (como as ferramentas usadas, rotinas e procedimentos adotados). Tal visão de liderança transforma o líder tradicional (diretor de uma escola ou universidade) numa rede intrínseca e complexa de líderes.

Metodologia

O objetivo geral da investigação foi descrever como a LD se manifesta nos diretores das escolas primárias da Comunidade de Madrid. A abordagem metodológica incluiu compreensão holística e técnicas quantitativas. A investigação foi descritiva: o exercício da LD em cada uma das quatro dimensões.

Como instrumentos de investigação foram aplicados questionários a uma amostra de diretores de escolas públicas, subsidiadas e privadas em Madrid.

Para o questionário foram elaborados 56 itens, do tipo Likert, de resposta graduada variando entre “concordo muito”, “concordo um pouco”, “discordo um pouco” e “discordo muito” (Likert, 1932). No nosso estudo optámos pelo método de

análise de consistência interna (coeficiente de fiabilidade de Alpha de Cronbach). O valor de 0,933 certifica que o total do instrumento é altamente confiável para 45 elementos, assim como na totalidade da escala, atingiu um valor que segundo Hill e Hill (2005) se pode considerar excelente.

Tabela 1

Cálculo da confiabilidade estatística alfa de Cronbach

Cronbach	*N elementos*
0.933	*45*

Fonte: Respostas do questionário de liderança escolar. Feito com SPPS

Seguidamente, apresenta-se a confiabilidade de cada uma das quatro dimensões calculadas com base em alfa de Cronbach e suas estatísticas. (Tabela 2). Conclui-se, portanto, que o questionário é um instrumento fiável e com consistência interna satisfatória, ou seja, existe homogeneidade entre os seus componentes. Perante estes resultados podemos afirmar que o instrumento avalia (mede), com rigor, aquilo que pretendemos avaliar (medir).Os itens, segundo a sua natureza semântica, foram agrupados nas quatro dimensões de liderança distribuída inicialmente propostas:

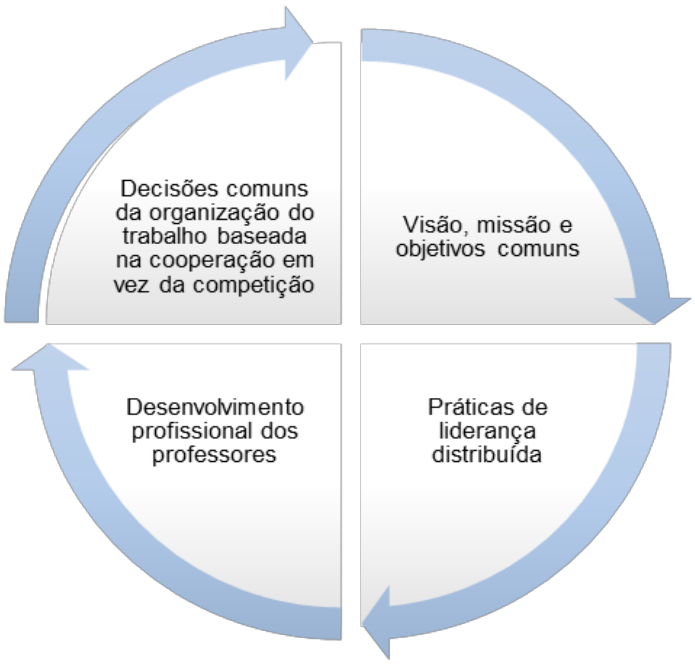


Figura 1. Dimensões de liderança distribuída. Fonte: García (2015).

Os valores entre 0,754 e 0,839 indicam que as correlações são boas. Valores alfa de Cronbach são interpretados como se segue (Tabela 2).

Tabela 2

Resumo do Coeficiente de Alpha de Cronbach obtidos

Dimensão		No. Perguntas
Práticas de liderança distribuída	0,759	7
Decisões comuns da organização do trabalho baseada na cooperação em vez da competição	0,787	14
Visão, missão e objetivos comuns	0,839	11
Desenvolvimento profissional dos professores	0.754	13
Total		45

Fonte: Respostas do questionário de liderança escolar. Feito com SPPS

Resultados para Análise da dimensão prática da liderança distribuída

Para atingir a meta, que é caracterizar a liderança distribuída dos diretores, a seguinte análise consiste em quatro dimensões ou componentes (figura 1).

Na Tabela 3 abaixo, a mediana foi calculada para obter uma apreciação geral da LD no grupo de diretores. Nos dados da Tabela 3 correspondentes às estatísticas vemos que a mediana é de **82.14 pontos** numa escala de 100 e situa-se na categoria de alto.

Tabela 3

Dimensão mediana das práticas de liderança distribuída e outra estatística

Estatísticas
Pt Práticas de liderança distribuída

N	Valid	23
	Perdeu	0
Médio		**82.14**
Mínimo		39
Máxima		96
Percentis	25	71.43
	50	82.14
	75	92.86

Fonte: Feito com SPPS

Ao comparar as quatro dimensões (Figura 2), evidencia-se que é nesta dimensão que os diretores (as) obtêm um melhor desempenho em geral. A mediana nesta dimensão é de 82,14, o que significa que 50% do grupo, acima da média, tem pontuações muito altas nesta dimensão. A distribuição mínima foi de 39 pontos, mas apenas um elemento a obteve, todos os restantes superam os 60 pontos, o *whisker* inferior é representado acima dessa pontuação. Isso significa que ninguém, exceto o *outlier*, se situou na categoria intermédia.

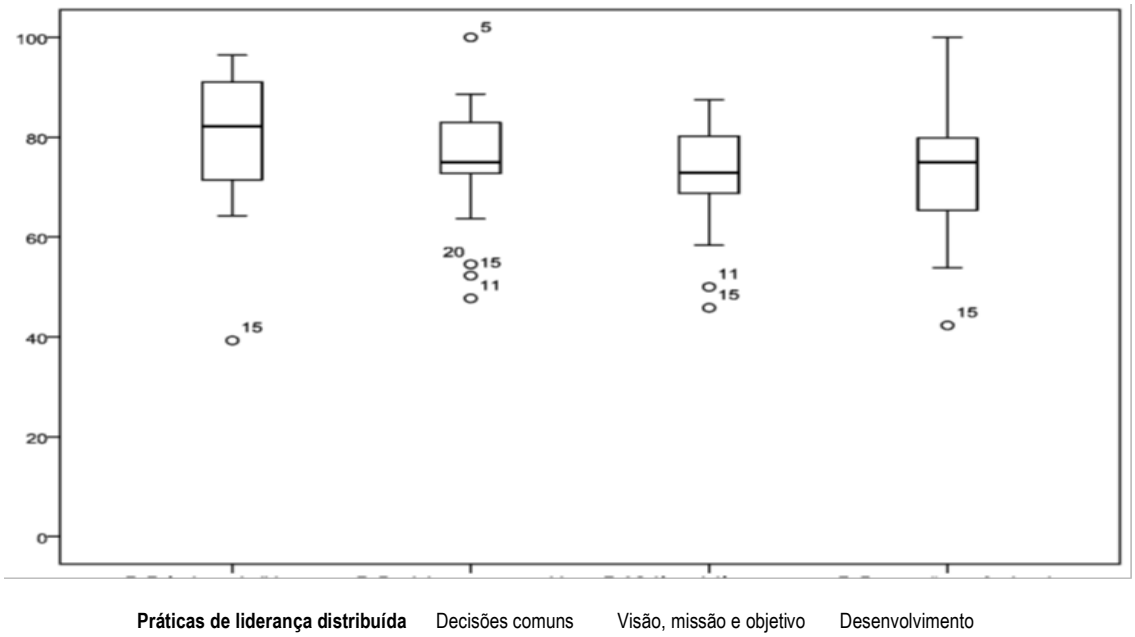


Figura 2. Caixa e diagrama para cada dimensão - práticas de liderança distribuída. Feito com SPPS

A gama de dimensão das práticas de liderança distribuída neste caso é (96-39 = 57), significa que o curso de distribuição é de 57 pontos, o que indica uma concentração de dados e o grupo é bastante homogéneo nesta dimensão, mas não tanto quanto a missão, dimensões, visão e objetivos partilhados e decisões partilhadas.

Ao observar a Figura 3, mostra-se que o grupo é bastante homogéneo, porque a caixa está próxima. O valor de 39 é a pontuação mínima, este valor é colocado na categoria mais baixa. O valor máximo de 96 situa-se na categoria de alto.

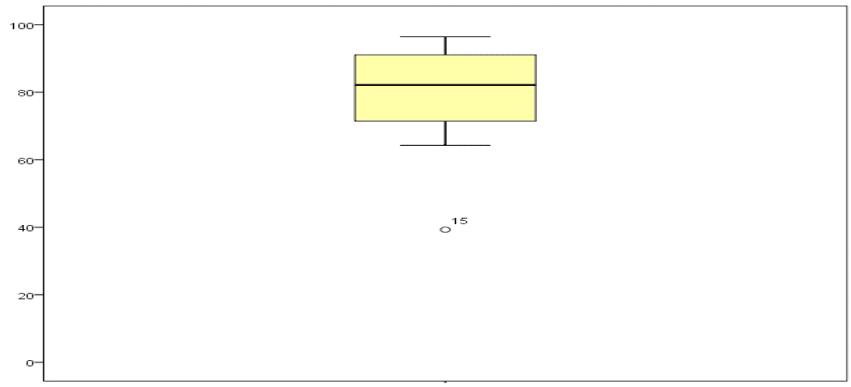


Figura 3. Caixa e diagrama para dimensão de liderança distribuída.

Feito com SPPS.

Na interpretação dos quartis, 75% do grupo de diretores obteve uma pontuação inferior a 92.86, mas todos igualmente entre as categorias de alta e muito alta, exceto o *outlier*. O primeiro quartil (Q1) situa-se em 100 pontos, 71,43 que significa que 25% dos indivíduos é inferior a este resultado.

Tabela 4

Frequências e percentagens em prática liderança distribuída

		Frequency	Percent	Percent Valid	Percent cumulativa
Valid	Baixo	1	4.30	4.30	4.30
	Altura	9	39.10	39.10	43.50
	Muito alto	13	56.50	56.50	100.00
	Total	23	100.00	100.00	

Fonte: Respostas do questionário de liderança. Feito com Excel

Ao analisar os dados da Tabela 4, mostra-se que 4,3% dos diretores se situa na categoria "baixo" de práticas de liderança distribuída; corresponde a um diretor e é o *outlier*. 39,10 % dos diretores (as) teve alto e 56,5% muito alto (Figura 4)

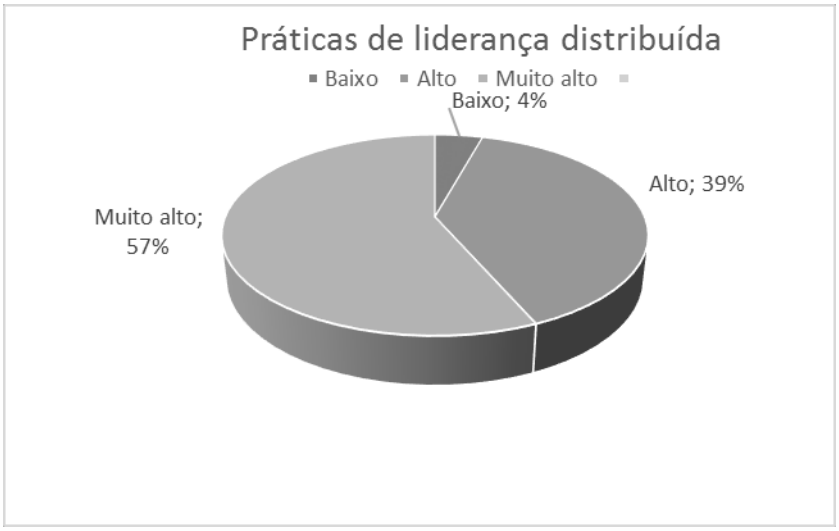


Figura 4. Práticas de lideranca distribuida.

Fonte: Respostas do questionário de liderança. Feito com Excel

Conclusão

O facto de a mediana das práticas de liderança distribuída estar situado na categoria "muito alto" significa que esses diretores tendem, em geral, a distribuir tarefas em função das competências e aptidões das pessoas que trabalham com eles; inclinam-se a delegar aspetos do seu trabalho como diretores e incentivam o surgimento de outros líderes dentro da organização, como uma maneira de lidar com tarefas complexas e atingir os objetivos institucionais. Além disso, o resultado apresentado indica que as escolas espanholas analisadas estão longe dos modelos tradicionais, onde a equipa de liderança é composta exclusivamente por professores qualificados e geralmente inclui o diretor, apoiado por professores.

Os benefícios das práticas LD podem melhorar a motivação do pessoal, dotar a equipa de maior capacidade, bem como a possibilidade de uma disseminação de um carácter mais democrático em toda a escola e uma maior flexibilidade.

Esta pesquisa mostra que é essencial compreender que, trabalhando em colaboração com atores comprometidos e capazes, e adaptando localmente algumas dicas gerais para retomar os pontos fortes e ultrapassar as fragilidades da liderança individual, poderíamos obter uma fórmula com bons resultados e, naturalmente, uma educação de alta qualidade.

A partir do olhar das práticas e do papel do corpo docente, às vezes individualista, pode-se dizer que, quando as práticas de liderança são aplicadas, exteriorizam o melhor

dos seus talentos e competências, colocados ao serviço da comunidade e escola, exercendo funções de liderança em vários campos.

Referências

García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia, 3*(16), 19-36.

García, I. y Oslo, M. (2013). Enfoques actuales de liderazgo y estilos de dirección escolar: revisión teórica. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante,* (pp. 1143-1151).

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, 13*(4), 423-451.

Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-217). Londres: Springer.

Harris, A. (2008). *Distributed school leadership.* Londres: Routledge.

Harris, A. (2009). *Distributed leadership. Different perspectives.* Dordrecht: Springer

Hill, M., y Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. (2009). New perspectives of an old idea. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp.1-14). Nueva York: Routledge.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

COMPARACIÓN DE LA INCIDENCIA DEL MALTRATO Y ACOSO ESCOLAR ENTRE EL ALUMANDO CON Y SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EXTREMADURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS VÍCTIMAS

Ana Isabel González Contreras, Teresa María Gómez Carroza y José Luís Ramos Sánchez

Universidad de Extremadura

Resumen

Pretendemos demostrar la incidencia del maltrato y acoso escolar en el alumnado con (Necesidades Educativas Especiales) NEE y sin NEE desde el punto de vista de las víctimas en Extremadura. Se utilizó el cuestionario abreviado del Defensor del Pueblo (2006) en una muestra de 1.077 entre alumnos de 6º de Educación Primaria y 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con NEE (n=77) y sin NEE (n=1000). Los Resultados muestran la incidencia porcentual y comparativa de ambas poblaciones en las distintas manifestaciones de maltrato y acoso. Concluyendo que desde el punto de vista de las víctimas, en ningún tipo de maltrato o acoso, las víctimas sin NEE manifiestan porcentajes significativamente superiores al alumnado con NEE.

Palabras clave: acoso escolar, victimización, necesidades educativas especiales.

Abstract

We intend to show the incidence of abuse and bullying in students with (Special Educational Needs) SEN and not SEN from the point of view of the victims in Extremadura. The abbreviated questionnaire the Ombudsman (2006) was used in a sample of 1,077 students from 6º Education Primary and 1º ESO, with SEN (n=77) and without SEN (n=1000). The results show the percentage and comparative incidence of both populations in the various manifestations of abuse and harassment. Concluding that from the point of view of the victims, in any kind of abuse or harassment victims without SEN manifest significantly higher percentages students with SEN.

Keywords: bullying, victimization, special needs education.

Introducción

La incidencia del fenómeno de acoso, debe ser considerada y es bastante afín en todos los países en los que se ha estudiado, aunque la variedad de instrumentos utilizados imposibilita realizar comparaciones directas, aun así se constatan estilos y características similares en los resultados de las investigaciones. La incidencia del maltrato entre iguales, para Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011), presenta cifras que varían según los países, si se habla de acoso frecuente y no eventual. Cifras que superan el quince por ciento en Estados Unidos (Hoover, Oliver y Hazler, 1992); Australia (Rigby, 2002) y Japón (Morita, Soeda, Soeda, y Taki, 1999). Con una incidencia que supera el diez por ciento, encontramos en Europa los trabajos en el Reino Unido de Whitney y Smith (1993) y los países de la península escandinava (Olweus, 1998). En los países del mediterráneo las cotas se sitúan entre el seis y el nueve por ciento (Avilés, 2006; Fonzi, et al., 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000), Collel y Escudé (2002) refieren el intervalo de edad de 11-14 años como crucial, por converger en ella las conductas de acoso escolar y las propias conductas conflictivas del período adolescente. Se sugiere que los estudiantes con discapacidad tienen el doble de probabilidades de ser identificados como agresores y víctimas en comparación con sus pares sin discapacidad (McLaughlin, Byers y Vaughn, 2010; Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2011). Algunos estudios señalan que los estudiantes con NEE manifiestan más experiencias de victimización que sus pares, así como más miedo y ansiedad en situaciones de acoso, heridas físicas y seguridad en la escuela (Saylor y Leach, 2008). Se ofrecen varias explicaciones a la mayor perpetración y victimización entre los estudiantes con discapacidad, la mayoría de los cuales se derivan de la falta de información social, de transformación o de distorsiones y problemas de comunicación o lenguaje.

El objetivo de esta investigación es comparar la incidencia y características del maltrato y acoso entre el alumnado con y sin NEE en Extremadura desde el punto de vista de las víctimas.

Método

Participantes

La muestra final fue de 1077 alumnos y alumnas de 26 centros de educación infantil y primaria y 18 institutos de educación Secundaria de Extremadura con la siguiente distribución del alumnado:

Tabla 1

Distribución de la muestra

	Nivel educativo		**Titularidad del centro**		**Provincia**		**Sexo**		**Alumnado**	
	6º P	1º S	Púb.	Conc.	BA	CC	Chico	Chica	Sin NEE	Con NEE
n	467	610	899	178	868	209	549	528	1000	77
					1077					

Instrumento

Para comprobar la incidencia del maltrato y el acoso, entre iguales, del alumnado con NEE y sin NEE se utilizó la versión abreviada del Cuestionario del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000 y 2007), que incluye varias clases de expresiones de maltrato por abuso de poder entre iguales. Para realizar los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS v.22. Se llevaron a cabo dos análisis diferenciados según el alumnado con NEE y sin NEE. Por un lado, se analizan los porcentajes de incidencia total; es decir, teniendo en cuenta la suma de todas las opciones del cuestionario en que se manifiesta: "A veces" + "A menudo" + "Siempre". Y por otro lado, se realiza un análisis diferencial en el que se expresa la incidencia del maltrato (cuando se da "*A veces*") y del acoso (cuando se da "*A menudo*" y "*Siempre*").

Análisis de los resultados

Para realizar el análisis de incidencia total, se presentan tablas de contingencia donde se observen los porcentajes de incidencia entre cada una de las formas de maltrato y acoso. Se comparan dichas incidencias entre el alumnado con NEE (SI) y sin NEE (NO) utilizando la prueba Chi-cuadrado, y asumiéndose como diferencias significativas entre las frecuencias y porcentajes aquellas cuya probabilidad asociada al valor de Chi-cuadrado sea igual o inferior a 0,05.

En la tabla 2 observamos que el alumnado con NEE manifiesta porcentajes significativamente superiores en comparación con el resto del alumnado, en los siguientes tipos de maltrato: *Me ignoran*, *No me dejan participar*, *Me insultan*, *Hablan mal de mí*, *Me rompen cosas*, *Me amenazan solo para meterme miedo*, *Me obligan a hacer cosas con amenazas*, *Me amenazan con armas*.

En ningún tipo de maltrato o acoso, las víctimas sin NEE manifiestan porcentajes significativamente superiores al alumnado con NEE. También observamos que el porcentaje de alumnado con NEE es superior (22,7 %) frente al resto (17,8 %). Estos resultados nos hacen pensar que un porcentaje mayor del alumnado con NEE se siente maltratado o acosado en comparación con el resto del alumnado sin NEE.

Tabla 2

Porcentaje de incidencia TOTAL de maltrato y acoso ordenados de mayor a menor según las víctimas

Variables	Valor Chi-cuadrado	Sig.	SIN NEE	CON NEE
Me insultan	11,273	0,010	40,4	48,1
Hablan mal de mí	22,601	0,000	38,0	40,3
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan			36,3	42,9
Me esconden cosas			26,2	23,4
Me ignoran	10,539	0,015	22,7	33,8
No me dejan participar	8,769	0,033	17,0	24,7
Me roban cosas			12,7	16,9
Me amenazan solo para meterme miedo	15,872	0,001	11,5	13,0
Me pegan			11,2	20,8
Me rompen cosas	18,167	0,000	9,0	15,6
Me acosan sexualmente			2,2	2,6
Me obligan a hacer cosas con amenazas	20,731	0,000	2,2	7,8
Me amenazan con armas	27,916	0,000	1,6	5,2

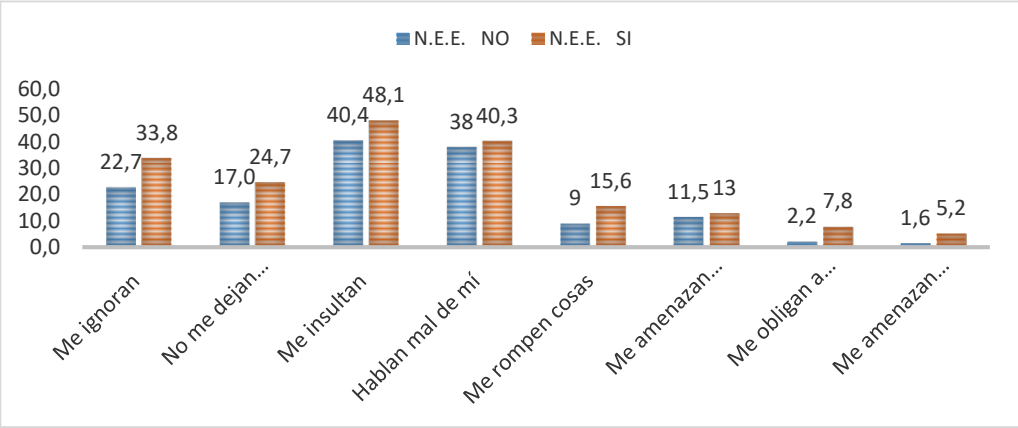


Gráfico 1. Porcentajes en los subtipos de maltrato en el alumnado con NEE (SI) y sin NEE (NO).

Conclusiones y discusión

La incidencia total de maltrato y/o acoso (representada por el porcentaje medio de incidencia de los distintos tipos de maltrato y/o acoso) es del 22,7 % en el alumnado con NEE, mientras que el resto del alumnado muestra un 17,8 %. La opinión expresada por el alumnado con NEE manifiesta porcentajes significativamente superiores en comparación con el resto del alumnado en los siguientes tipos de maltrato: *Me ignoran, No me dejan participar, Me insultan, Hablan mal de mí, Me rompen cosas, Me amenazan solo para meterme miedo, Me obligan a hacer cosas con amenazas, Me amenazan con armas*.

Estos resultados son bastantes semejantes a los obtenidos en el Informe Cisneros X (Cerezo, 2009; Oñate y Piñuel, 2006) al señalar que la incidencia del acoso a nivel estatal tenía unos resultados inquietantes: del 23,3 % de los 25.000 escolares encuestados, que dicen haber padecido en alguna ocasión acoso —físico o psicológico— por compañeros de clase.

En este sentido, realmente parecen cifras alarmantes, pero debemos tener en cuenta que tanto el porcentaje obtenido en este apartado de nuestra investigación como en el Informe Cisneros y otras investigaciones (Avilés, 2006; Avilés et al., 2011; Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense, 2015; Cuadrado, Fernández y Ramos, 2011; Defensor del pueblo 2000, 2007; Fonzi et al., 1999; León, Felipe y Gómez, 2011; Ortega y Mora-Merchán, 2000) que lo situaría entre un 4 % y un 9 %. Estos resultados son coherentes con otras investigaciones como la de Avilés (2009) con un 7,6% de incidencia en la población española.

Referencias

Avilés, J. M. (2006). *Acoso escolar: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

Avilés, J. M. (2009). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, *96,* 79-96.

Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "Acoso escolar". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, *19*(1), 57-90.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(3), 383-394.

Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139-155.

Collel, J. y Escudé, C. (2002). La violencia entre iguals a l'escola: el «acoso escolar». *Àmbits de Psicopedagogía*, *4,* 20-24.

Cuadrado, I. y Fernández, I. y Ramos, J.L. (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación.

Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio y colaboradores. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*.Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile A. (1999). Italy. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying (140-156).* Londres: Routlegde.

Hoover, J. H., Oliver, R. y Hazler, R. J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International, 13*, 5-16.

León, B., Felipe, E., y Gómez, T. (2011). Acoso escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 565-586.

McLaughlin, C., Byers, R., y Vaughn, R. P. (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. London: Anti-Acoso escolar Alliance.

Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. y Taki, M. (1999). Japan. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying* (309-323).Londres: Routlegde.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Oñate, A., Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo.* Alcalá: Ediciones TEA.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Rose, C., Monda-Amaya, L.E. y Espelage, D.L. (2011). Bullying: perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*(2), 114–130.

Saylor, C.F. y Leach, J.B. (2008). Perceived bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 21*(1), 69–80.

Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/-middle and secondary. *Educational Research, 35,* 3-25.

LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL EDUCADOR SOCIAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA[1]

Sara Serrate González, Margarita González Sánchez, y David Caballero Franco*

Universidad de Salamanca

Resumen

Los centros escolares constituyen un espacio emergente de profesionalización del educador social. En este espacio de intervención el educador social actúa desempeñando funciones de prevención, educación y orientación socioeducativa, desde una perspectiva normalizadora y, también tareas de atención y resolución de problemáticas y necesidades surgidas en el entorno de los centros educativos que afectan al alumnado y sus familias. En esta línea se ha realizado un estudio nacional, cuyo objetivo principal ha sido comprobar qué profesionales se encargan de atender las necesidades socioeducativas que surgen en los centros de Educación Secundaria en las distintas Comunidades Autónomas y analizar las funciones que realizan. El estudio, de tipo descriptivo-correlacional se ha realizado a través de la aplicación de un cuestionario en formato electrónico, a una muestra total de 1054 agentes de intervención socioeducativa y directores de Educación Secundaria. Para el análisis se han utilizado técnicas descriptivas de tendencia central y de dispersión, correlacionales e inferenciales, a través de pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis. Los resultados más relevantes indican que los profesionales de la educación social se encuentran desempeñando en los centros de secundaria funciones socioeducativas encaminadas a la atención de situaciones conflictivas o de necesidad más habitualmente que otros perfiles profesionales que trabajan en los centros escolares. Además, su trabajo se centra en actuaciones de prevención del absentismo escolar y control del alumnado a la llegada al centro escolar, tareas de detección y prevención de factores de riesgo, organización de escuelas de padres y programas de información, mediación en conflictos de convivencia, desarrollo de programas de comunicación, asesoramiento y apoyo socioeducativo a la comunidad educativa, así como diseño y organización de servicios culturales.

[1] En este trabajo se presentan parte de los resultados obtenidos en una investigación de Tesis Doctoral realizada en la Universidad de Salamanca titulada “La acción profesional del educador social en el sistema educativo”, a través de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario financiada por el Grupo Santander.

Palabras clave: educador social, intervención socioeducativa, funciones profesionales, enseñanza secundaria

Abstract

Schools are an emerging space professional of social educator. In this area of intervention the social educator makes functions of prevention, education and socio-educational counseling from a normalizing perspective and also care tasks and solving problems and needs arising in the environment of schools that affect students and their families. It has conducted a national study, whose main objective was to see what professionals are responsible for addressing the socio-educational needs that arise in secondary schools in the Autonomous Communities and analyze the functions they perform. The study, descriptive - correlational has been done through a questionnaire in electronic form, to a total of 1054 officers and directors of educational intervention Secondary Education. For analysis we were used descriptive techniques of central tendency and dispersion, correlational and inferential through nonparametric tests of hypothesis testing. The most relevant results indicate that social education professionals are playing in secondary schools aimed at social and educational functions care conflict situations or need more commonly than other professional profiles working in schools. In addition, his work focuses on actions truancy prevention and control of students on arrival at school, detection and prevention of risk factors, organization of schools for parents and information programs, mediation in conflicts of coexistence, development of communication programs, counseling and socio-educational support to the educational community, as well as design and organization of cultural services.

Keywords: social educator, educational intervention, professional, secondary education

Introducción

Los centros escolares constituyen un ámbito de profesionalización del educador social no regulado ni reconocido en todas las Comunidades Autónomas Españolas de la misma manera. La realidad con la que nos encontramos en el marco del trabajo del educador social escolar es diversa en función del contexto en el que nos situemos, encontrando Comunidades que han incorporado educadores sociales de forma expansiva en todos los centros de enseñanza secundaria, como es el caso de Extremadura, Comunidades en las que se han incorporado educadores sociales en aquellos centros que justifiquen su necesidades, en este sentido, cuentan con educadores aquellos centros con

un porcentaje significativo de alumnos inmigrantes o minorías étnicas, por estar ubicados en una zona conflictiva debido al bajo nivel económico, social o cultural, contar con excesivos casos de absentismo escolar o la existencia de situaciones de conflicto en el centro, tales ejemplos se dan en Castilla La Mancha o Andalucía.

Estas tres comunidades constituyen en la actualidad un ejemplo pionero en impulsos normativo y en creación de puestos de trabajo específicos para este profesional en los centros escolares. De forma complementaria, tanto en las Comunidades referenciadas como en el resto de Comunidades Autónomas, el educador social se ha encontrado siempre y se encuentra actualmente *en y cerca* de los centros escolares. Los encontramos ocupando puestos de Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, están presentes en proyectos educativos o socioeducativos dirigidos desde ayuntamientos en colaboración con los centros escolares, los encontramos, de forma paralela, en asociaciones o instituciones que desarrollan, en y fuera del horario escolar programas de prevención, sensibilización e incluso intervención ante distintas situaciones, en todos los casos, complementando la labor de otros profesionales que trabajan en este ámbito.

Esta organización o conceptualización del educador social en el sistema escolar viene a responder a diferentes formas de entender la profesión del educador social en un mismo espacio y, por tanto, se materializa en distintos modelos de incorporación (González y Serrate, 2012; Ortega, 2011) en función, fundamentalmente, del propósito de su trabajo, hallándose implícita la idea de la inclusión, la integración del educador social como un profesional más del centro educativo, encargado de funciones concretas en distintos espacios o la idea de la especialización y el tratamiento, a partir del cual el educador es un profesional que atiende y resuelve situaciones puntuales, sin que, en muchas ocasiones, se planifique una continuidad de sus intervenciones.

Considerando que es imprescindible tener en cuenta el punto de convergencia con el trabajo de otros profesionales, pero también la distinción y caracterización de su propia profesión, consideramos que, desde el modelo de inclusión, en los centros educativos el educador social debe actuar desempeñando funciones de prevención, educación y orientación socioeducativa (González, Olmos y Serrate, 2016), desde una perspectiva normalizadora y, también realizar tareas de atención y resolución de problemáticas y necesidades surgidas en el entorno de los centros que afectan al alumnado y sus familias.

Método

Uno de los principales objetivos del estudio realizado consistió en comprobar qué profesionales se encargan de atender las necesidades socioeducativas que surgen en los centros de Educación Secundaria en las distintas Comunidades Autónomas y analizar las funciones que realizan. El estudio, de tipo descriptivo-correlacional se ha realizado a través de la aplicación de un cuestionario en formato electrónico, a una muestra total de 1054 agentes de intervención socioeducativa y directores de Educación Secundaria. Para el análisis se han utilizado técnicas descriptivas de tendencia central y de dispersión, correlacionales e inferenciales, a través de pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis.

Resultados

Los resultados más relevantes indican que los profesionales de la educación social se encuentran desempeñando en los centros de secundaria funciones socioeducativas encaminadas a la atención de situaciones conflictivas o de necesidad. Fundamentalmente, su trabajo se centra en actuaciones de prevención del absentismo escolar, tareas de detección y prevención de factores de riesgo, organización de escuelas de padres y programas de información, mediación en conflictos de convivencia, desarrollo de programas de comunicación, asesoramiento y apoyo socioeducativo a la comunidad educativa, así como diseño y organización de servicios culturales.

Se han podido encontrar diferencias estadísticamente significativas en torno a la frecuencia de ejecución de las funciones mencionadas, de tal forma que, el educador social se encuentra desempeñando estas funciones de forma más frecuentes que otros profesionales como los propios profesores de secundaria o los orientadores. No obstante, no se encuentran diferencias significativas en determinadas funciones que desarrolla el educador social como la *detección y prevención de factores de riesgo*, la *organización y gestión de servicios culturales*, de *ocio y tiempo libre*, el *desarrollo de programas y actuaciones de prevención y control del absentismo escolar* o *el asesoramiento y apoyo socioeducativo al profesorado, familias y alumnado*, en comparación con otros profesionales como los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad.

Conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian que los profesionales de la educación social se encuentran realizando un trabajo para el que están formados y preparados

competencialmente y que, las funciones que desempeñan, están dando respuesta a las demandas del sistema que requiere nuevas formas de actuar, perspectivas de trabajo interdisciplinar y la integración de un trabajo colaborativo en base a la resolución de problemas que afectan a la comunidad educativa.

Referencias

González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *28,* 229-243.

González, M. y Serrate, S. (2012). Una mirada centrada en la intervención de los educadores socailes en los centros de enseñanza. *RES Revista de Educación Social*, *18,* 1-15.

Ortega, J. y Mohedano, J. (2011). Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. II *Jornadas monográficas Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada de futuro*. Madrid. Fecha 29 de abril.

EVOLUCIÓN DEL PERFIL DEL JOVEN ACOGIDO EN LA RESIDENCIA DE ATENCIÓN A MENORES "GREGORIO SANTIAGO" DE BURGOS

Beatriz F. Núñez Angulo*, Rafael Calvo de León* y Jesús Alonso Cañada**

**Universidad de Burgos*; ** *Junta de Castilla y León*

Resumen

En la Residencia Gregorio Santiago a lo largo de la década de los 90, el hogar de los jóvenes acogidos de entre 13 y 17 años, denominado "hogar de mayores", tenían un perfil bastante homogéneo en cuanto al área personal y familiar, área física y de salud, y el área escolar, sin que existieran verdaderos problemas de convivencia entre los jóvenes y los educadores. En estos últimos años, la sociedad ha cambiado mucho respecto a los años 90, así como la composición de las familias, las normativas y los recursos relacionados con el menor en riesgo de exclusión social. También ha cambiado, por tanto, el perfil del joven tanto en su área personal y familiar, área física y área escolar, pero especialmente en aquel apartado relacionado con la convivencia y el respeto tanto con sus iguales como con los educadores y responsables del centro. A través de una recogida selectiva de datos entre los años 2012 y 2015, de las distintas conductas de los jóvenes, que en estos momentos están residiendo en el centro, hemos podemos constatar aquellos cambios más significativos producidos entre los menores de las décadas de los años 90, y la de los jóvenes de esta década.

***Palabras clave*:** Acogimiento, Residencia, Protección y Menores.

Abstract

Gregorio Santiago in the residence throughout the 90s, home of young people holding between 13 and 17 years, called "home of elders" they had a fairly homogeneous profile in area personal and family, physical and health area, and the school area, without there being real problems of coexistence among young people and educators. In recent year, society has changed much compared to the 90, as well as the composition of families, regulations and resources related to the child at risk of social exclusion. It has also changed, the profile of the young in both their personal and family area, physical area and school area, but especially in that section related to coexistence and respect both with their peers and with educators and school management. Through a selective data

collection between 2012 and 2015, the different behaviors of young people, which currently it is residing in the center, we can observe the most significant changes produced among children of the decade of the 90s, and the youth of this decade.

Keywords: Placement, Residence, Protection and Minors.

Antedecentes

La Residencia "Gregorio Santiago" se construyó en el año 1960, abriendo sus puertas tres años más tarde con aquellos jóvenes trasladados del antiguo Centro de protección que existía en el barrio del Arrabal de San Esteban, muy próximo a la catedral de Burgos. El Centro pertenecía, en origen, a la Junta Provincial de Protección de Menores de Burgos, que dependía del Consejo Superior de Protección de Menores, organismo autónomo dependiente del Ministerio de Justicia, pasando a depender de la Junta de Castilla y León una vez transferidas las competencias en materia de Servicios Sociales a las comunidades autónomas en los años ochenta.

Desde 1965 hasta 1983 funcionó recibiendo menores tanto de la Junta Provincial de Protección de Menores, como del Tribunal Tutelar de Menores. Durante este período coexisten dos centros muy bien diferenciados, el masculino y el femenino, estando separados por una valla. El funcionamiento y la organización de ambos eran totalmente independientes.

En 1983, ambos centros fueron transferidos a la Junta de Castilla y León, y quedaron incluidos dentro de la Consejería de Cultura y Bienestar Social. A lo largo del curso 87-88, se procedió al derribo de la valla que físicamente separaba los centros, con la finalidad de unificar los dos centros en una única Residencia, pasando a ser mixta.

En el curso 92-93 se crearon tres Unidades bien diferenciadas, siendo esta Residencia pionera en Castilla y León en este tipo de dispositivos de protección y prevención de menores en situación de riego social.

Las tres Unidades a las que nos referimos son: La Residencia "Gregorio Santiago" para menores de protección, la Unidad de Socialización "El Parral" con capacidad para 8 jóvenes con problemas de socialización y la Unidad de Intervención Educativa para el tratamiento y seguimiento de menores de la red de conductas asociales. Esta Unidad de tratamiento de habilidades básicas y tratamiento educativo integral, tiene un régimen abierto y no residencial.

La Residencia "Gregorio Santiago" queda como un recurso de protección a la infancia, que permite proporcionar, como alternativa temporal, una atención integral a aquellos menores que no pueden recibirla de sus familias. Se trata, asimismo, de un Centro de acogida urgente, dirigido hacia niños en situación de desamparo, pero recibiendo desde 1996, a menores inmigrantes, en su mayoría magrebíes, que se encuentran indocumentados y buscan posibilidades de inserción laboral.

Dentro del área personal y familiar, Calvo de León (2015), destaca en la investigación llevada a cabo de la Residencia "Gregorio Santiago" en la década de los años 90, que los comportamientos antisociales de los menores a lo largo de esta etapa, eran de un 16,8%, y que las causas pendientes con la Justicia representaban un 6,47%, todas ellas de carácter leve. Era destacable la baja autoestima (54,4%) y un bajo concepto de sí mismos, con un valor porcentual del (51,2%), lo que supone más de la mitad de la población.

Respecto al área física y de salud**,** podemos ver cómo un 14,4% presentan alguna discapacidad intelectual, y los tratamientos psicológicos/psiquiátricos llevados a cabo por especialistas a los menores residentes alcanzan un 16,8%. Aquellos problemas relacionados con el control de esfínteres repercuten a un 4,8% de la población de la Residencia.

Dentro del área escolar, nos encontramos con que los jóvenes residentes presentan un porcentaje del 53,6%, de interés por los estudios y la escuela. La ausencia de hábitos hacia el estudio es también destacable, alrededor del 64,8%. El 40% de los adolescentes tiene pendiente este tipo de ausencias sin que haya por medio una causa que las pueda justificar. Para finalizar esta área destacar el importante retraso escolar que asciende al 54,4%, de los menores.

Método

Se ha realizado un estudio exploratorio, longitudinal y de campo, tanto en la primera parte del año 1990 al 2000, como de la segunda del 2012 al 2015.Se ha llevado a cabo una tabulación exhaustiva de datos obtenidos de diferentes documentos: informes, registros, programas, etc. Mediante el programa estadístico SPSS v.22 se han realizado las gráficas, tablas y primeras puntuaciones descriptivas, que nos permiten realizar un primer y sencillo análisis comparativo.

Es importante resaltar la variabilidad de los documentos de los que se han obtenido los datos, fruto de la legislación vigente en cada etapa y, en los casos más remotos, puede que no se tuviera algún documento o haya desaparecido.

Resultados

En este nuevo estudio hemos establecido dos categorías dentro del área personal y familiar; las conductas antisociales y las conductas de riesgo. En relación a las conductas antisociales destacar que hemos agrupados en esta categoría, las agresiones físicas, las verbales, aquellas que iban dirigidas a las instalaciones, las dirigidas a sus iguales, y aquellas conductas violentas hacia sus progenitores. El resultado obtenido ha sido del 51,6%.

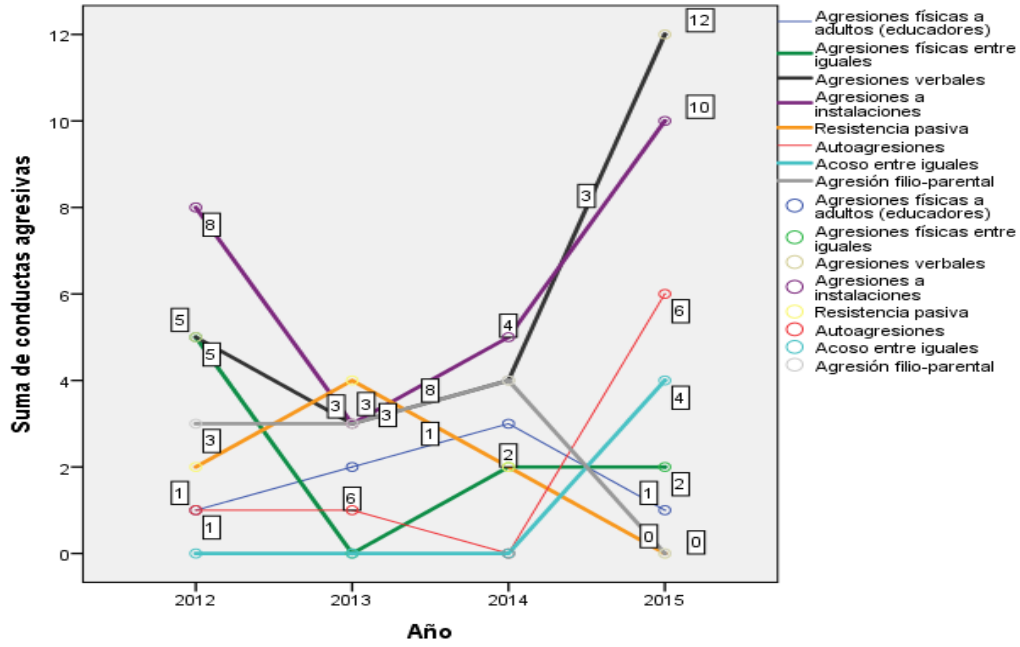


Figura 1. Conductas agresivas. Elaboración propia.

Respecto a las conductas de riesgo hemos obtenido los siguientes resultados; un 9,4% de los jóvenes consumieron en estos últimos años drogas ilegales, un 10% realizó fugas temporales, el 10,5% utilizó las fugas para solicitar la renuncia a la acción protectora, un 3,5% entre los varones mantuvieron conductas sexuales de riesgo y ascendió a un 5,9% entre las mujeres.

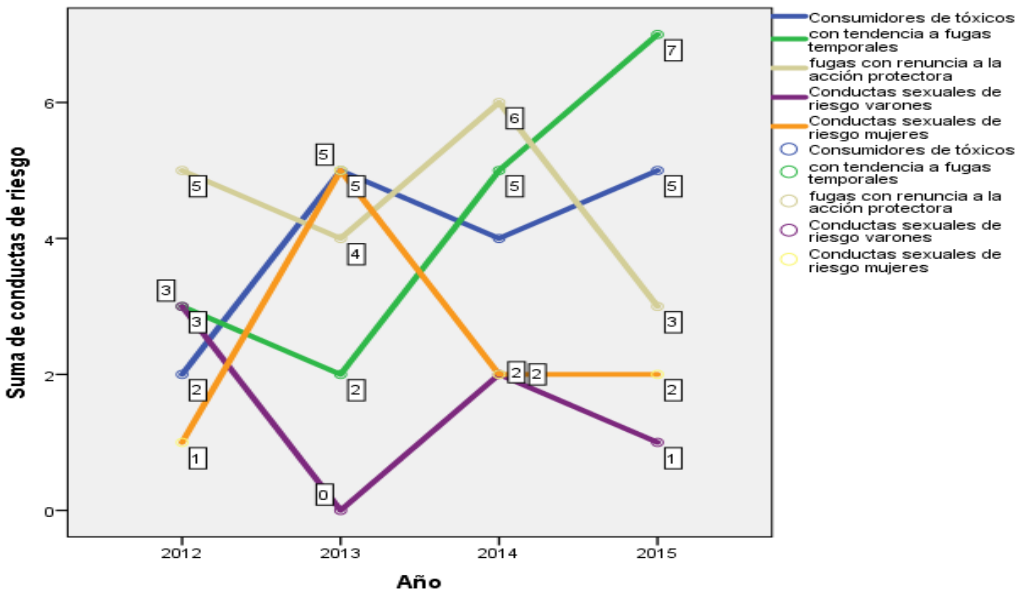


Figura 2. Conductas de riesgo. Elaboración propia.

En el área de salud; un 2,3% de los menores presentan discapacidad intelectual, un 7% de jóvenes están en tratamiento psicológico, un 0,5% presenta trastornos depresivos, otro 0, 5% tienen trastornos de alimentación, con problemas de hiperactividad nos encontramos con un 2,3%, y otros nos da un valor del 4,7%.

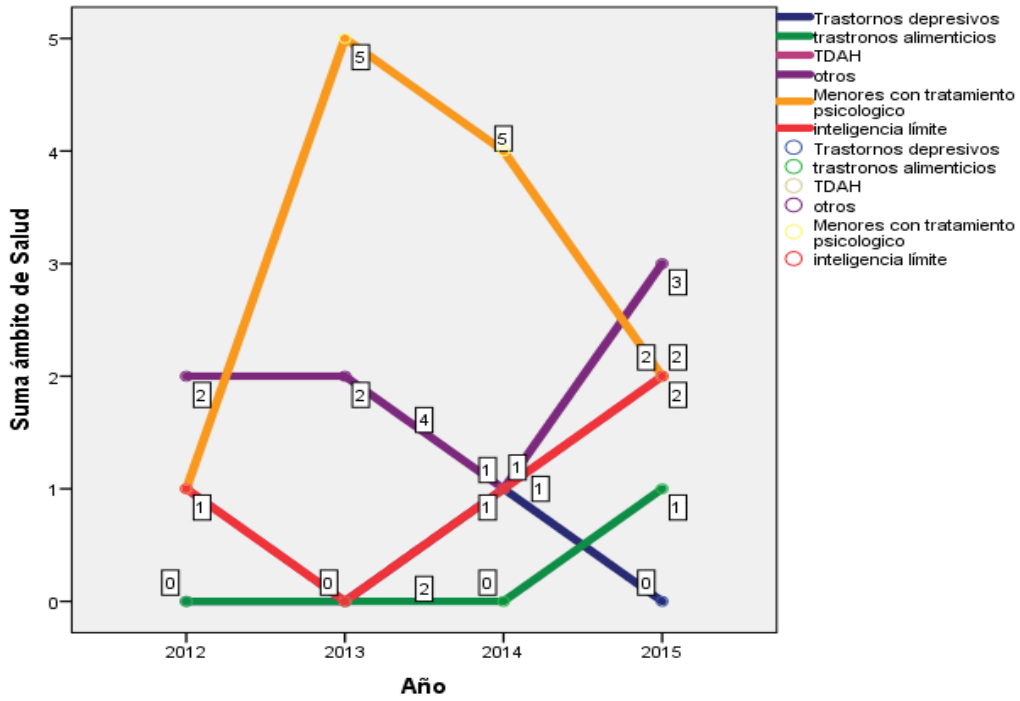


Figura 3. Ámbito de la salud. Elaboración propia.

Analizando el área correspondiente a las conductas relacionadas con los aprendizajes académicos, y con los estudios y la escuela nos encontramos tan solo un dato reseñable y es el retraso académico que presentan los residentes del centro, que asciende al 15,9%.

Introducimos en este estudio un área nueva y es la que se relaciona con la justicia y los menores. Los datos más destacados a lo largo de estos cuatro años se han abierto 20 expedientes en Fiscalía, lo que representa un 11,7% del total de los menores acogidos en la Residencia.

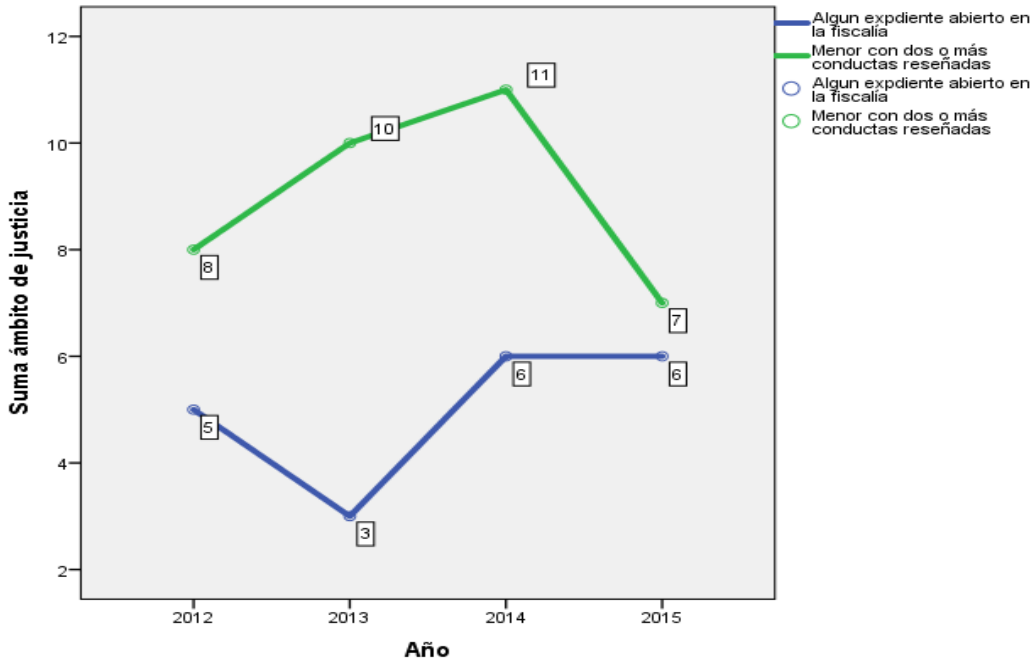


Figura 4. Ámbito de Justicia. Elaboración propia.

Conclusiones

En relación al área personal y familiar debemos destacar que nos encontramos con unas conductas que no se habían dado anteriormente, como son las agresiones a los educadores y las agresiones dentro del ámbito familiar, hasta el punto de solicitar medidas de alejamiento del hogar por incapacidad de los padres a controlar dichas conductas. Las conductas de riesgo apenas estudiadas en la década de los 90, aparecen en estos momentos con mucha virulencia, destacando los consumos de tóxicos como el cannabis y las anfetaminas principalmente. Podemos ver como las conductas sexuales de riesgo tanto en varones como en mujeres tienen un incremento a lo largo de estos cuatros años analizados, sin que exista conciencia por parte de los jóvenes de la

adquisición de alguna enfermedad de trasmisión sexual o posible embarazo. Otra conducta a reseñar es la relacionada con las fugas permanentes cuyo fin es alcanzar la renuncia de la acción protectora.

En cuanto a las conductas antisociales analizamos un incremento respecto a la década de los años 90, de un 34,8%, cifra muy importante a destacar.

Respecto al área de salud, aparece una disminución de un 12,1% en relación a la discapacidad intelectual de los jóvenes entre los años estudiados, y también vemos como los tratamientos tanto de carácter psicológico y psiquiátrico, tienen una devaluación de un 1,8%. Aunque vemos que los residentes en estos últimos años están mejor diagnosticados psicológicamente, existe un descenso destacable, creemos que se puede deber a que a los menores se les haya acogido en algún otro dispositivo como centros residenciales de educación intensiva, terapéutico, para trastorno de conducta, y/o de socialización (Galán, 2013).

Las conductas estudiadas en la década de los años 90, en el área relacionada con los estudios académicos y la escuela fueron: la escasa motivación del alumnado, la carencia de hábitos de estudio, el absentismo escolar y el retraso académico. Estas conductas no se han podido analizar en estos últimos años por no tener registrados estos datos, salvo el retraso académico, que nos da una diferencia de 38,5 puntos, a favor de los jóvenes de los años 2012 al 2015.

En este nuevo estudio hemos incorporado un área nueva, que es la relacionada con la justicia de los menores. En la década de los años 90, los menores que tenían alguna causa menor con la justicia eran un 6,4%, y en los registros de los jóvenes de esta década nueva son de un 11,7%, es decir un aumento de un 5,3%, algunos de ellos con expediente abierto en Fiscalía.

Referencias

Calvo de León, R. (2015). Adaptación de la legislación a la Residencia Gregorio Santiago de Burgos de 1990 a 2000 (Tesis inédita).

Galán, A. (2013). Recursos residenciales para menores seriamente disruptivos: aportaciones técnicas a un debate social e institucional. *Papeles del Psicólogo, 34*(1), 23-31.

JÓVENES EXTUTELADOS, UNA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA DE SUS TRAYECTORIAS HACIA LA VIDA INDEPENDIENTE[1]

Ángela L. de Valenzuela, Laura Varela Crespo y Rita Gradaílle Pernas

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Son múltiples los aspectos que entran en juego en la construcción de la condición juvenil (empleo, formación, redes de apoyo, cultura, política, etc.), de ahí que sea de especial relevancia profundizar en cómo vive la juventud los procesos de cambio que tienen lugar en los diferentes ámbitos de su vida y cómo estos inciden en su transición a la independencia y la autonomía. En este sentido, el trabajo que se presenta toma como referencia –siguiendo una metodología biográfico-narrativa– la historia de vida de una joven extutelada que reside en la Comunidad Autónoma de Galicia. En este marco, se vislumbran aspectos individuales y condiciones sociales que resultan relevantes para comprender la complejidad de los procesos de tránsito a la vida adulta de este colectivo; así como la necesidad de que se emprendan acciones socioeducativas que contribuyan a mejorar su calidad de vida.

Palabras clave: jóvenes en riesgo, investigación biográfico-narrativa, transición a la vida adulta, inclusión social, emancipación.

Abstract

There are many aspects that come into play in the construction of the juvenile condition (employment, training, support networks, culture, politics, etc.), that is why it is necessary to delve into how young people live the processes of change that take place in different areas of their lives and how these affect their transition to independence and autonomy. In this sense, the work presented has taken as reference –following the biographical-narrative methodology– a life story of an ex-care young woman who lives in the Autonomous Community of Galicia. In this context, individual aspects and social

[1] Este trabajo se enmarca en el proyecto denominado "Análisis, evaluación y mejora de los procesos de intervención para la emancipación de jóvenes en dificultad y/o riesgo" que lleva a cabo la Red Jóvenes e Inclusión en el marco del Programa de Ciudadanía Activa, una iniciativa financiada por el Mecanismo Financiero del Espacio Económico Europeo (EEA Grants) y operada por la Plataforma de ONG de Acción Social. En él participan coordinadamente las Universidades de Girona, Illes Balears, Santiago de Compostela y UNED, así como las entidades Opción 3, Servei Solidari, Fundació Nazaret e Igaxes 3, coordinadora del proyecto, con el objetivo de ofrecer un sistema evaluado de mejoras y buenas prácticas profesionales en el trabajo hacia la autonomía y la emancipación de la juventud en situación de riesgo y/o dificultad social.

conditions are relevant to understand the complexity of the transition processes to adulthood of this group; as well as the necessity that social and educational actions are undertaken to improve their quality of life.

Keywords: young people at risk, biographical-narrative research, transition to adult life, social inclusion, emancipation.

Introducción

Por diferentes circunstancias, muchos chicos y chicas han vivido su infancia inmersos en contextos de riesgo y/o dificultad social: carencias socioafectivas, problemáticas económicas, entornos de violencia, abandono, pobreza e incluso situaciones de maltrato físico y/o emocional. De ahí que no hayan tenido la oportunidad de adquirir los recursos personales y sociales necesarios para disfrutar de un desarrollo integral pleno, bien porque han carecido de un ambiente positivo y enriquecedor en lo que respecta a la presencia de personas cercanas o porque los espacios de socialización estimuladores que favorezcan su aprendizaje no eran los más idóneos (Toledano, 2005).

Las dificultades –con toda su diversidad– que han vivenciado estos jóvenes a lo largo de su vida "hace prever que se encuentran en el límite o «el riesgo» de incorporarse a su edad adulta por la puerta de la marginación y la exclusión" (Perojo, 2014: 43). Por esta situación, se ven forzados a acceder a la vida activa mucho antes de lo que está establecido socialmente, teniendo que conseguir un empleo que posibilite su emancipación y una vida autónoma e independiente.

Un panorama ciertamente desolador que se presenta aún más desafiante si tenemos en cuenta la crisis socioeconómica en la que nos encontramos inmersos. Lasheras y Pérez Eransus (2014) apuntan a este respecto que, en torno al 74% de las personas de entre 16 y 24 años que pertenecen a familias excluidas, se encuentran en situación de desempleo; una circunstancia que ha repercutido en un bajo nivel académico. Unos retos a los que, por otra parte, también ha de hacer frente la juventud egresada del sistema de protección infantil al cumplir la mayoría de edad o poco tiempo después, puesto que han de abandonar el recurso que le ha prestado atención afrontando "la independencia con escasa formación académica lo cual restringe sus oportunidades laborales; su bajo nivel económico dificulta el mantenimiento de un hogar; y el apoyo social que pueden recibir de pares o adultos es bastante limitado" (López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013: 191).

En este sentido, se ha de señalar la influencia que ejercen el contexto social, las políticas públicas, la familia, el grupo de iguales y el entorno formativo-laboral en la existencia de factores de riesgo y/o de protección; ya que el modo de ser y vivir de los adolescentes y los jóvenes (en situación de riesgo o no) depende de las vinculaciones existentes con el mundo adulto (Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014).

Método

La muestra del estudio para la elaboración de las historias de vida es de 32 jóvenes, siendo ocho de la Comunidad Autónoma de Galicia que habían participado en programas de Igaxes3 y que se han emancipado en los tres últimos años o estaban en proceso de hacerlo. Además, en el proceso de selección de los sujetos, se tuvieron en cuenta otros criterios como: la representatividad de género, la edad y la diversidad de perfiles y de trayectorias vitales.

El guión de las entrevistas incluye cuestiones relacionadas con diversos ámbitos de su vida, diferenciando las etapas de infancia, adolescencia y juventud. El análisis de contenido se llevó a cabo utilizando un sistema de categorías de carácter deductivo que recogía aspectos de la biografía (situación familiar y escolar) de cada joven, de la experiencia en el proceso de socialización, la experiencia residencial así como los proyectos futuros. El análisis se realizó con los programas ATLAS.ti y NVivo.

Resultados

A continuación, se presenta una de las historias de vida que esboza las idas y venidas de una joven en el camino hacia la adultez, evidenciando los procesos de reversibilidad que experimentan muchos chicos y chicas en la actualidad.

El periplo vital de Julia[1] se caracteriza por los constantes peregrinajes y cambios de residencia. Vivió en Portugal con sus padres hasta los 12 años, momento en el que se trasladan a Ourense. Debido a los malos tratos físicos y psíquicos de su padre hacia su madre, a la edad de trece años ingresa en un centro de protección. De este proceso destaca la separación traumática de su madre, puesto que no pudo despedirse de ella y estuvo dos meses sin volver a verla; y, por otro, la difícil experiencia por no recibir un apoyo adecuado por parte de los profesionales del centro.

[1]Para garantizar el anonimato de los jóvenes se han empleado un nombre ficticio.

A esa edad se va a vivir con una familia de acogida constituida por cuatro miembros (padre, madre y dos hijas). Al principio la experiencia fue muy positiva pero debido a las continuas discusiones con la madre de acogida y al incumplimiento de las normas de la casa se marcha a los 17 años a otro centro de protección. Durante su estancia en este centro, comienza a trabajar con Igaxes3, preparándola para su traslado a un piso tutelado. A los 18 años estudia por las mañanas peluquería, trabaja por las tardes y reside en la vivienda tutelada, trasladándose posteriormente a la vivienda asistida. Un año más tarde obtiene el título de técnico en peluquería pero, debido a que no cumplía las normas y a que no trabajaba ni estudiaba, tiene que abandonar la vivienda asistida y regresa de nuevo a casa de la familia de acogida. Su regreso fue difícil, de ahí que abandone la vivienda y se vaya a vivir a casa de los padres de su novio. Unos meses más tarde decide compartir piso con la cuñada de su novio hasta que ella y su pareja deciden irse a vivir juntos.

Julia define su experiencia en las viviendas –tutelada y asistida– como muy positiva, destacando sobre todo el apoyo continuado que recibió por parte de los educadores. Una ayuda que considera que ha sido especialmente gratificante tanto a nivel personal (*"pasaba horas y horas con ellos para desahogarme"*) como a nivel laboral (currículums, búsqueda de ofertas de empleo, etc.). En este sentido comenta que *"realmente en ellos encontré unas personas que sí que podía hablar y me podía desahogar y que ellos me podían dar consejos y todo lo demás, entonces sí que me ayudaron mucho"*.

De su trayectoria escolar, destaca el cambio hasta en siete ocasiones de centro educativo. Cursó hasta 3º de ESO, realizó un PCPI de peluquería y, posteriormente, un FP de peluquería en una academia privada. Además, en el último año obtuvo el título de graduado en enseñanza secundaria para adultos. En general, refiere que su integración en el mercado laboral fue positiva y, aunque en este momento está trabajando, le gustaría poder tener una peluquería propia.

Actualmente mantiene muy buena relación con su madre biológica y con su familia de acogida. Además, siente que ha encontrado la estabilidad que necesitaba y la independencia que siempre había deseado:

> *"Ahora sí puedo seguir mi vida, ahora sí puedo formar mi vida porque antes como que estaba yendo y viniendo, y no tenía una estabilidad y yo lo que quería era estar estable. Ahora creo que he encontrado mi estabilidad"*.

Por todo ello, está feliz con la situación en la que se encuentra y valora el presente muy positivamente afirmando que está orgullosa porque *"siempre desde que empecé en estos problemas yo siempre dije: yo quiero mi piso, yo quiero mi trabajo, mantenerme yo sola sin depender económicamente de otra persona, y quiero mi casa, mi novio, mi trabajo, si quiero ir de compras voy de compras, si quiero ir de fiesta voy de fiesta, si quiero ir de paseo voy de paseo. Ser independiente y estar bien".*

Conclusiones

La historia de vida relatada personifica una de las múltiples caras que representa la exclusión; distanciándose de otros chicos y chicas cuya vida se caracteriza por una cierta seguridad e inclusión social.

De ahí la necesidad de que se emprendan procesos socioeducativos y formativo-laborales *con* y *para* este colectivo, centrados en la potenciación de aquellas capacidades que permitan su emancipación, adquirir responsabilidades y participar activa y ampliamente en la construcción de su futuro. En definitiva, que en todo momento sean protagonistas en su camino hacia una vida autónoma.

Desde esta perspectiva es fundamental que los jóvenes tomen parte de acciones colectivas y comunitarias, ya que este tipo de experiencias favorecen la existencia de relaciones sociales, favoreciendo un escenario de seguridad y protección que posibilite oportunidades donde –quizás– sólo había desesperanza. Así, mediante la existencia de redes de apoyo y oportunidades en el tránsito a la adultez se promueven entornos socialmente inclusivos en los que iniciar un proyecto de vida digno.

Referencias

Lasheras, R. y Pérez Eransus, B. (2014). *Jóvenes, desigualdades y exclusión social. Documento de trabajo 3.2. Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014*. Madrid: Cáritas, FOESSA. Recuperado de http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/151020141514194914.pdf

López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, *29*(1), 187-196.

Melendro, M. (coord.), Cruz, L., Iglesias, A y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.

Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez Serrano y A. De-Juanas (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp.43-53). Madrid: UNED.

Toledano, Ll. (2005). Infancia en riesgo social… ¿De quién hablamos? *RES. Revista de Educación Social*, 4. Recuperado de http://www.eduso.net/res/?b=7&c=54&n=157

VÍDEO DIGITAL E INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS CON ETWINNING COMO HERRAMIENTAS PARA CONOCER EUROPA EN LA ETAPA EDUCATIVA DE SECUNDARIA

Soledad Gómez-García*, M. Puig Andrés-Sebastiá y Sara Cebrián-Cifuentes*****

** I.E.S Músic Martín i Soler y Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"; **Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"; ***Universidad de Valencia*

Resumen

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha convertido en un reto primordial en el sistema educativo. Este trabajo se basa en la participación y colaboración entre el alumnado de tres países Europeos (Grecia, Lithuania y España) usando eTwinning como herramienta de intercambio de conocimiento. Para comprobar el impacto de la intervención se suministró al alumnado un cuestionario pre y post, para analizar las competencias tecnológicas, pedagógicas, conocimiento de los tres países participantes y competencias multicultural. A través de los resultados, se pueden comprobar que el alumnado ha incrementado en todas las dimensiones analizadas en el presente estudio. Asimismo, ha mejorado en el dominio de la lengua inglesa y la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados arrojados nos permiten obtener indicios en futuras experiencias compartidas y obtener una visión global del proyecto en cuestión.

Palabras claves: Competencias TIC, multiculturalidad, alumnado, Colaboración, Europa

Abstract

The integration of Information and Communications technology (ICT) has become a major challenge in the education system. This work is based on the participation and collaboration of information among students of three countries (Greece, Lithuania and Spain) using eTwinning as a tool for knowledge sharing. To check the impact of the intervention the students were provided a questionnaire pre and post, to analyze the technological skills, the teaching, the knowledge of the three participating countries and the multicultural skills. Through the results, it can be checked that students have improved all the skills analyzed in this study. It has also improved their English

language and motivation in the process of teaching and learning. The results allow us to obtain evidence in future experiences and get an overview of the project.

Keywords: ICT skills, multiculturalism, students , Collaboration , Europe

Introducción

Esta revolución tecnológica en la que estamos inmersos, supone una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto, surge la necesidad de educar en un nuevo paradigma educativo adaptado a las exigencias que reclama la alfabetización digital (Área, Gutiérrez y Vidal, 2012; Foro y Saura, 2002). En esta línea, este proyecto se desarrolla en conjunto entre los países de Grecia, Lithuania y España. El proyecto se desarrolla en base al intercambio de información textual y multimedia (Vídeo) entre alumnos de 4º de ESO con el fin de compartir aspectos acerca de la cultura de los tres países participantes. Por otra parte, en el desarrollo del proyecto en España se ha experimentado con la tecnología emergente de Realidad Aumentada.

Esta tecnología se plantea en el Informe Horizon 2016 como prioritaria en la implementación en el sistema educativo, en un periodo de dos o tres años. Los resultados muestran la profundización y mejora de los niveles de cognición gracias a la incorporación de la información digital incluyendo imágenes, vídeo y audio en el mundo real (Johnson et al., 2016).

Objetivos

Se pretende el intercambio de información cultural entre los países participantes y fomentar la cooperación europea y el sentimiento de pertenencia a Europa del alumnado de diferentes centros de educación secundaria. La incorporación del Vídeo Digital y la Realidad Aumentada como recursos tecnológicos y el Trabajo Colaborativo y el Mobile Learning como recurso metodológico nos han permitido innovar tecnológica y metodológicamente en el aula con el objetivo último de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje fomentando el conocimiento sobre Europa de los alumnos.

Método

Para la planificación general del trabajo y como paso previo al desarrollo de la experiencia generamos un EDT (Estructura de Descomposición del Trabajo) con el fin

de definir claramente los roles y objetivos a asumir por cada uno de los participantes tanto a nivel local como europeo (*http://popplet.com/app/#/3168286*).

Para la intervención educativa, realizada en la asignatura de Informática en el nivel de 4º de ESO, la metodología de trabajo empleada ha sido el trabajo colaborativo tanto a nivel de aula como en el intercambio de experiencias que se ha realizado con los países citados. Además se ha usado la metodología Mobile Learning para introducir dispositivos móviles en el aula.

Para medir el impacto de la experiencia sobre el alumnado participante, el instrumento de recogida de la información que se ha utilizado es un cuestionario pre y post, para comprobar si tras la intervención han mejorado los conocimientos sobre las características culturales de otros países europeos así como las competencias tecnológicas y pedagógicas del alumnado. La primera parte del cuestionario se basa en la valoración de las competencias tecnológicas y pedagógicas del alumnado, extraídos de los trabajos de Almerich et al. (2010), Suárez et al. (2010, 2012, 2013). Las dimensiones de las competencias tecnológicas son las siguientes: mantenimiento y uso del ordenador, aplicaciones informáticas básicas, presentaciones y multimedia y tecnologías de la información y Comunicación. El apartado de competencias pedagógicas está compuesto por seis parcelas: búsqueda de información, trabajo-producción, comunicación, gestión de la información, colaboración y aspectos éticos y legales. La segunda parte se basa en analizar las estrategias de aprendizaje. Este cuestionario pertenece a González, Del Rincón, y Bayot, (2010). En la experiencia han participado un total de 23 alumnos.

Desarrollo de la Experiencia

Intervención Educativa a nivel Local

Bajo el lema "Preséntate a Europa" el alumnado a nivel individual debía de desarrollar presentaciones en inglés tanto en modo texto como en modo vídeo, con el fin de que otros estudiantes Europeos pudieran conocer más aspectos sobre nuestra cultura. En dicha presentación el alumno debía de indicar su nombre y apellidos, su edad, mencionar algunos de sus hobbies y destacar algún aspecto sobre su ciudad y país. Dichas presentaciones serían compartidas luego a través de eTwinning y usando Twinspace acorde a lo mostrado en el siguiente apartado.

Bajo el lema "Dando a conocer nuestra ciudad" se organizó una excursión con el alumnado al casco histórico de nuestra ciudad. A cada grupo de alumnos se le asignó un

monumento para documentar. El alumnado de forma colaborativa y usando sus dispositivos móviles, Mobile Learning, grabó y editó vídeos subtitulados en inglés para dar a conocer nuestro patrimonio al resto de países participantes en la experiencia. Los vídeos fueron post-procesados usando distintas herramientas (tanto de la web 2.0, como programas instalables) a criterio del alumno.

Finalmente con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado se realizó una experiencia con Realidad Aumentada en el aula, se seleccionaron las mejores fotos tomadas por los alumnos en cada monumento y usando la aplicación Aurasma se aumentaron dichas fotos con los vídeos editados.

Intercambio de Experiencias con el resto de países participantes

Todo el material generado fue publicado en el canal de youtube del IES Músic Martín i Soler (https://goo.gl/Hgl0CI) y también a través de la plataforma eTwinning. A través del siguiente enlace se puede acceder al TwinSpace del proyecto: https://goo.gl/VpT7l6 (solo se han hecho públicos los contenidos compartidos por nuestro país por motivos de permisos y para preservar la imagen de los menores y privacidad del alumnado del resto de países)

Una vez todo el material estuvo disponible en dicha plataforma, el resto de países colgaron también los documentos generados: presentaciones de los alumnos y vídeos sobre nuestra cultura.

Se dedicaron varias sesiones de clase para que los alumnos pudieran ver el material proporcionado por el resto de países.

Los alumnos españoles tuvieron además la oportunidad de realizar una vídeo-conferencia grupal con los alumnos de Grecia. El tiempo de conexión fue de una hora y media, en dicha vídeo-conferencia se presentaron uno a uno, y estuvieron intercambiando impresiones acerca de su cultura y además se mostraron a cámara los contenidos de Realidad Aumentada.

Resultados

A continuación, describiremos los resultados obtenidos en los cuestionarios pre y post del alumnado.

A nivel inicial el alumnado presentaba un conocimiento bajo respecto a los dos países participantes en la experiencia educativa. Podemos observar a través de la –Figura 1- que antes de la experiencia su conocimiento era limitado, excepto en España.

En estos ítems se contemplada la localización del país, costumbres, clima, etc. Tras la intervención se alcanzan mejoras importantes en el conocimiento de los países participantes.

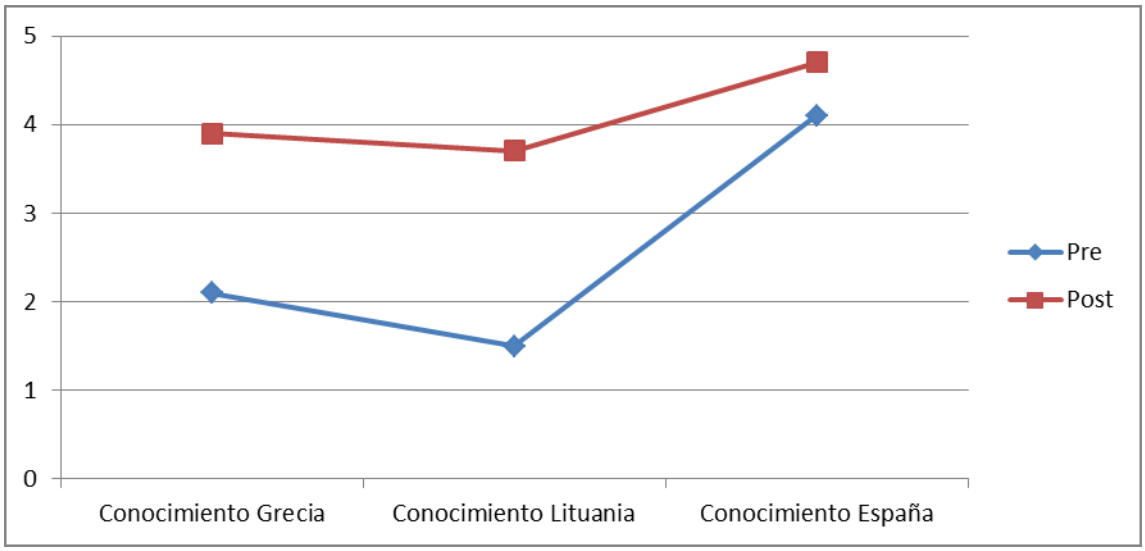


Figura 1. Conocimiento del alumnado antes y después de la intervención.

Previamente a la intervención, se decidió realizar un análisis de las competencias tecnológicas del estudiantado, ya que son esenciales para poder llevar a cabo la experiencia. En este sentido, presentaban un nivel bajo de las mismas, principalmente en la dimensión de las Presentaciones y Multimedia y las Tecnologías de la Información y Comunicación, alrededor del nivel 2 de la escala. Se puede comprobar en la –Figura 2- el aumento en todas las dimensiones que conforma las Competencias Tecnológicas, especialmente en las relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación.

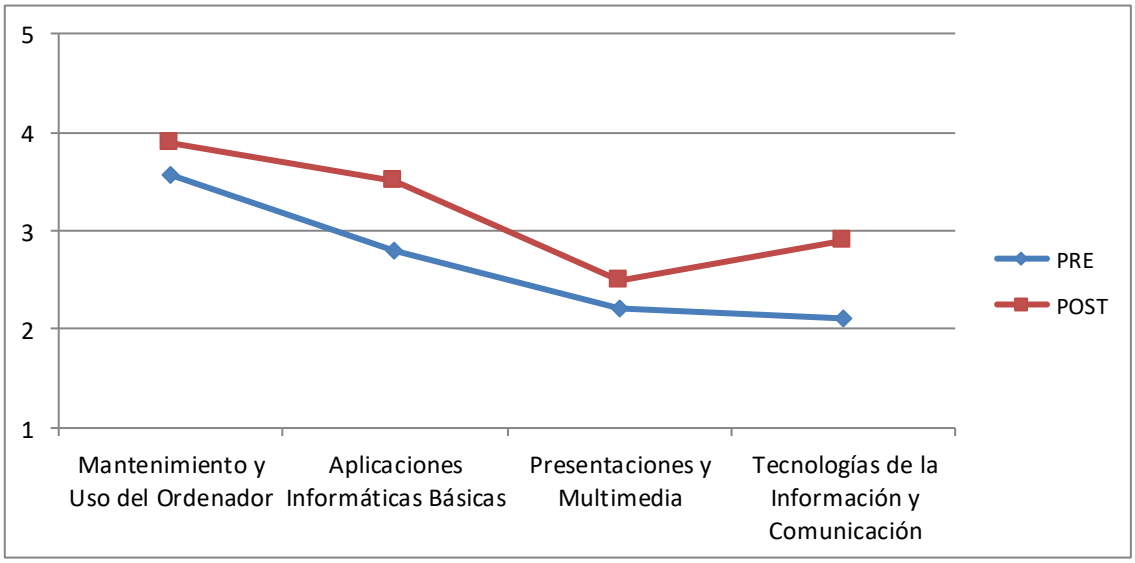


Figura 2. Competencias Tecnológicas antes y después de la intervención.

Por último, respecto a las competencias pedagógicas, inicialmente se presenta un nivel medio-bajo, notablemente inferior en colaboración y ética. Podemos observar a través de la –Figura 3- el aumento en todas las dimensiones, principalmente en gestión de la información, colaboración y ética.

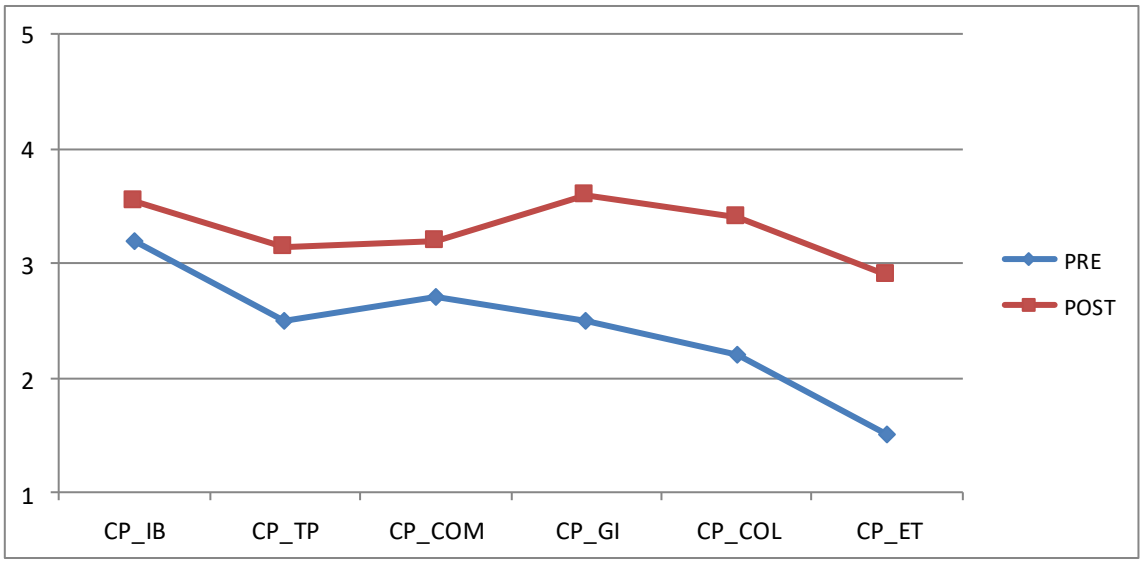


Figura 3. Competencias Pedagógicas antes y después de la intervención.

Conclusiones

En el presente estudio se pone de manifiesto la potencialidad de las metodologías citadas así como de eTwinning y el resto de elementos tecnológicos testados en el proyecto para el objetivo expuesto.

Asimismo, se ha podido comprobar la mejora del alumnado en el conocimiento sobre otros países, competencias tecnológicas y pedagógicas tras la participación en el proyecto. Por otra parte, el alumnado ha mejorado en el dominio de la lengua inglesa, ya que es el idioma utilizado por los tres países para establecer la comunicación, y la observación directa apunta hacia un incremento en la motivación y colaboración en sus procesos de aprendizaje.

Los resultados obtenidos servirán de base para avanzar en futuros proyectos, y mejorar aspectos clave que nos permitan seguir llevando a cabo con éxito experiencias educativas de forma conjunta con otros países.

Agradecimientos

Este artículo ha sido subvencionado por el proyecto europeo Erasmus+ Acción Educativa KA1 en relación con la ayuda concedida al IES Músic Martín i Soler, Mislata, Valencia

Referencias

Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana, N. y Díaz, M.I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, *28*(1), 31-50.

Area, M; Gutiérrez, A y Vidal F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.

Foro, O. y Saura, M. (2002). Los entornos virtuales cooperativos como herramienta de formación. *Aula TIC, 6*, 1-3.

González, J.L., Del Rincón, B. y Bayot, A. (2010). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 18*(1), 211.226. Recuperado el 15 de mayo de *http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8401/RGP%2018_1%202010%20art%2013.pdf?sequence=1*

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition.* Austin, Texas: The New Media Consortium.

Suárez-Rodríguez, J.M., Almerich, G., Díaz-García, I. y Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica* , *11*(1), 293-309.

Suárez, J.M., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del

profesorado en TIC. Estructura Básica. *Educación XX1*, *16*(1), 39-62.

INTRODUCCIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN ESPECIAL A TRAVÉS DE LA MUSICOTERAPIA

Joana Galindo Villena

Universidad de Valencia

Resumen

La integración de la Tecnología de la Información y la Comunicación en educación especial también es necesaria. En este proyecto proponemos la inserción de las TIC en educación especial a través de la musicoterapia. Utilizamos dos instrumentos con el alumnado, la aplicación Moodil y la página web www.musicahechaconelcorazón.com. Para comprobar el avance y las reacciones utilizamos la metodología "Observación Participante" en la que recabamos información para analizar sus reacciones. A través de los resultados obtenidos podemos comprobar que existen beneficios evidentes. El proyecto aporta en los usuarios: relajación, motivación, mayor atención a la hora de realizar actividades, etc.

Palabras clave: educación especial, TIC, musicoterapia, Moodil, www.musicahechaconelcorazon.com

Abstract

The integration of Information and Communication Technologies in special education is also necessary. In this project we propose the insertion of the ICT in special education through the Music Therapy. We use two instruments with the student body, the Moodil application and the website www.musicahechaconelcorazón.com. To verify the advance and the reactions to it, we use the methodology 'Participant Observation' in which we collect information to analyze his or her reactions. Through the obtained results we can verify that evident benefits exist. The project provides in the users: relaxation, motivation, better attention at the moment of making activities, etc.

Keywords: special education, ICT, music therapy, Moodil, www.musicahechaconelcorazon.com

Introducción

Fue en 2011, que la WFMT (Federación Mundial de la musicoterapia) define musicoterapia como:

"El uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en los contextos médicos, educativos y entornos cotidianos con personas, grupos, familias o comunidades, que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su bienestar físico, social, comunicativo, emocional e intelectual, la salud espiritual y el bienestar. La investigación, la práctica, la educación y la formación clínica en la musicoterapia se basa en los estándares profesionales de acuerdo a los contextos culturales, sociales y políticos"

La mayor parte de los estudios revisados aportan pruebas a favor de que la utilización de la musicoterapia en sujetos con necesidades educativas especiales tiene efectos positivos en distintos aspectos, como son: reducción de la ansiedad, mejora del desarrollo emocional, mayor equilibrio psicofísico y emocional, y aumento del nivel de comunicación e interacción social (Ortega, Esteban, Estévez y Alonso, 2009)

Los terapeutas musicales trabajan para mejorar las destrezas de los sujetos, cambiar comportamientos específicos o enseñarles nuevas habilidades a través de la experiencia musical y esto es lo que tratamos de conseguir con este proyecto añadiendo el aliciente de la tecnología a través de la APP Moodil y la web www.musicahechaconelcorazon.com

Moodil

Es una aplicación compuesta de sonidos reales como pueden ser lluvia, viento, pájaros, tren, pasos, etc. En cada uno encontramos velocidad e intensidad, por ejemplo, los pasos los podemos encontrar en asfalto, tierra o césped y por otro lado, de más lentos a más rápidos.

Otro modo es crear diferentes historias en contextos que creábamos uniendo nosotros los sonidos, haciéndoles viajar y sentir lo que nuestras palabras transmiten, como por ejemplo "Viajamos al campo" "Viajamos a la ciudad".

Todo ello crea un abanico de opciones en la que los sujetos podrán aprender a identificar sonidos de la vida real así como también llegar a un determinado estado de relajación con historias que el mismo musicoterapeuta puede crear.

www.musicahechaconelcorazon.com

Está web nace de un paciente con problemas cardiovasculares graves. Finalmente, lograron que su corazón siguiera latiendo y a partir de ese momento decidieron gravar los latidos de su corazón y crear una melodía que se adecuara a su ritmo.

De esta idea, nace la iniciativa de crear la página web y no solo contar su historia sino que también invita a todos aquellos que la visiten a crear su propia canción al ritmo de su corazón.

Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es introducir las TIC en la educación especial a través de la musicoterapia, pero también pretendemos alcanzar una mayor atención en actividades realizadas en el aula con la ayuda de la web www.músicahechaconelcorazon.com y llegar a un estado de mayor relajación a través de las TIC implantadas en el proyecto tanto a través de la APP Moodil como la página web www.músicahechaconelcorazon.com.

Metodología

Hemos utilizado la "Observación Participante" a la hora de implantar el proyecto.

Durante dos meses todos los días de una hora a una hora y media aproximadamente, dependiendo de la capacidad de los usuarios, realizamos las actividades.

Los recursos materiales que utilizamos son una tablet, internet y altavoces escogidos para conseguir un sonido subgrave que provocaba que el latido del corazón fuera más intenso con el fin de integrar al máximo las melodías o sonidos que íbamos a trasladarles.

Los recursos humanos son dos maestros de educación especial en el aula, un tutor y un apoyo y seis sujetos entre el alumnado. Entre ellos encontramos tres con retraso mental grave, dos autistas y un trastorno generalizado del desarrollo sin especificar.

Tras determinar las discapacidades del alumnado, realizamos una hoja de registro con los días que asistimos, qué realizamos y cómo reaccionan a los estímulos musicales.

En cuanto a la implantación de la APP Moodil, utilizamos dos métodos. Por un lado, utilizamos los sonidos individualmente de forma que puedan identificar y asociar el sonido que se muestra con la realidad cotidiana. Y por otro, unimos diferentes sonidos creando un contexto determinado para que ellos consiguieran una mayor relajación.

Si hablamos de la página web, se basa en un proceso en el que, individualmente, recogemos el ritmo cardíaco de los sujetos para trasladarlo a través del botón digital de la página. Esta, nos crea un enlace con una pista de audio acorde al ritmo del latido.

La pista no se puede descargar y esta era una condición necesaria para el proyecto que teníamos establecido. Y su poca duración traía como consecuencia que los usuarios no tuvieran suficiente tiempo para asimilarlas. Por ello, decidimos trasladar el audio del enlace a través de la tablet a un ordenador en el que desde un programa de grabación crearíamos una pista de audio real de forma que la canción durara unos tres minutos aproximadamente.

Otro inconveniente fue que a la hora de crear pistas, la página web tiene unos parámetros creados con cuatro ritmos establecidos. Si el ritmo cardíaco coincide, la canción también.

Puesto que la idea era que cada usuario tuviera su propia canción, creamos dos pistas nuevas compuestas por nosotros que se adaptaran al ritmo que teníamos. De este modo, cada uno tendría su propia canción adaptada a su propio ritmo.

Las canciones comienzan con los primeros latidos sin música y seguidamente aparece la canción poco a poco ascendiendo hasta que el latido y la música se fusionan. Conforme avanzábamos, apreciamos que el sonido con el corazón solo les afectaba positivamente.

Decidimos extraer el corazón y crear dos pistas para cada usuario, la de su corazón solo y la de su corazón fusionado con la canción creada. De este modo íbamos intercalando las canciones.

Resultados

En términos generales todos los usuarios tienen capacidad de comprensión comunicativa y capacidad de habla, ambas a distintos niveles que especificamos a continuación.

Si nos basamos en los resultados obtenidos con la APP Moodil, podemos decir que los tres usuarios con retraso mental y TGD sin especificar identifican los sonidos y pueden asociarlos a la realidad con relativa facilidad.

El autista 1 se estimula sobre todo con sonidos agudos como los de la noche, grillos, pájaros, o bien más graves como las pisadas o los truenos.

En el caso del autista 2, la recepción de estímulos es nula, no vemos reacciones hasta pasado más de un mes aproximadamente. Tiene un tic nervioso que le incita a centralizar su atención realizando puzzles el mayor tiempo posible, es lo que realmente le relaja.

En cuanto a la identificación de espacios en base a los sonidos que les

proponemos, vemos una mayor predisposición y acierto en los tres usuarios con retraso mental y TGD sin especificar. Siendo de ese modo que al autista 1 le cuesta aproximadamente un mes poder asociar los sonidos a través de ejercicios específicos e individualizados.

El sujeto autista 2 no es capaz de asociar en ningún momento los sonidos con los espacios que representan.

Hablamos ahora de las actividades de relajación grupal en la que contamos historias a través de añadir sonidos conforme vamos nombrándolos en nuestro relato. En este caso, los resultados son unánimes, todos consiguen un estado de relajación profunda en la mayoría de las sesiones. El usuario autista 2 es el más costoso de alcanzar ese nivel profundo en contraste con el resto.

Pasamos ahora a hablar de la página web.

Los usuarios retraso mental 1 2 y 3 y TGD sin especificar se encontraban receptivos e incluso ilusionados ante el contacto social a la hora de identificar y recabar el ritmo cardiaco, sin embargo, con el autista 1 resultó más costoso puesto que es él quien escoge el momento en el que necesita ese contacto humano y en el caso del autista 2 no lo conseguimos hasta que pasó prácticamente un mes.

Una vez obtenemos las canciones individuales de cada uno de ellos, siendo que la de los sujetos autistas llegaron más tarde, comenzamos a ponerlas en el aula antes de comenzar cualquier actividad que ese día realicen y vamos diciendo a priori a quien pertenece cada una de ellas.

Vamos combinando la canción del corazón solo y las del corazón junto a la música e identificándolas, hasta que comienzan a identificarlas.

En este aspecto los sujetos Retraso mental 1 y 2 son los primeros en identificar su canción y también la de los demás. Le sigue retraso mental 3 y más tarde TDG sin especificar. Estas dos últimas solo consiguieron detectar sus propias canciones.

El autista 1 se levantaba de su silla cuando sonaba su canción y se acercaba a los altavoces para escuchar hasta que finalizaba su canción.

Sin embargo, Autista 2 no consigue identificar su canción ni la del resto, pero, con cualquier audio en el que solo se encuentra el corazón recibe el estímulo y marca el ritmo con el dedo índice en la mesa y se queda en silencio prestando atención.

Todo este proceso de creación junto a la integración de los audios, con el paso del tiempo hizo que asociaran la escucha con rutinas como sentarse, respirar profundo, escuchar, sentir, relajarse y, en definitiva, prepararse para comenzar cualquier tarea que

les tocaba en el horario.

Conclusiones

La música reactiva en ellos la ilusión, la motivación, la relajación y por consiguiente la atención.

Es necesario adaptar la música o sonidos utilizados al tipo de discapacidad a la que nos enfrentamos, de ello dependerá su sensibilidad hacia ciertas armonías.

Crear una rutina en la que asocien la música con la relajación, motivación, etc. Para redirigirlos hacia la actividad a realizar con una mayor atención y disponibilidad positiva.

Pese a que los resultados obtenidos son positivos de cara a la implantación del proyecto, es conveniente realizarlo con otros tipos de discapacidad, de modo que conozcamos más reacciones en la aplicación de esta tecnología en educación especial.

Agradecimientos

Este artículo ha sido subvencionado por el proyecto europeo Erasmus+ Acción Educativa KA1 en relación con la ayuda concedida al IES Músic Martín i Soler, Mislata, Valencia

Referencias

Ortega, E., Esteban, L., Estévez, A. F y Alonso, D. (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. *Universidad de Almería (España)*

Federación Mundial de la musicoterapia. (2011). Definición oficial del término Musicoterapia. *Federación Mundial de la musicoterapia (*WFMT).

PEDAGOGÍA CON NATIVOS DIGITALES

Guillermo Chumillas Jiménez

Colegio San Enrique, Valencia

Resumen

En la actualidad es imposible disociar la sociedad en la que vivimos de las herramientas e instrumentos de la era digital. Múltiples sectores de nuestra sociedad han realizado cambios y han introducido las TIC de forma natural para potenciar su desempeño y ganar en eficacia. El sistema educativo español no ha conseguido cambiar el rumbo de los resultados académicos de nuestros alumnos que las pruebas internacionales ponen de manifiesto curso tras curso. El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión sobre la cuestión pedagógica en nuestro país y su aparente fracaso. Para ello, bucearemos sobre los conceptos que fundamentan esta etiqueta, para posteriormente, poner de manifiesto las oportunidades infinitas que esta sociedad de la información y del conocimiento pone a nuestra disposición. El análisis de conjunto nos ofrecerá una perspectiva sobre las necesidades de los alumnos actuales y algunas áreas de mejora para que esta era llena de oportunidades sea el punto de partida de un nuevo modelo pedagógico para el siglo XXI.

Palabras clave: educación, era digital, sistematización, creatividad

Abstract

At present, it is impossible to dissociate the society in which we live Tools and Instruments digital era. Multiple sectors of our society have made changes and introduced naturally ICT to enhance their performance and efficiency gains. The Spanish education system has failed to change course of academic results of our students that international evidence shows course after course. The objective of this work is a reflection on the question pedagogical in our country and its apparent failure. For wave, we dive on the concepts underlying this label, later, bring out the endless opportunities that this knowledge society puts our disposal. Conjoint analysis will provide a perspective on the needs of current students and some areas of improvement para That this era full of opportunities sea the starting point of a New Teaching Model for the XXI century.

***Keywords*:** education, digital age, systematization, creativity

Introducción

Bajo una primera aproximación un nativo digital es aquella persona nacida a partir de la década de 1980 y que, por tanto, ha tenido una experiencia vital íntegramente relacionada con herramientas y bajo contextos digitales.

La sociedad del siglo XXI es la sociedad de la información y el conocimiento. El pilar que la sostiene y alimenta es internet. El estudio realizado por Jeff Ogden para *International Telecommunication Union*, establece que el 78 % de la población de los países desarrollados utiliza este medio a diario y, de ellos, más del 90 % de los menores de edad utilidad el ordenador e internet.

Un nativo digital ha nacido, consumirá y vivirá rodeado de televisores, ordenadores, elementos informáticos y estímulos audiovisuales derivados de todas estas herramientas digitales. El estilo de vida que esta sociedad de la información "facilita" y predispone a un desarrollo neurológico diferente del de las generaciones anteriores. Los nativos digitales aprenden de forma diferente.

La arquitectura educativa sistémica

En el siglo XXI no sirven las clases magistrales, no porque no sean válidas sino porque no motivan y, precipitan a los alumnos con menos recursos y capacidades al fracaso escolar.

Los estudios realizados por el profesor H. Gardner o D. Goleman, sobre la inteligencia y su potencial en el ser humano son una base firme para configurar la formación de los docentes futuros que deberán gestionar múltiples aristas psicológicas para sacar el máximo potencial del alumno. Este nuevo paradigma educativo posiciona al profesor en un rol nuevo similar a un mediador con recursos suficientes para guiar al alumno.

En este sentido, la introducción de herramientas digitales es un recurso con un potencial enorme. La motivación que produce está fuera de toda duda, además de la gran capacidad de aprendizaje y uso que el alumnado tiene de las mismas.

Sin embargo, constato dos problemáticas:

- La **competencia digital** por "competentes analógicos": el profesorado que debe impartir y fomentar esta competencia tiene un conocimiento limitado de la misma. Los estudios afirman que el profesorado con mayor

desempeño digital son los docentes de entre 20 y 25 años que representan un 7,3 % del total.

- La **obsolescencia instrumental**: la sustitución de los instrumentos que todavía tienen una vida útil por otros ha alcanzado a las herramientas digitales y las metodologías. La velocidad del cambio es tal que no beneficia a un sistema el hecho que no se pueda profundizar en el uso de éstos ya que cuando se domina la herramienta ésta ha quedado obsoleta.

El informe *Mckinsey* pone de manifiesto que "[…] *la calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de sus docentes*". El centro de la educación debe ser la pedagogía, su protagonista el alumno, pero el canal fundamental para que se desarrollen procesos eficaces de aprendizaje es el educador. Abrir puertas a una nueva educación, basada en nuevas metodologías, nuevas herramientas de evaluación y herramientas propias de la era digital es el camino a transitar de los sistemas educativos de la sociedad de la información.

En el aula

Emociones

Un niño tiene sueños, objetivos y metas, se propone sus retos y disfruta superando obstáculos. El problema reside en identificar esa experiencia vital con el aprendizaje dentro de un aula. Generar emociones en el aprendizaje será un concepto básico para predisponer la mente del educando al conocimiento. Por así decirlo, realizar un viaje de ida y vuelta a nuestra niñez y, al emerger de éste, convertirnos en profesionales de la educación que transformar esa experiencia en actividades curriculares que motiven la adquisición de competencias.

Para ello, debemos de fomentar la *pedagogía en zapatillas*, referida ésta al acercamiento entre profesor y alumno, eliminando los entarimados desde los que el maestro trasmitía el conocimiento. El aula debería convertirse en una ventana llena de oportunidades al desarrollo personal de cada niño. Pero antes deberá generar confianza, cercanía, hacer un correcto seguimiento del proceso de desarrollo del alumno y generar diferentes posibilidades para alcanzar los objetivos del conocimiento.

Individualización, sistematización y creatividad

Las oportunidades de aprendizaje llegarán a nuestros alumnos cuando seamos capaces de entender y conocer los intereses y capacidades que éstos tienen. La nueva perspectiva pedagógica, siguiendo a Gardner, nos establece un panorama en el que todos los educandos tienen habilidades y capacidades que se interrelacionan entre sí. No podemos seguir educando en masa, como si fuéramos fábricas de montaje.

Cada actividad, trabajo o intervención realizada debería tener una incidencia sobre la nota del alumno. En mi opinión, es bastante deficiente una calificación basada en una única prueba para todo el mundo ya que si todos somos diferentes y tenemos diferentes capacidades, ¿por qué somos evaluados de la misma forma?

Tenemos que hacer un esfuerzo por pasar de una mentalidad calificadora a una evaluación para el aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje cooperativo, la introducción de los roles de grupo en el aula, el desarrollo de estrategias de pensamiento eficaz, la autoevaluación, la coevaluación, bajo el conocimiento constante de los objetivos para las propias actividades y los criterios que el docente utilizará para evaluar la misma, son herramientas indispensables para el cambio.

En todos estos procesos, la creatividad tendrá una función muy importante. Los estudios en neurociencia están arrojando ciertos datos en referencia a que la creatividad es un hábito que puede aprenderse. Si puede aprenderse deberemos entonces estructurar procesos que nos lleven a la consecución de este aprendizaje y por tanto, necesitaremos también de una sistematización del aprendizaje de la creatividad.

Contexto

Necesitamos que las escuelas incorporen herramientas adecuadas al contexto histórico del siglo XXI: ordenadores, dispositivos móviles con conectividad, conexión a internet eficiente para la conectar numerosos dispositivos a la vez, programas para la formación del profesorado en nuevas herramientas digitales (Realidad aumentada, realidad virtual…). Sin duda, las herramientas que mejor conocen y con las que mejor se “comunican”.

Debemos planificar la “geografía” del aula, disponiendo lugares bien definidos para diferentes tareas: área digital (ordenadores y otros dispositivos), rincones de consulta (diccionarios, enciclopedias, libros especializados), zona de recursos, paneles y expositores, etc. Aparentemente no parece un gran cambio con lo que nos encontramos

en las aulas en la actualidad pero, en la medida de lo posible, la gestión de éstas debemos dejarlas en manos de nuestros alumnos.

Por último, no quiero dejar fuera del apartado contextual a la familia, ya que me parece prioritario potenciar de forma significativa la Escuela de Padres para que éstos adquieran un alto grado de corresponsabilidad educativa junto a los docentes. Hoy en día, muchos colegios utilizan intranets y plataformas digitales para enviar información y mantener un contacto continuo a los padres. Me parece un gran avance hacer más transparente todo lo que sucede en el aula.

Conclusiones

La sociedad ha cambiado mucho impulsada por el desarrollo y su bienestar. Esto ha provocado profundos cambios en las generaciones que hoy en día llenan las aulas. Los resultados de las pruebas diagnósticas internacionales ponen de manifiesto la necesidad de un cambio estructural y pedagógico en nuestro sistema educativo. Muchas instituciones están introduciendo estos cambios atendiendo a la valiosa información que nos llegan desde la neurología, la antropología y la pedagogía más actual. Sin embargo, falta una cohesión sistémica en todo ello. Desde las instituciones gubernativas, la sociedad y las escuelas tenemos que responder de forma decidida a un cambio necesario para responder a las necesidades formativas y de desarrollo humano de los educandos.

Sólo podemos educar eficazmente avanzando a la misma velocidad que los alumnos. Para ello tenemos dos grandes ventajas: la experiencia y el conocimiento de su potencialidad. Una nueva era educativa en las aulas es más necesaria que nunca. Ésta tendrá que estar sustentada por docentes de alta cualificación y desempeño digital, con gran formación psicológica que sepan romper las barreras estructurales del aula para abrir los centros educativos al mundo, convirtiendo el aprendizaje en un proceso de desarrollo crítico de la realidad, posibilitando su transformación.

El docente será la pieza fundamental de todo el engranaje, sustentado en las herramientas digitales que mejor se comunican con los alumnos, pero siempre al servicio de la pedagogía y las metodologías asociadas al cambio.

Agradecimientos

Este artículo ha sido subvencionado por el proyecto europeo Erasmus+ Acción Educativa KA1 en relación con la ayuda concedida al IES Músic Martín i Soler, Mislata, Valencia.

Referencias

Estudillo, J. (2001). Surgimiento de la Sociedad de la información, *Biblioteca universitaria – Nueva época*, *4,* 2, 77-86.

Fernández, F.J. y Fernández, M.ª J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus Competencias digitales, *Revista Comunicar*, *46*, 97-105.

Gabarda, V. (2015). Uso de las tic en el profesorado europeo, ¿una cuestión de equipamiento y formación?, *Revista española de educación comparada*, *26,* 153-170.

García, J. y Juanes, J.A. (2013). El cerebro y las TIC,+. *TESI, 14*(2), 42-84.

Monereo, C. y Badia, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica, *TESI, 14*(2), 15-41.

Pagés, A. (2013). Tecnologia i lideratge educatiu: una perspectiva filosófica. *Aloma, 31*(1), 15-22.

Rodríguez, J. (2012). Análisis sobre la integración en el sistema educativo de las tic: proyectos institucionales y formación permanente. *TESI, 13*(3), 129-144.

Roig, R. y Pascual, A.M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes. Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante, *Revista @tic*, *9,* 53-60.

Silva, C., Jiménez, G. y Elías, R. (2012). De la sociedad de la información a la sociedad digital. Web 2.0 y redes sociales en el panorama mediático actual. *Revista F@ro, 15*.

INTERDISCIPLINARIEDAD Y EDUCACIÓN INTEGRAL: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN INFANTIL

Luz María Gilabert González* y María del Mar Bernabé Villodre**

**Universidad Católica de Murcia; **Universidad de Valencia*

Resumen

Introducción. Desde la Educación Infantil, no puede obviarse la importancia que tienen las áreas de Expresión Artística y Expresión Musical de cara a la formación integral del alumnado de esta etapa, que se supone debe continuarse en Primaria mediante el estudio de la denominada Área de Educación Artística. Objetivo. El futuro profesorado de Infantil debe comprender la formación en Expresión Artística y Expresión Musical como un todo interrelacionado que garantice la formación integral del alumnado de Infantil. Método. Esta comunicación presenta los resultados de una propuesta interdisciplinar desarrollada entre docentes de Plástica y Música durante el curso 2014/2015, centrada en el trabajo del Movimiento con Música y de la representación Plástica con Música, como herramientas principales para comprender al compañero, respetar la diferencia y la solidaridad como valores ciudadanos principales para el aula de Infantil. Las actividades combinaban metodología Dalcroze, Musicoterapia recreativa y Arteterapia. Conclusiones. Esta experiencia permitió demostrar la importancia del trabajo interdisciplinar durante la formación en Educación Artística (Música y Plástica) para el futuro profesorado de Educación Infantil; además de las posibilidades de la Música y de la Plástica para garantizar la educación integral del alumnado de esta etapa tan importante para la educación integral del ser humano.

Palabras clave: Educación Artística, Música, Plástica, Infantil.

Abstract

Introduction. From kindergarten, you can't ignore the importance of areas of artistic expression and musical expression of face to the integral formation of students in this stage, which is supposed to be continued in Primary by studying the so-called Area of Art Education. Objective. Child future teachers should include training in artistic expression and musical expression as an all interrelated to ensure the comprehensive education of students in Children. Method. This paper presents the results of an interdisciplinary approach developed between teachers of Plastic and Music during the

course 2014/2015, focusing on the work of the Movement with Music and Music Plastic representation as major tools to understand the partner, respect the difference values and solidarity as leading citizens classroom Child. Dalcroze combined activities, recreational Therapy and Art Therapy methodology. Conclusions. This experience allowed us to demonstrate the importance of interdisciplinary work during training in Arts Education (Music and Plastic) for future teachers of kindergarten; in addition to the possibilities of music and plastic to ensure the education of students in this important for the education of the human stage.

Keywords: Arts Education, Music, Plastic, Children.

Introducción

En Educación Infantil, el docente debe desarrollar las siguientes áreas de acuerdo con el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*: el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el área de conocimiento del entorno, y el área de comunicación y representación. Será en esta última donde se encuentren la Plástica y la Música como lenguajes expresivos de comunicación emocional.

No obstante, más allá de estas áreas consideradas por la legislación vigente, no pueden olvidarse las tradicionales áreas de desarrollo del niño de 0 a 6 años: área física, área de lenguaje, área cognoscitiva y área socioafectiva. La consecución de todas ellas lleva al educando a conseguir una educación integral; de manera que, el futuro docente necesita ser formado con esa visión global, integral. Para esto se propuso un trabajo interdisciplinar al docente en formación que le permitiese comprender la necesidad de interrelacionar cada uno de sus campos de conocimiento; y esto sólo se consideró posible y factible desde la unión de dos especialistas, en Plástica y en Música.

Método

Conocer y experimentar las posibilidades del lenguaje plástico como medio de expresión y de conocimiento para desarrollar la capacidad creadora, es uno de los objetivos de la asignatura “Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística en el Grado de Educación Infantil”. Además de programar actividades, procesos de trabajo y técnicas adecuadas en Educación Infantil. Con el fin de cumplir con estos objetivos y desarrollar competencias como la creatividad y el trabajo en equipo de

manera interdisciplinar se propuso realizar a los alumnos una práctica en la que combinar expresión corporal, música y arte.

Esta actividad formaba parte de los contenidos teóricos de uno de los temas dedicados a la Educación Artística, dando a conocer a los discentes qué significa en la etapa de Infantil y la necesidad en ella de trabajar de manera conjunta los distintos lenguajes del área de comunicación y representación. La Educación Artística al ser un método didáctico que ayuda al sujeto a canalizar sus emociones a través de unos medios de expresión con un carácter artístico permitió ser el hilo conductor de este ejercicio interdisciplinar cuya meta era salir del aula, de la clásica metodología y descubrir a los alumnos que deben utilizar las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales creando situaciones de aprendizaje a través de las mismas.

Asimismo, en esta asignatura se tratan otros temas centrados en el lenguaje visual como medio de comunicación, cuáles son los elementos principales en la etapa de los 3 a los 6 años, cómo es la representación bidimensional y tridimensional de los niños, las etapas gráficas del dibujo infantil, propuestas didácticas partiendo del currículum y cómo puede trabajarse el patrimonio y la Historia del Arte en el segundo ciclo de Infantil. Por eso, a lo largo del desarrollo de las unidades se combina teoría y práctica tanto dentro como fuera del propio campus universitario. De esa forma se plantearon otras actividades como el uso de las TICS utilizando programas para maquetar cuentos, la visita a un museo, la creación de dramatizaciones para colegios y la elaboración de títeres. Todo ello queda recogido en un blog digital de la asignatura y en el que también participaron todos los alumnos subiendo sus trabajos.

La finalidad de la Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística no es enseñar al futuro maestro a pintar, escenificar o dibujar aisladamente, sino introducirle en el conocimiento de estos lenguajes a través de un "motivo" o una razón que se convierta en importante para él gracias a la interacción de la plástica, la música, la palabra y el cuerpo. De esa forma, transmitirá al niño todo su saber en este campo de conocimiento tan amplio y tan versátil al mismo tiempo.

Basándonos en esta idea se planteó a todos los alumnos un ejercicio práctico en el gimnasio y de esa forma 1) ir más allá de las manualidades, incorporando nuevas expresiones artísticas en la que todos participen incluido el profesor y 2) emplear una gran variedad de técnicas y procesos que desarrollen distintas capacidades del alumno.

También se fomentó la interdisciplinar al introducirles antes de cursarla en contenidos vinculados a la música y el ritmo.

La propuesta metodológica contó con la colaboración de otro docente, especialista, en Música y Musicoterapia. Una vez ubicados en un espacio diáfano y cómodo se procedió a la realización de una serie de ejercicios de carácter grupal (2-3 miembros, grupos de 6, grupos de 60 alumnos) y otros individuales que buscaban la relajación y la reflexión de cada discente.

Entre los distintos ejercicios, en los que se emplearon gran variedad de materiales, destacaron: las audiciones, juegos de respiración y de relajación, distinción y diferenciación de sonidos y ruidos, educación rítmica y actividades basadas en el lenguaje corporal. Estas últimas trataron de explorar y disfrutar con el cuerpo con acciones inverosímiles impulsadas por un espíritu creativo y por el juego en sí mismo.

La legislación vigente para Educación Infantil, ya citada, establece que debe trabajarse el lenguaje artístico, mostrando unidos el Plástico y el Musical. De modo que, desde las dos asignaturas del Grado de Educación Infantil debían trabajarse de forma conjunta para mostrar su carácter inseparable, aunque característico e independiente al mismo tiempo.

Entre las actividades trabajadas que permiten comprender el importante trabajo interdisciplinar realizado, en pos de favorecer la educación integral del educando, así como la formación integral del futuro docente, fue el trabajo corporal de puntos, líneas y espacios. Estos conceptos tan plásticos fueron plasmados corporalmente con un acompañamiento musical que iba variando, de cara a potenciar la atención y la sincronización cuerpo-música (como concepto más puramente musical).

Otra actividad interesante y que permitió un trabajo claramente interdisciplinar fue la expresión de sentimientos y emociones con determinadas partes del cuerpo, en respuesta a piezas musicales seleccionadas. En lugar de perseguir una plasmación gráfica sobre el papel de una emoción, se persiguió la plasmación corporal de una emoción que el cuerpo del compañero debía reflejar igualmente.

Resultados y conclusiones

El alumnado se mostró muy activo durante la realización de las distintas actividades, comprendiendo la importancia de unir las dos materias principales que en la educación obligatoria constituyen el área de Educación Artística. Aunque en Infantil no se encuentre esa organización, resulta significativo orientar al futuro profesorado a

trabajar en esa línea interdisciplinar, ya que sólo así el aprendizaje del alumnado será comprendido por éstos como un proceso global donde todo conocimiento depende de otro y donde, y esto es lo más importante para el docente, se conseguirá una formación completa del educando como ser humano social y cultural (y artísticamente) competente.

El *Real Decreto 1630/2006* establece una serie de características para los lenguajes plástico y musical que fueron trabajados de manera conjunta: la manipulación de objetos e instrumentos con espontaneidad expresiva para adquirir nuevas destrezas y sensibilidades, fue puesto en práctica con una selección de músicas de fondo que sirvieron como estímulo para el proceso creativo. Al mismo tiempo, el despertar de la sensibilidad estética que surge de la escucha atenta, se potenció al estimularlos a dramatizar escenas con movimiento detenido, como si se tratase de un cuadro tridimensional.

Esta experiencia no sólo fue beneficiosa para los docentes en formación, sino para los docentes encargados de colaborar en una misma clase. El profesorado universitario parece obviar la necesidad de mostrar y demostrar a su alumnado esa necesidad de trabajar con el compañero, ese enriquecimiento que supone la práctica compartida. El profesorado en ciernes nunca podrá trabajar en equipos docentes sin haber experimentado previamente el enriquecimiento que esto supone para su práctica docente.

Referencias

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE (04/01/2007), nº 4, referencia 185, pp. 474-482.

MÚSICA Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL. LA APORTACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

María del Mar Bernabé Villodre

Universidad de Valencia

Resumen

Antecedentes. La legislación para Educación Primaria establece como objetivo principal de esta etapa la formación de ciudadanos social y culturalmente competentes. En este sentido, son múltiples las referencias a la consecución de la Interculturalidad como situación ideal de convivencia cultural en toda sociedad democrática pluricultural. La asignatura de Música, incluida en el área de Educación Artística, ha pretendido garantizar que el alumnado comprenda la importancia de la Interculturalidad, mediante la inclusión de un repertorio musical de distintas partes del mundo y del tradicional de cada comunidad autónoma del país. Método. Este capítulo ofrece una reflexión comparada sobre el proceso educativo intercultural y el proceso educativo musical, demostrando cómo comparten características que convierten la enseñanza musical en herramienta imprescindible para garantizar la preciada Interculturalidad referenciada en la legislación vigente para esta etapa educativa. Resultados y conclusiones. El análisis comparado realizado tomando las principales características de la Educación Intercultural y de los principales métodos de aprendizaje musical, ha mostrado que el proceso educativo musical contribuye a interiorizar la diferencia como enriquecedora, a ser conscientes de las similitudes entre las músicas del mundo y la propia, y será una herramienta más atractiva para el aprendizaje intercultural por su componente creativo y lúdico.

Palabras clave: Ciudadanía intercultural, Música, educación musical, Primaria.

Abstract

Background. The legislation provides for primary education as the main objective of this stage the formation of social and culturally competent citizens. In this sense, there are multiple references to the achievement of Interculturalism as an ideal situation of cultural coexistence in any democratic multicultural society. The subject of Music, including in the area of Arts Education, has sought to ensure that students understand the importance of Interculturalism, by including a musical repertoire from around the

world and each region of the country traditional. Method. This paper offers a comparative reflection on intercultural education process and the musical educational process, demonstrating how they share characteristics that make musical education in essential tool to ensure the precious Intercultural referenced in the legislation for this educational stage. Results and conclusions. The comparative analysis made taking the main features of intercultural education and the main musical learning methods have shown that the musical educational process contributes to internalize the difference as enriching, to be aware of the similarities between world music and own and will be more attractive for intercultural learning for its creative and playful component tool.

Keywords: Intercultural citizenship, Music, Music Education, Elementary.

Introducción

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (Jefatura del Estado, 2013), no dejó referencias a la Educación Intercultural o a la Interculturalidad, necesarias en una sociedad pluricultural. Estas referencias sí estaban en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Jefatura del Estado, 2006), donde la interculturalidad era considerada un "elemento enriquecedor de la sociedad" (Artículo 2, letra g).

Aunque éstas hayan quedado limitadas a una pequeña referencia en el Apartado d (valores sociales y cívicos) del *Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), es especialmente importante por el mensaje que transmite a los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje: "interpersonales e interculturales para participar de una manera más eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas".

Actualmente, el *Real Decreto 126/2014* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) ha introducido modificaciones en las Competencias Básicas originales del *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), destinadas a conseguir ciudadanos socioculturalmente competentes, obteniéndose: comunicación lingüística, matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y la conciencia y expresiones culturales.

Ahora bien, dadas las experiencias investigadoras en el terreno de la diversidad cultural, así como las distintas situaciones de intolerancia y conflictividad entre culturas en nuestro país, ¿no hubiese sido recomendable la inclusión directa de una competencia intercultural que diese lugar a un concepto de ciudadanía intercultural? La sociedad parece estar demandando ciudadanos interculturales, caracterizados por el reconocimiento de la dimensión cultural del ciudadano y su derecho a expresar su especificidad cultural, siendo aceptado y reconocido por todos los grupos culturales existentes (Tabbara, 2015), e incluso comprendiéndose como fuente de enriquecimiento mutuo.

Método

Se ha realizado un análisis comparado de una síntesis de características (Tabla 1) realizada a partir de las conclusiones de Sáez (2006) sobre las características y fines de la Educación Intercultural, por un lado; por otro, de las características de las principales corrientes pedagógico-musicales del siglo XX, extraídas de Porcel (2010); y, en último lugar, los elementos de la legislación vigente relacionados con los anteriores.

Tabla 1

Relación entre las características de la Educación Intercultural, de la Educación Musical y del Real Decreto 126/2014

Educación Intercultural	Educación Musical	*Real Decreto 126/2014*
Aprender a aprender juntos	Dalcroze: improvisación conjunta como mecanismo de aprendizaje	Utiliza medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales
Aprender a vivir juntos	Orff: composición de melodías, acompañamientos, diálogos musicales en grupo	Utiliza medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales
Aprender a ser personas juntos	Dalcroze: desarrolla múltiples facultades en pos de una educación integral a través del trabajo de música-movimiento	Conoce danzas de distintos lugares valorando su aportación al patrimonio
Aprender a conocer(nos y los)	Dalcroze: relación movimiento-música para comprender la música mediante el cuerpo	Cuerpo como instrumento para expresión de sentimientos y emociones como forma de interacción social
Los inmigrantes proporcionan a la sociedad de acogida una visión más completa y enriquecida del ser humano	Orff: improvisación rítmica, melódica y armónica como herramientas creativas conjuntas y compartidas	Utiliza medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales
Conocimiento de los rasgos culturales básicos de las otras culturas condicionadas por el concepto y la valoración humanas	Kodály: música popular como base de enseñanza musical	Interés por descubrir obras musicales diferentes y las usa como referencia para crear
Cultura comprendida como forma dinámica de ser, como aprendizaje, no inamovible ni esencialista	Kodály: solfeo relativo, clave móvil para comprender la relatividad del Lenguaje Musical	Indagar en las posibilidades del sonido
Cultura como resultado de fertilizaciones, de mestizajes, que evoluciona gracias a ellos	Kodály: utilización del folclore propio	Conoce e interpreta obras de distintos lugares valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural
Proceso educativo como instrumento de valoración y respeto de la diversidad cultural	Orff: improvisación instrumental y corporal como base para el desarrollo de la creatividad	Desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento práctica con el cuerpo y los instrumentos
Proceso educativo como promotor del diálogo cultural, del intercambio y de la interacción cultural	Willems: audición como base del aprendizaje, aprender a escuchar	Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones

Fuente: elaboración propia a partir de las conclusiones extraídas de las obras de Sáez (2006) y Porcel (2010)

Resultados y conclusiones

El trabajo con la metodología de Willems permitirá aprender a escuchar música como base para escuchar a los demás, siendo punto de partida necesario para un diálogo en igualdad.

El trabajo de la improvisación propuesto por Orff favorece la creatividad, que lleva a respetar y apreciar la diversidad cultural del aula.

El trabajo movimiento-música propuesto por Dalcroze permite apreciar y respetar la multiplicidad de movimientos que pueden darse. Esto conlleva el respeto de la alteridad.

Kodály propone cantar canciones de la tradición propia y extender este trabajo a otras tradiciones, lleva al descubrimiento de los elementos musicales compartidos y a una posterior construcción musical conjunta.

Sintetizando, este análisis comparado muestra que el proceso educativo musical contribuye a interiorizar la diferencia como enriquecedora, a ser conscientes de las similitudes entre las músicas del mundo y la propia. Será una herramienta muy atractiva para el aprendizaje intercultural por su componente creativo y lúdico: la ciudadanía intercultural será más asequible gracias a la Música, cuyo proceso educativo es tan similar al intercultural.

Referencias

Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), nº 106, referencia 7899, pp. 17158-17207.

Jefatura del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (10/12/2013), nº 295, referencia 12886, pp. 97858-97921.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria*. BOE (08/12/2006), nº 293, referencia 21409, pp. 43053-43102.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE (01/03/2014), nº 52, referencia 2222, pp. 19349-19420.

Porcel, A. Mª (2010). Metodologías musicales del s. XX. Aplicación en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, *37*, 1-10.

Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, *339*, 859-881.

Tabbara, N. (2015). Nuevas perspectivas para la educación euromediterránea: educación transcultural para una ciudadanía intercultural. *Quaderns de la Mediterrània*, *22*, 255-259.

A PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: O OLHAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

Graça Bidarra, Carlos Barreira, Valentim Alferes, Piedade Vaz-Rebelo, Margarida Amaral, Raquel Olveira e Paula Patrício

Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

O presente artigo reúne quatro estudos empíricos de natureza documental, que se debruçam sobre a *Prestação do serviço educativo* nas escolas portuguesas, procurando analisar a evolução das escolas neste domínio, bem como os aspetos relacionados com o *Acompanhamento da prática letiva* em sala de aula, as *Práticas de diferenciação e apoios* e a *Avaliação e monitorização das aprendizagens*, destacando os principais resultados obtidos.

Abstract

This work brings together four documental researches aiming to analyse the evolution of Educational Service Provision in Portuguese schools. In particular, the researches focused on results obtained in specific topics as Monitoring Classroom Practice, Differentiation and Support Practices and Monitoring and Learning Assessment.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo caracterizar a evolução das escolas em Portugal no domínio da *Prestação do serviço educativo*, em dois ciclos avaliativos, no âmbito da Avaliação Externa de Escolas (AEE), procedendo ao mapeamento das práticas de supervisão pedagógica (*Acompanhamento da prática letiva*) e *Práticas de diferenciação e apoios*, dando conta igualmente da *Monitorização e avaliação das aprendizagens*, que constitui um campo de análise introduzido no segundo ciclo avaliativo (Alferes, Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo, 2016). Há que referir que o *Acompanhamento da prática letiva* obteve baixas classificações, enquanto a *Diferenciação e apoios* obteve classificações mais elevadas no primeiro ciclo avaliativo (IGEC, 2012). Trata-se de estudos empíricos de natureza documental, que têm como base os relatórios de AEE da Zona Centro de Portugal Continental e Lisboa e Vale do Tejo, bem como os dados nacionais relativos à classificação deste domínio nos dois

ciclos avaliativos. Apresentam-se de seguida os objetivos, metodologia e resultados destes estudos.

Estudo 1. Desempenho das escolas no domínio da prestação do serviço educativo

O presente estudo tem como objetivo analisar a evolução do desempenho das escolas no domínio da *Prestação do serviço educativo*, recorrendo à comparação das classificações entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativos de AEE em Portugal, no âmbito dos respetivos quadros de referência.

Metodologia

A base de dados é constituída pelas classificações obtidas por 461 Unidades de Gestão (UG) distribuídas por três Regiões: Norte (182 UG, 39.5%), Centro (90 UG, 19.5%) e Sul (189 UG, 41.0%). Do total de escolas avaliadas entre 2006 e 2011 (primeiro ciclo) e entre 2011 e 2014 (segundo ciclo), considerámos apenas aquelas em que foi possível estabelecer a correspondência entre o primeiro e o segundo ciclo de avaliação de cada escola.

Resultados

Verifica-se uma evolução positiva das classificações obtidas no domínio *Prestação do serviço educativo*, sendo que 42% das escolas sobem de classificação, 45.1 mantêm e apenas 12.1% descem as classificações obtidas no primeiro ciclo avaliativo. Mais concretamente, no primeiro ciclo avaliativo, 0.2% das escolas tiveram Insuficiente, 24.3% tiveram Suficiente, 64.3% tiveram Bom e 10.8% tiveram Muito Bom, enquanto no segundo ciclo avaliativo, 12.6% tiveram Suficiente, 54.2% tiveram Bom e 33.2% tiveram Muito Bom (cf. Quadro 1).

Quadro 1

Cruzamento das classificações obtidos no primeiro e no segundo ciclo de AEE no domínio Prestação do Serviço Educativo

		1º Ciclo				*Total (2º Ciclo)*
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
2º Ciclo	Suficiente	—	20	33	5	58
		—	*4.3*	*7.2*	*1.1*	*12.6*
	Bom	1	70	161	18	250
		0.2	*15.2*	*34.9*	*3.9*	*54.2*
	Muito Bom	—	22	104	27	153
		—	*4.8*	*22.6*	*5.9*	*33.2*
	Total (1º Ciclo)	1	112	298	50	461
		0.2	*24.3*	*64.6*	*10.8*	*100.0*

Nota 1. Tipo regular = Frequências; Itálico = Percentagens do total.

Nota 2. Diagonal a cinza = Escolas que mantiveram a classificação; Acima da diagonal = Escolas que desceram a classificação; Abaixo ou à esquerda da diagonal = Escolas que subiram a classificação.

No entanto, a correlação das classificações obtidas no primeiro e no segundo ciclo neste domínio é de apenas .19. Neste sentido, podemos interrogar-nos se as mudanças se deram ao nível do desempenho das escolas no sentido da sua melhoria ou em certa medida resultaram de ajustamentos e/ou de inconsistências no processo de avaliação decorrentes das alterações no quadro de referência e na escala de classificação.

Estudo 2. Acompanhamento da prática letiva

No âmbito da investigação sobre as escolas e a sua qualidade, as atividades em sala de aula assumem um papel central na explicação dos resultados dos alunos, justificando o interesse em torno das práticas de supervisão pedagógica. Por sua vez, o quadro de referência da AEE, relativo ao primeiro ciclo avaliativo (2006-2011), compreende o fator *Acompanhamento da prática letiva*, integrado no domínio da *Prestação do serviço educativo*. O presente estudo procura conhecer o desempenho das escolas no domínio *Prestação do serviço educativo*, mais concretamente no fator *Acompanhamento da prática letiva* e a sua relação com os *Resultado*s, de acordo com o quadro de referência adotado.

Metodologia

Analisaram-se as classificações no domínio *Prestação do serviço educativo* e a sua relação com o fator *Acompanhamento da prática letiva* e entre este e a classificação no domínio dos *Resultados*, com base nas classificações de 167 escolas da zona centro de Portugal, no âmbito do programa de AEE (2006-2011). Procedeu-se ainda à análise de conteúdo do campo relativo ao *Acompanhamento da prática letiva* das escolas que evidenciaram classificações mais elevadas, num total de seis escolas.

Resultados

A análise das classificações no primeiro ciclo avaliativo revela que o fator *Acompanhamento da prática letiva* é maioritariamente classificado no nível 2= Suficiente. Apenas seis escolas se situam no nível 4= Muito Bom.

Registaram-se igualmente correlações entre estas classificações e as obtidas nos domínios *Resultados* e *Prestação do serviço educativo*, sendo mais elevadas com estas últimas (cf. Quadro 2).

Quadro 2

Correlação das classificações no fator Acompanhamento da prática letiva com as classificações nos domínios Resultados e Prestação do serviço educativo

Domínios e fator	r
Prestação do serviço educativo/Acompanhamento da prática letiva	.64*
Prestação do serviço educativo/Resultados	.66*
Resultados/Acompanhamento da prática letiva	.53*

*Correlação significativa a nível .01

A análise de conteúdo revela que as escolas com melhores classificações desenvolvem sobretudo práticas indiretas de supervisão pedagógica ao nível da planificação e avaliação das aprendizagens.

Conclusão

Apesar do baixo desempenho das escolas no fator *Acompanhamento da prática letiva*, é possível destacar a sua importância, tanto para a compreensão da *Prestação do serviço educativo* como dos *Resultados*.

Estudo 3. Práticas de diferenciação e apoios

Tendo como referência o percurso legislativo da educação inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas regulares do ensino público em Portugal, este estudo procura apresentar dados sobre os apoios educativos à luz da AEE.

Metodologia

Constituíram objeto de análise 42 relatórios de avaliação externa de escolas da zona centro de Portugal Continental, no que diz respeito ao domínio da *Prestação do serviço educativo*, tendo como categorias os campos de análise e como subcategorias os referentes do referido domínio, de acordo com o quadro de referência adotado no segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011-2012. Analisaram-se ainda os conteúdos relativos aos *Pontos fortes* e *Áreas de melhoria* da escola.

Resultados

A análise do discurso da AEE sobre as *Práticas de diferenciação e apoios* revelou-nos um maior número de referências a estas práticas no campo de análise *Práticas de ensino*, comparativamente à sua referência nos campos de análise *Planificação e articulação*, *Monitorização e avaliação das Aprendizagens* (cf. Figura 1).

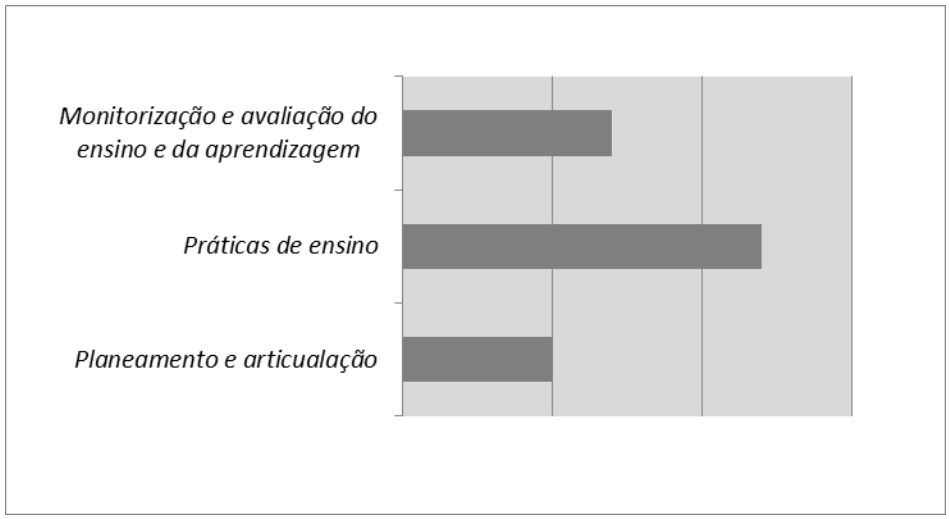


Figura 1. Práticas de diferenciação e apoios nos diferentes campos de análise da Prestação do serviço educativo

Registou-se ainda a referência à diversidade de medidas de apoio e estruturas organizativas, com destaque para o Programa Educativo Individual, o Currículo Específico Individual e Unidades de Ensino Estruturado. As práticas inclusivas, de diferenciação e apoios, são referidas com mais frequência entre os *Pontos fortes* do que entre as *Áreas de melhoria* da escola (cf. Figura 2).

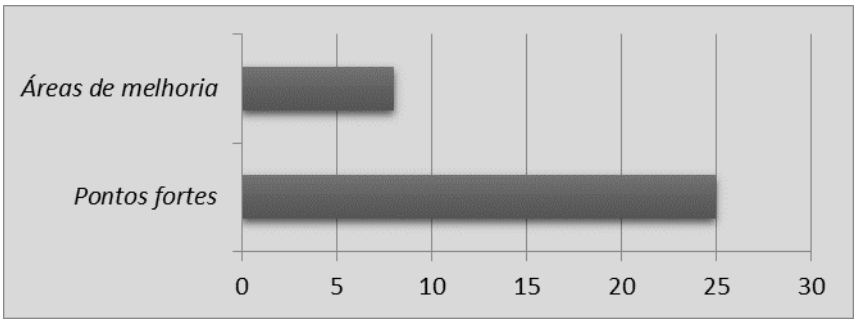


Figura 2. Frequência das Práticas de diferenciação e apoios entre as Áreas de melhoria e Pontos fortes das escolas e agrupamentos.

Conclusão

Os dados revelam que as escolas desenvolvem uma diversidade de *Práticas de diferenciação e apoio* que se destacam entre os *Pontos fortes* das escolas, segundo o olhar sobre as mesmas no quadro da AEE. Fica, no entanto, por conhecer a opinião e a atitude dos professores e outros elementos da comunidade educativa, cruzando diferentes olhares. <

Estudo 4. Avaliação e monitorização das aprendizagens

No âmbito da AEE e na sequência das alterações introduzidas no quadro de referência utilizado no segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011, surge no domínio *Prestação do serviço educativo* o campo de análise *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*. O objetivo central do presente estudo consistiu no mapeamento das práticas avaliativas das aprendizagens com base na análise de conteúdo dos relatórios de AEE.

Metodologia

Procedeu-se à análise de conteúdo de 72 relatórios da AEE, no que respeita ao primeiro ano do segundo ciclo avaliativo (2011-2012), da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo, com base numa matriz que inclui cinco categorias: *Diversidade das formas de avaliação*; *Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação*; *Eficácia das medidas adotadas, nos planos e programas próprios dos grupos e das turmas*; *Eficácia das medidas de apoio educativo* e *Prevenção da desistência e do abandono*.

Resultados

A avaliação das aprendizagens compreende diferentes modalidades de avaliação e inclui uma pluralidade de métodos e instrumentos adequados a cada nível de educação e ensino. Existe um planeamento e registo da avaliação das aprendizagens nos documentos estruturantes, ainda que nem sempre se inclua a articulação entre avaliação formativa e avaliação sumativa. É contemplada a explicitação dos critérios de avaliação, bem como as respetivas ponderações para cada ano e ciclo de escolaridade, no entanto, nem sempre são devidamente explicitados ou divulgados à comunidade educativa (cf. Figura 3).

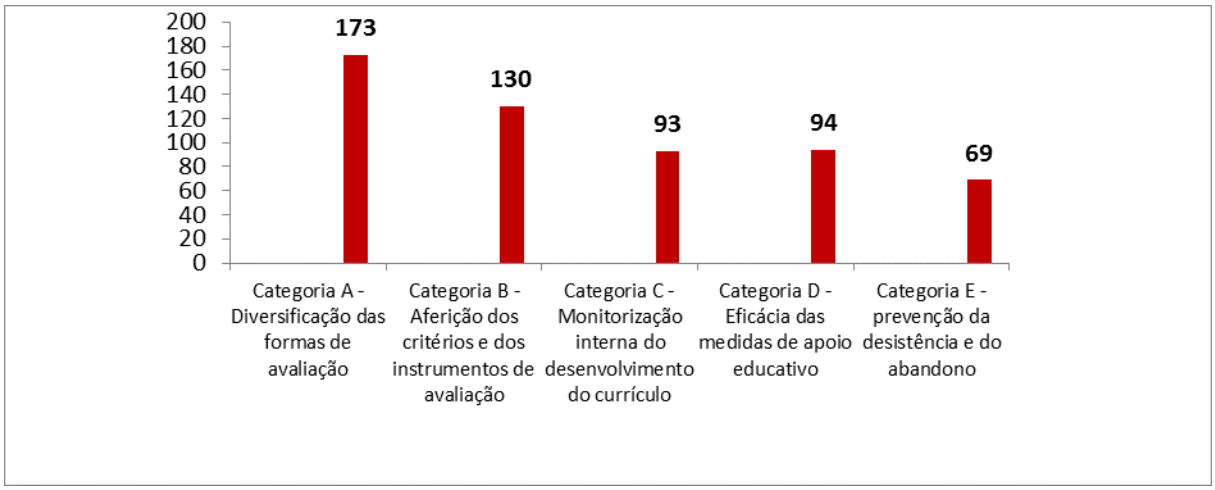


Figura 3. Frequência nas diferentes categorias de análise

Regista-se ainda a elaboração conjunta de provas de avaliação e sua correção, sendo a aferição dos instrumentos e procedimentos avaliativos uma área de melhoria. A monitorização da gestão do currículo constitui uma prática regular, sendo a monitorização do sucesso das medidas de apoio educativo uma área a melhorar. Quanto à prevenção da desistência e do abandono, registam-se medidas e mecanismos eficazes constituindo pontos fortes no desempenho da maioria das escolas.

Referências

Alferes, V., Barreira, C., Bidarra, M. G. e Vaz-Rebelo, P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M.G. Bidarra e P. Vaz-Rebelo (Orgs). *Estudos sobre a Avaliação Externa de Escolas* (pp55-67*)*. Porto. Porto Editora.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação externa de escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA LATERALIDAD EN ESCOLARES: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Mairena Sánchez López, Abel Ruiz de la Hermosa Fernández Infantes y Mª Ángeles Suárez Gómez

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

La lateralidad puede ser definida en términos cuantitativos (número de veces que una persona usa un lado frente al otro); o en términos cualitativos (grado de habilidad de un lado del cuerpo frente al otro). Varias investigaciones han sugerido que existe una relación positiva entre un buen desarrollo de la lateralidad y los aprendizajes escolares. Por lo que el uso de instrumentos válidos y fiables que den información sobre la lateralidad de los escolares es imprescindible y debería ser una tarea rutinaria dentro del aula para detectar lateralidades no homogéneas. Sin embargo, la heterogeneidad de los instrumentos de evaluación utilizados, la propia definición de la lateralidad y la falta de resultados concluyentes acerca de cuál es el método más adecuado hacen difícil su utilización por parte de los docentes. El presente trabajo pretende analizar y resumir el estado actual de conocimiento sobre los instrumentos de evaluación de la lateralidad en niños dentro del contexto escolar.

Palabras clave: lateralidad, escolares, evaluación.

Abstract

Laterality can be defined in quantitative terms (number of times a person uses a side facing the other); or qualitative terms (degree of skill of a bodyside facing the other). Several studies have suggested that there is a positive relationship between good development of laterality and school learning. Therefore, the use of valid and reliable instruments on the laterality of children is essential and should be a routine task in the classroom to detect unconfirmed laterality. However, the heterogeneity of the instruments used for the assessment, the multiple definitions of laterality and the lack of conclusive results about the most appropriate method make it very difficult to apply by the teachers. The aim of this study was to analyze and describe the current state of knowledge about the assessment tools of laterality in children within the school context.

Keywords: laterality, schoolchildren, assessment.

Introducción

La lateralidad es posiblemente la asimetría humana más estudiada, por lo tanto su evaluación ha despertado mucho interés (Scharoun y Bryden, 2014). Los orígenes de la medición de la lateralidad se remontan a las investigaciones de Paul Broca, neurólogo del siglo XIX, que hipotetizó que existía una asociación entre el área del cerebro que controla la función del lenguaje y la preferencia de la mano de un individuo. Actualmente se sabe que el control de la mano es contralateral, de tal manera que la mano derecha está controlada por el hemisferio izquierdo del cerebro y la mano izquierda está controlada por el hemisferio derecho del cerebro (Annett, 1981).

El concepto de lateralidad y su evolución condicionan los instrumentos y el enfoque de su evaluación. Así, en los años 1970 la lateralidad fue definida como la *"mano preferida que la persona usa en tareas unilaterales"* (Annett, 1970). Hecho que orienta la medición de la lateralidad solo a conocer si los individuos prefieren utilizar su mano derecha o izquierda. Sin embargo, una definición más actual como la propuesta por Ferré, Casaprima, Catalán y Mombiela (2006) donde la lateralidad es definida como *"la consecuencia de la distribución de funciones que se establece entre los dos hemisferios cerebrales. De esta distribución depende la utilización preferente de un lado u el otro lado del cuerpo, derecho o izquierdo, para determinadas acciones o respuestas"*, orienta la medición no solo a la evaluación de la preferencia manual sino también a la preferencia del ojo, oído, mano y pie, y considera la lateralidad como una etapa compleja del desarrollo humano. Por lo tanto, dos componentes se desprenden del concepto de lateralidad: *dirección* y *grado*. La *dirección* es simplemente cuantificar si un individuo es diestro o zurdo, sin embargo el *grado* permite identificar cómo de fuerte la persona prefiere un lado del cuerpo respecto al otro (Corey, Hurley y Foundas, 2001). Teniendo en cuenta estos dos componentes podemos hablar de medidas de *preferencia* (elección del lado preferido para realizar una tarea) o de *rendimiento* (grado de habilidad al realizar una determinada tarea).

Las preferencias manuales han sido incluso observadas durante los períodos de desarrollo embrionario y fetal del ser humano. Hepper, Shahidullah y White (1991) observaron a través de ecografías que a las 15 semanas la mayoría de los fetos preferían succionar su pulgar derecho, sugiriendo que la dominancia manual podría estar presente antes del nacimiento. Aunque algunos autores han descritos que la preferencia lateral puede ser detectada desde la gestación, no deberíamos realizar una evaluación de la lateralidad hasta los 3-4 años. La dirección de la mano preferente puede apreciarse

alrededor de los 3 años, pero el grado de habilidad incrementa gradualmente entre los 3-7 años hasta los 9 años (McManus et al., 1988). Por lo tanto, a los 4 años el objetivo de la evaluación sería tener un primer perfil; a los 5 años deberíamos confirmar la tendencia; y a los 6 años, evaluar para comprobar que el proceso ha evolucionado adecuadamente.

Clasificación de los instrumentos de evaluación

- Cuestionarios auto-administrados:

Consisten en preguntar a los niños qué lado del cuerpo prefieren para realizar diferentes tareas como escribir, coger una cuchara, mirar a través de un telescopio, etc. Muchos son los cuestionarios auto-administrados que existen en la literatura, entre los más usados destacan el Annett Hand Preference Questionnaire (Annett, 1970), Edinburgh Handedness Inventory (Oldfield, 1971), y el Waterloo Handedness Questionnaire (Steenhuis, Bryden, Schwartz y Lawson, 1990). A pesar de que estos instrumentos no fueron creados para evaluar la lateralidad en niños, el la literatura son de uso frecuente. Sin embargo, medir en este grupo de población con estos cuestionarios resulta complicado, principalmente por la falta de madurez de los niños para poder leer y comprender los ítems del cuestionario. Además, poseen otras limitaciones como la subjetividad, la imposibilidad de medir grado de habilidad (solo miden preferencia), el elevado número de ítems, el tipo de ítems (tareas poco habituales para los niños), la falta de ponderación de los ítems (mismo valor a todas las tareas propuesta), y las diferentes formas de clasificar, debido no solo al número y tipo de ítems sino también a la forma de puntuar de cada cuestionario.

- Medidas de rendimiento:

Se pide al niño que realice una tarea para valorar el grado de habilidad de un lado del cuerpo respecto al otro. Las pruebas más usadas son: la dinamometría manual, pruebas de insertar clavijas (*Peg moving task* de Annett, 1967), las pruebas de golpeos con el dedo a máxima velocidad (*Finger tapping test*) (Peter y Durding, 1978) o las pruebas de puntería y precisión. Estas últimas permiten observar no solo preferencia y rendimiento sino también la postura que adopta el niño o la pierna adelantada.

Aunque estos instrumentos no están afectados por la subjetividad y permiten medir no solo preferencia sino también grado de habilidad, no están exentos de limitaciones. En primer lugar, han mostrado una baja correlación entre preferencia y rendimiento; en segundo lugar, varios autores han constatado que el tipo de prueba

elegida condiciona el grado de habilidad; y por último, el uso de una única medida para valorar el rendimiento lateral es inadecuado para predecir la preferencia manual, ya que el rendimiento manual es multidimensional y no podría valorarse con una única tarea (Scharoun y Bryden, 2014). Merece la pena destacar también, que aunque existen pruebas para valorar el grado de habilidad del ojo y el oído, estas medidas requieren de un aparataje específico y de profesionales especializados, por lo que su valoración en el aula resulta compleja.

- Observación**:**

Consiste en observar las preferencias de los individuos mientras ellos realizan diferentes tareas cotidianas (dirigidas o espontaneas), sin límite de tiempo. Dadas las limitaciones que muestran los cuestionarios auto-administrados y las medidas de rendimiento en niños, la observación (a través de video u hoja de registro) surge como una medida alternativa para evaluar la lateralidad en este grupo de población. Algunos de los test de observación que podemos utilizar en el aula son el test de Dominancia Lateral de Harris (1977) y el *WatHand Cabinet Test* (WHCT) (Bryden, Roy y Spence, 2007). Estos métodos son ideales para utilizar con niños, ya que no requieren de un alto grado de comprensión verbal por parte de los participantes, y permiten observar a los niños en tareas habituales.

Conclusiones

Tras lo anteriormente expuesto no podemos afirmar que exista un único instrumento válido, fiable, sencillo, fácil y rápido de aplicar en el aula, ya que su elección dependerá, sobre todo de qué queremos medir, y de nuestros recursos, tiempo, sujetos, aplicabilidad, etc. A modo de conclusión, los resultados de esta revisión sugieren que deberían tenerse en cuenta las siguientes recomendaciones en la evaluación de la lateralidad en niños:

- Elegir instrumentos que midan los dos componentes de la lateralidad: preferencia y grado de habilidad.
- No medir hasta los 3-4 años de edad.
- Las medidas de rendimiento y la observación parecen más adecuados que los cuestionarios auto-administrados.
- Teniendo en cuenta el carácter multidimensional de la lateralidad, no sería adecuado utilizar una única prueba de rendimiento.
- La observación proporciona una información más rica, por lo que la observación diaria y sistemática en el aula es clave.

- Realizar una prueba puntual para evaluar la lateralidad no es suficiente. Debemos estar alerta cuando un niño comete confusiones frecuentes de la derecha y la izquierda, inversiones gráficas, digrafías, dislexias o discalcúlias, tiene dificultades de organización en el espacio gráfico, o problemas graves de lectura.

Referencias

Annett, M. (1967). The binomial distribution of right, mixed, and left-handedness. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 19*, 327–333.

Annett, M. (1970). A classification of hand preference by association analysis. *British Journal of Psychology, 61,* 303–321.

Annett, M. (1981). The right shift theory of handedness and developmental language problems. *Annals of Dyslexia, 31*, 103–121.

Bryden P. J., Roy E. A. y Spence J. (2007). An observational method of assessing handedness in children and adults. *Developmental Neuropsychology, 32*(3), 825–46.

Corey D. M., Hurley M. M. y Foundas A.L. (2001). Right and left handedness defined: a multivariate approach using hand preference and hand performance measures. *Cognitive and Behavioral Neurology, 14*(3),144–52.

Ferré J., Casaprima, V., Catalán, J. y Mombiela, J.V. (2006) *El desarrollo de la lateralidad infantil. Niño diestro-Niño zurdo*. Barcelona: Lebon.

Harris, A. J. (1977). *La lateralidad en el niño y en el adolescente: niños diestros, niños zurdos.* París: Marfil.

Hepper P. G., Shahidullah, S. y White, R. (1991). Handedness in the human fetus. *Neuropsychologia, 29,* 1107–1111.

McManus, I. C., Sik, G., Cole, D. R., Mellon, A. F., Wong, J. y Kloss, J. (1988). The development of handedness in children. *British Journal of Developmental Psychology, 6*, 257–273.

Oldfield, R.C. (1971). The assessment and analysis of handedness: the Edinburgh Inventory. *Neuropsychologia 9*, 97–113.

Peters, M. y Durding, B.M. (1978). Handedness measured by finger tapping: A continuous variable. *Canadian Journal of Psychology, 32*, 257–261.

Scharoun S. M. y Bryden P. J. (2014). Hand preference, performance abilities, and hand selection in children. *Frontiers in Psychology*, *5*, 114–128.

Steenhuis, R. E., Bryden, M. P., Schwartz, M. y Lawson, S. (1990). Reliability of hand preference items and factors. *Journal Clinical and Experimental Neuropsychology. 12*, 921–930.

LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA COMO HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN DE LA LATERALIDAD

José Vicente Salido López y Pedro Salido López

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

El presente trabajo ofrece una propuesta de innovación educativa desde el ámbito de la Didáctica de la Literatura dedicada a abordar la evaluación y seguimiento del proceso de lateralización en la etapa infantil. El objetivo principal de este trabajo es analizar en los elementos de expresión corporal que forman parte de la dramatización, ya sea espontánea o dirigida, aquellos que sirven para observar el proceso de lateralización. Para ello, se adaptan algunos de los test clásicos de observación de la lateralidad a las propuestas didácticas planteadas. La hipótesis es que al estar incluidos en una actividad lúdica se logra una respuesta espontánea que mejora los resultados de la observación.

Palabras clave: lateralidad, didáctica de la literatura, dramatización, cuento motor

Abstract

This study presents an educational proposal from the area of the Didactics of Literature dedicated to evaluate and analyze the laterality in the child stage. The principal aim of this work is to analyze in the elements of movement included in the child drama the lateralization process. We use some of the classic test observation of laterality adapted to child drama proposal to get a spontaneous response that improves the results of observation.

Keywords: Laterality, Didactics of Literature, Child Drama, Motor Story

Introducción

Abordar la cuestión de la lateralidad desde temprano es importante para evitar posibles problemas de aprendizaje derivados de un mal proceso de lateralización. Durante la Educación Infantil debe intensificarse el proceso de observación, seguimiento y afianzamiento de la lateralidad para lograr una correcta lateralización que evitará posibles problemas de aprendizaje. El ejercicio de la dramatización es una estrategia didáctica de eficacia contrastada que puede ayudar en la tarea.

El concepto dramatización es una metodología abierta que incorpora diferentes estrategias didácticas organizadas en función del grado de espontaneidad que interviene en la propuesta. En cualquier caso, todas ellas incluyen dos elementos fundamentales para nuestros intereses, además del carácter literario: la expresión corporal y artística y el elemento lúdico (Shusterman, 1991).

El elemento de la expresión corporal es fundamental para plantear esta intervención relacionada con la observación de la lateralidad. Además, el elemento lúdico es esencial, tanto como elemento auxiliar del aprendizaje como factor de espontaneidad. Bruner (1984) señala que el juego funciona como estrategia de desbloqueo y liberación expresiva. Este elemento es esencial porque en situaciones de distensión es cuando se obtienen mejores resultados en los test de evaluación. Garvey (1987), analizando este factor de la espontaneidad en el caso de la adquisición del lenguaje, demostró que las producciones espontáneas entre iguales son mejores que las que realizan con adultos y estas mejores que las que se producen en test de medición. Y los resultados del lenguaje son extrapolables a cualquier otro tipo de competencia que se mida en condiciones de distensión. Por ejemplo, la dominancia lateral.

Objetivos

Nuestra propuesta tiene como objetivo principal ofrecer una herramienta pedagógica para la observación de la lateralidad a partir del recurso de la dramatización. En concreto, usamos el cuento motor, una de las técnicas que pueden incluirse dentro del concepto de dramatización, por ser una técnica que permite programar la inclusión de las diferentes pruebas adaptadas de los test de lateralidad, pero en su desarrollo el alumno cuenta con autonomía para proceder con libertad en el manejo de cuerpo y en la elección de órganos y extremidades para llevar a cabo las acciones de la representación.

Método

Como indicación general, Ferré y Ferré (2010: 54) marcan cuatro ejes de observación en el aula relacionados con la lateralización de los cuatro principales órganos sensoriales y motores: mano (en acciones bimanuales y monomanuales), pierna, ojo (en acciones monoculares y binoculares) y oído.

Para llevar a cabo ese proceso de observación existe una serie de baterías que miden desde un punto de vista cuantitativo la lateralidad, como Auzías (1990), Echeverría et al. (2010), Gabbard y Hart (1995) o Rostoft et al. (2002). Otras se centran

en el análisis cualitativo, observando la mayor habilidad o aptitud de un lado frente al otro, como Gudmundsson (1993) o Teixeira y Okazaki (2007). No obstante, las más empleadas son las que realizan un análisis mixto, mezclando elementos cualitativos y cuantitativos, como el test de Bergès, Harrison y Stambak (1965), Cujó (2011), Galifret-Granjón (1984), Harris (1961), Lerbet (1977), Márquez, 1998, Mayolas (2003 y 2011), Moneo (2014), Ferradas (2015) o Zazzo (1984).

El presente trabajo adapta pruebas incluidas en los test clásicos de lateralidad a la dramatización con el objetivo de aportar espontaneidad a los resultados. Señalan Ferré et al. (2000) la importancia que tiene para la validez de los resultados que la valoración de la lateralidad no se base en actuaciones forzadas, sino que prevalezca la espontaneidad en las acciones. Con esta propuesta se consigue que la elección de las partes corporales para la realización de determinadas acciones sea totalmente automática, sin reflexión del individuo estudiado, para evitar posibles condicionamientos (educativos, imitativos, sociales...) que puedan contaminar los resultados. La propuesta es válida para un primer acercamiento a la observación de la lateralidad o para el control periódico de su evolución; para un análisis en profundidad será preciso realizar las pruebas en su totalidad y con las condiciones adecuadas.

Partimos de estudios previos que se sirven de la dramatización como metodología didáctica (Arroyo, 2003; Bajard, 1993; Barroso y Fontecha, 1999; Cameron, 1991; Chaperon, 2013; Castillo y Siebert, 2013; García del Toro, 1995; Rawall, 2013; Sanuy, 1993; Tansley, 1986). No obstante, incluso en las intervenciones que más se acercan al ámbito de la expresión corporal, es difícil encontrar propuestas dedicadas a la observación y afianzamiento de la lateralidad. Desde el campo de la danza existe alguna propuesta (Antolínez, s.a.), aunque enfocada fundamentalmente a la motricidad gruesa y en exclusiva al eje mano-pie. Entre las mencionadas, Sanuy (1993) incluye algunos ejercicios relacionados con la lateralización entre el bloque de expresión corporal, aunque en general se centra en la que afecta al eje mano-ojo.

Actividades

Nuestra intervención se basa en el cuento clásico de Andersen, *El soldadito de plomo*. Por cuestiones de espacio no podemos reproducir el texto en su totalidad. En la siguiente tabla ofrecemos fragmentos que ubican la acción, el desarrollo de la actividad motora asociada a la narración y la prueba de lateralidad vinculada a cada actividad:

Tabla 1

Desarrollo del cuento motor. Relación entre texto narrativo, acción a desarrollar y prueba de lateralidad asociada

Narración	Acción	Prueba
Había una vez veinticinco soldaditos…	Desfile como soldados (Calentamiento).	Deambulación decusada (Ferré *et al,* 2000).
Tenía una sola pierna…	Desfile a la pata coja.	Rayuela (Harris, 1961; Zazzo, 1984…).
Por sus diminutas ventanas podían verse los salones…	Miramos por un tubo de cartón acercándolo a diez centímetros de la cara.	Lateralidad binocular. Vergencia (Paricio, Sánchez, Sánchez y Torices, 2003).
La damisela tenía los brazos en alto…	Nos ponemos en equilibrio sobre una pierna.	Equilibrio sobre un pie (Harris, 1961; Zazzo, 1984).
Desde allí podía mirar a la damisela…	Miramos a través de un cartón con un agujero.	Sighting (Harris, 1961; Zazzo, 1984).
La tiza se divertía escribiendo…	Dibujamos círculos en la pizarra	Escritura (Cujó, 2011; Harris, 1961; Ferré *et al.,* 2000).
La sirvienta y el niño bajaron apresuradamente a buscarlo…	Subimos y bajamos escalones.	Dominancia de pie (Harris, 1961).
Por eso hablaba bajito y nadie pudo oírlo.	Acercamos el oído al suelo.	Dominancia de oído (Harris, 1961).
…mientras los dos muchachos corrían a su lado dando palmadas.	Corremos dando palmadas.	Dominancia de la mano.
…se arremolinaban las olas en la cuneta…	Giramos sobre un pie.	Dominancia de pie (Harris, 1961).
Un haz de luz lo atravesó todo.	Miramos por un catalejo.	Dominancia de ojo monocular (Harris, 1961; Zazzo, 1984)
El soldadito se halló en medio de resplandores.	Nos tumbamos (vuelta a la calma).	

Materiales

Para la realización de la presente propuesta se necesita un espacio amplio que facilite el movimiento del alumnado y que cuente con una escalera o bordillos que permitan realizar ejercicios de subida y bajada. Entre los materiales precisaremos:

• Pizarra.

• Tizas.

• Cartón con un agujero en el centro (cartón de 15x25 con un agujero en el centro de 0,5 cm diámetro).

• Tubo de cartón.

También es preciso que se realicen fichas de observación donde se recojan los datos de las diferentes dominancias:

Tabla 2

Rúbrica de evaluación de dominancia

Deambulación decusada	Sí	No
Dominancia del pie	Dcha.	Izda.
Rayuela		
Equilibrio pata coja		
Subir/bajar escaleras		
Giro sobre un pie		
Dominancia del ojo	Dcha.	Izda.
Lateralidad binocular		
Sighting		
Catalejo		
Dominancia de la mano	Dcha.	Izda.
Escritura		
Giro de grafía		
Diadococinesia		
Palmada		
Dominancia del oído	Dcha.	Izda.
Escucha en el suelo		

Fuente: Adaptación del test de lateralidad de Harris (1961).

Conclusiones

El presente trabajo es una propuesta de innovación que no cuenta con implementación para poder abordar un análisis y una discusión de los resultados. La intención fundamental es aportar un modelo ampliable a otros textos y a diferentes pruebas sobre lateralidad para aprovechar el carácter lúdico y espontáneo del juego dramático. Según nuestra propuesta, este proceso de observación garantiza el requisito fundamental para la validez de las pruebas evitando que se realicen en condiciones forzadas.

Como prospectiva se propone aplicar la intervención en el aula de Educación Infantil para garantizar la efectividad del método, así como plantear nuevas propuestas

que completen diferentes baterías y que garanticen una observación completa, transversal y continua del proceso de lateralización durante la etapa infantil.

Referencias

Antolínez, M. (s.a.). *Intervención en el proceso de lateralización a través de la danza en Educación Infantil*. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4677/1/TFG-L265.pdf

Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Consejería de Educación.

Auzías, M. (1990). *Niños diestros, niños zurdos.* Madrid: Visor.

Bajard, E. (1993). *Le jeu dramatique . Examples d'activités dramatiques a l'école maternelle, elementarie et ailleurs*. Rennes: CNDP.

Barroso, C. y Fontecha, M. (1999). *La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase. Actas del X Congreso ASELE (Cádiz, 1999),* (I, pp. 107-113). Málaga: Universidad de Cádiz.

Bergès, H., Harrison, A. y Stambak, M. (1965). *Étude sur la latéralité. Nouvelles perspectives. Neuropsychiatrie infantile, 13*(3), 185-206.

Bruner, J. (1984). El desarrollo de los procesos de representación. En *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza ED.

Cameron, F. (1991). *Drama for Children with Special Needs. Motor Skill Development.* Recuperado de https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/8781

Castillo, P. y Siebert, F. (2013). *Drama Techniques as an Effective Way to Teach English to Visually Impaired Students.* Recuperado de: http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2013/ffc352d/doc/ffc352d.pdf

Chaperon, J. (2013). *"Jouons ensemble" : une expérience de jeu dramatique en Accueil de Jour auprès de patients atteints de troubles cognitifs.* Recuperado de https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00921498/document

Cujó, M. (2011). Desarrollo de la lateralidad. Recuperado de: http://orvalle.blogia.com

Echeverría, J. C., Rodríguez, E., Velasco, A. y Álvarez-Ramírez, J. (2010). Limb dominance changes in walking evolution explored by asymmetric correlations in gait dynamics. *Phisica A., 389*(8), 1625-1634.

Ferradas, C. (2015). Evaluación de la lateralidad mediante el test de Harris en niños de 3 y 6 años. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13440/1/TFG-O%20540.pdf

Ferré, J., Casaprima, V., Catalán, J. y Mombiela, J. (2000). *El desarrollo de la lateralidad infantil: niño diestro-niño zurdo*. Barcelona: Lebón.

Ferré, J. y Ferré Rodríguez, M. M. (2010). *Lateralidad infantil. 100 preguntas-100 respuestas.* Barcelona: Lebón.

Gabbard, C. y Hart, S. (1995). Foot performance of right and left-handers: a question of environemental influence. *Percept Mot Skills, 80*(2), 671-674.

Galifret-Granjón, N. (1984). Una batería de predominio lateral. En R. Zazzo (Dir.), *Manual para el examen psicológico del niño* (I, pp. 28-52). París: Delachaux et Niestlé.

García del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.

Garvey, C. (1987). *El habla infantil*. Madrid: Morata.

Gudmundsson, E. (1993). Lateral preference of preschool and primary school children. *Percept Mot Skills, 77*(3), 819-828.

Harris, A. J. (1961). *La lateralidad en el niño y en el adolescente: niños diestros, niños zurdos*. París: Marfil.

Lerbet, G. (1977). *La lateralidad en el niño y en el adolescente. Niños derechos-niños zurdos: estudio de la lateralización*. Alcoy: Marfil.

Márquez, S. (1998). Análisis de la lateralidad y la eficiencia manual en un grupo de niños de 5 a 10 años. *Revista Motricidad, 4*, 131-139.

Mayolas Pi, M. C. (2011). Valoración de la lateralidad y su evolución en el periodo de 2 años. *Movimiento humano, 1*, 27-41.

Mayolas, M. C. (2003). Un nuevo test de valoración de la lateralidad para los profesionales de la Educación Física. *Apunts: Educación física y deportes, 71*, 14-22.

Moneo, A. (2014). *La lateralidad y su influencia y su influencia en el aprendizaje escolar*. Recuperado de: http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000750.pdf

Rawall, S. (2013). *The role of drama in enhancing life skills in children with specific learning difficulties in a Mumbai school: My reflective account.* Recuperado de: http://actionresearch.net/living/rawalpdf/Title.pdf

Rostoft, M. S., Sigmundsson, H., Whiting, H. T. e Ingvaldsen, R. P. (2002). Dynamics of hand preference in 4 year-old children. *Behavioural Brain Research, 132*(1), 59-68.

Sanuy, C. (1993). *Cascabelea. Actividades de expresión oral, corporal, musical y plástica.* Madrid: Narcea.

Shusterman, R. (1991). *L'Art à l'état vif: la pensée pragmatiste et l'esthétique populaire.* Paris, Minuit.

Tansley, A. E. (1986). *Motor Education: Educational Developmen Programs*. Tucson: Communication Skill Builders.

Teixeira, L. y Okazaki, V. H. (2007). Shift of manual preference by lateralized practice genera- lizes to related motor tasks. *Experimental Brain Research, 183*(3), 417-423.

Zazzo, R. (1984). *Manual para el examen psicológico del niño*. París: Delachaux et Niestlé.

"HACE MUCHO TIEMPO MI MADRE TRATÓ DE ENSEÑARME LAS TABLAS DE MULTIPLICAR Y ME LLAMÓ DE BURRO; YO NO CONSIGO OLVIDAR NI APRENDER": NARRACIONES DE ESTUDIANTES AGRESORES SOBRE ACOSO ESCOLAR Y FAMILIA

Wanderlei Abadio de Oliveira*, Iara Falleiros Braga*, Waldemar Brandão Neto, Simona Carla Silvia Caravita*** y Marta Angélica Iossi Silva***

** Universidade de São Paulo; ** Universidade Federal de Pernambuco; *** Università Cattolica del Sacro Cuore*

Resumen

Antecedentes: las investigaciones brasileñas sobre el acoso se caracterizan por su carácter descriptivo. La contribución original de este estudio reside en la inclusión de la variable 'familia' para comprender como ella afecta la experiencia de estudiantes identificados como agresores. Objetivo: identificar en las narraciones de adolescentes brasileños aspectos de familia relacionados a la experiencia como agresores en situaciones de acoso. Método: estudio cualitativo realizado en una ciudad brasileña, en 2014. 55 estudiantes participaron de la investigación por medio de entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron analizados usando el software Atlas.ti versión 7. Resultados: ocho adolescentes declararon ya haber practicado el acoso. Las relaciones familiares fueron consideradas positivas por los estudiantes, pero se destacaron referencias a situaciones de conflicto, dificultad de comunicación y poco tiempo de interacción entre los padres y adolescentes. Mitad de los agresores creían que la manera como las cosas suceden en el hogar influencian las que suceden en la escuela. Situaciones domésticas identificadas como difíciles o en las que no hay difusión de buenos ejemplos o formación ética y el respeto a las diferencias, fueron también identificadas. Conclusiones: los datos revelan que la importancia de las experiencias familiares y estrategias de prevención e intervención deben considerar esa perspectiva.

Palabras clave: Violência escolar, saúde escolar, saúde do adolescente.

Abstract

Introduction: Brazilian studies addressing bullying are descriptive. The original contribution of this study is the inclusion of the variable "family" to understand how it affects the experience of students identified as bullies. Objective: to identify familial

aspects related to bullies' experiences from the perspective of Brazilian adolescents. Method: Qualitative study conducted in a Brazilian city in 2014. A total of 55 students from 11 public schools participated. Semi-structured interviews were conducted. Data were analyzed using Atlas.ti version 7. Results: Eight adolescents reported having practiced bullying at school. Familial relationships were considered positive, though conflictive situations, difficult communication, and little time adolescents interacting with parental figures were highlighted. Half of the bullies believed that the way things happen at home influenced how things happen at school. Domestic situations identified as difficult or as a lack of good examples, ethical behavior and respect of differences were also identified. Conclusions: Data reveal the importance of familial experiences and preventive measures and interventions should consider this perspective.

Keywords: school violence, school health, adolescent health.

Introducción

Las investigaciones brasileñas sobre el acoso escolar se caracterizan por su carácter descriptivo. Así siendo, la contribución original de este estudio reside en la inclusión de la variable "familia" para comprender como ella puede afectar la experiencia de estudiantes identificados como agresores. En términos de definición, el acoso es un tipo de violencia que ocurre de forma repetida e intencional, y está caracterizado por el desequilibrio de poder entre víctimas y agresores (Olweus, 1993).

En Brasil, la Investigación Nacional de Salud del Escolar (INSE) reveló una prevalencia de agresores en situaciones de acoso escolar de 20,8% (Oliveira et al., 2016). La literatura ha sugerido que estudiantes que practican el acoso presentan poca tolerancia con las diferencias y casi ningún sentimiento de empatía en relación a los compañeros, además de adoptar estrategias de interacción social basadas en la dominación (Vlachou, Andreou, Botsoglou, y Didaskalou, 2011). Existen, también, consenso en la literatura de que los agresores pueden presentar relaciones ambivalentes o de conflicto con los padres y hermanos (Oliveira, Silva, Yoshinaga, y Silva, 2015). Además, existe un entendimiento de que la violencia, en la que se incluye el acoso escolar, es transmitida de forma cíclica entre las generaciones en las familias, por medio de procesos como la internalización de modelos y el aprendizaje social (Bronfenbrenner, 2011).

Sin embargo, pocos estudios en Brasil incluyeron la variable familia en el análisis del acoso (Oliveira et al., 2015). De esa forma, este estudio objetivó identificar, en las

narraciones de adolescentes brasileños, aspectos familiares relacionados a la experiencia como agresores en situaciones de acoso escolar.

Método

Participantes

Participaron del estudio 55 adolescentes (54.5% jóvenes; edad *M*=15 años, *DE*=2 años), que fueron sorteados aleatoriamente, en 11 escuelas públicas, en una ciudad brasileña. Ocho estudiantes fueron identificados como agresores (75% varones; edad *M*=15 años, *DE*=2 años), siendo que cinco estudiantes cursaban la enseñanza media y cuatro vivían con el padre, la madre y hermanos.

Recolección de datos

La recolección de datos fue realizada en 2014. Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas en las escuelas, en salas con privacidad, sin la presencia de profesores u otros estudiantes. El tiempo promedio de las entrevistas fue de 12 minutos; las que fueron grabadas y transcritas en su totalidad.

Instrumento

Guión de entrevista – ejemplos de preguntas: ¿Cómo es su relación con su familia? ¿Usted alguna vez amenazó, maltrató o agredió a otro compañero en la escuela? ¿Usted cree que las cosas que suceden en su hogar influencian lo que sucede en su escuela?

Análisis de datos

Los datos fueron analizados utilizando el software *Atlas.ti versión 7*.

Cuestiones éticas

El estudio fue aprobado por un comité de ética en investigación y los participantes y sus responsables consintieron en la participación, por escrito. Los nombres de los participantes fueron sustituidos por nombres de personajes de la opera Otello de Giuseppe Verdi, acompañados además por la edad (por ejemplo, el participante agresor “Casio, 13 años”; y así sucesivamente).

Resultados

La experiencia dentro de la escuela fue considerada por los adolescentes como positiva y, en general, ellos eran extrovertidos, populares y con un buen número de compañeros. El acoso escolar era justificado como algo común y un aspecto de la dinámica de grupo, como se observa en los fragmentos a seguir:

Yo converso con todo el mundo [...].Si a alguien no le gusto, aprende a gustar. Yo preciso de personas (Emilia, 17 años).

Ya hice llorar a una persona, en la época yo lo encontraba gracioso, todo mundo reía (Yago, 17 años).

En el conjunto de los datos, las relaciones familiares fueron consideradas positivas (*Mi madre me da bastante cariño – Otelo, 13 años*), pero se destacaron referencias a situaciones de conflicto, dificultad de comunicación y poco tiempo de interacción entre los padres y los adolescentes, como ilustrado a seguir:

El hermano de mi madre tiene envidia de ella y de mi padrastro. Ellos discuten siempre (Desdémona, 14 años).

A mi madre la veo de quince en quince días [...]. Ella cree que nosotros no tenemos sentimientos por ella, solo quiere las cosas [...]. Yo me siento perdida, por causa de que no hay aquel amor de madre, no hay aquel amor de padre, solo de abuelo y abuela (Emilia, 17 años).

Nosotros convivimos pocas horas durante el día, porque mi madre trabaja de mañana, de tarde y de noche (Montano, 18 años).

Mitad de los agresores creía que la manera como las cosas suceden en el hogar influencian las que suceden en la escuela (*Si mi padre y mi madre peleasen o se separasen influenciaría en mi comportamiento en la escuela – Rodrigo, 13 años*). En una dimensión negativa, esa percepción puede ser, todavía, ilustrada por el título de este trabajo que reproduce un fragmento de la narración de un adolescente del estudio en relación a su madre (Ludovico, 16 años).

Situaciones domesticas identificadas como difíciles o en que no existe difusión de buenos ejemplos o formación para la ética y el respeto a las diferencias pueden ser, también, asociadas con situaciones de acoso:

[...] Mi padrastro fuma mariguana. Hasta hace unos dos años atrás mi madre vendía droga (Desdémona, 14 años).

Discusión

Los datos revelan la importancia de las experiencias familiares para los participantes. Sin embargo, la positividad de las relaciones e interacciones familiares no fueron capaces de impedir que los adolescentes practicasen el acoso escolar. Según la literatura, los estudiantes que poseen una buena percepción de las actitudes y comportamientos de los padres, así como presentan familias con manifestaciones de afecto y menos conflictos, tienden a no participar en situaciones de acoso (Giorgio, 2008), aspectos protectores que no fueron observados en este estudio.

Por otro lado, situaciones de: conflicto; baja afectividad; estrategias pobres para la resolución de conflictos; exceso de carga horaria de los padres; y estilos de crianza disfuncionales o desajustados, fueron detectados como factores problemáticos. La exposición constante a ese tipo de funcionamiento de las relaciones en la familia puede favorecer la internalización de comportamientos y actitudes por parte de los estudiantes que los adoptan en otros contextos, como en la escuela (Brubacher, Fondacaro, Brank, Brown, y Miller, 2009).

Los niños y adolescentes comienzan a percibir como normales o aceptables las estrategias aprendidas y los valores familiares relacionadas al uso de la violencia en la resolución de conflictos o en la manera como se lidia con la diversidad (Bronfenbrenner, 2011). En el caso del acoso escolar, las experiencias familiares negativas refuerzan creencias de intolerancia y la necesidad de ejercer posiciones de dominación en el grupo de pares, asegurando el mantenimiento del estatus social de los estudiantes entre a los compañeros, por medio del uso de la violencia.

Conclusiones

La importancia de este estudio reside en la inclusión de la variable “familia” en la comprensión del acoso escolar, a partir de la perspectiva de estudiantes brasileños identificados como agresores. Fue posible concordar con conclusiones de la literatura de que el ciclo del acoso comienza en el hogar. Esa comprensión expresa un modo de explicar el acoso, como siendo un comportamiento estimulado o no reprimido en el contexto familiar. Además de eso, revela la importancia de las interacciones familiares, quedando claro que las intervenciones preventivas precisan ir más allá del ambiente escolar, debiendo incluirse el contexto familiar. Entre tanto, este estudio posee dos principales limitaciones que deben ser mencionadas: 1) se trata de una investigación cualitativa y por lo tanto sus resultados deben ser considerados provisorios y

contextuales; y 2) las preguntas directas sobre la práctica de acoso escolar pueden inducir a los estudiantes a, intencionalmente, ofrecer repuestas socialmente aceptables.

Referencias

Bronfenbrenner, U. (2011). *A ecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: ArtMed.

Brubacher, M. R., Fondacaro, M. R., Brank, E. M., Brown, V. E., y Miller, S. A. (2009). Procedural justice in resolving family disputes: Implications for childhood bullying. *Psychology Public Policy and Law*, *15*(3), 149-167.

Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Silva, J. L., Mello, F. C. M., Prado, R. R., y Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria*, *92*(1), 32-39.

Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, *78*, 109-125.

Oliveira, W. A., Silva, J. L., Yoshinaga, A. C. M., y Silva, M. A. I. (2015). Interfaces entre família e bullying escolar: Uma revisão sistemática. *Psico-USF*, *20*(1), 121-132.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambrigde: Blackwell.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., y Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among Preschool Children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, *23*(3), 329-358.

CONCEPCIONES SOBRE EL RIESGO DEL CONSUMO DE DROGAS DURANTE LA ETAPA UNIVERSITARIA

Emilio J. Lizarte Simón
Universidad de Granada

Resumen

El consumo de sustancias compone una práctica común entre universitarios que con asiduidad puede relacionarse con otras conductas de riesgo, como puede ser el consumo de otras drogas y el empleo de la violencia. Se requieren estudios para analizar los hábitos de consumo y creencias educativas erróneas entre los estudiantes universitarios. Exponemos una serie de investigaciones para situar la problemática del riesgo de consumir drogas durante la etapa universitaria.

Palabras clave: creencias, drogas, adicciones.

Abstract

Substance comprises a common practice among college students who regularly can relate to other risky behaviors, such as the use of other drugs and the use of violence. Studies are required to analyze consumer habits and erroneous beliefs education among college students. We present a series of investigations to locate the problem of risk of using drugs during the university stage.

Keywords: entre tres y cinco palabras separadas por comas.

Introducción

El consumo de sustancias compone una práctica común entre universitarios que con asiduidad puede relacionarse con otras conductas de riesgo, como puede ser el consumo de otras drogas y el empleo de la violencia en las parejas (Muñoz-Rivas, Gámez-Guadix, Graña y Fernández, 2010).

El consumo de drogas está relacionado con el desarrollo. El consumo de drogas va creciendo hasta el final de la adolescencia (Young, Corley, Stalling, Rhee, Crowley y Hewitt, 2002). La consecución de conductas de consumo temprano influye de manera relevante en la vida de los adolescentes, obteniéndose como resultado consecuencias perjudiciales (Calvete y Estévez, 2009, Hidalgo y Redondo, 2005).

Baltasar (2014) declara que existe una relación significativa entre el consumo de tabaco, alcohol y cannabis entre los consumidores y sus amistades.

Estudios como los de Poulin, Hand, Boudreau y Santor (2005) demuestran que en el consumo de alcohol durante la adolescencia existen diferencias según el sexo del consumidor. Como factor predictor se destaca las influencias sociales de los compañeros universitarios (Herrero, 2003).

Nebot, Tomás, Ariza, Valmayor, López y Juárez (2004) explican que los aspectos familiares, cognitivos, emocionales y socioeconómicos influyen en el comienzo del consumo de alcohol y tabaco. Jiménez-Muro, Beamonte, Marqueta, Gallardo y Nerín de la Puerta (2009) muestran que influye en el consumo de alcohol y tabaco el consumo de tabaco en la familia, amigos, presión y actitudes en relación al tabaco. Jiménez-Muro et al. (2009) revela que la teoría del aprendizaje social refleja los efectos de las redes de asociación, de tal forma que la interactuar con un grupo de personas de forma frecuente, definen patrones de conducta, existiendo una mayor posibilidad de aprender dicha conducta.

La investigación que realizó Bandura y Walters (1979) explica que existe una relación entre el nivel de estudios y el tabaquismo, encontrándose un porcentaje más bajo a mayor estudios. Siendo el nivel de estudios de doctorado el que se registra un consumo menor, pero los alumnos que comienzan sus estudios universitarios inicia o consolida la conducta de fumar a lo largo de sus estudios universitarios (Jiménez-Muro et al., 2009).

El estudio realizado por Jiménez-Muro et al. (2009) muestra que las influencias sociales son importantes en el inicio del consumo de drogas, sobretodo la presencia de amigos fumadores y consumidores de alcohol durante la adolescencia incrementa la posibilidad del consumo de dichas drogas. Los estudiantes no consumidores de tabaco tienen mayor resistencia a la presión (Epstein, Bang y Botvin, 2007).

En relación a la actitud familiar, Moral Jiménez (2009) explica que:

> de forma general, una actitud familiar permisiva correlaciona con la precocidad del primer consumo alcohólico, además de que la percepción de la propia familia como consumidora se asocia un mayor consumo por parte de los hijos. En consecuencia, se propone que las experiencias paternas con las drogas pueden actuar como acción reforzante directa o vicaria de la iniciación y mantenimiento del consumo. (p.156)

La noción que se tiene de las disímiles drogas, que depende del consumo, creencias y de la construcción social de la droga, será concluyente para tomar la decisión de consumirlas o no (Becoña, 2005).

Investigaciones como las de Hernández y Solano (2007) reflejan una relación entre la baja percepción del riesgo y el consumo de sustancias en poblaciones adolescentes. Por tanto, la percepción apreciada ante las conductas de consumo de drogas sería un hito de prevalencia de consumo (Ruiz-Olivares, Lucena, Pino, Raya y Herruzo, 2010).

En el estudio de Ruiz-Olivares et al. (2010) obtuvieron que: "los resultados señalan que en general los jóvenes universitarios que más consumen alcohol, tabaco y psicofármacos son los que valoran con una puntuación más baja los posibles riesgos derivados del consumo" (p.21).

Moral y Ovejero (2005) realizaron un estudio con alumnos de la Universidad de Córdoba, los autores explican que conforme aumenta la edad, se produce una tendencia permisiva ante el consumo, un aumento de la aceptación de las incitaciones y baja percepción de riesgo ante el consumo de drogas.

La tolerancia social y la insuficiente percepción del riesgo del consumo de drogas han ayudado a la normalización de conductas pasivas antes el riesgo de la ingesta (Gárciga, Surí y Rodríguez, 2015).

A nivel internacional, Guerrero y Guerrero (2013) recogen unas investigaciones representativas en el consumo de drogas por los estudiantes universitarios.

El estudio de Webb, Ashton, Kelly y Kamali (1996) a estudiantes universitarios del Reino Unido demostró que "el 61% de los hombres y 41% de las mujeres presentaban un consumo sensible de alcohol (1-14 copas para las mujeres y 1-21 copas para los hombres por semana), 26% de los hombres y 25% de las mujeres presentaban consumo actual de cigarrillos y el 60% de los hombres y 55% de las mujeres habían consumido alguna vez" (p.30).

Kokotailo et al. (2004) realizaron una investigación sobre el consumo del alcohol de los estudiantes universitarios en México. En esta investigación se obtuvo que el 13% se abstenían de beber alcohol, el 29% bebía bastante con un riesgo elevado y el 34% atendían los criterios para dependencia.

En un estudio realizado por Pillon y Corradi-Webster (2006) a estudiantes universitarios de enfermería en Brasil, se registró que el consumo de alcohol presentaba el 63% riesgo básico, 18,5% bajo riesgo y el 2% uso nocivo.

Soto et al. (2015) expone que los trabajos realizados en población universitaria española, reflejan que distintas prevalencias de consumo diario, con valores heterogéneos como el 11,2 % de los universitarios de Málaga o el 42,6 % de los universitarios de Cataluña (Alberdi-Erice et al., 2007, Martín et al., 2008).

Un mejor conocimiento de los factores condicionantes puede contribuir a mejorar las actuaciones preventivas dirigidas a este colectivo de jóvenes

Referencias

Alberdi-Erice, M. J., Huizi-Egilegor, X., Barandiarán-Lasa, M., Zupiria-Gorostidi, X., y Uranga-Iturrioz, M. J. (2007). Evolución de los hábitos de consumo de tabaco y alcohol en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica, 17*(2), 63-70.

Baltasar, A., Gras, M. E., Font, S., García, E. M., Patiño, J. Raurell, M. y Cunill, M. (2014). Creencias de los adolescentes respecto al consumo de drogas. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y psiquiatría de enlace* (112), 11-21.

Bandura, A. y Walters R. H. (1979). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza Universidad.

Becoña, E. (2005). Adicción a nuevas sustancias psicoactivas. *Psicología Conductual, 13,* 349-369.

Calvete, E. y Estévez, A. (2009). Consumo de drogas en adolescentes: El papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites. *Adicciones*, *21*(1), 49-56.

Epstein, J., Zhou, X., Bang, H. y Botvin, G. (2007). Do Competence Skills Social Benefi ts of Drinking on Alcohol Use Among Inner-City Adolescents? *Preventive Science, 8*, 65–73.

Gárciga, O., Surí, C., y Rodríguez, R. (2015). Consumo de drogas legales y estilo de vida en estudiantes de medicina. *Revista Cubana de Salud Pública, 41*(1), 4-17.

Guerrero, Y. A., y Guerrero, J. S. (2013). *Consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de la carrera de enfermería de una universidad privada de Bogotá*. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/13757

Hernández, M. y Solano, J. C. (2007). Drogodependencias: un enfoque de género y estratificación social. *Inguruak. Revista de Sociología, 44*, 273-289.

Herrero, M. N. (2003). Adolescencia, grupo de iguales, consume de drogas y otras conductas problemáticas. *Revista de Estudios de Juventud, 62*, 81-91.

Jiménez-Muro, A., Beamonte, A., Marqueta, A.. Gallardo, P. y Nerín de la Puerta, I. (2009). Consumo de drogas en estudiantes universitarios de primer curso. *Adicciones, 21*(1), 21-28.

Kokotailo, P. K., Egan, J., Gangnon, R., Brown, D., Mundt, M., y Fleming, M. (2004). Validity of the alcohol use disorders identification test in college students. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 28*(6), 914-920.

Martín, V., Fernández, D., Ordóñez, C., Molina, A. J., Fernández, E., y Luís, J. M. D. (2008). Valoración con tres métodos diferentes de la prevalencia de consumo de tabaco en estudiantes de primer curso de ciencias de la salud de la Universidad de León en 2006. *Revista española de salud pública, 82*(2), 221-229.

Moral Jiménez, M. V. (2009). Influencia familiar sobre las actitudes ante el consumo de drogas en adolescentes españoles. *Summa Psicológica UST, 6*(2), 155-176.

Moral, M. V. y Ovejero, A. (2005). Análisis diferencial por niveles de edad de las actitudes hacia el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes españoles. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(3), 325-338.

Muñoz-Rivas, M. J., Gámez-Guadix, M., Graña, J. L., y Fernández, L. (2010). Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre adolescentes y jóvenes españoles. *Adicciones, 22*(2), 125-134.

Nebot, M., Tomás Z., Ariza C, Valmayor, S., López M. J., y Juárez, O. (2004). Factores asociados al inicio del tabaquismo: seguimiento a los 3 años de una cohorte de escolares. *Arch Bronconeumol, 40*, 495-501.

Pillon, S. C., y Corradi-Webster, C. M. (2006). Teste de identificação de problemas relacionados ao uso de álcool entre estudantes universitários. *Rev enferm UERJ, 14*(3), 325-32.

Poulin, C., Hand, D., Boudreau, B. y Santor, D. (2005). Gender differences in the association between substance use and elevated depressive symptoms in a general adolescent population. *Addiction, 100*, 525-535.

Ruiz-Olivares, R., Lucena, V., Pino, M. J., Raya, A., y Herruzo, J. (2010). El consumo de cannabis y la percepción del riesgo en jóvenes universitarios. *Psicología Conductual, 18*(3), 579.

Soto, M. N., Marín, B., Guillén, F., Aguinaga, I., Willincox, J., Hermoso de Mendoza, J.,Stock, C. y Kraemer, A. (2015). Análisis del consumo de tabaco por los estudiantes durante su vida universitaria. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, 17*(2), 131-144.

Webb, E., Ashton, C. H., Kelly, P., y Kamali, F. (1996). Alcohol and drug use in UK university students. *The lancet, 348*(9032), 922-925.

Young, S. E., Corley, R. P., Stallings, M. C., Rhee, S. H., Crowley, T. J. y Hewitt, J. K. (2002). Substance use, abuse and dependence in adolescence: Prevalence, symptom profiles and correlates. *Drug and Alcohol Dependence, 68*, 309-322.

AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DISTINTOS CURSOS

Carmen Mª Vizoso Gómez y Olga Arias Gundín

Universidad de León

Resumen

El estudio de una titulación universitaria conlleva afrontar diferentes situaciones que representan una fuente de estrés cuando los estudiantes interpretan que carecen de recursos para superarlas. Por ello es necesario propiciar el desarrollo de estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes. El objetivo de este trabajo es evaluar si las estrategias de respuesta al estrés son diferentes en cada uno de los cursos que componen las titilaciones de Grado. Se evaluó a una muestra compuesta por 532 estudiantes de la Universidad de León. Las estrategias de respuesta al estrés se evaluaron mediante el empleo de la versión española del Coping Strategies Inventory, donde se distingue entre estrategias de afrontamiento y estrategias de evitación. Los resultados revelan que existen diferencias significativas entre los estudiantes de los diferentes cursos en las estrategias de evitación empleadas. Específicamente, se observa que los estudiantes de cuarto curso recurren en menor grado a estrategias de autocrítica que los estudiantes de primero y, además, los estudiantes de cuarto también emplean menos la estrategia de retirada social que los de tercero. Sin embargo, no se encontró diferencias en el empleo de estrategias de afrontamiento activo entre los estudiantes de los distintos cursos.

Palabras clave: estrés académico, afrontamiento, estudiantes universitarios.

Abstract

Studying a university degree involves to cope different situations that denotes stress generators. It is necessary to facilitate the development of strategies to cope with stress on university students. This study aimed to examine the responses to stress managed by the students from each course that achieves undergraduate degrees. The sample consisted of 532 undergraduate students of León University. Coping strategies were measured by the spanish version of the Coping Strategies Inventory, which differentiates engagement strategies and disengagement strategies. The results show that there are significant differences between students from each course regarding the disengagement strategies employed. Specifically, students from the fourth course

employed fewer self-criticism strategies than students from the first course and, besides, students from the fourth course employed fewer social withdrawal strategies than students from the third course. However, there were no differences between the employment of active engagement strategies over the students from different courses.

Keywords: academic stress, coping, university students.

Introducción

El estudio de una titulación universitaria requiere afrontar situaciones que pueden ser percibidas por los estudiantes como generadoras de estrés cuando interpretan que carecen de los recursos necesarios para superarlas (Muñoz, 2004). Así, se ha propuesto que las situaciones que generan más estrés académico son las limitaciones temporales para la presentación de trabajos, la sobrecarga de tareas y las evaluaciones (Arribas, 2013). Además se ha señalado que las intervenciones en público y las deficiencias metodológicas del profesorado son situaciones percibidas como amenazantes por los universitarios (Cabanach, Souto, Freire y Ferradás, 2014). Teniendo en cuenta la existencia de estas fuentes de estrés, es necesario conocer las estrategias que emplean los estudiantes para tratar de darles respuesta (Salmela-Aro, Tolvanen y Nurmi, 2009).

Tradicionalmente, se ha descrito que cada persona suele emplear un conjunto de estrategias cognitivas y conductuales para reducir las consecuencias negativas que generan los eventos estresantes (Folkman y Moskowitz, 2004; Lazarus y Folkman, 1984). Precisamente, Tobin, Holroyd y Reynolds (1984) propusieron que algunas personas suelen reaccionar frente a las situaciones estresantes utilizando estrategias de afrontamiento activo, mientras que otras tienden a escapar de dichas situaciones; es decir, emplean estrategias de evitación. Entre las estrategias de afrontamiento activo se incluye la resolución de problemas (que hace referencia a la capacidad para cambiar la situación problemática eliminando así la fuente de estrés), la reestructuración cognitiva (que consiste en considerar la situación desde una nueva perspectiva más positiva), la expresión de emociones (que consiste en exteriorizar los sentimientos) y el apoyo social (que hace referencia a la búsqueda de respaldo emocional en las personas del entorno). Con relación a las estrategias de evitación, se distingue entre la evitación de problemas (que se traduce en escapar de los problemas), los pensamientos ansiosos (que representa la tendencia a preocuparse por la propia incompetencia para superar la situación), la autocrítica (que consiste en culparse por provocar la situación) y la retirada social (asociada a un aislamiento respecto a las personas del entorno). Recientemente, se ha

propuesto que los estudiantes universitarios que emplean estrategias de afrontamiento activo presentan altos niveles de bienestar psicológico en el ámbito académico, mientras que los que emplean estrategias de evitación manifiestan tener escaso bienestar (Sagone y De Caroli, 2014).

Por lo tanto, en el presente estudio se trata de evaluar las estrategias de afrontamiento y/o de evitación del estrés empleadas por los estudiantes y determinar si son diferentes en cada curso de las titilaciones de Grado.

Método

Materiales

Se empleó el Coping Strategies Inventory (CSI; Tobin et al., 1984; Tobin, Holroyd, Reynolds y Wigal, 1989) en su versión española (Otero, Luengo, Romero, Gómez-Fraguela y Castro, 1998). Este instrumento está compuesto por 40 items que proponen diferentes tipos de respuesta que pueden ser empleadas para reaccionar ante situaciones generadoras de estrés.

Las escalas primarias consisten en ocho estrategias específicas de respuesta, que son las siguientes: Resolución de problemas, Reestructuración cognitiva, Expresión de emociones, Apoyo social, Evitación de problemas, Pensamientos ansiosos, Autocrítica y Retirada social. Estas escalas primarias se agrupan en dos subescalas más generales: estrategias de afrontamiento (que incluye las cuatro primeras escalas primarias) y estrategias de evitación (que comprende las cuatro escalas primarias restantes).

Las respuesta se registraron en una escala de tipo Likert que oscila entre 0 (nunca utilizada) y 5 (siempre utilizada).

Participantes

La muestra está formada por 532 estudiantes (438 mujeres y 94 hombres) de diferentes titulaciones de la Universidad de León con edades comprendidas entre los 18 y los 52 años (M = 22.1; DT = 2.19). La distribución de la muestra por curso y titulación puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de la muestra

Titulación	Curso				Total
	1º	2º	3º	4º	
Educación Infantil	61	65	74	58	258
Educación Social	31	35	39	30	135
RRLL y RRHH	33	22	44	40	139
Total	125	122	157	128	532

Diseño

Se siguió un diseño transversal en el que cuatro grupos de estudiantes universitarios (de primer curso, segundo, tercero y cuarto) fueron comparados en cuanto al tipo de estrategia empleada ante las situaciones estresantes.

Procedimiento

La aplicación de la escala se realizó en una sesión grupal en horario de clase de una asignatura de cada curso, contando con el consentimiento del profesorado responsable de la asignatura. Sistemáticamente, la sesión comenzaba explicando la confidencialidad y anonimato de la información proporcionada. Además, durante la aplicación de la escala, estaba siempre presente una psicóloga experta para clarificar cualquier duda de los estudiantes.

Resultados

El análisis de datos se realizó utilizando el programa estadístico SPSS, versión 20. Para comprobar las diferencias entre las distintos cursos en cuanto al tipo de estrategia utilizada frente al estrés se realizó un análisis de varianza. En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos y la significación estadística entre cursos para cada estrategia. Además, para especificar entre cuáles de los cursos existen diferencias significativas, se realizaron comparaciones *post hoc* a posteriori (Scheffé).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y significación estadística de las diferencias entre cursos en cuanto a las estrategias empleadas

Estrategia	Curso								F	*p*
	1º		2º		3º		4º			
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
EP	2.85	.62	2.82	.62	2.75	.61	2.65	.61	2.622	.050
PA	3.03	.68	3.00	.64	2.99	.69	2.83	.65	2.443	.063
AC	2.91	.87	2.74	.80	2.73	.75	2.55	.80	4.255	**.006**
RS	2.41	.75	2.51	.67	2.58	.74	2.30	.67	3.770	**.011**
RP	3.36	.72	3.35	.74	3.42	.65	3.38	.69	0.275	.844
RC	3.45	.72	3.50	.76	3.52	.70	3.45	.70	0.359	.783
EE	2.88	.70	2.87	.70	2.87	.71	2.78	.76	0.552	.647
AS	3.66	.89	3.53	.86	3.61	.83	3.51	.96	0.778	.506

Nota. RP: Evitación de problemas; PA: Pensamientos ansiosos; AC: Autocrítica; RS: Retirada social; RP: Resolución de problemas; RC: Reestructuración cognitiva; EE: Expresión de emociones; AS: Apoyo social

Los datos indican que existen diferencias significativas entre los estudiantes de los diferentes cursos en cuanto a las estrategias de evitación. Así, se observan diferencias entre cursos en cuanto a la autocrítica ($F(3,530)=4.255$; $p=.006$) y la retirada social ($F(3,530)=3.770$; $p=.011$). Concretamente, los contrastes *post hoc* revelaron que los estudiantes de cuarto recurren menos a estrategias de autocrítica que los de primero [$M_{4º}=2.55$; $M_{1º}=2.91$; $p=.006$]. Asimismo, los estudiantes de cuarto emplean menos la estrategia de retirada social que los estudiantes de tercero [$M_{4º}=2.30$; $M_{1º}=2.41$; $p=.011$]. Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre los estudiantes de los distintos cursos en cuanto a las estrategias de afrontamiento activo.

Discusión y Conclusiones

En el presente trabajo se pretende evaluar si las estrategias de afrontamiento y/o de evitación del estrés son diferentes en cada uno de los cuatro cursos que componen las titilaciones de Grado. Los resultados obtenidos revelan que sí existen diferencias en cuanto a las estrategias de evitación empleadas para dar respuesta al estrés pero no en

cuanto a las estrategias de afrontamiento activo. Específicamente, la autocrítica es menos empleada por los estudiantes de cuarto curso que por los de primero y la retirada social es menos empleada también por los estudiantes de cuarto curso que los estudiantes de tercero.

Actualmente, se defiende que los estudiantes universitarios que emplean estrategias de afrontamiento activo del estrés presentan altos niveles de bienestar psicológico (Sagone y De Caroli, 2014) y también un mejor rendimiento y una mayor motivación que los que recurren a otro tipo de estrategias (Struthers, Perry y Menec, 2000). Por lo tanto, dado que no se observa un incremento en el empleo de las estrategias de afrontamiento a través de los cursos, sería aconsejable diseñar programas de intervención mediante los cuales se instruya a los estudiantes universitarios, especialmente durante el primer curso, para que aprendan a manejar estrategias adaptativas de afrontamiento activo ante las situaciones académicas estresantes. De este modo, se aumentaría su bienestar, su motivación y su rendimiento.

Referencias

Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de Educación, 360*, 533-556.

Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, C. y Ferradás, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 7*, 43-57.

Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology, 55*, 745-747.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A. y Castro. C. (1998). *Psicología de la Personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.

Sagone, E. y De Caroli, M. E. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American Journal of Educational Research, 2*, 463-471.

Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. y Nurmi, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 162-172.

Struthers, C. W., Perry, R. P. y Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education, 41*, 581-592.

Tobin, D. L., Holroyd, K. A. y Reynolds, R. V. C. (1984). *Users manual for coping strategies inventory*. Ohio: University Press.

Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V. C. y Wigal, J.K. (1989). The hierarchical factor structures of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research, 13*, 343-361.

LA CAPACIDAD ANALÍTICO-MUSICAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

*Francisco César Rosa Napal e **Isabel Romero Tabeayo

**Universidade da Coruña; **Conservatorio Profesional de Música de A Coruña.*

Resumen

Una vez constatadas ciertas carencias en los conocimientos generales sobre la expresión musical en el alumnado de Grado en Educación Primaria, surgió la necesidad de indagar sobre el conocimiento didáctico-musical con que contará en su futura función docente. Teniendo en cuenta que el análisis de los elementos de la música constituye una herramienta indispensable para la comprensión de ese lenguaje con vistas a su posterior empleo en la docencia, este trabajo presenta algunos de los resultados de la investigación partiendo de la percepción que tiene el futuro profesorado sobre sus capacidades en ese aspecto. La metodología empleada, bajo el enfoque cuantitativo, contó con un cuestionario como instrumento de recogida de datos que fue contestado por alumnos y alumnas de tres universidades de Galicia. Los resultados obtenidos informan sobre una alarmante insuficiencia de conocimientos musicales en general, y sobre la capacidad analítica en particular.

Palabras clave: análisis, música, educación primaria, profesorado.

Abstract

Once stated certain lacks in the general knowledge on the musical expression in the student body of Degree in Primary Education, there arose the need to investigate on the didactic-musical knowledge which it will possess in his future educational function. Bearing in mind that the analysis of the elements of the music constitutes an indispensable tool for the comprehension of this language with a view to his later employment in the teaching, this work presents some of the results of the investigation departing from the perception of the future teacher on his capacities in this aspect. The used methodology, under the quantitative approach, employed a questionnaire as instrument of withdrawal of information that was answered by pupils of three universities of Galicia. The obtained results report on an alarming lack of the musical knowledge in general, and on the analytical capacity especially.

Keywords: analysis, music, primary education, teachers.

Introducción y objetivo

La adecuada formación musical del profesorado podría ser la manera de detener el encadenamiento de dificultades que se encuentran en el proceso global de la educación musical. En el plan de estudios de formación del profesorado, la asignatura Didáctica de la Expresión Musical demanda unos determinados conocimientos ya adquiridos para, sobre esa base, construir un conocimiento didáctico-musical, y de esa manera garantizar el empleo de la música como recurso didáctico. Al contar la materia con sólo seis créditos, y sin una apropiada formación musical previa "difícilmente podrá conseguirse una formación musical adecuada del futuro profesorado" (Aróstegui, 2006, p. 843).

En estudios posteriores a la entrada de la formación del profesorado al marco del Espacio Europeo de Educación Superior se pudo constatar, esta vez en Grado en Educación Infantil, que "un porcentaje mayoritario de los profesores que se aproxima al 86% de los casos, considera que los futuros profesores no están capacitados para la implementación de la música en la práctica educativa" (López de la Calle, 2008, p. 228).

Sobre estas fundamentaciones la presente investigación se propuso como objetivo general reflexionar sobre la capacidad analítica del alumnado de Didáctica de la Expresión Musical de Grado en Educación Primaria, en cuanto a los elementos fundamentales que intervienen en la producción y la comprensión de la música**.**

Metodología

Considerando las particularidades de la problemática a estudiar y los objetivos principales de la investigación, se optó por el enfoque cuantitativo (Gil, 2011). De esta manera, los datos fueron obtenidos a partir de un cuestionario contestado por el alumnado de tres universidades públicas de Galicia y sus correspondientes facultades de formación del profesorado (Tabla 1). La recogida de datos se llevó a cabo considerando que el alumnado hubiera cursado la asignatura obligatoria correspondiente a Didáctica de la Expresión Musical.

Tabla 1

Población y muestra

Universidad/Campus	Población	Muestra
Universidade da Coruña/Campus de Elviña	106	76
Universidade de Vigo/Campus de Pontevedra	81	20
Universidade de Vigo/Campus de Ourense	74	30
Universidade de Santiago de Compostela/Campus Norte	175	105
Universidade de Santiago de Compostela/Campus de Lugo	80	63
Total	**516**	**302**

Como medio para estimar la fiabilidad del instrumento de recogida de datos se contó con el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach. Este método es considerado por McMillan y Schumacher (2005) como el más empleado para evaluar los ítems, permitiendo detectar los que no contribuyan a la consistencia global del cuestionario. En este caso el nivel de consistencia interna es de 0,982, por lo que al ser superior a 0,70, siguiendo a los autores anteriormente citados, se considera que el cuestionario tuvo un nivel de fiabilidad correcto.

El análisis de los datos se realizó considerando que los contenidos sobre los que se indaga están presentes en el currículo de Educación Primaria desde 1990 a partir de la implantación de la LOGSE, lo que permitió comprobar en qué medida permanecían como conocimientos previos antes de cursar la asignatura Didáctica de la Expresión Musical, y cómo fue la evolución de esos conocimientos una vez concluido el estudio de dicha materia.

Resultados

Todo lenguaje se configura bajo una dimensión temporal cuyos principios se desarrollan en la misma magnitud que las necesidades que surgen en quienes lo emplean.

Específicamente en el ámbito de la educación musical y del empleo de la música como recurso interdisciplinar (Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011), el conocimiento de los elementos que conforman el lenguaje determina el establecimiento de criterios para seleccionar el material con que se va a trabajar en las aulas (Fernández y Pérez, 2006).

Seguidamente se presentarán los resultados del análisis de algunos ítems que indagaban en la percepción del alumnado encuestado en relación con elementos que

conforman la música que habitualmente escuchan de manera lúdica, o aquella que estuvo presente como materia en sus estudios preuniversitarios.

Estructura formal

La forma musical es un contenido recogido en el currículo de primaria y es abordado a través de las audiciones o de la lectura de *musicogramas*, siendo este último un sistema que permite seguir y analizar la música sin necesidad de manejar la lectoescritura convencional (Wuytack y Boal, 2009). Independientemente de esto, la capacidad de determinar la estructura formal de una pieza o de un fragmento musical es de gran utilidad para elegir y situar los diferentes ejemplos en el nivel adecuado acorde con el desarrollo psico-evolutivo del alumnado de Primaria. Ante la pregunta sobre sus capacidades para analizar formalmente un ejemplo, antes de cursar la asignatura Didáctica de la Expresión Musical, las respuestas tuvieron un carácter negativo al reconocer sus pocos conocimientos en ese sentido.

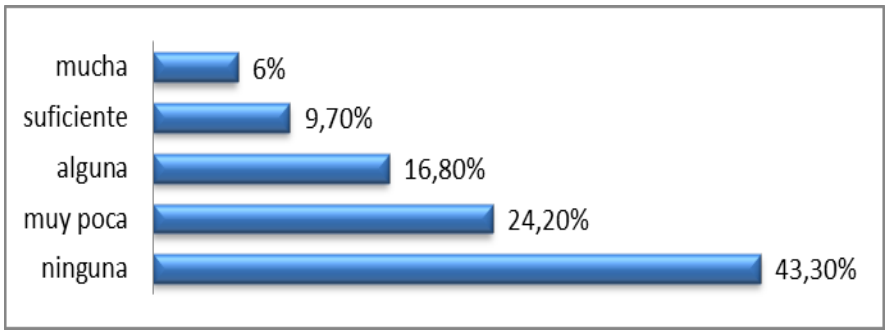


Figura 1. Capacidades para distinguir la estructura formal de un fragmento musical.

Clasificación de compases

En relación al ritmo, la música occidental se ha valido del *compás* para organizar el discurso de manera equilibrada según la forma en que se alternan los pulsos fuertes y débiles (Cooper y Meyer, 2009). Por otra parte está estrechamente vinculado a la danza, ya que cada tipo emplea un compás específico. Esta organización musical-temporal puede manifestarse en diferentes grados de complejidad, por lo que es imprescindible poseer la capacidad de clasificar los distintos tipos de compases.

Las respuestas, en este sentido, mantienen la tendencia negativa, aunque reflejan un ligero aumento en el nivel de conocimientos de este contenido.

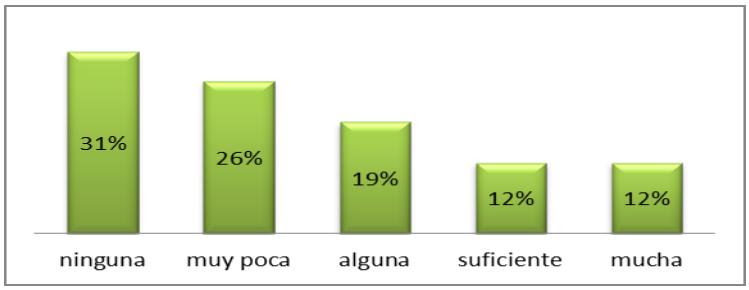


Figura 2. Clasificación de compases.

Es posible observar que un 12% cree que tenía un suficiente capacidad de análisis de compases, mientras que ese mismo porcentaje estima que posee mucha capacidad esa clasificación.

Con sólo estos dos ejemplos sobre el dominio analítico en el contexto del conocimiento previo del alumnado encuestado sobre elementos que están presentes en el lenguaje musical, es posible comprender las dificultades con que se va a encontrar en el proceso de aprendizaje de la asignatura que le forma en el dominio de la música como recurso didáctico.

Criterios de selección del material didáctico

Una vez concluido el estudio de la asignatura relacionada con la didáctica de la expresión musical, la percepción del futuro profesorado se divide entre un sector que cree que es capaz de establecer criterios de selección del material didáctico-musical, mientras que otro opina negativamente. Ante la afirmación *Cuento con criterios sólidos para elegir los materiales didáctico-musicales que emplearé en la docencia*, las respuestas arrojaron los datos que se muestran en la Figura 3. Las respuestas posibles son: *totalmente de acuerdo TD*; *de acuerdo A; sin opinión SO; de acuerdo DA y muy de acuerdo MA*.

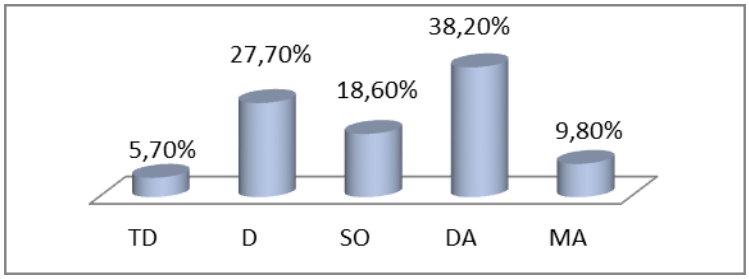


Figura 3. Criterios de selección del material didáctico.

Las necesidades formativas actuales en el ámbito del área de la expresión musical y su didáctica, parten de la identificación e integración práctica de los elementos constitutivos del lenguaje. En este caso es pertinente identificar unidades de aprendizaje que justifiquen una propuesta y un diseño metodológico coherente que den respuesta a lo inconexo de la praxis artístico-musical presente. Siguiendo a Gainza (2011), se entiende el momento actual como una oportunidad para revitalizar la pedagogía de la música así como su compromiso con las necesidades y circunstancias existentes.

La condición imprescindible para la concreción de materiales didácticos radica en los siguientes aspectos:

a. Conocimiento de los elementos constitutivos de la música (Toch, 2001).
b. Adecuación del contenido musical a los objetivos didácticos previamente definidos.
c. Control sobre la ejecución que permita un modelo correcto sobre la idea musical a ejemplificar.

Conclusión

Esta investigación ha permitido observar la estrecha relación entre los conocimientos previos y la formación didáctico-musical del futuro profesorado en ese aspecto, al mismo tiempo que alerta sobre la necesidad aplicar medidas de mejora en todos los ámbitos formativos que intervienen en el conocimiento del lenguaje musical. El análisis musical es imprescindible para establecer criterios de selección del material didáctico, tanto en la materia específica como en su empleo interdisciplinar como recurso, por lo que es necesario realizar una profunda reflexión sobre cuáles deben ser las estrategias educativas y formativas que garanticen los conocimientos previos y los que se adquieren en Grado en Educación Primaria.

Referencias

Aróstegui, J. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación, 341*, 829-844.

Cooper, G., y Meyer, L. (2009). *Estructura rítmica de la música*. Madrid: Mundimúsica.

Fernández, P. y Pérez; J. (2006). *Educación musical*. Sevilla: MAD.

Gainza, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM, 19*(25), 11-18.

Gil, J. (2011). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED.

Gutiérrez, R., Cremades, A. y Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas, 25*,151-161.

López de la Calle, M. (2008). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al espacio europeo de educación superior. *Innovación Educativa, 18*, 223-237.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Toch, E. (2001). *Elementos constitutivos de la música*. Barcelona: Idea Books.

Wuytack, J. y Boal, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía Didáctica de la Música*, *47*, 43-55.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. RELACIONES ENTRE NECESIDADES FORMATIVAS Y MODELOS DOCENTES

Rocío Serrano Rodríguez y Alfonso Pontes Pedrajas

Universidad de Córdoba

Resumen

El objetivo general de este estudio se centra en explorar las relaciones existentes entre las necesidades formativas que los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria manifiestan al finalizar su proceso de formación inicial y los modelos didácticos más conocidos. En el desarrollo de la investigación participaron 361 estudiantes del Máster de la Universidad de Córdoba. Entre los resultados destacamos como las principales diferencias se producen entre el modelo docente tradicional y el modelo docente centrado en el alumnado, aunque demandan necesidades formativas en aspectos vinculadas a la gestión y control del aula.

Palabras clave: formación inicial docente, modelos didácticos, necesidades formativas, enseñanza secundaria.

Abstract

The general goal of this study is to explore the relationships between the training needs that students enrolled in the Master's Degree in Secondary Teacher Training state at the end of their initial training and the well-known teaching models. 361 students of this Master's Degree at the University of Cordoba took part in this investigation. Results show that the main differences are between the traditional teaching model and the student centred model although students demand training needs regarding the management and control of the classroom.

Keywords: Initial Teacher Training, Teaching Models, Training Needs, Secondary Education.

Introducción

El nuevo contexto de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS) es el escenario idóneo para profundizar en la línea de investigación sobre el pensamiento inicial del futuro docente (Zabalza, 2012).

Investigaciones previas en esta línea identifican diferentes modelos de formación del profesorado directamente relacionados con las diversas maneras de concebir la educación y con los diferentes aspectos que están implícitamente relacionados con la enseñanza (Romero, 2005). Autores como Salazar (2008), diferencian básicamente tres modelos de formación del profesorado.

El modelo docente tradicional centrado en una perspectiva transmisiva de la información, priorizando los conocimiento teóricos y la ausencia de una formación pedagógica (González, Jiménez y Pérez, 2011; Pérez, 2010). En esta línea, diversos estudios realizados en FIPS (Contreras, 2010; Recchia y Puig, 2011), ponen de manifiesto una demanda formativa en competencias, estrechamente relacionadas con el desarrollo de capacidades pedagógicas (Manso y Martín, 2014).

Por otro lado, desde la perspectiva técnica el docente busca soluciones para llevarlas a la práctica (Imbernon, 2007). De esta manera, desde la visión del docente se concede un interés especial a la formación en técnicas y metodologías que permitan afrontar los problemas del aula (Medina, 2010).

Finalmente el modelo docente centrado en el alumnado, focaliza el desarrollo de competencias hacia la diversidad (Colmenero, Pantoja, y Pegalajar, 2015) y la mejora de competencias pedagógicas que lo capaciten para favorecer un clima adecuado de aula (Pérez, Ramos y Serrano, 2016) y la disminución de situaciones conflictivas (Torrecilla, Olmos y Rodríguez, 2016).

La revisión anterior muestra como la relación entre los modelos docentes y las necesidades formativas durante la FIPS es un tema de gran interés para FIPS. Analizar fortalezas y debilidades del proceso actual de formación y formular propuestas que ayuden a mejorar las FIPS en un futuro, permitirá seguir avanzando en la calidad educativa.

Método

Objetivos del estudio

La finalidad general de este estudio se ha centrado en explorar las relaciones existentes entre las necesidades formativas del profesorado del Máster FPES manifiesta al finalizar su proceso de formación, y los diferentes modelos teóricos docentes.

Población y Muestra

Compuesta por 361 estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Córdoba,

durante los cursos académicos 2009-2010 (44,6%) y 2010-2011 (55,4%). Una edad media entre los 20-25 años (41.8%) y un ligero incremento de mujeres (53.7%). Los sujetos se han agrupado en cuatro macroáreas de conocimiento (Tabla 1).

Tabla 1

Características de los participantes por macroáreas

Macroáreas	**Titulaciones**	**%**
Ciencias Experimentales	Física-Química, Biología-Geología, Ciencias de la Salud y el Deporte	29,4
Ciencias Instrumentales	Tecnología y Dibujo, Informática y Matemáticas	31,8
Ciencias Sociales	Geografía-Historia, Economía-Empresa, Turismo, Formación y Orientación Laboral, Orientación Educativa	16,6
Humanidades	Idioma Extranjero, Lengua y Literatura Española, Música	22,2

Descripción del instrumento

Se elaboró un cuestionario ad hoc tipo Likert con una escala de valoración que incluye cinco categorías (nada, poco, intermedio, bastante y mucho). El cuestionario quedó constituido por 40 variables y divido en tres secciones.

Tabla 2

Características del instrumento

Secciones	**Descripción**	**Alfa de Cronbach**
A	Datos generales (edad, género y especialidad del máster)	
B	Creencias sobre la Profesión Docente	0.756.
C	Necesidades Formativas	0.909
	Conjunto del constructo	0.896.

Resultados

En un estudio más amplio (Serrano, 2013), se recogen las ideas más extendidas sobre la profesión y su relación con los modelos docentes más conocidos. Una cuarta parte de los estudiantes encuestados muestran poco grado de acuerdo con creencias que

pueden relacionarse con un *"modelo docente transmisivo"(MDTr)* enfatizando la preponderancia del profesor en los procesos educativos, su experiencia, sus conocimientos disciplinares, la capacidad de comunicar y la importancia de la transmisión de contenidos.

Por otro lado, más de dos quintas partes del alumnado comparten con un grado de acuerdo elevado creencias relacionadas con "*modelo docente técnico" (MDTc)*. La formación docente se considera un proceso destinado fundamentalmente a adquirir técnicas de enseñanza, destacando aspectos muy concretos como la programación de la enseñanza o las técnicas de comunicación, pero se deja en un segundo plano el interés por los procesos de aprendizaje.

Finalmente, la mitad de los sujetos se identifican en buena medida con un *"modelo docente centrado en el alumnado" (MDCa)*. Destacan el desarrollo de la identidad profesional y a la necesidad de adquirir una formación docente global que ayude a comprender los aspectos psicológicos, pedagógicos y didácticos relacionados con el aprendizaje de las respectivas materias.

En un segundo estudio complementario al anterior (Serrano, 2013), se recogen las ideas más o menos extendidas entre el alumnado del Máster FPES sobre las necesidades formativas docentes. Estas necesidades se clasifican en: *necesidades específicas del dominio de la pedagogía y la didáctica general* y *necesidades relacionadas con la psicología de la educación y la gestión del aula.*

En la primera de ellas, un tercio del alumnado presenta un interés poco elevado en un conjunto de necesidades vinculadas a *"aspectos educativos generales"* (AEG); funcionamiento del centro educativo, normativa y legislación educativa. Otro conjunto de necesidades agrupa aspectos sobre *"didáctica general" (DG),* donde conceden una gran importancia a la formación en aspectos de carácter pedagógico y el aprendizaje de técnicas e instrumentos de evaluación (41,8% del alumnado). La tercera dimensión *"metodología y recursos"(MR),* el 80% del alumnado presenta un interés elevado en aspectos relacionados con la metodología y la utilización de recursos docentes.

En el segundo conjunto de ideas y con un interés elevado (40%), encontramos las *"necesidades formativas de psicología educativa"(PsE);* desarrollo intelectual, adolescencia, procesos de aprendizaje, etc. Finalmente, las necesidades relacionadas con la *"gestión del aula" (GA)* y las competencias docentes para favorecer la convivencia y el respeto, fomentar el trabajo en equipo y resolver problemas de aula.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las dos investigaciones previas, en este trabajo se procede a realizar un estudio de correlaciones para conocer las relaciones existentes entre las cinco subdimensiones sobre necesidades formativas (AEG, DG, MR, PsE y GA) y los tres modelos docentes resultantes (MDTr, MDTc y MDCa), cuyos principales datos se recogen en la tabla 3.

Relación entre necesidades formativas y modelo de enseñanza tradicional

Tabla 3

Coeficientes de correlación entre necesidades formativas y diferentes modelos didácticos

Modelos didácticos	AEG	DG	MR	PSE	GA
MDTr	,163(**)	,218(**)	,201(**)	,164(**)	,268(**)
MDTc	,317(**)	,368(**)	,368(**)	,327(**)	,274(**)
MDCa	,367(**)	,264(**)	,383(**)	,417(**)	,380(**)

A partir de los datos de la primera fila se infiere que el MDTr basado en la trasmisión de conocimiento, demanda una formación general en todos los aspectos pero se centra en la resolución y mejora de la convivencia en el aula (GA), las necesidades formativas relacionadas con el dominio de la didáctica general (DG) y en los aspectos relacionados con la metodología de la enseñanza y la utilización de recursos docentes (MR).

Relación entre necesidades formativas y modelo docente tecnológico

Se aprecia que el modelo docente tecnológico (MDTc) presenta elevadas demandas de formación inicial en todos los aspectos, destacando en igual proporción y sentido, las necesidades formativas vinculadas al dominio de la didáctica general (DG) y los temas relacionados con la metodología y recursos docentes (MR). Las correlaciones en este caso son superiores a las del modelo tradicional (MDTr).

Relación entre necesidades formativas y modelo docente centrado en el alumnado

Por último, se aprecia que el modelo docente innovador o centrado en alumnado (MDCa) también presenta importantes demandas en todas las necesidades docentes, siendo superiores las correlaciones observadas en torno a este modelo que en los casos las anteriores. Las asociaciones más fuertes se aprecian en los temas de psicología educativa, metodología y recursos y gestión del aula.

Finalmente comprobamos como, las mayores diferencias se establecen entre el modelo tradicional (MDTr) y el modelo tecnológico (MDTc). La correlación más fuerte se produce en las demandas formativas vinculadas a aspectos sobre el control y la gestión del aula (GA) y las correlaciones menos positivas en las demandas de aspectos educativos generales (AEG), siendo totalmente inversa esta proporcionalidad en el modelo tecnológico (MDTc). Por otro lado, los resultados del modelo centrado en el alumnado (MCDa) indican que son otras las necesidades formativas prioritarias para este caso.

Discusión y Conclusiones

En general podemos indicar que existen unas necesidades en la FIPS que presentán un interés bastante elevado para el futuro profesorado dependiendo del modelo docente subyacente.

Si tenemos en cuenta las aportaciones de Pérez (2010) y González (2011), el modelo docente tradicional definido en este estudio parece apostar por la formación pedagógica en la línea que lo plantean autores como Contreras (2010), Recchia y Puig (2011) y Manso y Martín (2014), suscitando un grado de interés mayor los aspectos formativos en didáctica general y gestión del aula.

En el modelo didáctico tecnológico también destaca el interés en aspectos formativos sobre didáctica general, pero como ya anticipaba Medina (2010) requieren de una formación en técnicas y metodologías que permitan establecer soluciones prácticas.

Las mayores necesidades formativas se recogen en el modelo docente centrado en el alumnado, destacando los temas relacionados con psicología educativa y la gestión de un clima adecuado de aula como ya anticipaban los resultados de otros estudios anteriores sobre esta temática (Pérez, Ramos y Serrano, 2016; Torrecilla, Olmos y Rodríguez, 2016).

Finalmente consideramos que, a pesar de las limitaciones de la investigación, la información aportada puede servir de base para desarrollar análisis más complejos que

contribuyan a conocer mejor las demandas formativas de los futuros y las futuras docentes de enseñanza secundaria, con la finalidad de favorecer la mejora de la FIPS.

Referencias

Colmenero, J., Pantoja, A. y Pegalajar, M. C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista complutense de Educación, 26*(1), 101-120.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*(2), 61-82.

González, J. C., Jiménez, J. R. y Pérez, H. M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes, 11*, 67-85.

Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria, ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa, 161*, 5-6

Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, *364*, 145-169.

Medina, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. En González, I. *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.* Barcelona: Graó.

Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68(2)*, 17-36.

Pérez, A., Ramos, G. y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar, 52*(1), 51-70.

Recchia, S. y Puig, V. (2011). Challenges and inspirations: Students teachers experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education, 34*(2), 133-151.

Romero, L. C. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis*. México: Plaza y Valdés.

Salazar, J. (2008). Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. En

L. Pumares y L. Hernández Rincón. *La formación del profesorado para atender a la diversidad*. Madrid: CEP.

Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*, Tesis doctoral, Universidad de Córdoba.

Torrecilla, E. M., Olmos, S. y Rodríguez, M. J. (2016). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria. *Educación XX1, 19*(2), 293-315.

Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas práctica. *Tendencias Pedagógicas, 20*, 5-32.

CONSTITUTIVE AND GROUP-DYNAMICS FACTORS OF THE UNIVERSITY GROUP-INTERACTIVE TEACHING (DIDATTICA UNIVERSITARIA GRUPPO-INTERATTIVA - DUGI)

Giovanni Giordano

University of Bari "Aldo Moro", PhD in Biomedical Sciences

Abstract

Introduction. The presented innovations are the result of interaction between clinical work, scientific research, university teaching and training with Institutional Group-Analytic Supervision conducted since 1991 by Alberto Patella at the degree course in Medicine, at the degree course in Clinical Psychology, Development and Relationships and at the graduate school in Clinical Psychology – University of Bari "Aldo Moro". ***Objective.*** It is presented the experience of the University Group-Interactive Teaching (DUGI) in the University of Bari. ***Method.*** DUGI represents the latest development of *The Teaching Project* by which Jane Abercrombie extends the group-analysis methodology founded by Siegmund Foulkes in the university setting. DUGI favors the university student in the learning processes and, at the same time, the unlearning processes of the traditional ways of acquiring and managing knowledge in the exercise of the profession. ***Results.*** DUGI reinforces to take on individual and group responsibility of psychodynamic aspects that are the basis of professional interaction. Among these: 1. The role played by the perception of interpersonal, transpersonal e multipersonal relationships; 2. The resistance to change in learning; 3. The suffering change. ***Conclusions.*** The experience of DUGI allows to transform the informational re-stocking into operational instrument and interactional skills.

Key words: Unlearning, Resistance to change, Training.

Resumen

Introducción. Las innovaciones presentadas son el resultado de la interacción entre trabajo clínico, investigación científica, didáctica universitaria y training de formación con supervisión grupoanalítica institucional conducida a partir de 1991 por Alberto Patella en el curso de base para médicos, en el curso de base para psicólogos y en la Escuela de Especialización en Psicología Clínica - Universidad "Aldo Moro" de Bari. ***Objetivo***. La comunicatión pretende presentar la experiencia de la Didáctica

Universitaria Grupo-Interactiva (DUGI) en la Universidad de Bari. ***Método***. La DUGI representa el desarrollo más actualizado del *The Teaching Project* con el cual Jane Abercrombie extiende al ambito universitario la metodología grupoanalítica de Siegmund Foulkes. La DUGI favorece en el estudiante universitario los procesos de aprendizaje y, al mismo tiempo, de desaprendizaje de las tradicionales modalidades de adquisición y gestión de los conocimientos en ambito profesional. ***Resultados***. La DUGI potencia la toma de control individual y de grupo de los aspectos psicodinámicos constitutivos de la interacción profesional. Entre estos: 1. El papel que realiza la percepción en las relaciones interpersonales, transpersonales y multipersonales; 2. Las resistencias al cambio en el aprendizaje; 3. El sufrimiento por el cambio. ***Conclusiones***. La experiencia de la DUGI permite de transformar los suministros informativos en instrumentos operativos y habilidades internacionales.

Palabras clave: Desaprendizaje; Las resistencias al cambio; Itinerario de formación.

Introduction

DUGI develops and integrates the innovations introduced in the field of education by Jane Abercrombie through *The Teaching Project* (Abercrombie, 2003).

At the base of *The Teaching Project* proposed by Jane Abercrombie there is the group-analytic methodology. Jane Abercrombie proposes it after having assimilated and acquired the prerequisites during the training conducted by Siegmund Foulkes. The knowledge that arises from it is not theoretical, but acquired directly, through experience and personal involvement.

With *The Teaching Project*, Jane Abercrombie does not replace a methodology with another but promotes a movement of research and of detailed study leading to the original proposal of DUGI (Abercrombie, 2003).

Methodology

DUGI is proposed by Alberto Patella, Associate Professor of Clinical Psychology – Medical School of University of Bari (Patella, 2000).

DUGI reflects the affiliation of Alberto Patella to Group Analytic Society International (GASi-London) and his personal training with Alice von Platen, the analysts who put him into contact with Jane Abercrombie's *Teaching Project*. This data allows to emphasize that DUGI cannot be learned from the exclusive reading or

studying of books but requires the personal training of formation with teachers who have already done the same learning path, learning it from experience. (Fig.1)

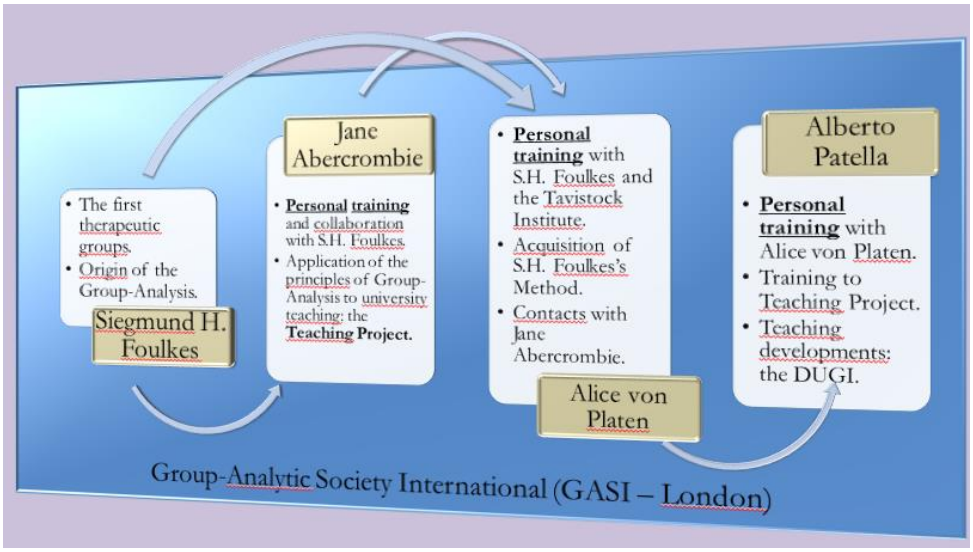


Fig.1. Group Analytic Society International (GASI-London)

Since 1991, DUGI is applied by Prof. Alberto Patella together with the staff of collaborators in the teachings of General Psychology (I year) and Clinical Psychology (VI anno) in the Medical Degree Course; in the teaching of Clinical Psychology in the Clinical Psychology, Development and Relationships Degree Course; in the teaching of Psycho-Analytic Psychoterapy Group and Psychological Intervention in the communities in the School of Specialization in Clinical Psychology – University of Bari. The staff of collaborators is composed by medical and psychologist professionals, working on the territory and in continuing education training to Group-Analysis Method in accordance with Foulkes-Abercrombie Model (Patella, 2010).

These professionals, experts in the specific field of expertise, collaborate in the preparation and organization of teaching and in direction of "professional groups" that support the basic teaching.

Organizational structure

The University Teaching is the field in which the expectations and the resistances of the teacher, the students and the university institution building the communication network where the tensions and conflicts occurring in the *hic et nunc* of lessons, interactive seminars and professional groups to fulfill its mission.

DUGI is the result of the dynamic integration between the University Teaching (Patella et al., 1998) and 1. the Activity in Clinical Field (Patella, 2005); 2. the

Scientific Research in Clinical Psychology (AA.VV., 2006); 3. Training of Group-Analytic Formation in accordance with Foulkes-Abercrombie Model (Patella, 2010); 4. the Institutional Group-Analytic Supervision (Fig.2).

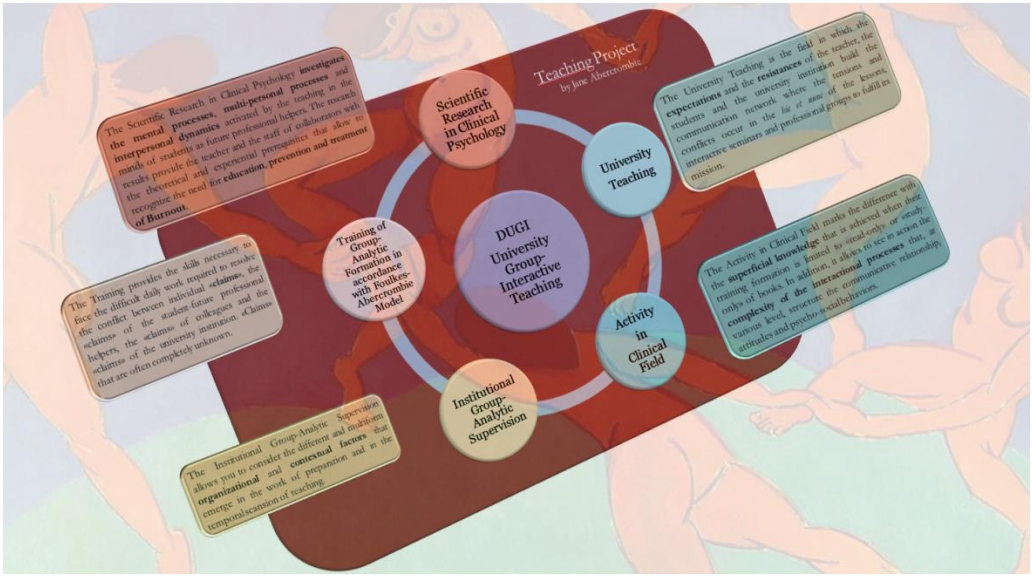


Figure 2. DUGI´s dynamic integration.

1. The Activity in Clinical Field marks the difference with the superficial knowledge that is achieved when their training formation is limited to read-only or the study-only of books. Also it allows you to see in action the complexity of the interactional processes that, at various levels, structure the communicative relationship, attitudes and transpersonal and multipersonal behaviors.

2. The Scientific Research in Clinical Psychology investigates the mental processes, multipersonal and individual, and transpersonal and multipersonal dynamics activated by the teaching in the minds of students as future helper professionals. A crucial role is played by research on the Burnout Process in helping professionals, conducted with interdisciplinary methodology on the whole Italian territory by three Research Units: RU in Epistemology (coordinated by Maria Giordano – University of Bari), RU in Social Psychology (coordinated by Giovanni Guerra – University of Florence) and RU in Clinical Psychology (coordinated by Alberto Patella – University of Bari). The project of this research has been evaluated by the Ministry of University and Research (MIUR) as of national interest and by their co-financed (Co-Fin) for the years 2003-2006 (MIUR, D.M. 23/10/2003) “for scientific accuracy, methodological innovation and operational impact of the project that inspires it”.

This research revealed the procedural and psychological character of Burnout that leads the professional helpers to the mental extenuation and disablement in the course of the daily performance of their work. The research shows the need to abandon the reductive conception formulated in America by Christina Maslach. She talks about "Burnout syndrome", favoring the use of this diagnosis as a stigma against the professional. The overall results of this research provides the teacher and the staff of collaborators with the theoretical and experiential prerequisites that allow you to identify, among students, the recognition process of the need for education, prevention and treatment of Burnout.

3. The Training of Group-Analytic Formation in accordance with Foulkes-Abercrombie Model provides the skills necessary to face the difficult daily work that requires you to resolve the conflict between his "claims", the "claims" of the students-future helper professionals, the "claims" of colleagues, and the "claims" of the university institution. "Claims" that are often completely unaware.

4. The Institutional Group-Analytic Supervision allows you to consider the different and multiform organizational and contextual factors that emerge in the work of preparation and in the temporal scanning of teaching.

Results

Here follows some remarks which represent different levels of the training process started by DUGI:

• In basic academic courses, DUGI creates the "Group-Analytic Context" so that the students understand the need to develop interactional skills required by their future profession. The medical profession and all professions based on the communicative relationship are founded on the relationship with the patient, with his entourage, with colleagues and all of them with the university and hospital institution.

• The Group-Analytic Methodology creates conditions for transforming the educational supplies and specific detailed study offered in capacities and specific skills (Interactive Seminars focused on the Analytic Supervision of Clinical Case and Professional Groups).

• The student lives firsthand the difficulties in dislocate the structure of classifications, of nosographic languages and the "mental schemes" (Abercrombie, 2003) building and deposited in previous years through the traditional university teaching. From the dynamic point of view, DUGI creates a first level of "group-analytical context" capable

of bringing out the risks to which the students meet when their mental schemes and inertial behavior become "schemata" such protodefensive agglomerates (Patella, 2005*b*). Contrary to the mental schemes that are predominantly aware, the schemata, as analyzed Alberto Patella, operate in unconscious form aggregating collective, groupal, institutional and finally individual defensive systems. In this "group-analytic context", the student start the route to "learn to unlearn" prejudices (Giordano, 2012), and superficial knowledges and to become aware of the incidence of these in helping profession.

• DUGI promotes the complex process of unlearning among students since the early stage of university studies which Siegmund Foulkes (Foulkes, 1991) assigns a decisive role, making it the medium that allows the knowledge to move from the level of perception to the level of learning.

• DUGI exposes the student to the painful state of suffering that accompanies the formative change (Patella, 2007). At the same, DUGI change the perception, making identifiable the risk that the Burnout process can be established. A very high risk that may occur while the exercise of the profession, when the professional training was not adequate.

• DUGI enhances the individual and group management of psychodynamic aspects, constituent of professional interaction (von Platen, 2003). Among these factors: 1. The role played by the perception in interpersonal, transpersonal e multipersonal relationship; 2. The resistance to change in learning; 3. The suffering due to the change.

Conclusions

The remarks proposed in this works as results achieved in the years of application of DUGI are always assumed as a starting point in the continuation of the activity in clinical field. These results are continuously subjected to specialist epistemological validation and are comparison object in seminars and conferences, national and international.

References

AA.VV. (2006). *Burnout. Seminario Gruppoanalitico Nazionale. Da Franco Fornari precursore alle nuove conoscenze scientifiche*. Milano: FrancoAngeli.

Abercrombie, J. (2003). *Anatomia del Giudizio Operativo*. Milano: FrancoAngeli.

Foulkes, S. H. (1991). *Group-Analytic Psychoterapy: Method and Principles*. London: Karnac Books.

Giordano, G. (2012). *Episteme e pregiudizio*. Milano: Franco Angeli.

Patella, A. et al. (1998). Formazione alla relazione e insegnamento di Psicologia Clinica nella Facoltà medica. Comunicazione presentata al II Congresso Nazionale di Clinica Psicologica su *Medicina e psicologia: insieme per il paziente*. Bologna, 25-26 Settembre.

Patella, A. (2000): *La formazione del medico alla relazione psicologica. Concetti operativi per la didattica formativa alla Facoltà medica dell'Università di Bari*. Bari: Adriatica.

Patella, A. (2005*a*). *Il Caso R. Mentegruppo nello status analitico nascente del contesto clinico*. Milano: FrancoAngeli.

Patella, A. (2005*b*). *Bunout. Gli schemata nei professionisti d'aiuto*. Bari: Progedit.

Patella, A. (2007). On suffering change. *Group-Analytic Contexts*. International Newsletter, 36, June 2007.

Patella, A. (2010). *Burnout vs Professionista d'aiuto. Alice von Platen e la continuità analitica addestrativa in Psicologia Clinica*. Milano: FrancoAngeli.

von Platen A. (2003). Gruppoanalisi e gruppo analitico allargato nel lavoro e nelle istituzioni. In AA.VV. (Eds), *Antipigmalione. Gruppoanalisi e rivoluzione formativa*. (pp.255-270). Milano: FrancoAngeli.

TRAINING TO THE PHENOMENOLOGICAL ATTITUDE. EXPERIENCE AND INNOVATION OF THE "UNIVERSITY GROUP-INTERACTIVE TEACHING" - DIDATTICA UNIVERSITARIA GRUPPO-INTERATTIVA (DUGI) - AT THE UNIVERSITY OF BARI

Gabriella de Mita

University of Bari, Italy

Abstract

Background: This work refers to the university experience in teaching at the Specialist Degree Course in Editorial, Public and Social Information Science at the University of Bari and to the research work within C.I.R.La.G.E. on the phenomenological prerequisite which make recognisable the communication phenomenon in the constitutive terms of communicative relationship. Training to the phenomenological attitude through the "University Group-interactive Teaching" (DUGI) allows: to recognise the constitutive process of relationship subtending the communication; to detect, on each occasion, the risks of automatisms intrinsic to the standard models of communications. Method: The DUGI takes roots in Jane Abercrombie's innovative "Reticular interactive didactics". Professor at the University College in London in the 50s, Jane Abercrombie borrows the group-analytic new paradigm developed by Sigmund Foulkes, from the psychological filed to the training-educational one. This new teaching approach was introduced in 1992 to the University of Bari at the Faculty of Educational Sciences by Professor of Philosophy and Epistemology of Human Sciences Maria Giordano. Results and Conclusions: This work introduces the phenomenological analysis of constitutive and relational elements of the communication subtending training and learning in the university field and the outcomes concerning the operational repercussions on methodological innovation.

***Keywords*:** Phenomenological Attitude Training, Communicative Relationship, University Teaching Innovation.

Resumen

Antecedentes: El trabajo se relaciona con la experiencia en la enseñanza universitaria en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación editorial, pública y social de la

Universidad de Bari y el trabajo de investigación dentro de la C.I.R.La.G.E. en hipótesis fenomenológicas que hacen lo cognoscible fenómeno de la comunicación en términos de relación comunicativa constitutiva. Formación de la actitud fenomenológica través de "Didáctica Universitaria Grupo-interactiva" (DUGI) permite de reconocer la procesualidad constitutiva relacional subyacente a la comunicación; identificar, de tiempo en tiempo, los riesgos propios de la aplicación de automatismos mecánicos de los modelos estándar de comunicación. Método: La DUGI tiene sus raíces en la propuesta innovadora de "enseñanza interactiva" de Jane Abercrombie. Profesora de la Universidad London College en los años 50, Jane Abercrombie toma prestado el nuevo paradigma del grupo analitico desarrollado por Siegmund Foulkes, campo psicológico clínico para la formación-educativo. El nuevo método de enseñanza se introdujo en la Universidad de Bari, en la Facultad de Educación desde 1992 por María Giordano, Profesora de Filosofía y Epistemología de las Ciencias Humanas. Resultado y Conclusiones: En este trabajo se presenta el análisis fenomenológico de los elementos constitutivos de la comunicación y las relaciones que subyacen a la formación y el aprendizaje en el ámbito universitario y los resultados en relación con el impacto operativo en el plan de innovación metodológica.

***Palabras clave*:** Formación de actitud fenomenológica, relación comunicativa, innovación docente universitaria.

Introduction

This work concerns the phenomenological, theoretical and methodological assumptions, detected within the "University Group-interactive Teaching" - Didattica Universitaria Gruppo-interattiva (DUGI).

It roots in the research work done at C.I.R.La.G.E. - Interuniversity Research Centre "Laboratory of Group Analysis and Epistemology" at the University of Bari, Perugia, Verona.

The phenomenological prerequisites here evaluated contribute to giving the constitutive value of the communicative relation back to the communication.

The research herein referenced concerns the manuscripts written by Edmund Husserl in 1932 about the problem of *the Phenomenology of Communication* (*Phänomenologie der Mitteilung*), collected in the third volume of the text *Zur Phänomenologie der Intersubjectivität* -"Husserliana".

In those manuscripts, Husserl sets the phenomenological prerequisites through which he analyzes and shows the constituent traits of the communicative relation allowing nowadays to observe, describe and resignify the procedural and complex nature of the communicative relationship and the forms through which it reveals itself.
Among these traits: the *intentionality*, as a *medium* to learn how to get the obvious out of the experience of communicative, formative and professional interaction; the *corporeity* as entrenchment of different shapes and levels of communication.

These preconditions enable to notice that the DUGI put at the heart of its purposes the intentional acts of subjective life based on "relation-with" rather than the more ambiguous, reductivistic, fragmented and externalized form of the "relation-to"; the communication as co-participation and co-sharing. (See. Husserl, 1932); the communicative relation realising the participation in the emotional common life and the understanding of the being as constitutively "being-with" (*Mit-Sein*) (See. Husserl E., 1932).
Therefore the indispensable nature of the training in the phenomenological attitude of those whom the DUGI is addressed to and of the future teachers. This kind of training aims to give the theoretical attention back to:
- The constitutive connections linking the communication to the interpersonal and intersubjective relation, taking the *Ur* in its authenticity;
- The factors of knowledge allowing to risignify the information to be transmitted within the communicative relational frame (See. De Mita, 2012).
The anthropological and communicative-relational perspective strengthened by the phenomenological attitude puts *in nuce* the formative unbearableness of the didactic which bases its preconditions on the academic tradition of the teacher's declamatory performance, most of the time self-referential and unidirectional.

Method

The DUGI develops the innovative project of "Interactive Teaching" proposed and applied by Jane Abercrombie. Professor at the University College in London in the 50s, Jane Abercrombie borrows the Group Analytic new paradigm developed by Sigmund Foulkes, from the psychological filed to the training-educational one.
This new teaching approach was introduced in 1992 to the University of Bari at the Faculty of Educational Sciences by Professor of Philosophy and Epistemology of Human Sciences Maria Giordano.

The experience of the Teaching Project by Jane Abercrombie. The offer of a new Teaching University comes from the verification of the failure of the traditional academic didactics at the British Departments of Medicine where Jane Abercrombie is professor.

Through her experience, Jane Abercrombie, realises that the "students' way of learning is ineffective and highly precarious. (...) The learning effect is made unstable and inadequate by the dependence of knowledge on the methods infused by the teacher's authority rather than actively learnt during the interactive didactic work". (Patella, 2012, p. 23)

The first innovation she introduces concerns the student's relationship with teacher and with the other students.

She borrows the Foulkes' Group Analysis method learnt through the training at the Group Analytic Society of London (G.A.S.) in the didactic filed. She creates *Free Group Discussion* through which she sets higher education on the base of the dynamics of students' discussion in small groups.

The Teaching Project enables to recognise

- ✓ the strong influence of the perception on the incisiveness of the learning process
- ✓ the communicative and expressive difficulties, the sedimentation of culture and the cognitive prejudices that can affect the incisiveness of the learning process. (See. Abercrombie M.L.J., 1984; tr. it. 2003)

The experience of the DUGI at the University of Bari by Maria Giordano. From 1992 on, Maria Giordano, Founder and Director of C.I.R.La.G.E. until 2014 and currently Past President, as a Professor of Philosophy and Epistemology of Human Sciences at the Educational Sciences Department, introduces the Abercrombie's didactic offer to the University of Bari.

She combines the training for the phenomenological attitude to the interactive didactic experience sponsored by the Abercrombie Teaching Project and her Group Analytic training as group-analyst at the Group Analytic Society International of London (G.A.S.I.).

"The phenomenological perspective prepares the mental status for learning to shift the focus on what Husserl named the "relational space" and make clear how that is not given a priori but needs to be established and held" (Giordano, 2011, p. 173).

The Group Analytic experience starts processes of re-signification of the "group-as-a-whole" and not as a simple total of individuals belonging to it. "Each person contributes to the weaving and to the moulding of the group with one's own distinctive features, with one's own behaviour and expressive ways of communication" (Giordano, 2013, p. 100).

The experience of the interactive didactic gives the spatio-temporal, meta-communicative and communicative conditions suitable for building the "relational space" essential for giving formative responsibility to those who belong to it.

The DUGI becomes an opportunity to "rethink and report the inadequacy and the inefficacy of the academic teaching traditionally based on the unidirectionality of the authoritarian transmission of knowledge" (Giordano, 2011, p. 173).

Results

The experiences and the fields of the DUGI implementation at the University of Bari over the years allowed Professor Giordano and the research teams of C.I.R.La.G.E. to work on a quality level on the learning processes and on the training of university students.

Some of relevant experiences concern the following fields:

- Degree Course in Educational and Learning Sciences for the future educators and trainers;
- Pre Degree Internship for training experts in evaluating the formative processes;
- University Courses for teaching qualification in Philosophy at Secondary Schools.

I am referring to my own experience in research and teaching university at the Specialist Degree Course in editorial, public and social Information Science at the University of Bari.

I had the opportunity to observe how the postgraduate students, the future professionals and experts in the field of media, mass-media and multimedia communications, are uncomfortable with the traditional didactic shaped on the acquisition of sciolistic and standardized information.

That information has next to nothing usefulness for a professional training aimed at the acquisition of a critical awareness attitude about the possibility of resignification of communication within the *hic et nunc* of the interpersonal, training and professional relation. (See. De Mita, 2011)

Conclusions

The DUGI experience at the Specialist Degree Course in Editorial, public and social Information Science prepare the students to learn the fundamental theoretical parameters enabling the development of the critical and philosophical thinking in relation to the analysis of communication in the terms of "communicative relationship". Through the acquisition of the phenomenological method of investigation, students are able to recognise and resignify the conceptual choices which can act as distortive forms onto and into the communicative relationship and the operative fallout within the working context of information and publishing.

The DUGI experience is the opportunity for the students to start one's own judgement about the analysis of the risk in confusing the communication with its prejudicial and technical forms.

It enables the acquisition and the application of the critical-philosophical language on professional contexts responsible of information and communication.

References

Abercrombie, M. L. J. (1984, II ed.). *Anatomia del Giudizio Operativo*. Tr. it. by Giordano, M. (2003). Introductory Essay by Patella, A., Gruppoanalisi e Interazione Formativa. Milano. FrancoAngeli.

De Mita, G. (2007). *Fenomenologia della relazione comunicativa*. Lecce. Milella.

De Mita, G. (2011). Il Laboratorio permanente di fenomenologia delle relazioni comunicative: ricerca di base e formazione all'atteggiamento fenomenologico. In AA.VV. (Eds.), *Percorsi e scenari della formazione* (pp. 320-333). Bari. Progedit.

De Mita, G. (2012). Analisi fenomenologica della relazione comunicativa a partire dai Manoscritti husserliani del 1932. Il contributo alla ricerca e alla didattica universitaria. In AA.VV. (Eds.), *Ripensare l'Educazione* (pp. 351-358). Pensa MultiMedia. Lecce.

Giordano, M. (2004, II ed.). *Ripensare il processo empatico. Dal contagio empatico al processo di Burnout*. Milano. FrancoAngeli.

Giordano, M. (2011). *I riduzionismi anti-conoscitivi e anti-scientifici. Il ruolo dell'epistemologo professionista nella ricerca "sul campo"*. Milano. FrancoAngeli.

Giordano, M. (2013). *Epistemologia della Gruppoanalisi. A confronto con Malcolm Pines*. Milano, FrancoAngeli.

Husserl, E. (1929-1935), *Zur Phänomelogie der intersubjektivität, Texte aus dem Nachlass*. *Husserliana* Band XV (1973). Netherlands. Martinus Nijhoff.

Husserl, E. (1925-1929). *Zur Phänomelogie der intersubjektivität, Texte aus dem Nachlass*. *Husserliana* Band XIV (1973). Netherlands. Martinus Nijhoff.

APRENDIZAJE SERVICIO PARA ENSEÑAR LENGUA CON TIC

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

Universidade de Vigo

Resumen

La sociedad del conocimiento enmarca la necesidad de formar en una cultura de los derechos humanos, no solo desde la educación formal, sino desde cualquier contexto social donde el individuo reciba esta necesaria formación en el respeto a la persona y sus libertades. En este contexto educativo el derecho a informar y a ser informado pasa necesariamente por la participación en los medios digitales. La exclusión de las personas de los espacios virtuales empobrece el tejido comunicativo y atenta contra sus propios derechos. Es pues necesario dotar a toda la población de los recursos necesarios para favorecer su inmersión digital como factor de inserción social. Además, no es menos cierto que la barrera del mero acceso a Internet impide a esto usuarios comprobar su propia identidad digital, que probablemente ha sido creada por terceros (menciones, registros de datos, protección de la imagen y de la intimidad, etc.). En concreto, se propone utilizar la metodología del aprendizaje servicio, donde se ponen en juego las propias capacidades para ayudar a terceros, en lo referente a la competencia digital para favorecer el aprendizaje lingüístico, clave para la integración social.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, tecnología educativa, inclusión, educación cívica.

Abstract

The knowledge society frames the need to form a culture of human rights, not only from formal education, but from any social context where the individual receives this necessary training in respect to the individual and his or her freedoms. In this educational context, the right to inform and to be informed necessarily involves participation in digital media. The exclusion of people from virtual spaces impoverishes the communicative fabric and violates their own rights. It is therefore necessary to provide the entire population with the necessary resources to encourage their digital immersion as a factor of social insertion. It is also true that the barrier to mere Internet access prevents users from verifying their own digital identity, which has probably been created by third parties (mentions, data records, image and privacy protection, etc.) .

Specifically, it is proposed to use the service learning methodology, where the abilities to help third parties are put into play in terms of digital competence to promote language learning, which is key to social integration.
Keywords: service-learning, educational technology, inclusion, civic education.

Introducción

El hecho de que Internet sea una realidad "obligatoria" para la socialización se muestra en su adopción por los negocios, los gobiernos y las instituciones educativas. Este Internet de las redes es más un tejido donde "sorprendentemente, está conectado a más cosas que las personas, y estas cosas están aumentando a un ritmo exponencial" (Kent, 2015). Es necesario, y al mismo tiempo inevitable, utilizar la tecnología para incluir a quienes llegan a nuevas sociedades procedentes de otro marco cultural y lingüístico. Aun cuando para la sociedad sean ineludibles las tecnologías de la información y comunicación, nos llevan a la reflexión acerca de los pros y los contras tanto de la integración de los medios y las personas, la dependencia y la conectividad. Hasta qué punto pues sea útil hablar de mundo digital es dudoso ya que no está separado en modo alguno al conjunto de las experiencias sociales.

Enseñar con TIC

En este contexto educativo la exclusión de las personas sin recursos o mayores de estos medios por no estar debidamente capacitadas empobrece el tejido comunicativo y atenta contra sus propios derechos. Dado que la estrategia pedagógica clave de la educación es fomentar la participación, nos proponemos favorecer el derecho humano a la educación. Es por ello que se propone un intercambio entre la generación actual y los usuarios de una ONG donde los primeros profundicen en los beneficios y riesgos de la potente herramienta que manejan y los últimos aprenden. El uso de estos recursos facilita que los límites del aprendizaje se desdibujen y nuevas personas puedan compartir las experiencias y los descubrimientos (Cobo y Marvic, 2011: 163). La posibilidad que ofrece la experimentación con escenarios virtuales se convierte en un factor de aprendizajes nuevos, ya que se transfiere el conocimiento de un modo dinámico para ser útil a otros. Hacerlo y explicarlo para las situaciones cotidianas de la vida retroalimenta el canal del aprendizaje y mejora la competencia digital.

Metodología aprendizaje servicio

El profesorado actúa ya como catalizador del conocimiento (Hargreaves, 2003: 99) y no solo este altera su rol fundamental, sino también el alumnado implicado en hacer de la tecnología un medio al servicio lingüístico de personas en riesgo de exclusión. Asín (2009: 180) defiende que "debería utilizarse una metodología ligada a la reflexión-acción, que se inicie con una detección de necesidades, la identificación de los recursos humanos con sus paradigmas cognitivos, los valores que les acompañen, tanto a las personas como a las organizaciones e instituciones, para concretarse en unas políticas educativas que impliquen los centros y las comunidades".

Es necesaria la interiorización mediante la reflexión, fruto de la activación del pensamiento crítico. La participación de los estudiantes en un proyecto que se realiza bajo esta perspectiva promueve conocimientos, valores y competencias junto con un servicio auténtico en una red de relaciones entre la institución educativa, las familias y una organización no gubernamental (Puig, 2015). Se trata de cambiar el sentido del aprendizaje y el sentido de la ciudadanía. En nuestro país todavía está en sus primeras fases de desarrollo, muestra de ello es el reciente estudio realizado a profesorado de educación superior, donde se detecta el desconocimiento de la metodología y, sobre todo, de experiencias concretas en su entorno (Sotelino, 2015).

Estas propuestas educativas se aplican a necesidades reales de la sociedad, permitirá aplicar conocimientos previamente adquiridos, formular interrogantes intelectuales y cívicos y ser fuente de experiencias que abran a los participantes hacia nuevas adquisiciones. Se inspira en una pedagogía que se esfuerza por aplicar los principios de: experiencia, o relación directa y significativa con la realidad; participación activa, o intervención de los protagonistas en las diferentes fases del proyecto; reflexión; interdisciplinariedad y resolución de problemas. Requiere un trabajo en red que coordine las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan la intervención en la realidad. Esta alianza permitirá contar con la ayuda de otro tipo de instancias destinadas a tender puentes y crear relaciones entre las instituciones educativas y las demás entidades sociales. Incide en el aprendizaje de contenidos intelectuales, afectivos y de comportamiento; desarrolla competencias aplicables a diversos ámbitos vitales; aviva el pensamiento crítico y la responsabilidad cívica; transmite valores y virtudes que fomentan el desarrollo personal y la ciudadanía, y contribuye a mejorar el entorno social, así como las instituciones implicadas en el proyecto (Puig, 2015: 21-22). El aprendizaje servicio favorece el crecimiento de los

estudiantes como ciudadanos responsables, capaces de contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad (Naval, 2008).

En la propuesta concreta que se lleva a cabo en un centro educativo con estudiantes de 1º y 2º de educación secundaria en Culleredo, se ha partido de la necesidad de revitalizar el sentido del aprendizaje lingüístico. Se inserta pues dentro de la enseñanza formal en varias materias, con un carácter claramente interdisciplinar entre las lenguas, la enseñanza artística y la tecnología con un proyecto de tratamiento integrado de lenguas: gallega e inglesa. Para ello se perfilaron al comienzo del curso los niveles de competencia lingüística necesarios para poder enseñar a otros. Identificar el nivel de referencia lingüística personal en gallego e inglés ha constituido el punto de partida. Junto a esta parte del currículo académico, se une la necesidad de incorporar la competencia digital. En concreto, se trata de aprender y enseñar utilizando herramientas propias de ese nuevo espacio social digital.

El proyecto se encuentra en fase de conclusión y su objetivo final es el diseño de unidades didácticas de contenido lingüístico que faciliten el aprendizaje bilingüe de personas en riegos de exclusión en nuestra comunidad. Para contactar con estos beneficiarios y adaptar el diseño de las actividades digitales realizadas por el alumnado, una ONG colabora aportando sus demandas para los usuarios de su organización. Las herramientas utilizadas han sido la creación de pósters multimedia sobre cuestiones lingüísticas con Padlet, de acceso libre, y la elaboración de videorrelatos sobre cultura local. El diseño del guión, la secuenciación de la estructura narrativa, la elección de las imágenes hace del proceso un aprendizaje técnico y creativo. Las siguientes fases del proyecto se centran en la creación de tutoriales y la intervención en un espacio abierto en línea (*openlearning*) donde estará colgado el curso sobre lengua y cultura a través del Camino de Santiago para emigrantes de la ONG con la que se colabora y para otras personas interesadas.

Los resultados se encuentran ligados a la doble motivación que supone el uso de la tecnología para el aprendizaje y el compromiso social que se adquiere buscando enseñar a personas que necesitan el servicio. Las actividades están siguiendo los aspectos normativos que se requieren más allá de las pautas curriculares, tales como aquellos aspectos de orden educativo como velar por los derechos de protección de la imagen, de propiedad intelectual, etc. Es también una fuente de aprendizaje para los menores, quienes desarrollan habilidades digitales ligadas no solo a la experimentación técnica, sino también a las repercusiones éticas. Resulta particularmente interesante para

el profesorado y las familias que los estudiantes aprendan a usar la tecnología con fines no solo lúdicos, sino también académicos, aunque lo hagan gustosamente. Este hecho contribuye a la mejora de la identidad digital de la juventud, siguiendo una máxima donde el espacio digital se llenará inexorablemente de experiencias, que pueden ser muy positivas si están orientadas a ayudar a otros.

Desde el punto vista lingüístico tiene gran interés el trabajo en favor de la diversidad lingüística en la red y su carácter inclusivo, además de los valores que comportan el reconocimiento de las lenguas de los demás y el matiz afectivo que asumen los trabajos de los escolares en un ejercicio de identidad cultural a través de la promoción de la lengua propia. La materia no se divide ya en unidades didácticas sino en contenidos que integran las diferentes lenguas (tratamiento integrado de lenguas y contenidos) y son programados para ser enseñados o producidos en forma digital.

Conclusiones

La dinámica del trabajo por proyectos confiere al aprendizaje lingüístico un atractivo que se enriquece al estar destinado a enseñar su propia lengua como medio de integración social y laboral. La relación establecida con los propios usuarios de la ONG logra la generación significativa del aprendizaje: que se realiza no solo para algo, sino sobre todo para alguien. El servicio social y el aprendizaje lingüístico van unidos y entrelazados con el compromiso personal de alumnado y profesorado. Así, el perfil docente recobra la motivación y la dirección del proyecto es compartida, donde se abre la posibilidad de nuevos aprendizajes. Esto es, estrategias de resolución de conflictos, escenarios de aprendizaje inclusivos y con una fuerte carga significativa por su repercusión social. El conocimiento es ya un bien social, que propicia la participación y el compromiso.

Además, el uso de las tecnologías de la información y comunicación facilita auxiliarmente llegar a un destinatario más amplio. Suponen sin duda un crecimiento en la competencia digital de todos los miembros de la comunidad educativa y aun de otros beneficiados por el proyecto. La identidad digital de los adolescentes que usan las herramientas digitales para lograr ayudar con su saber académico a personas en riego de exclusión favorece también una mejora de su utilización, encaminada al servicio social. Finalmente, aprender a enseñar la propia lengua activa la profundización metalingüística y las actitudes positivas hacia la lengua.

Referencias

Cobo, C. y J. Moravec (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento.* Barcelona: Octaedro.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Print, M., Ugarte, C., Naval, C. y Mihr, A. (2008). Moral and human rights education: the contribution of the United Nations. *Journal of moral education, 37*(1), 115-132. http://hdl.handle.net/10171/21399

Puig, J. (coord.) (2015). *¿Como realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 1,* 56-75.

SOSTEMÁTIC. SOSTENIBILIDAD EN LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

Salvador Vidal Raméntol y SIRSU

Facultad de Educación. Universidad Internacional de Catalunya, Barcelona

Resumen

Antecedentes. Este trabajo se enmarcó dentro del propósito de llevar a cabo la sostenibilización curricular (CRUE, 2012) en los Grados de Educación, y camina en la línea de la sostenibilización de la Universidad, camino por el que se deberían dirigir todas las Universidades a nivel mundial, tal y como declararon ya hace décadas los líderes mundiales de Universidades para un futuro sostenible (*University Leaders for a Sustainable Future*, 1990). **Método**: Al comienzo del curso 2015-2016 se realizó una encuesta a los estudiantes del GEP (3º curso) sobre "Hábitos y valores en sostenibilidad". Durante el semestre se plantearon distintos problemas de ahorro energético y de agua que el estudiante debía resolver de forma grupal. Al finalizar el semestre, se les pasó la misma encuesta que el primer día (diagnóstico inicial) y se compararon los resultados obtenidos antes y después de la intervención educativa (impacto). **Resultados**: En los resultados provisionales estamos viendo que hay una ligera mejora sobre la actitud y sus hábitos de consumo. **Conclusiones:** Es necesario introducir la Sostenibilidad en todos los Currículos y tener presente que los futuros maestros han de ser los transmisores de crear unos buenos hábitos de consumo para preservar nuestro Planeta.

Abstract

Background. This work is framed within the purpose of carrying out the curricular sostenibilización (CRUE, 2012) in Grades of Education, and walks in the line of sostenibilización University, path that should lead all universities worldwide , as declared decades ago the world's leading Universities for a sustainable future (University leaders for a sustainable future, 1990). **Method**: At the beginning of the course 2015-2016 a survey was conducted of GEP students (3rd year) on "Habits and sustainability values." During the semester various problems of energy and water savings that the student must solve as a group were raised. At the end of the semester, they spent the same survey as the first day (initial diagnosis) and the results were

compared before and after the educational intervention (impact). **Results**: In the interim results we are seeing that there is a slight improvement over the attitude and habits. **Conclusions**: It is necessary to introduce sustainability in all Curricula and keep in mind that future teachers have to be transmitters create some good habits to preserve our planet.

Introducción

Sostemátic es la palabra que se uilizó para introducir de forma curricular la sostenibilidad en la "Didáctica de las Matemáticas" en los alumnos de tercer curso del Grado de Educación Primaria (GEP) de la Facultad de Educación de la UIC, Barcelona. Este trabajo se enmarcó dentro del propósito de llevar a cabo la sostenibilización curricular (CRUE, 2012) en los Grados de Educación, y camina en la línea de la sostenibilización de la Universidad, tal y como declararon ya hace décadas los líderes mundiales de Universidades para un futuro sostenible (*University Leaders for a Sustainable Future*, 1990).

Los datos del Informe Mundial Wildlife Fund (WWF, 2014) muestra que en 2010 la Huella Ecologica global fue 53% más alta que la biocapacidad de la Tierra y que la HE en España era prácticamente el mismo que era hace diez años, lo que nos conduce a suponer que los ciudadanos no son suficientemente conscientes de la gravedad de la situación de nuestro planeta. Los problemas ambientales, como la deforestación, el calentamiento global y la sobreexplotación de la pesca, entre otros, no son lo suficientemente visibles para la mayoría de los ciudadanos para cambiar sus hábitos de consumo. Por lo tanto, se puede afirmar que las personas no son plenamente conscientes, ni comprometidos con el verdadero concepto de sostenibilidad, ni a la necesidad de cambiar la forma de vivir y de concebir el mundo.

Desde otro punto de vista más científico, en el Informe Planeta Vivo (WWF, 2014) el estado del planeta ha sido evaluado, la documentación de los cambios en la biodiversidad, los ecosistemas y el consumo de la humanidad de los recursos naturales. El informe anuncia que el estado de la biodiversidad del planeta está peor que nunca. Proporciona figuras tales como el hecho de que entre 1970 y 2010 hemos perdido más del 50% de la biodiversidad del mundo y que la presión ejercida por la humanidad está por encima de lo que la tierra puede regenerar. Estos resultados indican que la sostenibilidad en todas sus perspectivas - ecológico, económico y social-(Lozano, 2008)

sigue siendo un elemento clave necesaria en la educación a todos los niveles, desde la escuela infantil a la educación superior.

El informe de WWF (2014) describe las acciones prioritarias específicas que reducirán la HE en caso de aplicarse. Estas acciones, que se han clasificado en diferentes campos, todos tienen como objetivo preservar el capital natural, producir mejor y consumir de forma más inteligente. A través de la educación que se imparte en la Universidad que es posible tener una influencia especial sobre los objetivos relacionados con el consumo responsable. Esto es así, ya que para que una persona sea responsable para la sostenibilidad, él o ella debe en primer lugar ser conscientes de los problemas ambientales y sus causas, así como saber qué se puede hacer para minimizar su impacto personal. Él o ella también debe estar convencido de que sus acciones pueden contribuir a la mejora y evolución de la sociedad y no sentir que estas acciones son insignificantes (Kollmuss y Agyeman, 2002). Tenemos que cambiar la mentalidad, valores y actitudes para que la sociedad se puede creer en que todo el mundo lleva una vida sana, con las necesidades básicas cubiertas y en el que cada uno de nosotros asume una actitud responsable hacia el consumo de recursos y la igualdad de acceso de todos estos recursos (Cortese, 2003).

En el contexto educativo en el que nos encontramos, y teniendo en cuenta el hecho de que Europa define la generación y actitudes que consolidan, el conocimiento y el enriquecimiento de la sostenibilidad como uno de los impulsores del cambio (Comisión Europea, 2010), el principal objetivo de nuestro estudio fue para proporcionar una formación en sostenibilidad para nuestros estudiantes, futuros profesores de primaria, por su participación activa en un programa educativo multidisciplinario (Lozano, 2006). Este programa fue diseñado para llevar a cambiar sus hábitos de consumo y hacerlos mucho más conscientes de la sostenibilidad a través de la gran reto de analizar y tratar de reducir su HE. El resto de la comunidad universitaria participó de manera transversal, a través de la realización de un proyecto en el que los estudiantes jugaron un papel activo, tanto como líderes y por medio de su participación. Esta doble inmersión hizo posible que los alumnos se conviertan emocionalmente, así como intelectualmente involucrados, lo que allanó el camino para la reflexión (Sipos et al., 2008). El trabajo fue planeado para que los mensajes acerca de la sostenibilidad no fueran más que críticas o buenas intenciones; se crearon escenarios educativos realistas y adecuados para el entorno de trabajo los cuales fueron efectivos en actitudes muy cambiantes.

Los alumnos al poder cuantificar su ahorro energético, de agua de residuos etc. Les hizo ser más conscientes de lo que supone la sostenibilidad y el efecto que su acción tiene y repercute en un planeta globalizado.

Objetivos

1. Valorar la sostenibilidad como una herramienta para construir un mundo mejor
2. Ser consciente de que una actitud sostenible puede hacer mejorar la vida en el planeta.
3. Cuantificar el ahorro que representa para la humanidad, tener unos hábitos de consumo más sostenibles.

Método

Al comienzo del curso 2015-2016 se realizó una encuesta a los estudiantes del GEP (3º curso) sobre "Hábitos y valores en sostenibilidad". Esta encuesta estaba formada por 20 preguntas, 19 de respuesta y la 20, de respuesta abierta para que el alumno pudiese expresar que entiende por desarrollo sostenible. La encuesta se basó en hábitos y valores; pensamos que antes de introducir conceptos, hay que educar en valores y actitudes.

Durante el semestre se plantearon distintos problemas de ahorro energético y de agua que el estudiante debía resolver de forma grupal. A continuación, se valoró la repercusión de este ahorro desde las tres dimensiones de la sostenibilidad (social, económica y medioambiental)

Al finalizar el semestre, se les pasó la misma encuesta que el primer día (diagnóstico inicial) y se compararon los resultados obtenidos antes y después de la intervención educativa (impacto).

Resultados

En los resultados provisionales estamos viendo que hay una ligera mejora sobre la actitud y sus hábitos de consumo.

Seguimos estudiando los resultados obtenidos y poder tomar las medidas oportunas para seguir con el proceso.

Estos primeros datos obtenidos son esperanzadores y pensamos que nuestro trabajo e intención de introducir en todos los Currículos la Sostenibilidad puede repercutir de forma positiva en la Huella Ecológica de nuestro planeta.

El gráfico 1 muestra el aumento de reciclar residuos especiales.

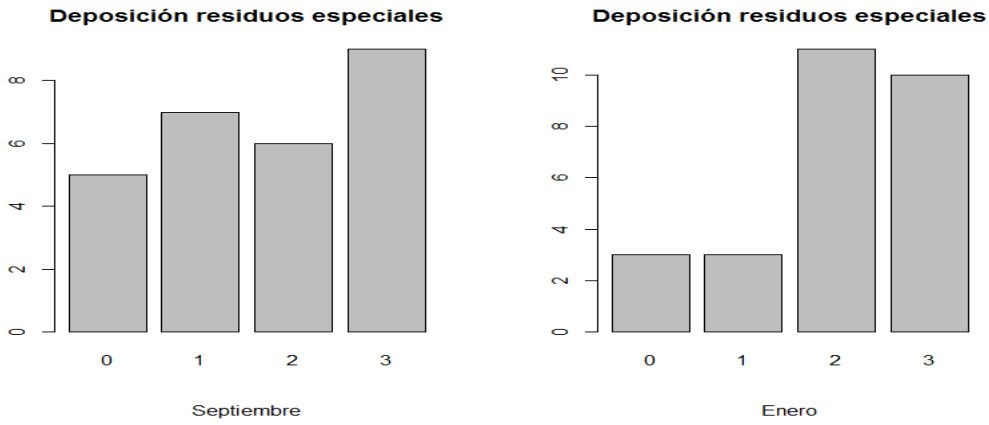


Gráfico 1. Deposición de residuos especiales.

En el gráfico 2 aumenta el consumo responsable de la calefacción

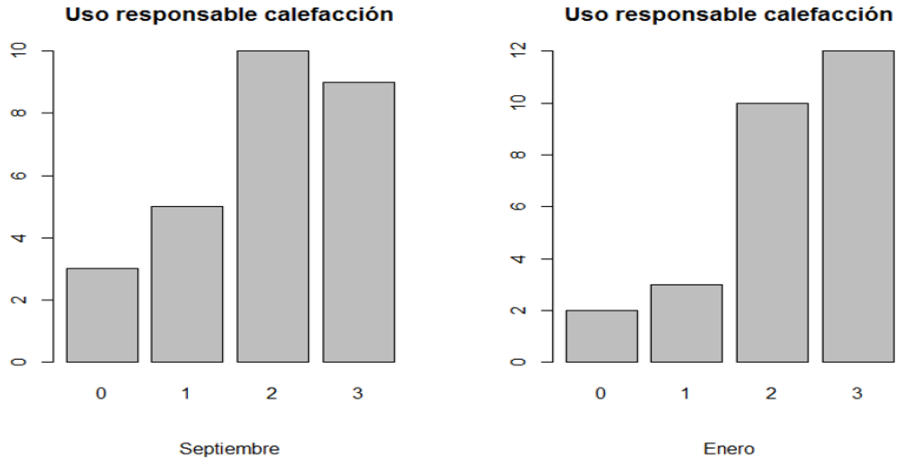


Gráfico 2. Consumo responsable de la calefacción

En el gráfico 3 llevar los medicamentos caducados para su reciclaje también aumenta

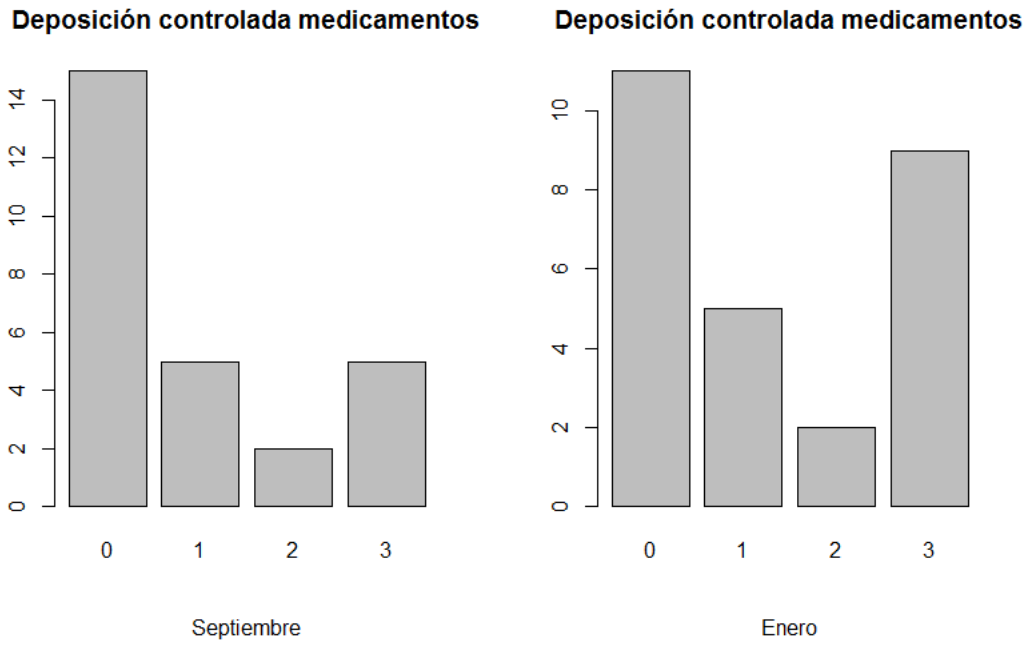


Gráfico 3. Reciclaje de medicamentos usados.

La cuarta y quinta grafica (4 y 5) respecto a uso de coche individual, el sí, siempre, disminuye en la cuarta pregunta y el no aumenta en la quinta pregunta.

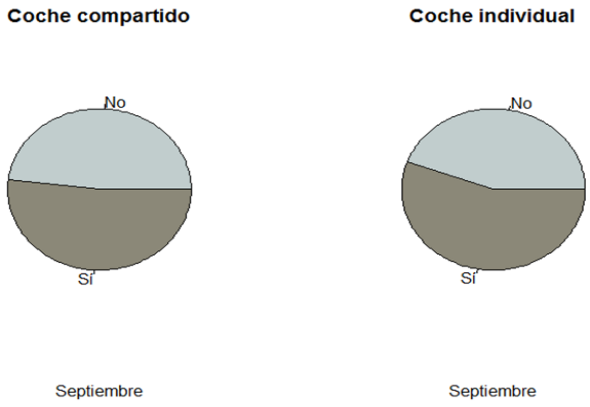


Gráfico 4. Uso del coche individual y compartido en septiembre.

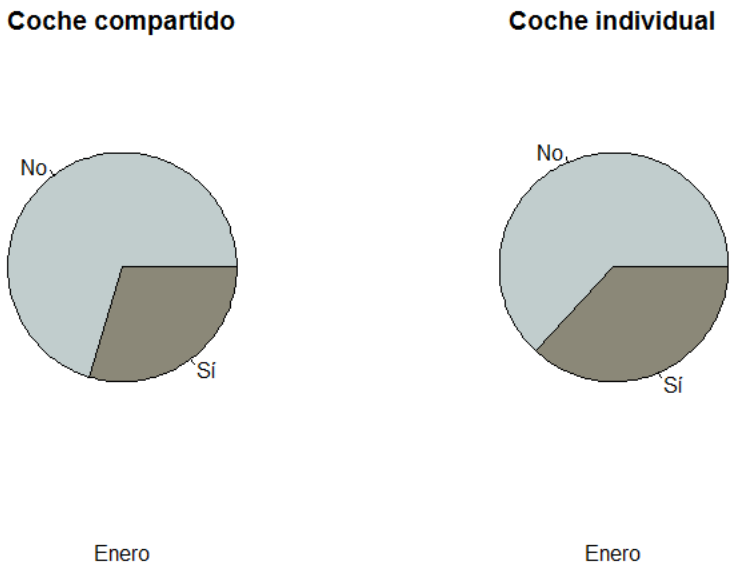


Gráfico 5. Uso del coche individual y compartido en enero.

Conclusiones

Es necesario introducir la Sostenibilidad en todos los Currículos y tener presente que los futuros maestros han de ser los transmisores de crear unos buenos hábitos de consumo para preservar nuestro Planeta, la casa común de toda la humanidad.

Referencias

AEMET. (2004). *Guía resumida del clima 1971-2000: Plan Estadístico Nacional 2001-2004.* Madrid, España: Ministerio de Medio Ambiente.

Albareda, S., Fernández, M., Alférez, A., Puig, J., y Vidal, S. (2014). Educación nutricional participativa como innovación docente en la formación de maestros del Grado de Educación Primaria. En P. Membiela , N. Casado, M. I. Cebreiros (Eds.), E*xperiencias e Innovación Docente en el contexto actual de la Docencia Universitaria* (pp. 589-593). Orense, España: Educación Editora.

Arthus-Bertrand, Y. (2009). *Home* [Video file]. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=NNGDj9IeAuI&feature=youtu.be&hd=1

Centre for Sociological Research. (2007). *Barómetro de marzo. Avance de resultados nº 2.681.* Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2680_2699/2681/Es2681mar_A.pdf

Cortese, A. D. (2003). The Critical Role of Higher Education in Creating a Sustainable Future. *Planning for Higher Education, 31*(3), 15-22.

Cucek, L., Klemes, J. J., y Kravanja, Z. (2012). A Review of footprint analysis tools for monitoring impacts on sustainability. Journal of Cleaner Production. 34: 9-20.

Echeverría, J. (Coord.) (2003). *Percepción social de la Ciencia y la tecnología en España.* Madrid, Spain: FECYT.

Eurostat. (2014). *Europe 2020 indicators.* Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators

FAO. (n. d.). *Organic Agriculture.* Recuperado de http://www.fao.org/organicag/oa-faq/oa-faq10/es/

Lozano, R. (2008). Envisioning Sustainability three-dimensionally. *Journal of Cleaner Production, 16,* 1838-1846.

UNESCO (2012). Shaping the Education of Tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged. Paris, Francia: UNESCO.

Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2005). Actitudes de los jóvenes en relación con los desafíos medio-ambientales. *Infancia y Salud, 28*(3), 309-327.

Vidal, S., y Balaguer, C. (2012). *La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el Grado de Educación Primaria.* II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 13). Investigación de calidad para mejorar la educación. Tarragona, Spain (4th-5th July).

Willer, H., y Lernoud, J. (2015). *The World of Organic Agriculture. Statistics and Emerging Trends 2015.* Frick, Switzerland: FiBL and Bonn, Germany IFOAM – Organics International.

WWF. (2014). *Informe Planeta Vivo*. Recuperado de http://www.footprintnetwork.org/images/article_uploads/Informe-PlanetaVivo2014_LowRES.pdf

LOS MODELOS DE TUTOR EN EL PRACTICUM DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Abraham Bernárdez Gómez

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Antecedentes. El trabajo presentado adquiere una importancia especial al darse en un momento de encuentro entre el futuro maestro y un aula. En el marco del proyecto "Desarrollo del conocimiento profesional a través del Plan de Estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. (EDU2012-39866-CO2/01).", se profundizará en una figura estratégica en la formación docente, los tutores de practicum. Método. Se ha realizado una investigación cualitativa siguiendo el método de la teoría fundamentada. Aplicando una entrevista en profundidad para recoger los datos pertinentes de una muestra de tutores de practicum. Resultados. Se ha encontrado que no existe un conjunto de papeles que desempeñen los tutores, sino que cada uno de ellos resulta emerger como un conjunto de roles. Estos, siendo más recurrentes unos que otros, potencian un rol holístico en el que se trabaja desde distintos planos. Conclusiones. La confluencia de roles que se da en los tutores ha llevado a pensar que su modo de actuar resulta de una convergencia de actitudes. Además, entendemos necesario incluir al tutor de practicum en la elaboración del currículo de los futuros maestros, siendo una figura que demanda una formación adecuada a sus funciones.

Palabras Clave: Formación inicial, Relación teoría-práctica, Practicum, Roles de Tutores.

Abstract

Background. The work presented is particularly important to be in an encounter between the future and a classroom teacher. Under the project "Development of professional knowledge through the Curriculum Master Degree in Primary Education. (EDU2012-39866-CO2 / 01)." It deeps in a strategic role in teacher training, practicum tutors.

Method. There has been a qualitative research using the method of grounded theory. Applying a depth interview to collect relevant data from a sample of tutors practicum. Results. It has been found that there is a set of roles played by tutors, but each of them is

emerging as a set of roles. These, being more recurrent than each other, enhance a holistic role in which working from different levels. Conclusions. The confluence of roles that occurs in tutors has led to think that their mode of action results from a convergence of attitudes. We also understand the need to include practicum tutor in preparing the curriculum of future teachers, with a figure that demand adequate training to their functions.

Keywords: Initial training, Theory and Practice Relationship, Practicum, Cooperating Teachers Roles.

Introducción

La formación del profesorado es un tema de primer orden desde que nos encontramos con la necesidad de educar. Por ello, el trabajo presentado adquiere una importancia especial al darse en un momento de encuentro entre el futuro maestro y el aula. En el marco del proyecto denominado "Desarrollo del conocimiento profesional a través del Plan de Estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado", se profundizará en una figura de importancia en la formación docente, los tutores de practicum, para así cumplir el objetivo marcado, "indagar en los roles desarrollados por los tutores de practicum en el grado de maestro de educación primaria en los campus de Lugo y de Santiago de Compostela".

Un practicum que, como indica Salinas (2007), toma una posición estratégica en el proceso de reforma de los planes de estudio universitarios en aras de la armonización en un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que acabamos de culminar con la finalización de la primera promoción del Grado en Maestro de Educación Primaria. La formación de los individuos que conformamos esta sociedad se mantiene como una de las variables de mayor relevancia para afrontar la realidad que nos rodea y, dentro de esta formación, cabe destacar la formación del profesorado como aspecto de interés en este proceso de crecimiento. Un proceso que exige responder a "qué profesorado se necesita, como prepararlo para un mundo en constante evolución, de manera tal que no solo sean capaces de interpretar el que los toca vivir, sino anticipar las características del que vivirán sus alumnos." (Montero, 2001, p. 21) En este punto entran en juego los tutores de practicum, siendo unos agentes que vinculan "el proceso de iniciación a la profesión y garantizan la conexión entre el discurso académico y el profesional laboral" (Zabalza y Cid, 1998, p. 21), de lo que se vuelve a desprender la necesidad de vincular la teoría y la práctica en este periodo

Método

Se ha realizado mediante una investigación cualitativa siguiendo el método de la teoría fundamentada. Para ello, se elaboró una entrevista en profundidad para recoger los datos pertinentes de una muestra de cuatro tutores de practicum en los campus de Lugo y Santiago de Compostela. A continuación, se volcaron las entrevistas en el programa de análisis Atlas.Ti a fin de estudiar e interpretar los textos. Esta investigación posee unos criterios de calidad más allá de la fiabilidad y validez aplicados en la investigación cuantitativa que, aunque "algunos autores proponen aplicarlos, la mayoría pretende un cambio de perspectiva" (Tojar, 2006, p. 215). Este autor indica que los criterios de calidad más utilizados son los establecidos por Glaser y Strauss (1976) englobados en cuatro dimensiones: credibilidad, entendida como ser transparente en el proceso; transferibilidad, formulando hipótesis de trabajo relevantes en el contexto; dependencia, haciendo referencia a la consistencia de los resultados; y confirmabilidad, mediante un análisis reflexivo y reconstrucción del conocimiento.

Resultados

A medida que se avanzaba en el análisis podíamos darnos cuenta de una serie de recurrencias que iban apareciendo a lo largo de los textos. Una de ellas era la vinculación de unas categorías con otras, es decir, cuando un tutor mostraba un rol determinado o dominante, solía asociarse con otros de forma recurrente, pudiendo señalar que estos roles eran imprescindibles entre ellos. En la figura 1 podemos observar una red en la que destacamos de forma concreta el vínculo existente entre tres de ellas, Pract_rol_apoyo, Prat_rol_observador y Pract_rol_gestor. De esta manera, podemos concretar como en nuestro modelo de practicum no se potencia un único modelo de tutor, sino que aparece un rol holístico, que trata de comprender el practicum como un tiempo de apoyo al alumno a la vez que el tutor ejerce de gestor y observador reflexivo de la acción del tutorando.

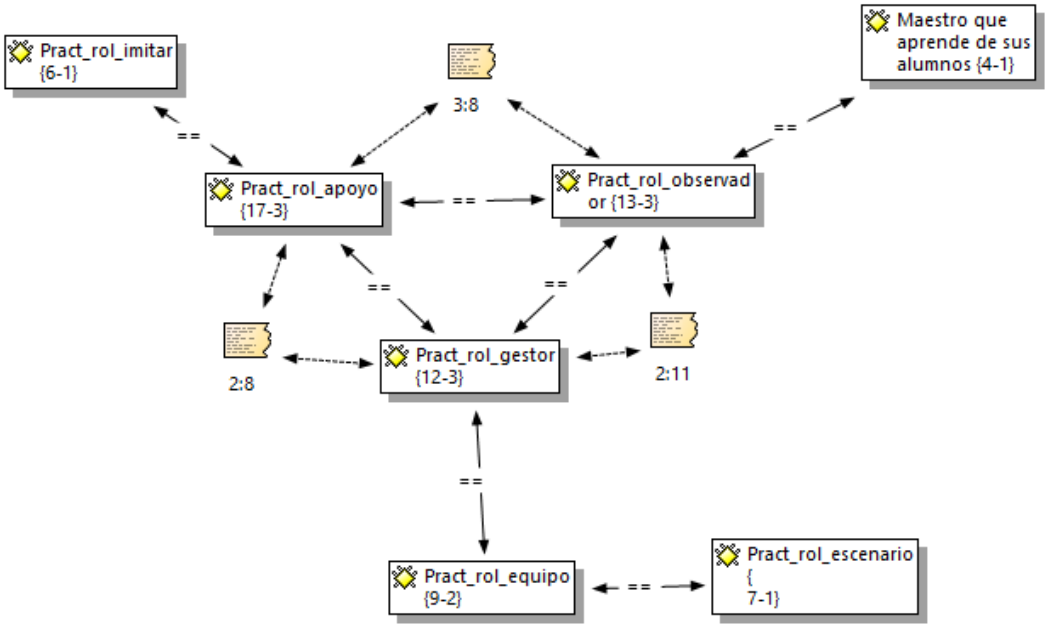


Figura 1. Asociaciones entre categorías después del análisis.

De hecho, Schön (1992), ya señalaba como ese proceso de supervisión que se lleva a cabo es necesario que se realice en distintos planos, los cuales concuerdan con estos tres descritos: analizar las situaciones, el meta-análisis e instrumentalmente y de apoyo. Como podemos comprobar a través de las entrevistas, estos tres planos se entrecruzan durante todo el proceso, aunque en función de los individuos, alumno o tutor, puede prevalecer alguno de ellos. Lo sí queda claro, es que no se encuentra un tutor con un único patrón o modelo al que pertenezca. Cada una de las personas entrevistadas muestra en mayor o menor medida alguno de los roles.

En la primera de las citas podemos ver como el tutor[1] nos expresa que ejerce una doble función, de gestor del practicum, al proceder a la valoración de la estadía en el centro, y de consejero y apoyo del alumno al buscar la mejora del proceso y del individuo.

> Es una cuestión como con los alumnos, tú le haces una prueba escrita, le dices en qué se ha equivocado, por qué le has puesto esa valoración, y que tenga pues un plan de mejora o una posibilidad de… Pues al profesor en prácticas lo mismo, yo se lo entrego a él, le digo: "mira, esto es lo que voy a

[1] Para preservar la confidencialidad de las entrevistas las citas se realizan mediante un código alfanumérico proporcionado por Atlas.Ti.

> entregar por correo, pero tú te llevas esta copia y te he puesto esto por este motivo, por este motivo, y mi valoración es ésta". (P2 2:8 233:233)

En la segunda, nos volvemos a encontrar con un rol de gestor del practicum, porque vuelve a tratar el tema de la valoración. Sin embargo, en este caso podemos destacar su faceta como observador, ya que se produce esa reflexión buscada después del proceso de análisis de la realidad que lo envuelve.

> porque llega un momento, y sobre todo una valoración de algo que es subjetivo, […] Entonces cuando yo veo si hay una similitud, digo oye, pues bien, vale, vamos ajustados. Pero cuando veo que hay grandes diferencias digo: lo ponemos en tela de juicio. (P2 2:11 354:354)

En la tercera cita se interpreta otra vez ese proceso reflexivo desde la observación ya que hace referencia a las ideas recurrentes de los alumnos con respecto a la relación teoría-práctica. También podemos volver a señalar un modelo de tutor consejero y de apoyo, preocupado por compartir con sus tutorados la utilidad de los conceptos adquiridos.

> me preocupaba siempre como tutora es hacerle ver la importancia que tiene la teoría que estudian en la escuela con la práctica que, o sea la teoría que estudian en la universidad con la práctica que aplican en la escuela porque es muy frecuente que los alumnos lleguen al aula y te dicen ah, claro, es que ahora estás aquí y todo lo que estudias en Magisterio no te vale para nada. (P3 3:8 56:56)

Conclusiones

El ámbito del practicum y los tutores está ampliamente estudiado, poseyendo complejos aspectos que lo conforman. De este agente del practicum, veíamos como desempeñaba distintas funciones y roles, unas ocupaciones que iban configurando los distintos roles en función de donde se pusiese el acento.

Estas modalidades de tutor identificadas nos iban a servir para realizar el análisis posterior de las entrevistas y en ellas encontrábamos un modelo de tutor que no se acababa de amoldar a ninguno de los vistos. Llegando así a la conclusión de que los tutores, al menos en este estudio, no se definen por un único rol, sino que su modo de actuar resulta de una confluencia de actitudes y de que funciones prioricen en su actividad como enseñantes de maestros.

Así pues, destacamos al tutor como gestor de un practicum que necesita de una planificación, desarrollo y evaluación para que el aprovechamiento de este periodo sea lo más enriquecedor posible para el alumno. Siendo, el tutor, un observador que reflexiona sobre la práctica, no solo para enseñar al maestro que se está formando, sino como un elemento de aprendizaje propio mediante el cual se "pone al día" sobre nuevas perspectivas, metodologías, etc. A esto, todavía se le sumaba un último rol que destacamos en nuestro terceto, el tutor como apoyo y consejero del alumno. Este, quizás, puede que sea uno de los que más se deben tener en cuenta, ya que, en este caso, se ejerce una gran influencia sobre a persona, de manera que el hecho de que el profesor experimentado tenga desarrolladas, o no, competencias para ejercer de forma efectiva este rol, marcará la experiencia del alumno en este periodo de formación inicial.

Referencias

Glaser, B. y Strauss, A. (1976). *The discovery of ground theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Montero, L. (2001). *La Construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.

Zabalza, M., y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. Zabalaza (Ed.), *Los Tutores en el practicum: funciones, formación, compromiso institucional.* (pp. 17-64) Pontevedra: Diputación.

FLIPPED CLASSROOM. UNA EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO DE LA INGENIERÍA INDUSTRIAL

Elena Arce*, Andrés Suárez*, Raquel Fernández-González, Miguel Ángel Álvarez-Feijoo* y Antón Cacabelos***

**Centro Universitario de la Defensa (Marín); **Universidad de Vigo*

Resumen

Las metodologías activas se postulan como alternativa para conseguir el desarrollo del autoaprendizaje. Muestra de ello es el método *flipped classroom*, el cual fomenta la transferencia del proceso de autoaprendizaje fuera del aula desarrollando procesos cognitivos de mayor complejidad. En este trabajo se presentan los resultados de una experiencia de aplicación de este modelo didáctico en el curso académico 2015/2016 en la asignatura de Mecánica de Fluidos del grado de Ingeniería Mecánica del Centro Universitario de la Defensa (Marín), aplicando esta metodología en la primera mitad de la asignatura exclusivamente. Facilitando el acceso a los contenidos teóricos, se creó un repositorio con material docente, mientras que la evaluación de los alumnos se realizó utilizando dispositivos de respuesta remota. Al finalizar el cuatrimestre se evaluó la opinión de los estudiantes con un cuestionario ad-hoc, con escala de respuesta mejor-peor (BWS).Los atributos mejor valorados fueron la reflexión y el pensamiento crítico y la autonomía del aprendizaje. Es llamativo que el alumnado estimó un descenso en la calidad del aprendizaje, aunque es atribuible, entre otros factores, a la resistencia a esta innovación educativa. En conjunto se ha observado un aumento del rendimiento y mayor aprovechamiento de las clases, incrementado la calidad educativa.

Palabras clave: *flipped classroom*, autoaprendizaje, dispositivos de respuesta remota, ingeniería.

Abstract

Active methodologies are postulated as an alternative for the development of self-learning. Evidence of this is the flipped classroom method, which promotes the transfer of self-learning process outside the classroom to develop more complex cognitive processes. This paper presents the results of an experience of application of this teaching model, in the academic year 2015/2016, in the course of Fluid Mechanics Mechanical Engineering degree from the University Center of Defense (Marín),

applying this presented methodology in the first half of the subject exclusively. Enabling easy access to the theoretical contents, a repository of learning materials was created, while the student assessment was performed using remote response devices. At the end of the semester, students' opinions were assessed using an ad-hoc questionnaire with scale best-worst response (BWS). The highest rated attributes were: reflection and critical thinking, and learning autonomy. It is also noteworthy a decline in the quality of learning estimated by the students, although attributable, among other factors, to resistance to this educational innovation. Overall it has been shown a performance increase and better use of classes, improving educational quality.

Keywords: flipped classroom, self-learning, remote response devices, engineering.

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han consolidado como herramientas básicas para la mejora del aprendizaje y el intercambio de conocimientos, si bien en sus inicios se consideraron simplemente como apoyo didáctico. Estas tecnologías representan un soporte para la difusión de nuevos modelos educativos, como puede ser el "aula invertida".

En el modelo de aprendizaje de aula invertida se modifican los roles característicos de la enseñanza tradicional (Coufal, 2016). En esta metodología, el temario que antes impartía el profesor en el aula, ahora es el alumnado el que lo prepara fuera de clase apoyándose en herramientas multimedia (Mason, Shuman, y Cook, 2013). Por otra parte, las actividades de ejercicios o práctica ahora son ejecutadas en horario lectivo.

Este modelo fue popularizado en 2012 por Bergmann y Sams como "flipped classroom", traducción de aula invertida. Para evitar que los alumnos perdieran clase (por enfermedad y otros motivos), decidieron grabar las clases y distribuirlas a los alumnos de tal forma que pudieran visualizarlas repetidamente en casa o en otro lugar, previamente al trabajo que se realizaría en el centro educativo. Es decir, el tiempo de aula se emplea en resolver dudas de los contenidos visualizados y realizar proyectos para poner en práctica los conocimientos adquiridos (Bergmann, y Sams, 2012). Los resultados obtenidos con este modelo fueron altamente satisfactorios, las calificaciones mejoran notablemente (Beatty, y Albert, 2016).

Método

Flipped classroom o aula invertida

En este caso, puesto que se trata de una experiencia piloto, en lugar de realizar recursos propios (píldoras docentes), fueron seleccionados vídeos de repositorios online de dos universidades (Universidad de Harvard y Universidad San Carlos de Guatemala). Así, semanalmente, era asignada una tarea obligatoria el alumnado, de la cual se les informaba a través de la plataforma virtual (faitic) (Figura 1). Dichos vídeos estaban ligados con los contenidos teóricos de cada semana del curso (Figura 1).

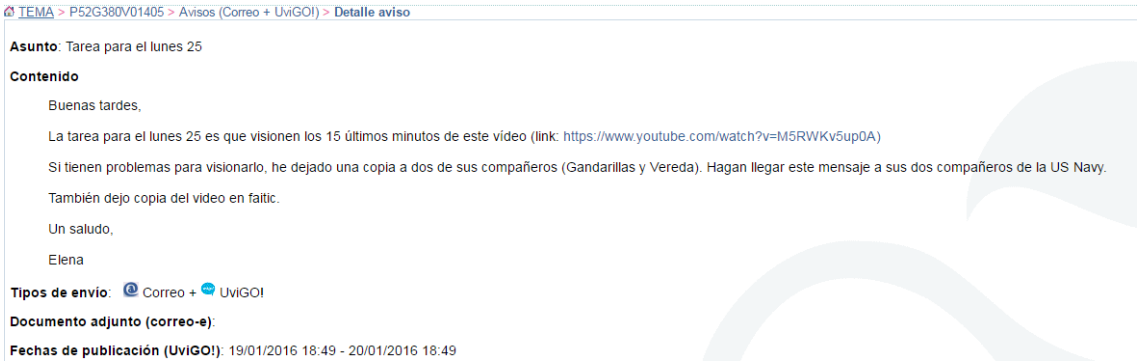


Figura 1. Comunicación alumnos. Plataforma faitic.

Al objeto de obtener un feedback del grado de comprensión de los contenidos expuestos en los vídeos, los primeros 5 minutos de las clases de teoría se dedicaban a la resolución de dudas y los 10 minutos siguientes a responder (utilizando dispositivos de respuesta remota) a una batería de cuestiones diseñadas por el profesor acerca de los conceptos exhibidos en los vídeos. Cada alumno, durante el desarrollo de la clase, contaba con un dispositivo de respuesta remota (Figura 2). Utilizando el programa *TurningPoint*, las cuestiones eran proyectadas mientras se guardaban las respuestas, de tal forma que se obtenía un histórico de cada alumno. Las puntuaciones de las preguntas tenían un peso total de un 10% sobre la puntuación global de la materia. Una vez analizados los vídeos, los 45 minutos restantes de las clases se invertían en aplicaciones prácticas de los contenidos teóricos.

Figura 2. Dispositivos de respuesta remota.

Resultados

Opinión estudiantes. Best-Worst Scaling (BWS)

La técnica Best Worst Scaling (BW) asume que existe una dimensión subjetiva conocida como grado de importancia/interés. El BWS permite obtener para cada participante una escala de preferencia en relación a un conjunto de atributos que se desean medir. En el presente caso, fueron medidos nueve atributos:

1. Autonomía del aprendizaje
2. Calidad del aprendizaje
3. Tareas fuera del aula
4. Recursos docentes (p. e. vídeos, cuestionarios,...)
5. Seguimiento de la asignatura
6. Reflexión y pensamiento crítico
7. Tiempo de realización de las tareas
8. Comunicación entre profesor y alumno
9. Participación del alumnado en las clases

La muestra estuvo formada por 36 estudiantes de segundo curso. Los participantes cumplimentaron de forma individual un cuestionario ad-hoc con escala de respuesta BW, utilizando la herramienta formulario de Google. El cuestionario también incluía una pregunta abierta con el objetivo de que el estudiantado indicara propuestas de mejora para las clases de teoría con vídeos antes de las lecciones magistrales (aula invertida).

El nivel de importancia de cada atributo depende del número de participantes y de la frecuencia en que aparece cada atributo en los bloques de selección. Así, el nivel de importancia de cada atributo se puede transformar en una puntuación estándar.

$$Puntuación\ estándar = \frac{Núm_{best} - Núm_{worst}}{4n}$$

Donde,

$Núm_{best}$ = Número de veces que un atributo es señalado como más importante.

$Núm_{worst}$ = Número de veces que un atributo es señalado como menos importante.

n = Tamaño de la muestra.

4 = Frecuencia de aparición de cada atributo en el cuestionario.

Tabla 1

Resultados cuestionario

Ítem	*B*	*W*	*B-W*	*B/W*	Puntuación estándar
Reflexión y pensamiento crítico	84	22	62	3.82	0.44
Autonomía aprendizaje	77	27	50	2.85	0.36
Participación del alumnado en las clases	67	25	42	2.68	0.30
Materiales asignatura (p. e. vídeos, cuestionarios,...)	58	41	17	1.41	0.12
Seguimiento de la asignatura	47	48	-1	0.98	-0.01
Comunicación entre profesor y alumno	47	51	-4	0.92	-0.03
Calidad del aprendizaje	41	59	-18	0.69	-0.13
Tareas fuera del aula	41	67	-26	0.61	-0.19
Tiempo realización tareas	37	68	-31	0.54	-0.22

La Tabla 1 muestra que el atributo mejor considerado de las clases en las que se utilizó la metodología *flipped classroom* es la reflexión y el pensamiento crítico. El segundo atributo más significativo es la autonomía de aprendizaje. Como cabría esperar, los atributos que consideraron menos beneficiosos de las clases de aula invertida fueron las tareas fuera del aula y el tiempo que tuvieron que invertir en las mismas. Es destacable que el alumnado considera que la calidad del aprendizaje cuando se implementa este modelo pedagógico es baja.

En relación a las propuestas de mejora, éstas se centraron en torno a dos aspectos: la posibilidad de que los vídeos fueran en español y que, en lugar de seleccionar vídeos ya existentes, se realizase material ad-hoc.

Conclusiones

La implementación de metodologías activas, como el uso combinado de aula invertida y el *peer instrucción* (instrucción entre pares), facilitan en gran medida el aprendizaje significativo. Esto ha podido observarse en la mejora del rendimiento de los alumnos. Además, el hecho de que el estudiantado haya trabajado previamente los contenidos teóricos fuera del aula, permite un mayor aprovechamiento de las clases, facilitando la resolución de dudas y personalizando el aprendizaje.

Los aspectos que el estudiantado considera más destacables y beneficiosos de este modelo pedagógico son la reflexión y el pensamiento crítico, la autonomía en el aprendizaje, así como el mayor grado de participación del alumnado. Como cabría esperar, uno de los aspectos negativos que señalan los alumnos se centra en la mayor exigencia en las tareas fuera del aula, si bien, ayuda a tener una mejor seguimiento de la asignatura, en ciertas ocasiones supone picos de trabajo, al acumular tareas de varias materias. En relación a la calidad del aprendizaje, llama la atención que los educandos consideren que cuando se utiliza el modelo de aula invertida ésta es baja. Este resultado podría estar ligado tanto con un patrón de resistencia al cambio, como con la asociación del profesor como sinónimo de calidad, ya que en este modelo de aprendizaje el docente pierde protagonismo.

En relación al BWS, destacar que se trata de una técnica de construcción de cuestionaros de evaluación con un alto potencial en el ámbito docente. En este trabajo se ha demostrado, a través de un ejemplo, la utilidad de este método. Como aspecto negativo del mismo, cabe mencionar la dificultad que representa para los encuestados responder a un cuestionario utilizando este tipo de escalas. Sin embargo, desde el punto de vista analítico, es reseñable su simplicidad de análisis.

Referencias

Beatty, B. J., y Albert, M. (2016). Student perceptions of a flipped classroom management course. Journal of Applied Research in Higher Education, 8(3).

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Coufal, K. (2014). *Flipped learning instructional model: perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math*. Lamar University-Beaumont.

Mason, G. S., Shuman, T. R., y Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, *56*(4), 430-435.

IMPORTANCIA DE LAS MODALIDADES DOCENTES EN LA FORMACIÓN SANITARIA MARITIMA DEL GRADO DE MARINA Y GRADO DE NAUTICA Y TRANSPORTE MARITIMO EN LA UPV/EHUTÍTULO

Amaia Castaños Urkullu y Raúl García Bercedo

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

En la Formación Sanitaria Marítima que obligatoriamente se ha de impartir en los Grados de Marina y de Náutica y Transporte Marítimo, para conseguir los resultados de aprendizaje que corresponden a cada competencia se ha de utilizar una modalidad docente muy concreta, como son las Prácticas Clínicas, sin la participación de pacientes, sino de simuladores para la correcta realización de diversas técnicas, que se recogen en la legislación, tanto internacional, como estatal. Método. Utilizar nuestra experiencia, para describir cómo se ha desarrollado, desde la implantación de los nuevos Grados desde el año 2010 en la Escuela Técnica Superior de Náutica y Máquinas Navales (Escuela de Ingeniería de Bilbao). Resultados. Se consigue una formación de carácter teórico, cuando las Competencias requeridas son de carácter práctico. Conclusiones. Utilizar la experiencia para mejorar, y aprender de los errores, utilizando los cauces posibles para que esto sea posible, y dado que por todos los participantes hay gran sensibilidad en obtener lo mejor para nuestros alumnos.

Palabras clave: Prácticas, sanitaria, marítima, simuladores.

Abstract

Background. In the Maritime Health Training to be imparted duty in Grades of Marine and Nautical and Maritime Transport, to reach the learning outcomes corresponding to each competence. it has to be used a very specific teaching modality, such as Clinical Practice, without the participation of patients, but simulators for the successful completion of several techniques, which are reflected in the international and state legislation. Method. We use our experience to describe how it has developed since the introduction of the new degree. It was since 2010 at the School of Navigation and Naval Engineering (School of Engineering of Bilbao). Results. Theoretical training is being reached when the competences required are practical. Conclusions. Use the experience

to improve. We can learn from mistakes, and besides all participants share as objective to get the best for our students

Keywords: Practices, health, maritime simulators

Introducción

En el desarrollo de los planes de estudios de los últimos años en la Universidad del País Vasco se están aplicando los Sistemas de Gestión de Calidad, a diferentes aspectos de las titulaciones. En la formación, que nos ocupa queremos resaltar que hay una necesidad prácticamente absoluta de utilizar unas determinadas modalidades docentes, que serán las únicas que nos asegurarán la obtención de los correspondientes resultados de aprendizaje, lo que deberá quedar asegurado por los propios Sistemas de Gestión de Calidad ya que se hizo de forma errónea desde el principio por prescindir de los responsables de un área de conocimiento como es el de Ciencias de la Salud, y en un principio sin contar incluso con el amplio material que se requería.

Método

Al tener que concretar cuáles son las modalidades docentes adecuadas según los resultados de aprendizaje buscados. Se puede decir en esta ocasión, la formación sanitaria de carácter eminentemente práctico, sólo se puede conseguir con la modalidad denominada: Prácticas Clínicas, que queda definido en el Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UPV/EHU de 22 de diciembre de 2011 (UPV/EHU, 2011) que actualiza la normativa sobre tipos de docencia y dimensionamiento de Grupos en el marco de Créditos Europeos ECTS como “Son sesiones docentes que tiene siempre por objeto enseñar al alumnado en presencia de pacientes reales por lo que deben realizarse en muy pequeños grupos. Son habituales e imprescindibles en las titulaciones pertenecientes al campo de las Ciencias de la Salud”. Si se tiene en cuenta, que al no ser personal sanitario, no se podrá realizar con pacientes reales, sino con los correspondientes simuladores, como se hace también en algunas situaciones, dentro de los Grados del área de Ciencias de la Salud.

Se han de cubrir los requisitos que se estipulan en el Cuadro A-VI/1-3 de la Sección A-VI/1 del Convenio STCW 1995 con Enmiendas de Manila 2010 “Al establecer las normas mínimas de competencia, en lo que respecta a conocimientos básicos de primeros auxilios, el alumno estará cualificado para llegado el caso de que se produzca un accidente u otro tipo de emergencia médica, adoptar medidas inmediatas

hasta la llegada de una persona que goce de experiencia en primeros auxilios sanitarios o de la persona encargada de los cuidados médicos a bordo" (Imo.org, 2016).

Se debería estar desarrollando lo correspondiente a los 3 Cursos Modelo de la OMI (Organización Marítima Internacional, 2005), que es bastante similar a lo recogido en la Orden PRE 646 de 5 de marzo de 2004 (BOE número 62, 2004) Sin entrar sobre horas teóricas o prácticas, si se ha de destacar el tamaño de los grupos y quienes se consideran han de impartir esta formación.

En cuanto al tamaño de los Grupos, en los Cursos Modelo de la OMI sin entrar en modalidades docentes, se limita el número de alumnos "El número de alumnos que asista a cada sesión dependerá de la disponibilidad de los instructores, del equipo y de las instalaciones con los que se cuenta para llevar a cabo la formación. No se debe superar un número máximo de seis alumnos por instructor" En la Orden PRE 646 en el BOE número 62 de 12 de marzo de 2004 en las páginas 11213 y 11216 se puede ver "Máximo número de alumnos por curso: 16" Aparentemente, resulta que no coinciden, pero en el artículo 6 de Condiciones que debe reunir el profesorado que vaya a impartir los cursos de formación sanitaria específica se recoge lo siguiente: "deberá estar integrado al menos por un Licenciado en Medicina y un Diplomado Universitario en Enfermería" es decir dos profesores para un número máximo de 16 alumnos, por lo que el número máximo de alumnos por profesor son 8 alumnos, con lo que la diferencia ya no es tan grande.

Las Prácticas Clínicas que son la modalidad docente que proponemos para la obtención de las Competencias que se han comentado en el Acuerdo de la UPV/EHU ya mencionado, siendo grupos muy pequeños, establece 8 alumnos por grupo, por lo que finalmente se mueve en un número entre 6-8 alumnos por grupo

En la Escuela Técnica Superior de Náutica y Máquinas Navales perteneciente a la Escuela de Ingeniería de Bilbao, no se permite dicha propuesta, y se habla de grupos de 10 alumnos, que es los que se proponen para la obtención de Certificados de Especialidad lo que queda recogido en Resolución de 18 junio de 2013 de Dirección General de Marina Mercante por la que se actualizan y modifican los Cursos de Formación y sus Programas recogidos en la Orden FOM/2296 de 4 de septiembre de 2004) siendo la parte con la que contribuimos a los cursos de especialidad dependiente de nuestra formación, prácticamente de mero trámite, ya que se considera reciben una formación mucho más amplia en lo que corresponde al Grado, que es la que queda

claramente especificada tanto en los Cursos Modelo de la Organización Marítima Internacional, como en la Orden PRE 646 de 2004.

Nuestra formación va dirigida a hacer competentes en Formación Sanitaria Marítima por los Grados en que nos encontramos a los por una parte Graduados en Marina, y por otra a los Graduados en Náutica y Transporte Marítimo, tal como queda se ha de incluir dicha formación en los planes de estudio. Así en el RD 258 de 12 de febrero de 1999 (BOE número 47, 1999) podemos encontrar:

"En el Artículo 12. Inclusión de la formación sanitaria en los planes de estudio.

Las Administraciones públicas competentes establecerán las medidas adecuadas para que en los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos académicos universitarios y de formación profesional en el ámbito marítimo, se incluya la enseñanza de la formación sanitaria" Esto es independiente de que se participe también en la formación para los Certificados de Especialidad, pero como algo muy accesorio, que podría ser tenido en cuenta o no dentro de la elaboración de un Plan de Estudios, no sin embargo la obligación de formación sanitaria para los futuros oficiales de la Marina Mercante que es hacia lo que van dirigidos los estudios de Grado de Marina y de Náutica y Transporte Marítimo de la Universidad del País Vasco

Resultados

Se consigue una formación de carácter teórico, cuando las Competencias requeridas son de carácter práctico al no atender a las peticiones ampliamente razonadas de los responsables de esa formación, (Departamento Medicina Preventiva y Salud Publica) en perjuicio de los actuales alumnos y futuros profesionales marinos.

Conclusiones

Se ha de utilizar la experiencia para mejorar, y aprender de los errores, utilizando los cauces posibles para que esto sea posible, y dado que por todos los participantes se ha de presuponer gran sensibilidad para obtener lo mejor para nuestros alumnos

Es importante conseguir los resultados de aprendizaje de acuerdo al área en que se encuentre la formación correspondiente, como en este caso formación en el área de ciencias de la salud para lo que se requieren modalidades docentes tan específicas como las Prácticas Clínicas, con todas las adaptaciones que sean necesarias para conseguir el fin propuesto, ya que estos alumnos no se van a convertir en profesionales sanitarios.

Referencias

BOE número 47. (1999). *RD 258 de 12 de febrero de 1999.* Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1999-4527

BOE número 62. (2004). *Orden PRE 646 de 5 de marzo de 2004.* Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2004-4535

Imo.org. (2016). *Convenio internacional sobre normas de formación, titulación y guardia para la gente de mar.* [online]. Disponible en http://www.imo.org/es/About/Conventions/ListOfConventions/Paginas/International-Convention-on-Standards-of-Training,-Certification-and-Watchkeeping-for-Seafarers-(STCW).aspx [Consultado18 Junio 2016].

Organización Marítima Internacional. (2005). *Primeros auxilios-conocimientos básicos*. 1st ed. Londres: Organización Marítima Internacional.

UPV/EHU. (2011). *Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UPV/EHU de 22 de diciembre de 2011.* Disponible en http://normativaccooupv.blogspot.com.es/2012/11/acuerdo-de-22-de-diciembre-de-2011-del.html

UTILIZACIÓN DE CASOS REALES DE ACCIDENTES MARÍTIMOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ASIGNATURA DE SEGURIDAD APLICADA DE LOS GRADOS DE INGENIERÍA MARINA E INGENIERÍA NÁUTICA Y TRANSPORTE MARÍTIMO EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Raúl García Bercedo*, Ernesto Madariaga Dominguez y Amaia Castaños Urkullu****

** Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU);*

***Universidad de Cantabria (UC)*

Resumen

Antecedentes. Se propone el uso del estudio de caso adaptado a la formación en seguridad que se imparte dentro de la Asignatura de Seguridad Aplicada en los Grados de Ingeniería Marina e Ingeniería Náutica y Transporte Marítimo en la Universidad del País Vasco. Esta asignatura debe cumplir con los requisitos internacionales del Convenio Internacional sobre Normas de Formación, Titulación y Guardia para la Gente de Mar (STWC) (Imo.org, 2016) de la Organización Marítima Internacional (IMO).

El objetivo es que el alumnado adquiera las competencias necesarias a través de estudio el caso planteado, analizando e identificando las principales variables. Además de descubrir las causas del accidente, sus soluciones y su posible implementación. Estas competencias deberán ser evaluadas mediante una herramienta eficaz para asegurarnos que se cumplen los métodos de demostración y los criterios de evaluación marcados por la IMO en su convenio STWC. Método. Utilizando las técnicas didácticas del estudio de caso se estudiará un accidente marítimo por grupo. Resultados . Se evaluarán los resultados de aprendizaje mediante rúbricas así como el grado de adquisición de las competencias. Conclusiones. El uso del método de caso como recurso didáctico utilizando accidentes marítimos reales es una herramienta que ofrece numerosas ventajas frente a los métodos tradicionales.

Palabras clave: Estudio del caso, Seguridad Aplicada, Grados de Ingeniería Marina e Ingeniería Náutica y Transporte Marítimo, Convenios internacionales.

Abstract

Background. We propose the use of case study adapted to the safety training that is taught in the Applied Security Course Grades of Marine Engineering and Marine Engineering and Maritime Transport at the University of the Basque Country. This course must meet the international requirements of the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW) of the International Maritime Organization (IMO). The goal is that students acquire the necessary skills through study the case raised by analyzing and identifying the main variables. In addition to discovering the causes of the accident, their solutions and their possible implementation. These skills will be evaluated through effective methods to ensure that the demonstration and evaluation criteria set by the IMO STCW Convention in its tool are met. Method. We use the case study to analyze a maritime accident in each group. Results. Learning outcomes through headings and the degree of acquisition of competencies will be evaluated. Conclusions. The use of the case study as a teaching resource using real maritime accidents is a tool that offers many advantages over traditional methods.

Keywords: Case study, Applied Security, Degrees of Marine Engineering and Marine Engineering and Maritime Transport, International Conventions.

Introducción

En este artículo se presenta el uso del estudio de caso adaptado a la formación en seguridad que se imparte dentro de la Asignatura de Seguridad Aplicada en los Grados de Ingeniería Marina e Ingeniería Náutica y Transporte Marítimo en la Universidad del País Vasco. Esta asignatura tiene que cumplir con los requisitos del Convenio Internacional sobre Normas de Formación, Titulación y Guardia para la Gente de Mar (STCW) de la Organización Marítima Internacional (IMO).

La enseñanza universitaria dentro del marco del espacio europeo de educación superior exige el desarrollo y la adquisición de una serie competencias. Esto hace que para adquirir y evaluar esas competencias nos planteemos el utilizar métodos innovadores que mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje. El uso del estudio del caso puede ser una herramienta muy adecuada para la consecución de nuestros fines. Nuestros alumnos deben de adquirir una serie de competencias como la toma de decisiones, resolución de problemas, adaptación a las nuevas tecnologías y las funciones que realizaran a bordo de los buques.

La utilización de este recurso ayuda a desarrollar el análisis, la síntesis, además de mejorar la evaluación de la información. Prepara para el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de otras actitudes y valores como la innovación y la creatividad.

Método

El objetivo es que el alumnado adquiera las competencias necesarias a través de estudio el caso planteado, analizando e identificando las principales variables. Además de descubrir las causas del accidente, sus soluciones y su posible implementación. Estas causas se deberán relacionar con los diferentes convenios, códigos y directivas de seguridad nacionales como internacionales para comprobar si se han incumplido estos. Estas competencias deberán ser evaluadas mediante una herramienta eficaz para asegurarnos que se cumplen los métodos de demostración y los criterios de evaluación marcados por la IMO en su convenio STCW debido a que esta titulación tiene atribuciones profesionales reguladas internacionalmente.

Convenio internacional sobre normas de formación, titulación y guardia para la gente de mar de 1978 fue el primero en establecer prescripciones básicas relativas a la formación, titulación y guardia para la gente de mar a nivel internacional. Anteriormente, cada Gobierno establecía sus propias normas de formación, titulación y guardia aplicables a los oficiales y marineros, en general sin remitirse a las prácticas de otros países. Por ello, las normas y procedimientos eran muy dispares, pese a que el transporte marítimo es el más internacional de todos los sectores económicos.

El Convenio establece normas mínimas sobre formación, titulación y guardia para la gente de mar que los países están obligados a cumplir o superar

El 25 de junio de 2010 se adoptaron las enmiendas de Manila de 2010 al Convenio y el Código de formación, que representaron una revisión importante del Convenio y el Código de formación. Las enmiendas de 2010 entraron en vigor el uno de enero de 2012 en virtud del procedimiento de aceptación tácita y tienen por objeto actualizar el Convenio y el Código con respecto a los avances que se han producido desde que esos instrumentos se adoptaron inicialmente, así como permitir abordar cuestiones que se prevé surgirán en un futuro próximo. (Imo.org, 2016)

En esta asignatura los alumnos deberán adquirir las competencias que se describen en los siguientes capítulos del Convenio

Capítulo II: El capitán y la sección del puente

Capítulo III: Sección de máquinas

Capítulo VI: Funciones de emergencia, seguridad en el trabajo, atención médica y supervivencia

El método consiste en utilización de los informes oficiales sobre accidentes marítimos elaborados la Comisión Permanente de Investigación de Accidentes e Incidentes Marítimos (CIAIM). La investigación tiene un carácter exclusivamente técnico, su fin último es establecer las causas técnicas que lo produjeron y formular recomendaciones que permitan la prevención de futuros accidentes e incidentes, no estando dirigida en ningún momento a determinar ni establecer culpa o responsabilidad de tipo alguno. Los resultados de la investigación se plasman en un informe que contempla la información factual en relación con el accidente o incidente, un análisis de la misma, unas conclusiones y unas recomendaciones en materia de seguridad. Estas recomendaciones constituyen el medio que se considera más adecuado para proponer medidas que permitan aumentar la seguridad marítima. (Fomento.gob.es, 2016)

Se dan estos informes sin las partes del análisis, conclusiones y recomendaciones de seguridad a los grupos para que cada grupo realice su propio análisis del siniestro. Este trabajo es apoyado por el profesor y se realiza parte en el aula y otra parte como trabajo fuera del aula.

En la segunda etapa, se presentan casos resueltos en los que apoyados con Powerpoint el grupo presenta el resto la descripción del accidente, el análisis hecho por el grupo, los posibles motivos que han hecho posible este accidente (conclusiones) y la relación con la diferente reglamentación de seguridad (incumplimiento, etc.) además de las posibles soluciones. Tras esto se realiza un debate en el que participan todos los alumnos y se consensuan unas conclusiones y recomendaciones. Estas son luego comparadas con las del informe de la CIAIM y se vuelven a analizar.

Resultados

En la última etapa se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad didáctica. Se valora la documentación del caso elaborada por el grupo, además de exposición y defensa oral de las conclusiones del caso, debate y negociación.

Para la evaluación se utiliza una rúbrica en la que se valora el empleo correcto de lenguaje técnico, exposición, análisis de todos los aspectos planteados, de conclusiones y reflexiones acerca del caso, etc.

Se evaluarán los resultados de aprendizaje mediante rúbricas así como el grado de adquisición de las competencias.

Conclusiones

El método de caso como recurso didáctico utilizando accidentes marítimos reales es una herramienta que ofrece numerosas ventajas frente a los métodos tradicionales.

La implementación de la estrategia consiguió que los alumnos sean capaces de abordar la resolución de casos de una forma más reflexiva e independiente.

Se adquirieron las competencias de una forma práctica más acorde con las disposiciones internacionales.

El uso de rubricas en la evaluación de los resultados y adquisición de competencias es una herramienta muy eficaz para este recurso didáctico.

Referencias

Fomento.gob.es. (2016). *Introducción - Introducción - CIAIM - Órganos Colegiados - Ministerio de Fomento* [online]. Disponible en http://www.fomento.gob.es/MFOM/LANG_CASTELLANO/ORGANOS_COLEGIADOS/CIAIM/INTRODUCCION/ [Consultado 18 Junio 2016].

Imo.org. (2016). *Convenio internacional sobre normas de formación, titulación y guardia para la gente de mar* [online]. Disponible en http://www.imo.org/es/About/Conventions/ListOfConventions/Paginas/International-Convention-on-Standards-of-Training,-Certification-and-Watchkeeping-for-Seafarers-(STCW).aspx [Consultado 18 Junio 2016].

ACTITUD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE PRIMEROS CURSOS HACIA SU PARTICIPACIÓN EN EXPERIENCIAS CLIL

Sara María Torres Outón

Universidad de Vigo

Resumen

Existe evidencias de experiencias AICLE en centros educativos de primaria y secundaria, así como del interés de expandirlo a la educación universitaria. Para ello, se ha realizado una consulta mediante formulario online, para conocer la actitud del alumnado de primer curso hacia su participación en ellas. Se realizó la consulta en cuatro Grados impartidos en el campus de Pontevedra, Universidad de Vigo. El avance de resultados permite revisar los supuestos teóricos de partida, arrojar luz respecto de la disponibilidad a participar en estas experiencias, e identificar las razones aludidas tanto para oponerse a estas metodologías como para participar voluntariamente en ellas. Como conclusión, el próximo curso académico, se recomienda impartir materias bajo los principios metodológicos de AICLE en grupos reducidos.

Palabras clave: AICLE, competencia lingüística, educación universitaria

Abstract

There is evidence of CLIL experiences in primary and secondary schools, as well as interest for its expansion to higher education. To know the attitude toward CLIL experiences of first year students in four different grades taught on the campus of Pontevedra, Vigo University, an online inquiry has been made. The preliminary results allows us to review the theoretical assumptions of departure, throw light on the willingness to participate in these experiences, and identify the aforementioned reasons either to oppose these methodologies or to voluntarily participate in them. In conclusion, for the next academic year it is recommended to teach subjects under the methodological principles of CLIL in small groups

Key words: CLIL, language skills, college education.

Introducción

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) hace referencia a una metodología que potencia el conocimiento de una segunda lengua a través de su integración en la enseñanza de otras áreas. Mejora la competencia lingüística de forma natural, sin necesidad de crear situaciones artificiales de interacción en lengua extranjera, al impartir materias no lingüísticas mediante una lengua extrajera/adicional. Persigue un doble objetivo: el propio de contenidos de la materia y el lingüístico derivado del uso de la lengua adicional (San Isidro, 2008).

Para Coleman, el Espacio Europeo de Educación Superior y la creciente mercantilización de las universidades justifican el creciente interés de utilizar el inglés como lengua vehicular en la Universidad (Martín del Pozo, 2013). Su implementación, en función de la autonomía universitaria (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), depende de las decisiones que tomen al respecto los equipos rectorales y de gestión (Fortanet-Gómez, 2010), y de las dificultades propias derivadas del grado de especialización de las materias y esfuerzo docente para combinar lengua adicional y contenidos específicos (Fortanet-Gómez, 2010; Martín del Pozo, 2013).

Metodología

Tras la revisión bibliográfica sobre la metodología AICLE, su desarrollo en España y experiencias de su implantación a nivel universitario, pareció conveniente conocer la competencia en lengua inglesa y participación en experiencias previas del alumnado e identificar qué ventajas e inconvenientes señalaban. Se partía de los siguientes supuestos teóricos:

- El alumnado llega a la Universidad con un nivel homogéneo de conocimiento y competencia de la lengua inglesa.
- El alumnado de la Facultad de Educación es más proclive a participar en estas experiencias por la oportunidad laboral derivada de la creciente implantación de secciones bilingües en el sistema educativo.
- Los grupos reducidos se presentan como aquéllos en los que resulta más factible iniciar la enseñanza bajo metodología AICLE.

Se dirigió la consulta *online* a la totalidad del alumnado con materias matriculadas en el 1º curso del Grado de Educación Infantil (101 alumnos), Primaria (122), Ciencias

de la Actividad Física y del Deporte (218), impartidas en la *Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte* y el Grado de Dirección y Gestión Pública (45) de la *Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, campus de Pontevedra, *Universidade de Vigo*. El cuestionario era anónimo y voluntario. La solicitud de colaboración se envió en base a matrícula (esto es, se incluían repetidores y alumnado que en el mes de mayo había abandonado los estudios) utilizando las direcciones de correo electrónico facilitadas al inicio de curso.

Muestra

La muestra de esta investigación exploratoria (45 individuos) se reparte del siguiente modo: 31% corresponde a alumnado de Dirección y Gestión Pública, 30% CC. de la Actividad Física y del Deporte, 20% Educación Infantil y 14% Educación Primaria. Existe un pequeño porcentaje que, a pesar de estar cursando estos Grados, tiene más asignaturas matriculadas en otros grados, concretamente Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

Como cabía esperar por la creciente feminización de los Grados de Educación, en la muestra el número de mujeres (59%) es superior al de los hombres (41%). Respecto a la edad, al tratarse de los primeros cursos, el 36,4% tiene menos de 20 años, aunque es el alumnado entre 20 y 25 años el que representa el mayor porcentaje (47,7%). Es necesario señalar que esto ocurre por acceso a través de ciclos, mejora de la nota de selectividad, cambio de estudios, segunda titulación y situaciones similares que explican la entrada a la Universidad en esa franja de edad. El alumnado mayor de 25 años representa el 15,9%.

Resultados

A priori, podría esperarse cierta homogeneidad respecto a las habilidades y uso de la lengua inglesa. Sin embargo, Inmaculada Fortanet (2013) advierte de la existencia de diferencias en la competencia lingüística derivadas tanto de las oportunidades y experiencias previas como del esfuerzo y cualidades personales. En nuestra consulta, el 61% refiere su nivel de inglés al conocimiento adquirido durante el Bachillerato (A2), que podría considerarse escaso pero suficiente para iniciarse en estas metodologías. El 39% restante no conforma un grupo homogéneo.

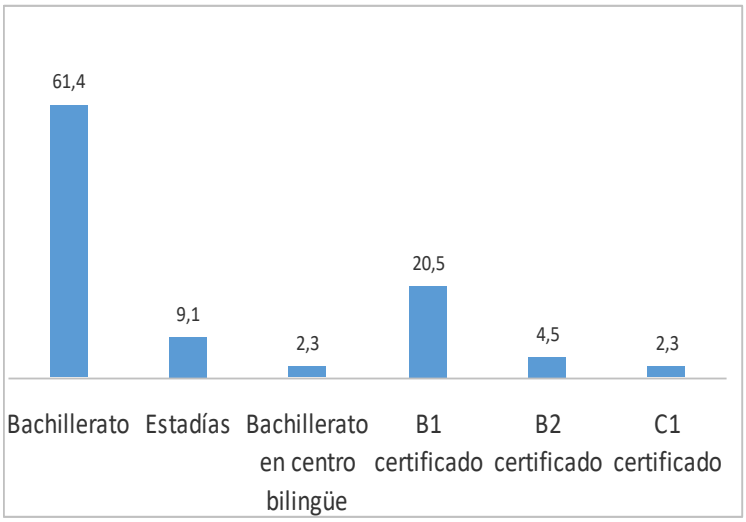


Figura 1. Conocimiento de la lengua inglesa.

A pesar del creciente y progresivo desarrollo de experiencias AICLE en la educación primaria y secundaria en Galicia, los datos recogidos indican que pocos estudiantes han participado en éstas. El porcentaje del alumnado que ha tenido posibilidad de acceder a estas metodologías disminuye conforme aumenta el nivel académico, con un pequeño repunte –que no alcanza los niveles de Educación Primaria y Secundaria- en la Universidad.

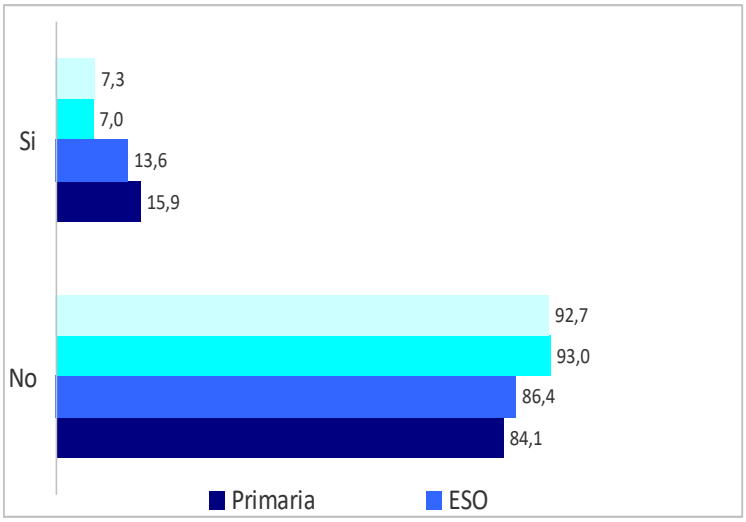


Figura 2. Participación en experiencias AICLE.

Aun así, el 75% de los encuestados afirma tener interés en cursar alguna asignatura en inglés en la Universidad frente al 25% que lo rechaza. Las razones que todo el alumnado identifica como motivos para no participar en este tipo de experiencias son la dificultad añadida que supone a la asignatura (38,6%) y no tener

conocimientos suficientes de lengua inglesa (36,4%). Cabe destacar que un estudiante rechaza esta iniciativa por no aportar ningún valor añadido y que otro reivindica la necesidad de haberlas iniciado en edades más tempranas. En cuando a las razones que justifican participar en este tipo de experiencias, los datos arrojan que es la competencia lingüística más que la preparación para el futuro mercado laboral lo que el alumnado valora. El 63,6% afirma que mejoraría el conocimiento de la lengua inglesa y 11,4% que ayudaría a mantener la competencia alcanzada frente el 22,7% que hace referencia a las oportunidades laborales.

Los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria son más conscientes de las exigencias laborales derivadas de poseer competencia lingüística, de ahí que ninguno haya contestado "no, nunca" a la posibilidad de participar en materias bajo metodología AICLE. Éstos, junto con el alumnado de Gestión y Dirección Pública, manifiestan más interés en participar en estas experiencias.

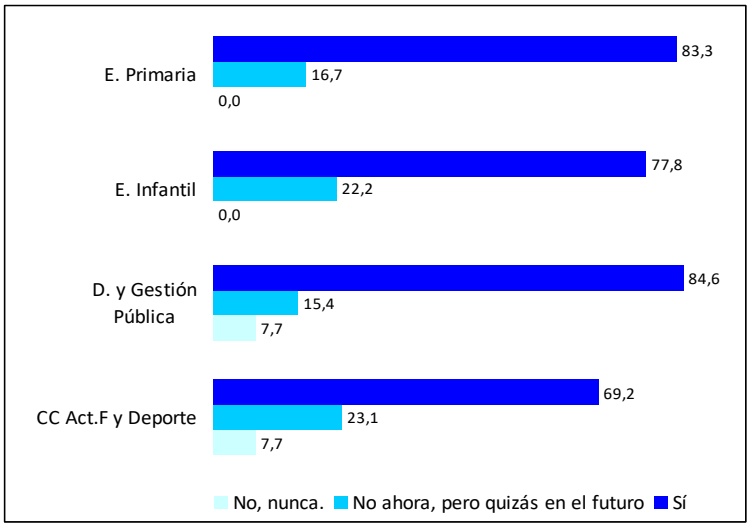


Figura 3. Interés en participar en clase con metodología AICLE.

A juzgar por las respuestas, no existe unanimidad en cuanto a los grupos o situaciones en los que aplicar las metodologías AICLE. Es minoritario el alumnado que estaría dispuesto a tener toda la docencia según estos principios metodológicos. La mayoría indica que depende de la materia que se lleve a cabo sólo en los grupos reducidos o en su totalidad; esto es, no en todas las materias y/o sólo en grupos reducidos. Llama la atención que esta pregunta haya recibido un alto porcentaje de no respuesta (13,6%).

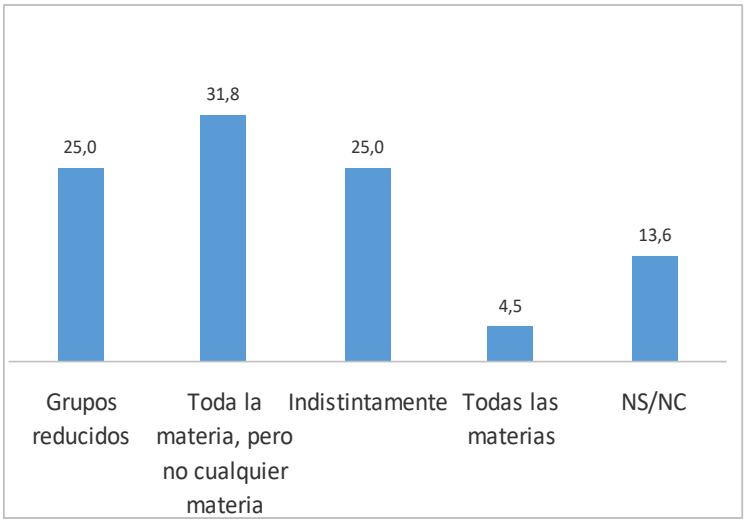


Figura 4. La metodología AICLE es apropiada para impartir …

Discusión

Se confirmaron parcialmente los supuestos teóricos. Por un lado, es cierto que todo el alumnado comparte un nivel mínimo de conocimiento en inglés correspondiente al alcanzado durante el Bachillerato (A2); pero es previsible que la competencia lingüística sea variable a juzgar por las acreditaciones y experiencias previas (participación en secciones bilingües o realización de estadías en el extranjero).

De la consulta realizada se desprende que sólo un reducido número de estudiantes puede acreditar un nivel de inglés B2 o superior; de ahí que sea muy bajo el porcentaje de estudiantes con competencia suficiente para emprender su formación universitaria totalmente en inglés. Por lo tanto parece recomendable iniciar experiencias AICLE para potenciar su competencia lingüística, aprovechando además el interés existente por parte del alumnado en participar en este tipo de iniciativas.

Los datos muestran que existe una relación significativa entre el hecho de estudiar el Grado de Educación Infantil y Primaria, así como el Grado de Dirección y Gestión Pública, y tener una actitud favorable a participar en experiencias AICLE. No ocurre así con el Grado de CC. de la Actividad Física y del Deporte.

Las preferencias del alumnado no permiten afirmar que sean los grupos reducidos los que mejor se adecuan a esta metodología, sino que influye la materia de la que se trate, sin llegar a precisar cuáles. Por todo ello, y ya que el proceso ha de ser gradual para que el aprendizaje lingüístico no menoscabe el propio de los conocimientos de la lengua impartida (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), parece razonable dar al

alumnado la posibilidad de satisfacer sus necesidades formativas, ofertando algunas materias en lengua inglesa bajo las premisas AICLE

Referencias

Fortanet-Gómez, I. (2010). Training CLIL Teachers at University Level. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds), *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training* (257-276). London. Cambridge Schollars publishing.

Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy*. Bristol. Multilingual Matters.

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Ways Forward in CLIL: Provisions Issues and Future Planning. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds), *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training* (278-295). London. Cambridge Schollars publishing.

Martín del Pozo, M. A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria*, *11*(3), 197-218. Recuperado el 23 de marzo de 2016 de http://www.red-u.net/

San Isidro Agrelo, F. X. (2008). As seccións bilingües: integrando linguas "a través" do currículo. En F. X.r San Isidro (coord.), *CLIL: integrando linguas "a través" do currículo* (31-52). Santiago. Consellería de Educación.

RESULTADOS Y VALORACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE LA CALIDAD DE APRENDIZAJE EN UNA ASIGNATURA DEL GRADO EN INGENIERÍA NAVAL Y OCÉANICA IMPARTIDA EN LA ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

Mª Jesús Rodríguez-Guerreiro[*], José Angel Fraguela[**], José -Carlos Álvarez-Feal[*], Almudena Filgueira[*] y Laura Castro-Santos[**]

[*]Departamento de Ingeniería Industrial II; [**]Departamento de Ingeniería Naval y Oceánica. Escuela Politécnica Superior de Ferrol. Universidad de A Coruña

Resumen

La innovación y la calidad docente constituyen pilares básicos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por tanto, de los Grados en ingenierías. El objetivo de este trabajo ha sido conseguir una serie de buenas prácticas que inciden directamente sobre la calidad del aprendizaje en la asignatura de "Ingeniería Calidad y Medio Ambiente". Desde el curso 2011/12 hasta la actualidad hemos ido modelando la metodología de la asignatura para adaptarla al EEES. Para ello, hemos introducido otras opciones a mayores de la clase magistral, como son, los seminarios prácticos, las visitas técnicas y la realización y exposición de trabajos tutelados, así como, la valoración de algunas competencias transversales. Este estudio nos ha demostrado que las metodologías de enseñanza de carácter práctico basadas en el aprendizaje activo y el trabajo en equipo, mejoran los resultados: se redujo en un 27 % el número de alumnos no presentados, se aumentó un 26 % y un 11 % el número de aprobados y notables, respectivamente.

Palabras clave: Ingeniería, Grado, metodologías activas, aprendizaje cooperativo.

Abstract

Innovation and the teaching quality are cornerstones of the European Higher Education Area (EHEA) and, therefore, of the engineering degrees. The aim of this work has been to obtain a number of good teaching practices that directly affect the quality of learning in the subject "Quality and Environmental Engineering". From the 2011/2012 academic year to now, the methodology of the subject has been modelled to be adapted to the EHEA. In order to do this, several choices have been taken into account over the master class, such as workshops, technical visits, tutored projects and oral presentations. In

addition, some transversal competences have been considered. This study has shown that the teaching methodologies based on practical issues, active learning and teamwork, improve the academic results of students: the number of students not presented has been reduced by 27%, the number of students who have marks of third class and second class lower division (5 to 6.9) has increased by 26% and the number of second class (7 to 8.9) was increased by 11%.

Keywords: Engineering, Degree, Active methodologies, Cooperative learning.

Introducción

El cumplimiento de los objetivos de la Educación superior en el proceso de convergencia europea supone un gran cambio en el planteamiento de la enseñanza universitaria. El alumnado deberá de adquirir los conocimientos específicos de su carrera y otras competencias, como aprender a comunicar, a planificarse o manejar e integrar información. El docente debe promover la motivación personal, la responsabilidad compartida y distintas habilidades interpersonales. Esto significa que las formas de evaluar también deben evolucionar, siguiendo un proceso transparente y formativo. Las TICs (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) nos ayudan mucho, en especial en las tareas orientadas a fomentar el autoaprendizaje y el seguimiento de los alumnos. Todo esto, conlleva una gran voluntad de cambio por parte del profesorado y un cambio de mentalidad en los estudiantes para que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje (Vidal y Montaneros, 2008).

En este estudio, hemos realizado innovaciones en la asignatura de "Ingeniería de la Calidad y del Medio Ambiente" con metodologías activas y hemos valorado los resultados. Se han sustituido parte de las clases magistrales por seminarios en los que se aumentó la participación del alumnado, además el profesor ha dedicado parte de su tiempo al seguimiento o tutorización del estudiante. Los alumnos no tuvieron actitud pasiva, sino que participaron en las tareas que les permitieron aprender más: trabajar en equipo, integrar información, aprender a planificarse y presentar resultados.

Método

Participantes

Todos los estudiantes matriculados en la asignatura de los grados en Arquitectura Naval y en Ingeniería en Propulsión y Servicios del Buque, desde el curso

2011-12 hasta el curso 2013-14 y en el Grado en Ingeniería Naval y Oceánica en el curso 2015-16.

Diseño y procedimiento

1. Planificación cuatrimestral:

Desde el curso 2011-12 hasta el 2013-14, las 60 h/ alumno de cada uno de los cursos se distribuyeron en grupo grande, mediano y pequeño:

Durante el curso 2015-16, las 45 h/ alumno se distribuyeron en un solo grupo:

2. Metodología Docente.

El aprendizaje cooperativo es un método docente que utiliza el trabajo conjunto de los miembros de pequeños grupos de alumnos para maximizar el aprendizaje. El profesor planifica la tarea a realizar en los seminarios, en los trabajos tutelados y en las prácticas de laboratorio y los alumnos la desarrollan de forma colectiva, coordinada e interdependiente. El aprendizaje cooperativo, consiste en que los alumnos trabajen juntos para completar una tarea donde se preocupan tanto de su aprendizaje como del de sus compañeros. Esto significa, que la enseñanza está centrada en el alumno. Es éste el que tiene que actualizar sus recursos y sus conocimientos para resolver la tarea en la que va a tener que contar con los recursos de otros compañeros. Esto garantiza el desarrollo de habilidades básicas de relación, importantes para el desempeño laboral y además compromete al alumno con su propio proceso de aprendizaje, abandonando el papel pasivo al que está acostumbrado (Benito yCruz, 2007).

Trabajos tutelados: Desde el curso 2011-12 hasta el 2013-14, se organizaron 12 grupos y por tanto 12 trabajos de revisión y /o de investigación. Esta docencia se impartió en aulas de informática donde el alumno tiene acceso a bases bibliográficas. Cada grupo expone su trabajo en horas de seminarios. Durante el curso 2015-16, se organizaron 7 trabajos tutelados y los alumnos no los han preparado en horas de clase.

Seminarios teórico-prácticos: Los alumnos trabajan en aulas de informática en donde preparan en grupos, casos prácticos relacionados con el temario de la asignatura y se exponen en público gracias a la plataforma Moodle donde se cargan y quedan disponibles para que todos los alumnos los puedan consultar. El profesor por su parte los corrige y valora.

Prácticas de laboratorio: Se han incluido en la asignatura en el curso 2015-16.

El contenido teórico: La asignatura se organiza en 12 Unidades Didácticas. Cada tema y su correspondiente archivo de preguntas más importantes estuvieron preparados

y disponibles en la plataforma Moodle para los alumnos en los cursos 2011-12 y 2012-13. En los cursos 2013-14 y 2015-16 sólo se han descargado en la plataforma cuatro temas de la Unidad Didáctica de Calidad y los archivos de las preguntas más importantes de las 12 Unidades Didácticas.

Visitas Técnicas: Visita al aula de medio ambiente del "Centro EE *Antonio de Escaño"* del C.I.S.I. y Visita a un buque.

3. Sistema y criterios de evaluación

La calificación de la asignatura dependerá de las notas obtenidas en las distintas actividades propuestas (Tabla 1) y fue distinta en los cursos 2011-12 y 2012-13 con respecto a los cursos 2013-14 y 2015-16.

Tabla 1

Valoración de las actividades de la asignatura en los Cursos 2011-12 y 2012-13. *Valoración de las actividades de la asignatura en el Curso 2013-14 y 2015-16.* **Valoración de los seminarios y de las prácticas de laboratorio en el curso 2015-16 en sustitución a la valoración de las visitas técnicas (*)**

EVALUACIÓN	PUNTOS		VALORACIÓN	
Examen	4	*6*	Mínimo 1,75 puntos	*Mínimo 2,75 puntos*
Trabajo tutelado práctico o bibliográfico	4	***3***	Contenido:2 (Objetivos 0,25; Desarrollo 0,5; Estructura 0,5; Conclusiones 0,25 y Bibliografía 0,5) Exposición:0,5 (Expresión verbal 0,25 y Expresión corporal 0,25) Trabajo en equipo: 0,5	*Contenido:1,5 (Objetivos 0,25; Desarrollo 0,5; Estructura 0,5; Conclusiones 0,25 y Bibliografía 0,5)* *Exposición:1 (Expresión verbal 0,5 y Expresión corporal 0,5)* *Trabajo en equipo: 0,5*
Seminario	1	***1*** **0,5***	Participación y asistencia	*Participación y asistencia*
Prácticas de laboratorio		**0,5***	Participación y asistencia	
Visitas técnicas	1		Participación y asistencia	*Participación y asistencia*

Resultados

Los resultados académicos de los cursos analizados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

% Calificaciones en la asignatura

	Convocatoria de enero					Convocatoria de julio				
	NP	SUS	A	N	SB	NP	SUS	A	N	SB
2011-12	38	24	16	15	7	34	19	25	11	11
2012-13	14	46	17	19	4	46	37	3	14	0
2013-14	21	23	37	19	0	30	59	33	8	0
2015-16	11	21	42	26	0	¿?	¿?	¿?	¿?	¿?

Si observamos los resultados podemos ver que a medida que superamos cursos mejoran las calificaciones (Tabla 2). Aumenta considerablemente el número de aprobados de un 16% a un 42% y el de notables de un 15 % a un 26% en el curso actual 2015-16, disminuyendo los no presentados de un 38 % a un 11%.

Los porcentajes de alumnos que siguieron la evaluación continua se especifican en la Tabla 3.

Tabla 3

% Asistencia a las distintas actividades de la asignatura y % de presentados a la asignatura

	Grupo Grande	Grupo Medianos	Grupo pequeños	Visitas Técnicas	Presentados en 1ª Convocatoria	Presentados en 2ª convocatoria
Curso 2011-12	25	46	10	93	62	64
Curso 2012-13	30	50	48	81	86	54
Curso 2013-14	35	44	60	60	79	70
Curso 2015-16	80 Clase Magistral	89 Seminario	100 Prácticas de laboratorio	100	89	¿?

Si analizamos la participación y asistencia a las distintas actividades propuestas (Tabla 3), podemos ver la mejora producida a lo largo de los años en los porcentajes de todas las actividades llegando a la participación del 100% en la mitad de ellas.

Discusión/Conclusiones

Ha sido un recorrido de 4 años realizando cambios y observando resultados. Hemos ido mejorando en todos los aspectos: aumentamos la asistencia a clase en aproximadamente un 50 %; aumentamos el número de alumnos presentados en 1ª

convocatoria en un 27%; han mejorado las calificaciones en porcentajes importantes. Hemos observado que ofrecer los apuntes ya desarrollados por parte del profesor es contraindicativo para generar un buen hábito de trabajo y favorecer la asistencia. En los cursos 2013-14 y 2015-16 los alumnos no han tenido los apuntes desarrollados y sin embargo hemos aumentado el número de aprobados de un 16% de los cursos anteriores a un 42 %, además de elevar, en un 55% la asistencia a las clases magistrales. Se han introducido las prácticas de laboratorio en el curso actual 2015-16 y se ha mejorado el aprendizaje activo. El alumno intercambió experiencias y opiniones con sus compañeros, reflexionó sobre lo que hizo, cómo lo hizo y qué resultados logró. En general, todas las actividades incluidas en la asignatura le han servido para desarrollar su autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.

Estos resultados nos indican también, que los profesores debemos seguir trabajando para dominar las competencias que nos exige nuestro trabajo como docentes: reflexionar e investigar el conocimiento disciplinar y pedagógico como vía para la mejora continua; dominar herramientas de planificación y gestión; saber crear un ambiente de motivación en el aula; trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos, así como, potenciar nuestras habilidades comunicativas y de relación para alcanzar un aprendizaje de calidad.

Referencias

Benito, A. y Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: NARCEA

Vidal, L. y Montanero, M. (2008). *Diseño e implantación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: NARCEA

LAS POSIBILIDADES DEL ARTE PARA LA IMPLICACIÓN EN LA SOSTENIBILIDAD DE UN CENTRO EDUCATIVO

María Dolores Callejón-Chinchilla* Pedro Garrido González de Riancho, Isabel María Granados Conejo*** y María Luisa Moreno Gutiérrez*****

**Universidad de Jaén; ** Colegio San José SS.CC, Sevilla; ***CES Cardenal Spínola. F. San Pablo CEU-Andalucía*

Resumen

Nos cuestionamos como educar en la sostenibilidad en un centro educativo, y hacerlo de manera eficaz. Planteamos utilizar el arte como recurso privilegiado para la concienciación y la implicación. El arte, además de facilitar la comunicación de manera atractiva, el trabajo compartido, etc., es especialmente útil, en la medida que permite una experiencia que integra razón y emoción. Por otro lado, en el ámbito de la sostenibilidad no basta con estar informados, hay que estar sensibilizados, hay que sentirse parte. Se propone como metodología didáctica la secuencia P.I.E. (percibir-interiorizar-expresar): Percibir más y mejor, para ser conscientes de lo que nos rodea, capaces de ver los pequeños detalles y disfrutar de la experiencia de la contemplación, delante de la naturaleza; Interiorizar, para hacer propio, pasando de lo evidente, de los objetos, a los ámbitos de relación y así, poder empatizar, reflexionando sobre todo ello; y expresar con todos los medios y recursos, compartiendo ideas, pensamiento y sentimientos, pero también nuestros actos, entrando en una dinámica transdisciplinar, que tenga en cuenta el pensamiento complejo y en valores, y sea capaz de conseguir un aprendizaje estratégico y profundo que nos permita comprender la realidad y transformarla.

Palabras clave: sostenibilidad, educación, arte, implicación.

Abstract

At school, we question how to educate on sustainability, and do it effectively. We propose to use. The art, as a privileged resource for awareness and involvement; the art facilitates communication attractively, job sharing, etc., but, is especially useful to the extent that allows an experience that integrates reason and emotion; because in the field of sustainability is not enough to be informed, they must be sensitized, and feel part.

Methodology is proposed as the sequence P.I.E. (Perceiving-internalizing-express): Perceive more and better, to be aware of what surrounds us, able to see the small details, to enjoy the experience of contemplation in front of nature; Internalizing, to own, from the obvious, objects, in the areas of relationship and thus able to empathize, reflecting on all this; and express with all means and resources, sharing ideas, thoughts and feelings, but also our actions, entering a transdisciplinary dynamic, taking into account the complex thinking and values and be able to get a strategic learning and deep we for understanding reality and transform it.

Keywords: sustainability, education, art, involvement.

Introducción

La sostenibilidad es uno de los retos sociales más acuciantes de este milenio, formando parte de los objetivos de desarrollo de la UNESCO (Naciones Unidas, 2015); y los centros educativos no pueden obviarlo ni dejarlo de lado, deben implicarse, no solo por contribuir en su mejora y dar ejemplo sino sobre todo para inculcar en sus educandos este tipo de prácticas.

Esta propuesta parte de la implantación de la gestión ambiental (AENOR, 2015) en un centro educativo concreto, que para su eficacia, establece un programa que implica a toda la comunidad educativa e incluso al entorno social. Se descubre que la mejor manera de llegar a los alumnos es por medio de actividades y campañas específicas.

El hombre actual ha de recuperar espacios y tiempos de encuentro con la naturaleza, y el arte puede facilitarlo. La compresión y la experiencia acerca de la relación arte-naturaleza-hombre, en el encuentro, se amplían y re-significan (Valladares, Moreno y Callejón, 2012). Desde esta postura se proponen actividades educativas a partir de una mirada interdisciplinar capaz de incentivar la creación artística, producir una experiencia holística sostenible, que pretende lograr un cambio de pensamiento a la vez que generar una acción que evidencie niveles de desarrollo de la conciencia medioambiental.

Arte social y en relación con la naturaleza

El arte es una forma peculiar de expresión, simbólica y emotiva, un recurso para la comunicación de manera más atractiva, para la denuncia, la motivación y la implicación, para el trabajo compartido…., pero además, arte y naturaleza se encuentran

en estrecha relación, aunque ésta haya variado de manera importante a lo largo de la historia, yendo de la representación más o menos fidedigna –e incluso abstracta- a la realización de instalaciones y performances de "afectos vegetales." (Arregui, 2012) y de la contemplación a "la práctica artística como estrategia ecológica posible" (Romero, 2014, p.14).

El arte es social, y las prácticas artísticas responden cada vez más a los retos que la sociedad plantea. La sostenibilidad es uno de ellos, desde el desarrollo del diseño ecológico a la práctica de la contra-publicidad. El arte ecológico o medioambiental actual llega incluso a evidenciar a los pioneros del Land art por la degradación del entorno que supusieron algunas de sus obras; los eco-artistas defienden el respeto y cuidado de la naturaleza, desde la propia identificación, integrando, especialmente, razón y emoción. El arte se convierte en recurso privilegiado para trabajar la sostenibilidad, pues en este ámbito no basta estar informados, hay que estar sensibilizados.

Educar, implicando en la sostenibilidad

Solemos decir mucho, pero nos cuesta cambiar las cosas y aún más comenzar cambiándonos a nosotros mismos, ser pro-activos para tratar de provocar los cambios deseados. Como decía Godet (2007), si el futuro no es producido por los propios actores sociales, sencillamente no ocurrirá; por ello es preciso implicación, conciencia y motivación. Educar para la sostenibilidad es más que enseñar a reciclar papel, cerrar un grifo cuando no hay necesidad, etc.; no es ni siquiera un nuevo eje temático, ha de ser referencia para una forma de vivir respetando el ambiente, es hacer responsable a las generaciones venideras de su futuro (Martínez Huerta, 2010).

Con la intención de conseguir un aprendizaje estratégico y profundo que nos permita entender y comprender la realidad, tanto expectante como dependiente de la experiencia (Ibarrola, 2013), debemos conseguir una comprensión empática; la apropiación intelectual y afectiva es un paso obligado para conseguir una acción eficaz Godet (2007).

Percibir-interiorizar-expresar (P.I.E.) como metodología

Proponemos integrar emociones y razón, pensamiento y acción por medio de actividades artísticas y creativas siguiendo como metodología didáctica esta secuencia:

Percibir más y mejor, para ser conscientes de lo que nos rodea, huyendo del ritmo precipitado para ser capaces de ver los pequeños detalles; para disfrutar de la experiencia de la contemplación, delante de la naturaleza; con una conciencia plena que "aporta una estrategia práctica para trabajar con la realidad (… pues…) cuanto más presente estás en tu propia vida, de más opciones dispondrás para influir en cómo se desenvuelve la misma" (Schoeberlein, 2011, p. 22). Esto nos lleva a la sensibilización.

Interiorizar, para ver más allá, pasar de lo evidente, de los objetos, a los ámbitos de relación, para poder considerar como "nuestro" lo que tenemos delante, lo que nos rodea y así, poder empatizar –como la rosa de El principito- ; interiorizar, reflexionando pues "los procesos basados en la reflexión son una potente herramienta de cambio y mejora" (Martínez Huertas, 2010, p.6)

Expresar, con todos los medios y recursos, compartiendo nuestras ideas, sentimientos, nuestros actos..

Conciencia y compromiso

Como señala Prensky (2015) el mundo necesita un nuevo currículum que nos lleve a ser persona y más competentes. "Desarrollar la educación para la sostenibilidad no consiste en la realizar la mayor cantidad posible de acciones, sino en promover conciencia, aprendizaje y compromiso mediante estas acciones (Martínez Huertas, 2010 p.7). Por eso es importante educar en valores; estos son los que "dan una determinada manera de mirar y de interpretar el mundo, y orientan la conducta, permiten encontrar sentido a lo que se hace" (Benejam, 2015, p.96) Cuando percibimos, sentimos y tomamos conciencia de las cosas, nos sentimos vinculados, sentimos que somos parte, y asumimos los valores de la sostenibilidad que nos llevan a implicarnos en la acción.

El arte es un espacio especial para ir al encuentro, para entrar en relación con lo que tenemos delante, con las realidades que nos rodean. El arte al estar dotado generalmente de "poder simbólico", nos "remite" a significados no inmediatos, nos enseña a transfigurar los objetos en ámbitos, "intensifica nuestra mirada".

Nuestra propuesta lleva a cabo la educación del trabajo de los sentidos, ejercer "ojo interior" para preparar a las personas sensibles que no han perdido la capacidad de asombro y preguntan sobre las múltiples realidades a las que se enfrenta, como una manera de ser sensible a la verdad, receptivos a los múltiples valores de las cosas, de las personas, de la vida (Callejón y Granados, 2008)

Buscamos hacer consciente y reflexionar, iniciar la emoción suscitada por los sonidos y colores, imágenes y canciones, sonidos, canciones de cuna y sabores... en un ejercicio de identidad sensorial-perceptiva, como primer paso para realizar una visualización creativa y animar a la contemplación.

Como señalan Sterling, Maiteny, Irving y Salter (2005) la capacidad de pensar de forma integradora es esencial para abordar la crisis ambiental de forma creativa, hay que construir una forma de pensar y actuar basados en las conexiones; y para ello, es necesario implicar a toda la comunidad educativa, desde la educación infantil al bachillerato, desde el profesorado al personal de administración y servicios, los padres u otros agentes externos; realizar actividades concretas sobre el ahorro energético y la gestión de residuos, el uso responsable, el reciclaje… pero también llevar a cabo campañas específicas (Garrido, 2012), pero sobre todo hacerlo educando la sensibilidad, desde el arte como base de la sostenibilidad, en un mundo interconectado que permita una educación para un pensamiento, unas relaciones, una acción eficaz hacia el logro de proyectos, ya sean pequeños, más o menos grandes, locales o globales.

Referencias

AENOR. (2015). *Norma UNE-EN ISO 14001:2015. Sistemas de gestión ambiental. Requisitos con orientación para su uso.* Madrid. AENOR.

Arregui, R. (2012). Sostenibilidad I. Cartografía de afectos vegetales. En M. D. Callejón-Chinchilla y M. I. Moreno Montoro, *Arte educación y cultura: aportaciones desde la periferia* (s/n). Jaén: COLBAA.

Benejam, P. (2015). Razón, emoción, valores y acción. En *¿Qué educación queremos?* (pp. 93-105). Barcelona. Octaedro.

Callejón, M. D. y Granados, I.M. (2008). "*Educación Artística e interioridad"*. Congreso Ibero-americano de Educación Artística "Sentidos transibéricos". Red Iberoamericana de Educación Artística y Escuela Superior de Educación de Beja (Portugal).

Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula.* Madrid. SM. Biblioteca de Innovación Educativa.

Garrido, P. (Coord.) (2012). *Sembrando contigo: salud y consumo.* Sevilla: Colegio San José SSCC.

Godet, M. (2007). *Prospectiva estratégica. Problemas y métodos*. Paris: Cuadernos de LIPSOR, 20.

Martínez Huertas, J. (2010). *¿Qué significa sostenibilidad para la escuela?* Centro Nacional de Educación Ambiental. Artículo de opinión. Disponible en http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2010_05joseba_tcm7-141777.pdf

Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Recuperado de http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid. SM. Biblioteca de Innovación educativa.

Romero, B (2014). Prácticas artísticas ecológicas. Un estado de la cuestión. *Arte y políticas de identidad*, *10-11*, 11-34.

Schoeberlein, D. (2011) *Mindfulness. Para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid. Gaia Ediciones.

Sterling S., Maiteny P., Irving D., y Salter J. (2005). *Linking Thinking - New Perspectives on thinking & learning for sustainability*. WWF. Recuperado de http://assets.wwf.org.uk/downloads/linkingthinking.pdf

Valladares, M. G.; Moreno, M. I., y Callejón, M. D. (2012) Diálogo y complicidades entre arte y naturaleza. *Actas I Congreso Internacional "El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación"* (pp. 1948-1960).

LA MÚSICA TRADICIONAL COMO ELEMENTO DE IDENTIDAD EDUCATIVA

Robert Arnau Díez

IES Doctor Lluís Simarro Lacabra - Xàtiva

Resumen

El objetivo de este trabajo es reivindicar el espacio que debe ocupar la música tradicional en el desarrollo del currículo escolar. Partimos del supuesto previo de la consideración de que los desarrollos curriculares constituyen un proceso complejo de la construcción de la identidad social y personal en el marco de los centros educativos. En este caso, el objeto de estudio es el papel y lugar de la música tradicional en la conformación y desarrollo del currículo musical actual ya que, a nuestro entender, dicho currículo parece conformado casi exclusivamente desde una perspectiva tan idealista como elitista que margina la relevancia y trascendencia de la música tradicional propia de espacios sociales y culturales específicos. Para ello, asumimos los postulados epistemológicos que se derivan de la consideración de la música como comunicación audiovisual, y como tal, como un proceso comunicativo en el intervienen e interactúan instancias factores y agentes dentro de determinados contextos globales o locales (Bernardo, 2006).Por ello, realizamos el tratamiento del objeto de investigación desde una metodología hipotético-deductiva encaminada a verificar la hipótesis. Detectando tanto las carencias del modelo curricular vigente como la valoración de los elementos identitarios propios mediante el análisis e interpretación del corpus procedente de nuestra práctica educativa experimental.

Palabras clave: Música tradicional, currículo, identidad, comunicación audiovisual, globalización.

Abstract

The objective of this essay is to revindicate the importance that traditional music must be given in the school curriculum. We start considering that the curricular developments constitute a complex process in forming the social and personal identity in the framework of the educational centres. In this case, the subject of the study is the place and significance of the traditional music in the creation and development of the present musical curriculum, because from our point of view this curriculum seems to be

conformed almost exclusively from such an idealist and elitist perspective that marginates the relevance and significance of the traditional music associated to social and cultural spheres. So, we assume the epistemological postulates which are derived from the consideration of music as audivisual communication, and as a communicative process in which instances, factors and agents within the determinate global and local contexts intervene and interactuate (Bernardo, 2006).

As a result, we consider the treatment of the object of the investigation from a hypothetic-deductive methodology which leads to verify the hypothesis. Detecting the shortages, of the actual curricular model as well as the valoration of the identity elements through the analysis and interpretation of the corpus derived from our experimental educational practice.

Keywords: traditional music, curriculum, identity, audiovisual communication and globalization.

Introducción

En el curso 2013-2014 iniciamos el proyecto de innovación educativa "Costumari Musical al Simarro". Su objetivo es la lucha contra el fracaso escolar mediante la promoción de la música. A partir de esta experiencia nos proponemos reivindicar el espacio que debe ocupar la música tradicional en el desarrollo del currículo escolar. Este planteamiento está fundamentado en supuestos tales como la consideración que los desarrollos curriculares constituyen un proceso complejo de la construcción de la identidad social y personal y la consideración de la música como comunicación audiovisual. En este caso el objeto de estudio es constatar, a partir de nuestra experiencia, el papel y lugar de la música tradicional en la conformación y desarrollo del currículo musical.

De lo anterior se deriva el tratamiento del objeto de investigación desde una metodología hipotético-deductiva encaminada a verificar la hipótesis que conlleva: tanto la detección de las carencias del modelo curricular vigente, como la valoración de los elementos identitarios propios de la música tradicional; a través del análisis e interpretación de un corpus procedente de nuestra práctica educativa experimental, centrada en el estudio y enseñanza de la música tradicional, como soporte a una educación musical diferente y más adecuada para los objetivos propios de nuestra propuesta.

Escuela e identidad

Para empezar nos es de mucha utilidad el concepto de identidad planteado por Manuel Castells: "Cuando hablamos de identidad, nos referimos a aquellas formas de ser y aquellos valores que dan sentido a la vida de la gente desde su subjetividad, un sentido más importante que otros objetivos como el dinero o el poder" (Pascual, 2006:172). Entendemos la educación como un proceso complejo, dentro de un sistema global, responsable de proporcionar a los alumnos instrumentos para entender el mundo, interaccionar y transformarlo.

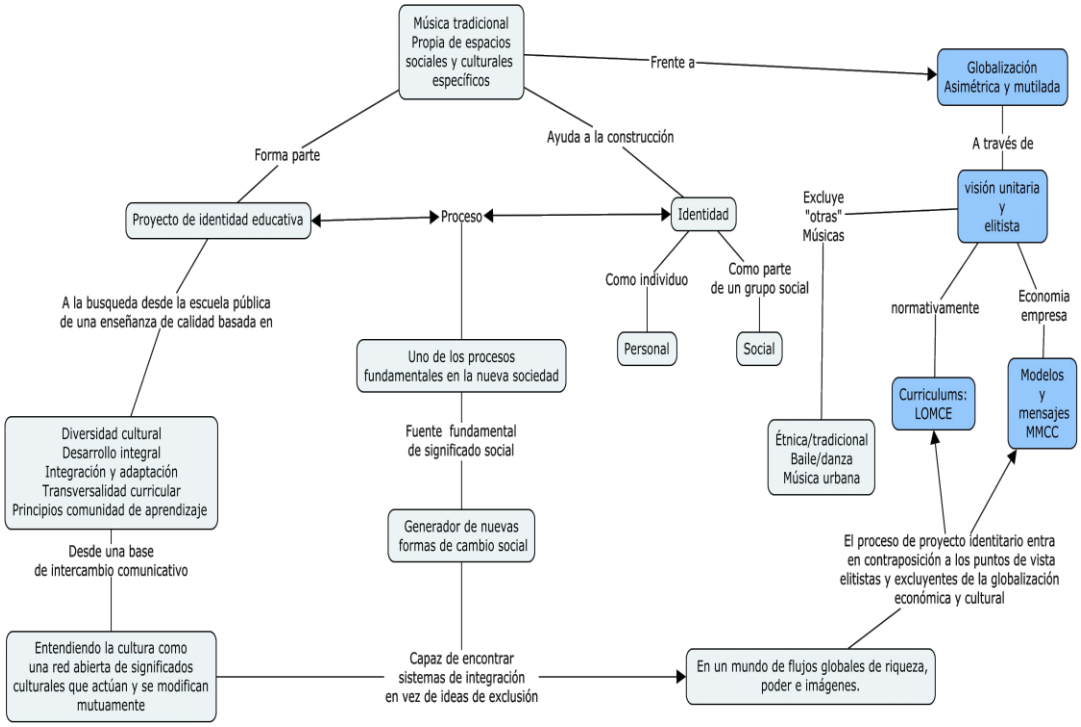


Figura 1. Mapa conceptual: Música tradicional, identidad y desarrollo integral.

Mediante el proyecto, hemos comprobado que la música interviene en este proceso identitario dado que desde la educación musical se puede trabajar en la "recuperación de la construcción social del valor" (Bowman, 2009). Para Castells (1996), puede ser la familia o la religión la responsable de llevar a cabo el proceso de dotar al individuo de identidad. A nuestro entender, también los centros educativos, a través de unos currículos bien fundamentados y formulados con sensibilidad (Swanwick, 2006), pueden, y deben, convertirse en un lugar de construcción de identidad ya que: "la fuerza de la escolaridad reside, como nos recuerdan Margaret Mead, Blacking, Popper y Bruner, en la posibilidad de crear nuevos valores, de trascender la cultura, en la reflexión crítica, rebasando las "primeras formas de percepción y de pensamiento." (Swanwick, 2006:159) y, añadimos, desde un

planteamiento dialógico y comunicativo (Méndez, 2016) pueda cuestionar y valorar críticamente los aspectos tanto positivos como negativos a los que se ve sometido el individuo y la sociedad en su conjunto por el efecto de la globalización.

Por otra parte, el desarrollo de nuestra experiencia educativa en el marco de los distintos centros educativos donde se lleva a cabo (IES Lluís Simarro de Xàtiva, CRA Serra del Benicadell, CEIP La Murtera de Ador y Palma, CEIP Beato Carmelo del Graó de Gandia y el CEIP Joan XXIII del Grau de Gandia) nos lleva de nuevo a Castells en su definición de identidad proyecto: "[...] aquella que se construye en la práctica cuando una colectividad se moviliza en torno a un proyecto compartido." (Castells, 2006:251) dado que la puesta en práctica de las distintas actividades musicales, concretamente aquellas de música tradicional, profundizan en este sentido ya que se generan en el seno de cada uno de los centros educativos y se comparten de forma cooperativa con el resto de los centros participantes. Activando el proceso de identidad: "En un mundo de flujos globales de riqueza, poder e imágenes, la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social.[...], la identidad se está convirtiendo en la principal, y a veces única, fuente de significado en un periodo histórico caracterizado por una amplia desestructuración de las organizaciones, deslegitimación de las instituciones, desaparición de los principales movimientos sociales y expresiones culturales efímeras." (Castells, 1996:29)

Curso 2013-2014			
Fecha	Actividades	Lugar de realización	Coordinado* Si/No
20/11/13	Taller nadales.	IES Doctor Lluís Simarro-Xàtiva	No
28/02/14	L'acordió i la seua importància històrica en la tradició musical valenciana.	IES Doctor Lluís Simarro-Xàtiva	No
16/04/14	El correfocs. El foc i la bogeria en la tradició valenciana: passat, present i futur.	IES Doctor Lluís Simarro-Xàtiva	Si
16/05/14	Cant tradicional valencià. Construcció de falles i carrosses per a les festes de Moros i Cristians.	CEIP Beato Carmelo Real de Gandia	Si
06/06/14	Construcció d'instruments de canya.	CRA Serra del Benicadell Montitxelvo	Si
20/06/14	Cant tradicional valencià.	IES Doctor Lluís Simarro Xàtiva	No
Curs 2014-2015			
05/12/14	Taller de Canyes. Contacontes.	CRA Serra del Benicadell Salem	Si
19/12/14	Taller: instruments de corda.	IES Doctor Lluís Simarro Xàtiva	No
23/01/15	Taller: instruments vent-fusta.	IES Doctor Lluís Simarro Xàtiva	No
20/02/15	Taller: instruments vent-metall.	IES Doctor Lluís Simarro-Xàtiva	No
30/03/15	Dansa popular valenciana Els instruments musicals tradicionals en les festes populars.	CEIP Beato Carmelo Real de Gandia	Si
15/05/15	Taller: instruments de percussió.	IES Doctor Lluís Simarro Xàtiva	No
05/06/15	La música Dixieland o estil New Orleans.	IES Doctor Lluís Simarro Xàtiva	Si
Curso 2015-2016			
13/10/15	Cant tradicional valencià.	CEIP Joan XXIII Grao de Gandia	Si
11/12/15	Taller instruments de canya	CRA Serra del Benicadell Salem	Si
29/02/16	Taller teatre musical. Titelles	CEIP Beato Carmelo Real de Gandia	Si
25/04/16	Taller gegants i cabets	CEIP La Murtera Ador - Palma	Si
20/05/16	Taller música antiga	IES Doctor Lluís Simarro Xàtiva	Si

* Si se refiere a un taller realizado en un único centro o conjuntamente con los centros participantes en el proyecto.

Figura 2. Relación de actividades identitarias realizadas en el proyecto en las que se incide principalmente en las "músicas excluidas" o "otras músicas".

Currículo, música y comunicación

Lines (2009) apunta que el mundo que llamamos música está experimentado un rápido cambio tecnológico, expresivo y conceptual: "los mundos de la música actual constituyen una mezcla de funciones o de eficacia, mercantilización, cine y multimedia, cambio tecnológico, diversos significados socioculturales, expresiones estilísticas, identidad étnica, discursos opuestos, etc.". Cambios que condicionan las relaciones de poder dominantes y hegemónicas en el campo de la educación musical. Lines incide en el hecho de la perpetuación de los sistemas tradicionales de aprendizaje y el dominio de

los métodos y los currículos teleológicos, en unos entornos de aprendizaje cada vez más determinados económicamente y que "[...] ha excluido del sistema educativo "otras" prácticas musicales y la participación de la comunidad, negando así, de forma implícita, su valor y existencia. Los excluidos de las últimas décadas fueron los músicos étnicos, los músicos de la comunidad, la música de baile, el pop y el rock." (Lines, 2009:15)

Por ello, insistimos en conceder la relevancia pertinente a la educación musical y, como elemento y factor determinante, a la música tradicional, patrimonio y agente de identidad cultural amenazado por la dinámica de la globalización asimétrica y mutilada en tanto que en este proceso de globalización no todos los elementos tienen el mismo valor ni la misma difusión. Seleccionamos como objeto de estudio dominante el papel y lugar de la música tradicional en la conformación y desarrollo del currículo musical dado que, en estos momentos, y a nuestro entender, dicho currículo parece conformado casi exclusivamente desde una perspectiva tan idealista como elitista que margina la relevancia y trascendencia de la música tradicional propia de espacios sociales y culturales específicos. Siendo objeto de exclusión (Lines, 2009) al igual que afirma Bernardo aplicado a la exclusión comunicativa (2006:330): "Una primera aproximación a la exclusión comunicativa nos conduce a definirla en estos términos: marginación informativa y mediática de ciertos individuos, grupos sociales, comunidades, naciones-estado o espacios sociogeográficos y culturales (el Sur o Periferia en este caso) [...]". En nuestro caso también legislativa. Si analizamos detenidamente los currículos descubrimos en primer lugar: la decreciente inclusión en estos de la educación artística y musical; y por otra parte, la aparición, podemos definir testimonial (y al libre designio de las CCAA) de la música tradicional en la educación formal (colegios, institutos o conservatorios).

Asimismo, autores como Méndez (2016), siguiendo a Sacks (2009), inciden en la exclusión o crítica a que es sometida la cultura popular: "[...] la comunicación musical no consiste solamente en música. Prestar atención a los componentes culturales de la comunicación musical, en fin, se volvía aún más costoso si se reconocía el valor comunicativo de la cultura popular, cuya condición heterogénea y fluctuante, cuando no provisional o contradictoria, la vuelve también centro de las críticas para cierta ideologías políticas y académicas." (Méndez, 2016:8).

Dicha formulación supone asumir los postulados epistemológicos que se derivan de la consideración de la música como comunicación audiovisual. Como un proceso comunicativo en el que intervienen e interactúan instancias, factores y agentes dentro de determinados contextos globales o locales (Bernardo, 2006), y en el que los medios, y los legisladores, construyen la realidad de acuerdo con las exigencias que sus "dueños" se marcan en función de los intereses comunicativos, económicos, sociales e ideológicos. Tal y como podemos observar en la huella que dejan en las normas elaboradas.

Primer ciclo: 1º, 2º y 3º de ESO

	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º
Asignaturas troncales (El horario lectivo de estas materias ocupará, como mínimo, el 50% del total del horario)	• Biología y Geología • Geografía e Historia • Lengua Castellana y Literatura • Matemáticas • Primera Lengua Extranjera	• Física y Química • Geografía e Historia • Lengua Castellana y Literatura • Matemáticas • Primera Lengua Extranjera	• Biología y Geología • Física y Química • Geografía e Historia • Lengua Castellana y Literatura • Primera Lengua Extranjera **Materia de opción:** • Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas • Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas
Asignaturas específicas (En cada uno de los cursos)	• Educación Física* • Religión o Valores Éticos* **Un mínimo de 1 y un máximo de 4 de las siguientes (que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos):** • Cultura Clásica • Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial • Música • Tecnología • Educación Plástica, Visual y Audiovisual • Segunda Lengua Extranjera • Religión ** • Valores Éticos**		
Asignaturas de libre configuración	• Lengua Cooficial y Literatura (recibirá un tratamiento análogo al de la materia de Lengua Castellana y Literatura). • Asignaturas específicas no cursadas o materias por determinar.		

*Se cursarán en todos los cursos.
** Si los padres, madres o tutores legales, o en su caso los estudiantes, no la han escogido anteriormente.

Figura 3. Organización LOMCE primera etapa de la ESO.
Fuente: Página web Ministerio de Educación, Cultura y deporte

Currículo	Nivel	Comentario
Reconocimiento visual de algunos instrumentos del folclore.	Contenidos 3º Primaria	Ninguna concreción en que instrumentos del folclore ni en que folclore.
BL 1.1 Descubrir y reconocer sonidos producidos con el cuerpo y la voz, y identificar visualmente las familias orquestales, algunos instrumentos del folclore y agrupaciones del entorno, y auditivamente dinámicas f-p, utilizando la escucha activa de piezas variadas y valorando el silencio.	Criterios evaluación bloque escucha.	En la evaluación se mezclan distintos aspectos difíciles de conectar entre ellos a nivel operativo y mientras que por ejemplo las familias orquestales están claramente delimitadas, las posibilidades de los instrumentos folclóricos son mucho más extensas.
Interpretación con ejecución precisa de danzas tradicionales españolas.	Contenidos 5º Primaria	Habla de danzas españolas sin concretar ni indicar posibilidades.
Introducción al currículo de ESO.	ESO	No hay ninguna mención expresa a la música propia de la Comunitat Valenciana ni a la cultura y música tradicional.
Ampliación del repertorio de piezas instrumentales, interpretando a través de la imitación y de la lectura de partituras, de músicas del mundo, de estilo antiguo y de la música popular modera, dedicando especial atención al patrimonio y al repertorio tradicional español y de la Comunidad Valenciana.	Contenidos y criterios de evaluación de primer ciclo de ESO (1r , 2n i 3r de ESO)	Difícilmente se puede ampliar un repertorio de piezas con las pocas intervenciones que permite el currículo de primaria.
Interpretación de danzas y coreografías de distintas culturas y estilos, danzas del mundo, en estilo antiguo, de música popular moderna dedicando especial atención al patrimonio y al repertorio tradicional español y de la Comunidad Valenciana.	Contenidos y criterios de evaluación de primer ciclo de ESO (1r , 2n i 3r de ESO)	Se mezclan prácticamente todo tipo de danzas y coreografías, y el docente (o las editoriales) tendrán que elegir y destacar unas frente a otras.
Interés y respeto por la conservación y transmisión del patrimonio español y de la Comunitat Valenciana en particular.	Contenidos y criterios de evaluación 1º de ESO	Difícilmente se puede conseguir interés y respeto por la conservación del patrimonio, o que se valore, si este no tiene una presencia constante y evidente en el currículo.
Valoración del patrimonio musical en general y del patrimonio español y de la Comunidad Valenciana en particular	Contenidos y criterios de evaluación 3º de ESO	

Figura 4. Ejemplo de análisis crítico realizado sobre el currículo de música de primaria (Decreto 136/2015 de 4 de septiembre) y primer ciclo de secundaria (Decreto 8/2015 de 5 de junio) de la Comunidad Valenciana.

El proyecto nos ha permitido, aprovechando las pocas oportunidades del currículo, introducir la música tradicional en la práctica docente y en la vida de la comunidad educativa de los centros.

Conclusiones

Vistos los resultados derivados de todo lo anterior, es preciso incidir en los siguientes aspectos:

La música tradicional, con todo su bagaje, es un elemento que ayuda al individuo y al grupo a conformar su identidad .

Frente a la globalización económica y cultural, la cultura popular se muestra como un proceso capaz de encontrar sistemas de integración mediante el proceso de construcción identitaria y poniendo en evidencia el hecho incuestionable de la pluralidad tal y como afirma Swanwick (2006:5): “Mi objetivo es precisar y desarrollar ese pensamiento, relacionando la investigación de la naturaleza de la experiencia musical con la maduración , educación y desarrollo de los jóvenes y con el hecho innegable de que la sociedad es y ha sido pluralista, pluricultural.” ya que como afirma el mismo autor: “La música no es un simple espejo que refleja sistemas culturales y

entramados de creencia y tradición, sino que puede ser una ventana abierta a nuevas posibilidades."(2006:8).

Finalmente, el sistema educativo es y debe ser agente activo en todo este proceso.

Agradecimientos

Traducción del resumen en inglés realizada por Sílvia Borrull Navarro (Dept. Inglés IES Lluís Simarro).

Referencias

Beltrán, J. M., Díaz, J., Pelegrín, A., y Zamora, A. (2002): *Folklore musical infantil*. Madrid: Akal / Didáctica de la música.

Bernardo, J. M. (2006). *El sistema de la comunicación mediática. De la comunicación interpersonal a la comunicación global*. València: Tirant lo Blanch.

Bowman, W. (2009). La música y la educación musical en tiempos nihilistas. En D. K. Lines, (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-44) Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 La sociedad red*. Madrid, Alianza editorial.

Castells, M. (2006). *Observatorio Global. Crónicas de principio de siglo.* Barcelona: La vanguardia ediciones.

Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas de la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Editorial Graó.

Frechina, J. V. (2014). *Pensar en vers. La cançó improvisada als països de la mediterrània. Calaceit: Caramella. Revista de música i cultura popular. Col·lecció Els Llibres de la Caramella, 2*

Lines, D. K. (2009). Introducción: La educación musical en la cultura contemporánea. En D. K. Lines (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 13-20) Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Méndez, A. (2016). *Comunicación musical y cultura popular. Una introducción crítica*. Valencia: Tirant humanidades.

Mansanet, V. (2010). *Al Tall. Música per a un poble*. Alzira: Bromera

Pascual, M. (2006). *En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells*. Madrid: Alianza Editorial.

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

EMPODERANDO AL FUTURO PROFESORADO DESDE LA EDUCACIÓN CIUDADANA. EL "ARTE DE ACCIÓN" DE YOLANDA DOMÍNGUEZ COMO HERRAMIENTA PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Laura Triviño Cabrera

Universidad de Málaga

Resumen

Antecedentes. Esta propuesta persigue introducir la alfabetización mediática e informacional (AMI) en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, a través de proyectos que tienen como base el arte de acción. Método. Partiendo de la obra de la artista visual Yolanda Domínguez, planificamos la elaboración de una performance para concienciar a la ciudadanía sobre una determinada problemática. Resultados. El alumnado obtuvo una serie de deducciones distintas a las que tenían en su inicio. Conclusiones. Con esta fórmula, el alumnado siente que los conocimientos adquiridos sirven para mejorar, aunque sea en pequeña escala, la sociedad en la que se encuentra.

Palabras clave: arte de acción, alfabetización mediática e informacional, educación ciudadana.

Abstract

This proposal aims to introduce media and information literacy in Citizenship Education and Human Rights, though action art. Based on the works of Yolanda Domínguez, we proposed the elaboration of a performance to raise the awareness of a specific issue. Students obtained different results. With action art, students could think that they can improve their own society.

Keywords: action art, media and information literacy, citizenship education.

Introducción

La presente propuesta persigue explicar cómo los trabajos artísticos de Yolanda Domínguez (Madrid, 1977) se están convirtiendo en excelentes recursos didácticos para deconstruir los roles y los estereotipos de género que fomenta el binomio moda-publicidad; así como decodificar el mensaje de que las mujeres deben afianzar su

posición como "otras". Quisiéramos manifestar el papel preponderante de los medios audiovisuales en la construcción de identidades y en una gran mayoría de casos, imágenes distorsionadas que promueven la discriminación por razones de género. De ahí que podamos considerar que sus proyectos tienen claramente un fin educativo, se alzan como herramientas eficaces para concienciar al alumnado de todos los niveles educativos sobre cómo las campañas publicitarias de moda pueden imponer identidades. Uno de los trabajos más destacables es la acción performativa titulada "Niños vs. Moda", cuya repercusión ha sido notoria, siendo recogida tanto por prensa nacional e internacional. Recientemente, este vídeo será incorporado como material educativo en el texto *Lenguaje y Comunicación 8º básico Todos Juntos* de la editorial Santillana, así lo anuncia la autora en su facebook.

Método

El "Arte de Acción" de Yolanda Domínguez: empoderamiento y alfabetización mediática e informacional de la ciudadanía

Yolanda Domínguez no es solo una artista, en su significado convencional del término, sino que se sitúa más allá del o de la artista comprometido/a socialmente que refleja en una determinada obra, una problemática social. Domínguez se reconoce como una artista que no pretende enseñarte esa problemática, pretende situarte ante ese conflicto, esa injusticia, esa discriminación oculta sin descifrarla, tan solo descontextualizarla y que sea la ciudadanía por sí misma quien se encargue de pensar críticamente los lenguajes audiovisuales.

Estamos ante reflexiones que se enmarcan dentro de la denominada "ética de la imagen", centrada desde el enfoque de Domínguez en desarrollar "proyectos sobre temas sociales, relacionados con el género y el consumo" (2016). Concretamente, el concepto clave es "empoderar" a la ciudadanía global, puesto que sus proyectos han sido desarrollados en varios países y porque es justamente este término el que conecta con el objetivo que nos hemos marcado desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, proceder a la AMI:

> empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esto es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones. (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2012, p.16)

Un término, el de "empowerment", más relacionado con la lucha por los derechos de los grupos minoritarios o de población afroamericana o latinoamericana; la lucha por esos "otros" que en el caso de las mujeres tiene mucha relevancia (De Beavoir, 1949).

Esto es, las mujeres no se percatan de la construcción de su identidad impuesta por la dominación masculina y se conviertan en unas "otras" cómplices con un sistema que, a través de la publicidad y el consumo, les marcan cómo deben comportarse como objetos sexualizados como simples cuerpos controlados por el Estado. Así puede observarse en el caso del proyecto *No soy solo un cuerpo* (2014) y *Registro* (2014), en el proyecto *Poses* (2011) y *Pose nº5* (2013); y *Pido para un Chanel* (2010).

Resultados

Las herramientas performativas de Yolanda Domínguez y su aplicación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el Grado de Maestra/o en Educación Primaria de la Universidad de Málaga

En la asignatura EpC del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, competencias como "fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico" (Orden ECI/3857/2007) son promovidas en la asignatura de EpC, mediante dos fórmulas. La primera de ellas, consiste en que el alumnado desarrolle un proyecto de performance tomando como ejemplo las acciones y los experimentos sociológicos que desarrolla la artista visual Domínguez. Concretamente, optamos por explicar qué es el arte de acción y como éste, debe tener como principal herramienta despertar conciencias y lograr infundir el pensamiento crítico ante el bombardeo publicitario y condicionante de los medios de comunicación.

Asimismo, pretendemos que el alumnado universitario comprenda cómo el arte de acción puede convertirse en una potente herramienta educativa, adaptada a todas las edades. De ahí que empecemos analizando el último proyecto de Domínguez titulado *Niños vs. Moda* (2015). Se trata de un grupo de niños y de niñas de 8 años expresando su opinión ante la imagen de mujeres y hombres modelos en la publicidad. El resultado es significativo: niños y niñas deducen de las fotografías que las modelos parecen estar borrachas, enfermas y muertas; mientras que los modelos se presentan como superhéroes, jefes y universitarios.

Fruto de la influencia de las acciones performativas y experimentos sociológicos como el de *Niños vs. Moda*, varios grupos de estudiantes tomaron la publicidad como eje principal de sus proyectos. Cabe destacar el proyecto "Mujeres, hombres y sin

cabeza", reflexión crítica sobre el programa de televisión "Mujeres, hombres y viceversa", que puede ser visualizado en youtube (Hombres, Mujeres y Sin Cabeza, 2015). Un segundo proyecto denominado "en 500 metros" donde se pretendía mostrar cómo paseando a lo largo de tan solo 500 metros de la capital malagueña, se observaba la saturación publicitaria a la que estábamos sometidos/as, esto es, concienciar sobre la contaminación audiovisual. Un tercer grupo, bajo el título "La realidad oculta" y partiendo del anuncio protagonizado por Elsa Pataky para la marca Women Secret´s, denunciaba la influencia de los cánones de belleza establecidos por la publicidad en las adolescentes.

La segunda forma es estudiar, mediante el análisis y la decodificación de los mensajes audiovisuales insertos en las performances de Domínguez, los contenidos de EpC. Mediante estas actividades formativas, conseguimos enlazar dos aspectos fundamentales para una educación ciudadana global: AMI y perspectiva de género para pensar en la deconstrucción de las mujeres como "las otras". La propia De Beauvoir (1949) intenta responder a la cuestión de "las otras": "por qué la mujer ha sido definida como Alteridad y cuáles han sido las consecuencias desde el punto de vista de los hombres" (p. 64).

¿En qué sentido nos puede ayudar la obra de Domínguez para abordar en clase a la mujer como "lo Otro" al hombre? Nos introduce en el bloque I "Democracia, sociedad y educación para la ciudadanía" de EpC, donde presentamos cómo se forja la lucha por ser ciudadana tras la aceptación de la lucha por ser ciudadano a raíz de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* en 1789 y repensar la invisibilidad de las mujeres y la creación de la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* por Olympe de Gouges en 1791. Esa lucha por ser ciudadana está estrechamente relacionada con la identidad que el sistema patriarcal ha fijado para las mujeres y que debe ser forjada desde su infancia, promoviendo su dependencia del sexo masculino (*Princesas 2.8,* 2008), rodeada de una vida de color rosa, en el ámbito doméstico (*Preludios*, 2012).

No obstante, Domínguez no solo se preocupa por esas "Otras" occidentales condenadas a consumir; sino también por la otra cara de ese consumo, quiénes se encargan de la fabricación de esos productos codiciados.

Yolanda Domínguez persigue desmontar esa separación y crear un nexo común y solidario de todas las mujeres. De ahí que merece mención su performance *Fashion victims* (2013), donde "blogueras" aparecen sepultadas bajo escombros en calles de

Madrid para representar la tragedia vivida en Bangladesh cuando un derrumbamiento acabó con la vida de trabajadoras que estaban siendo explotadas en talleres textiles por las multinacionales.

Pero quisiéramos volver a mencionar *Niños vs. Moda*, porque logra hacer ver al futuro profesorado de Ciencias Sociales que el alumnado de educación primaria toma como referentes a los hombres y a las mujeres que aparecen en los medios de comunicación. Los niños tienen modelos masculinos en quienes reflejarse; así puede verse, cuando un niño dice "Yo quiero ir a la universidad", tras ver a un grupo de modelos vestidos de trajes de chaquetas, seguros de sí mismos y altivos. El niño explica que los modelos parece que van a la universidad y poco después declara que quiere ser como ellos. En contraposición, las niñas no tienen modelos a seguir. Observan mujeres muy delgadas, tristes, hambrientas, y que en grupo, a diferencia de los hombres, aparecen teniendo una pelea entre ellas; fomentando de esta manera, la rivalidad femenina frente a la fraternidad masculina. Este proyecto junto con *Princesas 2.8* (2008); se muestran como recursos audiovisuales muy idóneos para impartir el bloque I de EpC, el tema 3 sobre "los valores cívicos y la igualdad de género en la sociedad democrática" y en el bloque II, tema 4 denominado "El proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y educación para la ciudadanía en la escuela" para pensar las posibilidades de incorporar este tipo de acciones en educación primaria.

Conclusiones

El trabajo de Yolanda Domínguez debe estar presente en el sistema educativo, esencialmente, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Como puede comprobarse a lo largo de este texto, a través del "arte de acción" son numerosas y diversas las posibilidades que ofrece para empoderar a la ciudadanía, fundamentalmente a las mujeres; y crear competencias para que el alumnado adquiera un pensamiento crítico, es decir, proceda a su AMI.

Como bien explica Parra (2013, pp. 77-87), la función de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación de futuros ciudadanos y futuras ciudadanas y esta formación no puede ser ajena al contexto en el que se está enseñando. Y ese contexto está condicionado por el consumo, la publicidad y la discriminación mediante el fortalecimiento y el fomento de la alteridad.

Referencias

Citizenship Education and Human Rights. (2015). "Hombres, Mujeres y Sin Cabeza". Disponible en: https://www.youtube.com/channel/UCnGOPAxD5BFkfhIVf2yxjDQ

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo.* Madrid: Cátedra, 2008.

Díaz Matarranz, J., Santisteban Fernández, A., y Cascarejo Garcés, A. (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social.* Guadalajara: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Domínguez, Y. (2015). "*Niños versus moda". Yolanda Domínguez.* Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=LlShHeU2qU4

Domínguez, Y. (2015). *Yolanda Domínguez.* Disponible en: http://www.yolandadominguez.com/

Orden ECI/3857/2007. Competencias específicas del Grado de Educación Primara, Orden ECI/3857/2007, apartado 3.

Parra, D., Segarra, J.R. (2013). La incidencia del discurso de los medios en las representaciones socioculturales de los futuros maestros: un reto para la didáctica crítica. En J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascarejo (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 77-87.). Guadalajara: Universidad de Alcalá.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon. R., Akyempong, K. y Cheung. C.K. (2012). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores.* La Habana: UNESCO.

TRABAJAMOS LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR

Mª Mar Muñoz Prieto

Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo

Resumen

La violencia entre escolares es uno de los temas que más preocupan a las familias, y también a los centros educativos, motivo por el cual se convierte en esencial conocer todo el entramado en el que se gesta este tipo de agresiones. Para intentar reducir y prevenir las situaciones de maltrato entre iguales, se propone formar a los alumnos en la inteligencia emocional, fomentando habilidades sociales y de autoconocimiento de las emociones. Se llevó a cabo una metodología que requirió evaluar a un grupo de alumnos de educación primaria. Con los resultados obtenidos, se realizó un análisis estadístico. Los resultados nos han permitido conocer que se estaban produciendo situaciones de maltrato y que estaban afectando a muchos de los alumnos evaluados. Se pudo implantar un programa de educación emocional; para ello, se realizó una intervención preventiva que fomentaba el trabajo con las emociones, la canalización de conductas agresivas y la mejora de la autoestima.

Palabras clave: agresiones, maltrato entre iguales, inteligencia emocional, habilidades sociales.

Abstract

Violence among students is one of the issues that the most concern to families and also to why it becomes essential to know all the framework in which this type oa aggression is brewing schools. To try to reduce and prevent bullying situations, it is proposed to train students in emotional intelligence, self-awareness and promoting social emotions skills. He conducted in methodology required to evaluated a group of primary school students. With the results, a stadistical analysis was permormed. The results have alowed us to know thay they were producing situations of abuse and that are affeting many of the students tested. It could implementa n emotional education program a preventive intervetion that encouraged work was done with emotions, channeling agrgresive behaviour and improving self-esteem.

Key words: Emotional intelligence, bulling. emotions, self esteem, social skills.

Introducción

La violencia entre escolares se ha convertido en los últimos años en un problema que requiere un abordaje intenso. Muchos de nuestros alumnos sufren un maltrato continuado por parte de sus compañeros, y en ocasiones no son capaces de defenderse.

Desde los primeros estudios realizados, ya en la década de los ochenta, a manos de Olweus (1983), en la actualidad se sigue trabajando para intentar frenar este tipo de intimidación y/o acoso. Un de las formas de intervención en las que se está trabajando mucho en los últimos años es en la educación de las emociones de nuestros alumnos. En la actualidad de contempla como una estrategia útil y efectiva para intervenir en este tipo de maltrato entre estudiantes.

Los orígenes del estudio de la inteligencia emocional se remontan al año 1990, en un escrito de los psicólogos americanos Salovey y Mayer, quienes la definían como "la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones" (Bisquerra et al., 2012, p.24).

Sin embargo, fue con la publicación del libro *La Inteligencia Emocional* (Goleman, 1995), cuando el concepto se difundió rápidamente. Para Goleman, la inteligencia emocional permite conocer las propias emociones, y también las de los demás. Es lo denominó alfabetización emocional (también, escolarización emocional); según Goleman, lo que se pretende con este tipo de educación, es enseñar a los alumnos a modular su emocionalidad para desarrollar su inteligencia emocional.

La percepción y expresión de emociones hace referencia a la rama más básica del modelo teórico de la inteligencia emocional como habilidad. En realidad, todas las personas estamos preparadas para expresar estados emocionales complejos.

Son múltiples las definiciones que podemos encontrar en la bibliografía especializada sobre lo que es la educación emocional. Bisquerra (2012, p. 243), define la educación emocional en los siguientes términos:

> *"Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la*

vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social" (p.243).

En la actualidad se plantea una intervención preventiva del acoso escolar, basada en el desarrollo de las competencias emocionales, tales como el autocontrol de las emociones, empatía, tolerancia a la frustración, asertividad, resolución de conflictos o autoestima. Es una nueva forma de intentar que el abuso de poder entre escolares desaparezca de los centros educativos, o si no es posible, por lo menos que disminuya su frecuencia. Trabajar aspectos emocionales, de autocontrol, empatía y resolución de conflictos son planteamientos que Rodicio-García e Iglesias Cortizas (2011) se plantean como una propuesta de intervención. En el contexto educativo las competencias emocionales deben surgir de un proceso de enseñanza-aprendizaje permanente (Bisquerra, 2010), iniciado desde edades tempranas.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, para capacitar a la persona para desarrollarse en la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Las propuestas de intervención implican trabajar a nivel institucional (todo centro educativo debe estar implicado), familiar (fundamental implicar a los padres), grupal (en el grupo aula), y también individual, (con el agresor, víctima y ambos conjuntamente). Entre los objetivos del estudio, se plantean:

- Detectar posibles situaciones de maltrato entre iguales, conociendo el sexo y edad de los alumnos evaluados.
- Conocer los diferentes tipos de maltrato, si los hubiera.
- Proponer un plan de actuación para abordar situaciones de intimidación.

Método

Materiales

Para poder llevar a cabo la evaluación, se ha utilizado el test de evaluación AVE (Piñuel y Oñate, 2006), así como diferentes programas educativos para mejorar la inteligencia emocional de los alumnos.

Participantes

Los participantes incluyen a 700 alumnos de Educación Primaria, comprendidos entre nueve y doce años de edad.

Diseño

Se pretendía averiguar si existían casos de acoso escolar, en el momento de la evaluación y conocer qué tipo de conductas intimidatorias estaban más presentes entre los alumnos evaluados. Para realizar la investigación, se utilizó un diseño experimental en el que se trabajó con las variables independientes como el sexo y la edad.

Procedimiento

Una vez que los centros educativos accedieron a que se evaluaran posibles situaciones de maltrato entre iguales, se llevó a cabo la evaluación a los alumnos. Para que dicha prueba influyera lo menos posible en el ritmo de los alumnos, el tutor estuvo presente en todo momento. Se propusieron diferentes programas de Educación Emocional para prevenir situaciones de acoso escolar, siguiendo siempre las guías de trabajo que ya existían en muchos de los centros educativos.

Resultados

Los resultados indicaron que la intimidación entre iguales estaba presente en los alumnos evaluados. El hostigamiento afectaba tanto a los alumnos de sexto como de cuarto curso, con un porcentaje algo superior en los alumnos más pequeños. Las agresiones afectaban también de manera importante a los estudiantes de sexo y cuarto curso. Las amenazas y coacciones son las conductas que estaban menos presentes en los estudiantes evaluados, tal y como se refleja en el gráfico 1.

Si hacemos referencia al sexo de los estudiantes, cabe señalar la importante presencia del hostigamiento y las agresiones tanto en niñas como en niños. Nuevamente los índices más bajos de maltrato, se encontraron en las amenazas y coacciones, en ambos sexos, tal y como reflejamos en el gráfico 2.

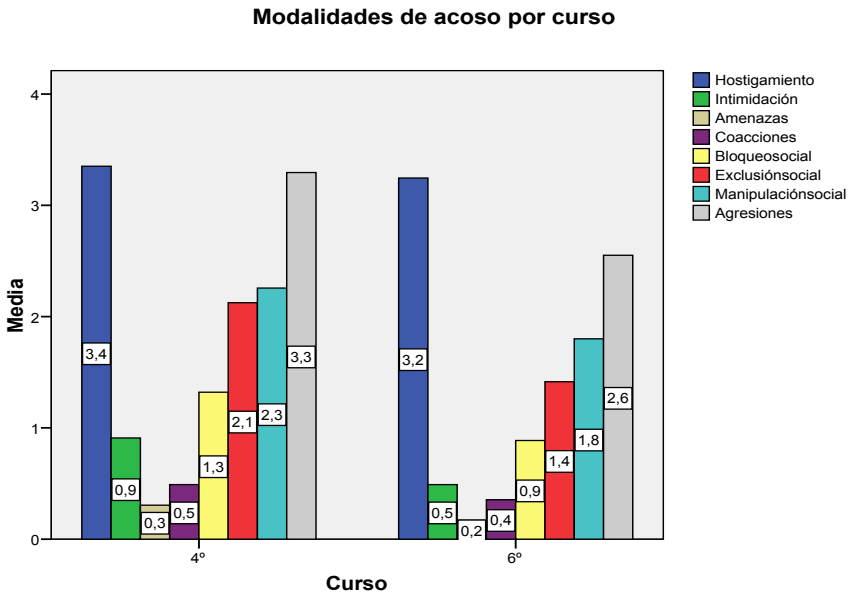


Gráfico 1. Modalidades de acoso escolar, según el curso del alumno.

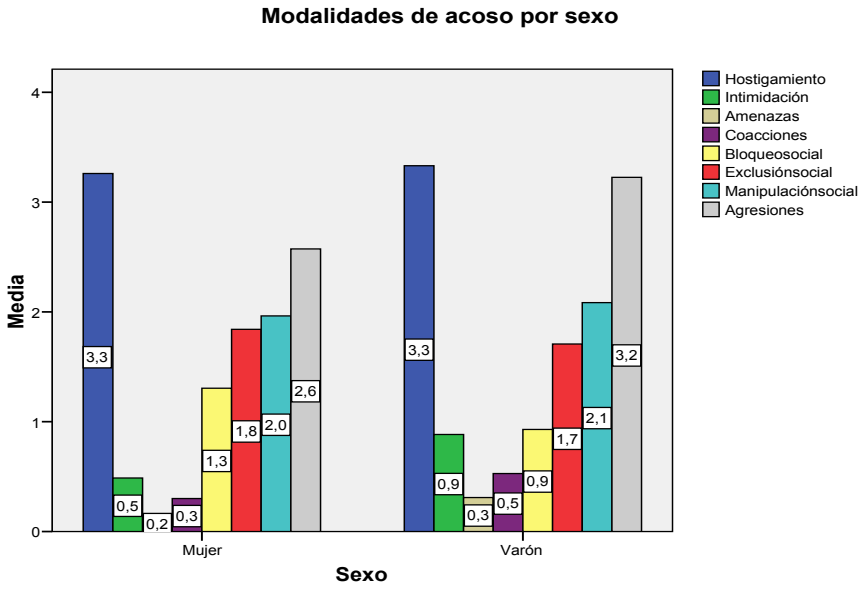


Gráfico 2. Modalidades de acoso escolar, según el sexo del alumno.

Discusión/Conclusiones

Las conclusiones reflejan que las situaciones de maltrato estaban presentes en los alumnos evaluados.

Conductas intimidatorias como las agresiones, el continuo hostigamiento, o agresiones más indirectas: bloqueo o manipulación social estaban presentes en el alumnado de Educación Primaria.

Una vez detectadas dichas situaciones intimidatorias, se planteó a los centros educativos, la posibilidad de implementar diferentes programas de educación emocional que permitiesen prevenir el acoso escolar, basándose en el trabajo de la educación de las emociones.

El objetivo fundamental del plan de actuación propuesto, no se centró solamente en el abordaje de las situaciones de maltrato escolar, sino que se pretendía que los alumnos fuesen capaces de poder hablar de sus sentimientos, emociones y que ellos mismos pudiesen ejercer una labor de mediación ante situaciones de maltrato.

Después de realizar la presente investigación, podemos afirmar que la educación emocional se convierte en un aspecto imprescindible para afrontar los problemas de relación y los conflictos interpersonales que pueden surgir en nuestro día a día. No podemos olvidar que la comprensión de las emociones nos permitirá también controlarlas y tolerarlas, ya que el objetivo fundamental de la educación emocional es el desarrollo de la personalidad integral de la persona.

Referencias

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2010). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional.* Madrid: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional.* Madrid: Síntesis.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Olweus, D. (1983). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Test Acoso y Violencia Escolar.* Madrid: TEA Ediciones.

Rodicio-García, M. L. Y Iglesias-Cortizas, M. J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención.* Madrid: Biblioteca Nueva.

RELACIÓN ENTRE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA AUTOPERCEPCIÓN EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN ADOLESCENTES

Moral García, J.E.*, Al Nayf Mantas, R.*, López García, S.*, Amatria Jiménez, M.*, Maneiro Dios, R.*, y Santos Labrador, R. M.****

**Universidad Pontificia de Salamanca; **Escuela de magisterio Fray Luis de León; ***Graduado en CC de la Actividad Física y el Deporte.*

Resumen

Antecedentes. En lo referente a la práctica de actividad física existen diferencias entre sexos, estando las mujeres más preocupadas por la salud (Brizendine, 2010) que los hombres. Al margen de esto existen determinantes en la conducta de los adolescentes como los docentes de educación física, lo cuales pueden ejercer una influencia sobre la promoción de actividad física (Borges, et al, 2012). Esto se convierte en un problema que puede afectar al rendimiento académico (González y Portolés, 2014). **Objetivos**: Este estudio tiene como objetivo principal analizar las propiedades psicométricas del cuestionario CSAPPA, establecer una baremación y conocer si existen diferencias por género. **Metodología:** El instrumento utilizado fue la versión adaptada al español, del cuestionario CSAPPA (Moreno et al, 2011). La muestra está compuesta por 103 adolescentes, con un 58.3% en hombres y un 48.1% en mujeres. **Resultados:** Los resultados encontrados en el presente estudio muestran una gran correlación entre las diferentes subescalas. Se evidenciaron diferencias por género, presentado los hombres mayor auto-percepción. **Conclusiones:** Los escolares analizados presentan niveles de disfrute con la educación física elevados. Los chicos presentan mayor autopercepción en todas las subescalas que las chicas.

Palabras clave: Adolescencia, actividad física, auto-percepción.

Abstract

Background. Regarding physical activity, there are differences between sex. Women use to be more worried about their health than men **(**Brizendine, 2010). Apart of this also exist other elements like physical education teachers, who can influence over teenagers behaviours (Borges et al., 2012). It can be a serious problem owed to it can

reduce the academic success (González y Portolés, 2014). **Aim**. The aim of this study is to analyze the psychometric properties of CSAPPA test, establish an evaluation protocol and check if sex differences exist**. Method.** A spanish versión of CSAPPA test (Moreno et al, 2011) was used. The sample was 103 teenagers (58.3% men and 48.1% women). **Results:**. The correlation analysis shows a hight significantly correlation between the 3 dimensions. Gender differences were demostrated and men have better self-percetion than women. **Conclusions:** The sample analyzed show high levels of satisfaction with physical activity. Boys have better results about self-perception than girls.

Keywords: teenagers, physical activity, self-perception

Antecedentes

Actualmente es difícil de asimilar la desvinculación existente entre los adolescentes y la práctica física y los adolescentes, más aun si se tiene en cuenta la que la actividad física sienta las bases para un correcto desarrollo físico y social.

Dentro de los referentes motivacionales que impulsan a los jóvenes a desarrollar estas actividades encontramos a 2 figuras principales como son el padre y el profesor de educación física (Amenabar, Sistiaga y García, 2008), aunque posteriormente Pantoja y Montijano (2012) señalan al profesor de educación física como protagonista principal. Por lo que la buena actuación del mismo será fundamental para evitar problemas desencadenantes del bajo nivel de actividad física que puede acabar provocando un descenso del rendimiento académico general (González y Portolés, 2014).

Manteniendo este interés por los niveles de actividad física realizados por los jóvenes, han sido varios los estudios que determinan la escasez de ejercicio físico en niños. En concreto Borges, De la Vega y Ruíz (2012) observaron la existencia de una relación entre el tiempo dedicado a la actividad física y la autoeficacia percibida. Es por ello que el presente estudio se centra en analizar la percepción de la actividad física realizada en una población de jóvenes en escolares.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo formada por 103 alumnos (60 hombres y 43 mujeres) pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la provincia de Salamanca (Castilla y León), y con una media de edad 14.02 ±1.3 años. Cabe destacar

que todos ellos proceden de centros privados localizados en núcleos de población urbanos.

Instrumento

El instrumento empleado durante el estudio fue el cuestionario CSAPPA en su adaptación al Español (Moreno et al., 2011). Este cuestionario fue concebido para analizar la adecuación y predilección existente en la actividad física realizada por niños. El CSAPPA está constituido por 20 ítems los cuales se han de responder en una escala del 1 al 4 que trata de ajustarse al individuo, siendo 1 la relación más baja y 4 la mayor.

Procedimiento

La realización de los cuestionarios se llevó a cabo mediante sesiones de una hora de duración que tuvieron lugar en el correspondiente centro escolar durante el horario de clase. Antes de iniciar la cumplimentación los participantes recibían por parte de un investigador las instrucciones necesarias para afrontar el test, y durante el transcurso de la sesión se les resolvió cualquier posible duda que pudieran tener.

Resultados

Análisis descriptivo de los ítems

En la tabla 1 se puede observar cómo los resultados más positivos se obtienen en la escala Disfrute (10.17±3.39) por otro lado, la escala Adecuación es la que peores resultados presenta (18.8±2.69).

Tabla 1

Análisis descriptivo del cuestionario CSAPPA

Ítems / *Factor*	**Media**	**Mediana**	**Desv. Típ.**	**Asimetría**	**Curtosis**
6. Soy bueno/a en los juegos en los que hay moverse o correr.	3.20	4	.952	-.999	-.224
10. Se me dan bien la mayoría de los deportes.	2.84	3	1.204	-.394	-1.451
11. Aprendo fácilmente los juegos en los que hay que moverse o correr.	3.01	3	1.124	-.630	-1.097
12. Creo que soy de los/as mejores en los deportes.	2.60	3	1.155	-.169	-1.412
13. Los juegos que practico en Educación Física son difíciles.	2.11	2	1.091	.635	-.885
15. Soy de los/as últimos/as en ser elegido/a para jugar.	2.04	2	1.145	.662	-1.038
18. Soy suficientemente bueno/a en los deportes de equipo.	3.00	3	.964	-.414	-1.055
ADECUACIÓN	**18.8 (2.69)**	**19.5(2,79)**	**4.73(.68)**	**-.227**	**-.669**
1. Cuando terminan las clases estoy deseando salir a jugar.	2.39	2	1.262	.207	-1.625
3. Me gustan los juegos en los que hay que moverse o correr.	3.31	4	.703	-1.311	.722
4. Me divierto haciendo deporte.	3.52	4	.703	-1.139	-.056
7. Me gustan los deportes.	3.34	4	1.007	-1.154	-.168
8. Me hago daño siempre que practico algún deporte.	1.96	2	.994	.711	-.589
9. Me gusta salir a practicar juegos en los que hay que moverse o correr.	3.09	4	1.074	-.731	-.890
14. Prefiero ver jugar a mis compañeros/as.	1.62	1	.982	1.352	.481
16. Me gusta tomarme con calma los recreos.	2.65	3	1.067	-.172	-1.205
19. Me gustan los juegos tranquilos.	2.18	2	1.038	.458	-.940
20. Me gusta salir a jugar los fines de semana a juegos en los que hay que moverse o correr.	3.08	4	1.161	-.752	-1.050
PREDILECCIÓN	**27.14(2.71)**	**28(2.8)**	**5.12(.512)**	**-.129**	**.039**
2. Me divierto mucho en las clases de Educación Física.	3.38	4	.708	.207	-.719
5. Pienso que la clase de Educación Física es la mejor de todas.	3.27	4	.952	-.999	-.224
17. Me lo paso bien en las clases de Educación Física.	3.52	4	.858	-1.725	1.937
DISFRUTE	**10.17(3.39)**	**11(3.67)**	**1.95(.65)**	**-.979**	**.0.77**

Diferencias entre sexos

El análisis estadístico deja patente la existencia de diferencias significativas entre ambos sexos, ya que los hombres presentan mayores puntuaciones en todas las escalas (tabla 2).

Tabla 2

Diferencias entre sexos

			ADECUACIÓN	PREDILECCIÓN	DISFRUTE
			6, 10, 11, 12, 13, 15 y 18	1, 3, 4, 7, 8, 9, 14, 16, 19, 20	2, 5 y 17
HOMBRE	**Nº**		58	58	58
	Media		19.9	28.9	10.4
	Desv. Típ.		4.5	4.5	1.9
	Asimetría		-.264	-.010	-1.275
	Curtosis		-.547	.455	.962
	Percentiles	**25**	16	26	9
		50	21	29	11
		75	23	32	12
MUJER	**Nº**		42	42	42
	Media		17.2	24.7	9.7
	Desv. Típ.		4.6	4.9	2.0
	Asimetría		-.216	-.025	-.696
	Curtosis		-1.009	-.252	-.797
	Percentiles	**25**	13	22	8
		50	16	25	10
		75	22	29	11

Correlaciones

La tabla 3 muestra el análisis de correlaciones existentes entre las diferentes subescalas. Las correlaciones existentes entre todas ellas son muy significativas, no obstante la más alta se halla entre "Adecuación y Predilección" (.818).

Tabla 3

Correlaciones entre subescalas

	1	2	3
1. ADECUACIÓN	-		
2. PREDILECCIÓN	.818***	-	
3. DISFRUTE	.574***	.586***	-

Discusión y conclusiones

Comenzando por los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, se observa que la subescala "Disfrute" posee la media más elevada 10.17±3.39), siendo la media menor la de la escala "Adecuación" (18.8±2.69). Estos datos son muy similares con los obtenidos por Moreno et al (2011).

Respecto a las correlaciones, la más alta se halló entre las subescalas "Adecuación" y "Predilección". Cairney, Missiuna, Veldhuizen y Wilson (2008) también obtuvo las correlaciones más elevadas entre esas 2 subescalas. Pasando al resto de posibles correlaciones, cabe destacar que pese haber sido más bajas siguen siendo significativas.

Pasando a las diferencias entre ambos sexos, en el presente estudio los hombres obtuvieron puntuaciones notablemente superiores a las de las mujeres ($p<001$). No obstante Moreno et al, en su estudio de 2011 obtuvieron diferencias más moderadas, aunque también significativas.

Teniendo en cuenta los datos analizados se puede concluir que Los escolares participantes en el estudio presentan niveles de disfrute con la educación física elevados; la escala presenta valores de fiabilidad y validez óptimos; Los chicos presentan mayor autopercepción en todas las subescalas que las chicas. Los adolescentes más activos tienen una autopercepción más positiva que los sedentarios.

Referencias

Amenábar, B., Sistiaga J.J. y García, E. (2008). Revisión de los distintos aspectos de la influencia de los padres y las madres en la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (93), 29-35.

Borges, P.J., De la Vega, R. y Ruíz, R. (2012). Descripción de los hábitos de práctica física y uso de videojuegos en escolares, en función de su nivel percibido de autoeficacia motriz y en videojuegos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 323-337.

Brizendine, L. (2010). *El cerebro masculino*. RBA LIBROS.

Cairney, J., Missiuna, C., Veldhuizen, S. y Wilson, B. (2008). Evaluation of the psychometric properties of the developmental coordination disorder questionnaire for parents (DCD-Q): Results from a community based study of school-aged children. *Human Movement Science*, 27(6), 932-940.

González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.

Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, M. C., Ruíz, L. M., García, V. y Martín-Albo, J. (2011). Validation of the Spanish version of the children's self-perceptions of

adequacy in and predilection for physical activity (CSAPPA) questionnaire. *Psychology, Society & Education*, 3(2), 113-132.

Pantoja, A. y Montijano, J. (2012). Estudio sobre hábitos de actividad física saludable en niños de Educación Primaria de Jaén capital. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (107), 13-23.

COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA INTERGENERACIONAL DESDE MÚLTIPLES PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Alejandro Canedo-García*, Deilis Ivonne Pacheco-Sanz, y Jesús Nicasio García-Sánchez***

**Universidad de León; **Universidad de Valladolid*

Resumen

Introducción. El estudio de los programas intergeneracionales se centra, hoy en día, en el análisis de los beneficios para los participantes; resultando escasos aquellos que se cuestionan la forma en que las diferentes teorías que existen en relación con este campo de estudio, podrían resultar de utilidad para mejorar el entendimiento, diseño e implementación de nuestras intervenciones. Objetivo. El propósito del presente artículo es descubrir las principales perspectivas teóricas que puedan enfrentarse a los aspectos más profundos de las relaciones intergeneracionales, de forma que sirvan como guía para aquellos investigadores interesados en este campo para futuras actuaciones. Método. Utilizamos las bases de datos ERIC y PsycINFO para encontrar artículos de revisión similares, recurriendo a los términos de búsqueda: intergenerational program, research. Dicha búsqueda proporcionó 160 artículos de los que se consideraron 5 para nuestro análisis de la literatura de programas intergeneracionales. Resultados. La teoría del contacto intergrupal (Allport, 1954; Pettigrew, 1998), y la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1963) se encuentran entre las más destacadas en éste área. Conclusiones. Ninguna teoría aplicada independientemente a la práctica intergeneracional es capaz de explicar los resultados derivados de dichas interacciones, motivo por el que es necesario perseverar en el trabajo de conseguir una teoría intergeneracional única.

Palabras clave: intergenerational program, research, evaluation, theory.

Abstract

Introduction. Currently the interest in the study of intergenerational programs focuses on the analysis of the benefits for participants; being few the works who wonder how the different theories that exist in relation to this field of study may be useful in improving the understanding, design, and implementation of interventions. Objective. The purpose of this review paper is to discover the main theoretical perspectives that

can address the deeper aspects of intergenerational relations, so that they can serve as a guide to researchers interested in this area for future performances. Method. We searched ERIC and PsycINFO databases for peer reviewed journal articles, using the search terms: intergenerational program, research. This search yielded 160 articles from which 5 were considered for our analysis of theories used in intergenerational program research literature. Results. The contact theory (Allport, 1954; Pettigrew, 1998), and Erikson's (1963) theory of psychosocial development, are among the most prominent in this area. Conclusions. None of the theories applied to intergenerational practice alone can explain the results derived from such interactions, reason for what it is necessary to continue working on achieving a unique intergenerational theory.

Keywords: intergenerational program, research, evaluation, theory.

Introducción

En su revisión del desarrollo de la práctica intergeneracional, Bernard (2006), argumenta que si bien el campo ha mejorado, todavía carece de los marcos conceptuales y teóricos adecuados que dirijan la práctica y la investigación. Los esfuerzos de otros investigadores como VanderVen (2011) han seguido alertándonos del hecho de que sin teoría, los fenómenos como la práctica o las relaciones intergeneracionales no pueden ser entendidos en su totalidad.

En éste sentido, el propósito de este artículo es la investigación de la literatura sobre programas intergeneracionales durante la pasada década (2006-2016) a fin de descubrir las principales perspectivas teóricas capaces de enfrentarse a los aspectos más profundos de las relaciones intergeneracionales, de modo que sirvan de guía para los investigadores interesados en esta área para futuras actuaciones.

Al igual que Jarrott (2011) y Kuehne y Melville (2014), las teorías más citadas incluyen la teoría del contacto intergrupal (Allport, 1954; Pettigrew, 1998), la teoría del desarrollo del curso vital (Erikson, 1982), y la teoría de la atención centrada en la persona (Kitwood, 1997).

Método

Utilizamos las bases de datos de ERIC y PsycINFO para encontrar artículos de revistas arbitradas, recurriendo a los términos de búsqueda: intergenerational program, research. Dicha búsqueda proporcionó 160 artículos de los que se consideraron 5 para

nuestro análisis de la literatura de los programas intergeneracionales, puesto que los mismos probaron como se utilizó la teoría tanto en la planificación como en el desarrollo del programa intergeneracional.

Resultados

Los artículos revisados nos proporcionan dos corrientes bien diferenciadas, derivadas de la aproximación teórica elegida en cada uno de los programas analizados por los mismos. Así, la primera corriente se fundamenta en el uso de las teorías existentes para informar, guiar y apoyar la práctica intergeneracional. La segunda, en cambio, se basa en la necesidad de elaborar una teoría intergeneracional única.

Teorías existentes

Teoría del contacto. Allport (1954) afirma que si se dan las circunstancias adecuadas, el contacto interpersonal puede ser un método efectivo para reducir los prejuicios o la discriminación entre diferentes grupos de edad, y especifica cuatro condiciones clave necesarias para que se produzca un contacto óptimo: un estatus grupal igualitario, objetivos comunes, cooperación entre grupos, y el apoyo de las autoridades. A partir de la hipótesis inicial de Allport, la teoría del contacto intergrupal de Pettigrew (1998) propone cuatro procesos interrelacionados que operan a través de dicho contacto: el aprendizaje sobre el grupo externo, el cambio de comportamiento; la generación de lazos afectivos y reconsideración del propio grupo, y por último, el reconocimiento de que las diferencias individuales y las normas sociales pueden conformar distintos efectos entre los grupos.

Así, en su estudio de 2010, Jarrott y Smith evaluaron si un programa de cuidado intergeneracional influenciado por la teoría del contacto contribuiría a comportamientos sociales más deseables en ancianos y niños, frente a tipos de intervenciones más tradicionales carentes de algunos de los principios de esta teoría. Los resultados sugieren que la teoría del contacto es de gran utilidad a la hora de desarrollar programas intergeneracionales, dotando a los sujetos y profesionales participantes de una formación adecuada antes de emprender las acciones/actividades conjuntas.

Teoría Psicosocial del Desarrollo Humano de Erikson. Se ha sugerido que la séptima fase del desarrollo psicosocial de Erikson, generatividad frente a estancamiento, encaja bien con una aproximación intergeneracional (Kuehne, 2003a), puesto que según

Erikson (1982), la generatividad implica la percepción de uno mismo en conexión con un futuro que sobrevivirá y continuará una vez se haya desaparecido.

De este modo, Fujiwara *et al.* (2009) en su evaluación del programa Research of Productivity by Intergenerational Sympathy (REPRINTS), diseñado para educar e implicar en actividades de lectura a mayores voluntarios junto con niños y jóvenes en edad escolar, establecen una relación positiva entre el grado de implicación de los ancianos y los resultados alcanzados por los mismos en los test de generatividad.

Finalmente, en relación a la *teoría de la atención centrada en la persona,* Lokon, Kinney y Kunkel (2012), prueban como la misma es esencial a la hora de explorar las posibilidades de construir más puentes entre los estudiantes involucrados en programas intergeneracionales y ancianos con demencia.

Nuevas teorías

Una *única teoría intergeneracional.* Elaborar una teoría intergeneracional única, como propusieron Newman (2006) y otros, requiere de múltiples aproximaciones, y más concretamente, del compromiso de todos y cada uno de los participantes, investigadores y profesionales implicados en este tipo de programas.

En este sentido, VanderVen (2011), define esta teoría en términos de sus aspectos combinatorios, de transmisión cultural y recíproca, de sus relaciones con otras teorías existentes, y sus fases potenciales de construcción.

Conclusiones

Aunque es cierto que "las teorías específicas pueden conformar la programación y evaluación de estos programas, al proporcionar información suficiente sobre los mecanismos según los cuales estos resultan exitosos o no" Jarrott (2011), ninguna de las teorías aplicadas de manera independiente a la práctica intergeneracional puede explicar los resultados derivados de dichas interacciones. Así, aunque nos refiramos a la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson para explicar los conflictos a los que se enfrentan los adolescentes y los ancianos, y cómo dichos conflictos podrían resolverse a través de los programas intergeneracionales al igual que hizo Barton (1999); incluso si usáramos la teoría del contacto intergrupal para dirigir el desarrollo y la evaluación de un programa con mentores ancianos como hizo Caspi (1984), "una visión más profunda de nuestras relaciones, intergeneracionales o de cualquier otro tipo, precisará de la creación de una teoría única intergeneracional" Kuehne y Melville (2014).

Agradecimientos

El primer autor recibió fondos a través de una ayuda destinada a financiar la contratación predoctoral de personal investigador por la Junta de Castilla y León (EDU/1083/2013, 2013), cofinanciada por el Fondo Social Europeo, dentro del Programa Operativo del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) 2014-2020 de Castilla y León.

Referencias

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Barton, H. (1999). Effects of an intergenerational program on the attitudes of emotionally disturbed youth toward the elderly. *Educational Gerontology, 25*, 623-640.

Caspi, A. (1984). Contact hypothesis and inter-age attitudes: A field study of cross-age contact. *Social Psychology Quarterly, 47,* 74-80.

Bernard, M. (2006). Keynote 1. Research, policy, practice, and theory: Interrelated dimensions of a developing field. *Journal of Intergenerational Relationships*, *4*(1), 5-21.

Erikson, E. (1982). *The life cycle completed: A review.* New York, NY: W.W. Norton.

Fujiwara, Y., Sakuma, N., Ohba, H., Nishi, M., Lee, S., Watanabe, N.,… Shinkai, S. (2009). REPRINTS: Effects of an intergenrational health promotion program for older adults in Japan. *Journal of Intergenerational Relationships, 7*(1), 17-39.

Jarrott, S. E. (2011). Where have we been and where are we going? Content analysis of evaluation research of intergenerational programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, *9*(1), 37-52.

Jarrott, S. E. y Smith, C. L. (2010). The complement of research and theory in practice: Contact theory at work in nonfamilial intergenerational programs. *Gerontologist, 51*(1), 112-121.

Kitwood, T. (1997). *Dementia reconsidered: The person comes first.* Philadelphia, PA: Open University Press.

Kuehne, V. (2003a). The state of our art: Intergenerational program research and evaluation. Part one. *Journal of Intergenerational Relationships*, *1*(1), 145-161.

Kuehne, V. y Melville, J. The State of Our Art: A Review of Theories Used in Intergenerational Program Research (2003-2014) and Ways Forward. *Journal of Intergenerational Relationships, 12*(1), 317-346.

Lokon, E., Kinney, J. M., y Kunkel, S. (2012). Building bridges across age and cognitive barriers through art: College students´ reflections on an intergenerational program with elders who have dementia. *Journal of Intergenerational Relationships, 10*(4), 337-354.

Newman, S. (2006). Research and intergenerational studies. *Journal of Intergenerational Relationships*, *4*(2), 111-114.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, *49*, 65-85.

INTERPRETACIÓN DE LA BANDA SONORA DE UN REPORTAJE DE NATIONAL GEOGRAPHIC. UN ESTUDIO DE CASO CON NIÑOS DE 11 AÑOS

Amparo Porta

Universitat Jaume I. Castellón

Resumen

Este capítulo se interesa por la identidad en la infancia y su relación con la música. Partiendo de un reportaje de National Geographic el artículo examina cómo la música produce significado en los espectadores. En concreto se investigan desde el interaccionismo simbólico las percepciones de niños de 11 años expuestos al sonido, o a la imagen del reportaje. Se seleccionó una escena aplicando el análisis de musical y de contenido por parte experta editándola en dos versiones y aplicaron cuestionarios. Los resultados mostraron que los participantes que sólo escucharon, siguieron la historia con una lógica coherente y certera en una experiencia atractiva y significativa. Los participantes que sólo vieron los clips mostraron una menor capacidad, emocional, contextual y evocativa de la historia. Este trabajo muestra que la imagen y la música de un audiovisual proporcionan maneras diferentes de entender el audiovisual con interpretaciones reveladoras que afectan al significado. El trabajo abre una vía poco explorada en torno a la música como portadora de significado en la vida cotidiana de los niños y pone de manifiesto las tensiones entre la cultura cotidiana y la educación formal mostrando cómo la música produce sentido y contribuye a la construcción del mundo interior infantil.

Palabras clave: Educación, infancia, música, bandas sonoras, audiovisual, música.

Abstract

This chapter is concerned with identity in childhood and their relationship with music. Based on a report by National Geographic article examines how music produces meaning viewers. Specifically they investigated from the symbolic interactionism perceptions of children 11 years old exposed to sound, or the image of the story. a scene using musical analysis and expert content by editing it in two versions and applied questionnaires were selected. The results showed that participants who only listened,

followed the story with a consistent and accurate logic in an attractive and meaningful experience. Participants who only saw the clips showed less ability, emotional, contextual and evocative of history. This work shows that the image and music of an audiovisual provide different ways of understanding the audiovisual with revelatory interpretations that affect meaning. The work opens an avenue unexplored around music as a carrier of meaning in the everyday life of children and highlights the tensions between everyday culture and formal education showing how music produces sense and contributes to building the world Children's interior.

Keywords: Education, childhood, music, soundtrack, audio-visual, film, television

Introducción

La pregunta más importante que se hace el ser humano como ser social y cultural es, quién soy yo. Para encontrar la respuesta se requiere de toda la vida porque se construye con los elementos que le proporciona su cultura, articulándose en el trayecto de forma particular, y podríamos decir que única. Esta dualidad, Davies la define como *identidad continua y diversidad personal discontinua (Davies, 2007).* Cuando releemos a Bourdieu y su manera de abordar lo cultural desde una mirada antropológica, utiliza la noción *de "habitus",* entendidos como aquellos que caracterizan a una clase o grupo social con la expresión simbólica de sus condiciones de vida (Bourdieu, 1977). Este artículo trata sobre la identidad del niño y su relación con la música audiovisual. Los discursos narrativos abarcan una parte importante del desarrollo científico y cultural porque sus realidades se cuentan, se escriben, se publican y se difunden. Por ello, una de las transformaciones más profundas que puede experimentar una sociedad es aquella que afecta a los modos de difusión. Estos se hacen más claramente visibles entre los más jóvenes y sus relaciones con las tecnologías, siendo nativos en un sistema donde el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano tienen otros parámetros de percepción y medida. Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos (Carey, 1987).

La música y el desarrollo de la identidad

¿Cuál es el lugar de la música en todo ello? Desde el punto de vista social y cultural la música encuentra su sentido en el diálogo con la escucha. Sus usos, muchas

veces tienen carácter mediador y comunicativo siendo, en ocasiones, más potentes y certeros que las palabras (Porta, 2007). Entre muchos aspectos, la música se utiliza para comunicar emociones, pensamientos, declaraciones políticas, relaciones sociales y expresiones físicas (Hargreaves, 2003). Y, todo ello, tiene una profunda influencia en el desarrollo de nuestro sentido de la identidad, nuestros valores y creencias. Nuestro interés es conocer el peso específico que ocupan diferentes músicas en la vida diaria de los niños. En torno a ello, McDonald dice que al igual que el lenguaje puede mediar en la construcción y negociación de identidades en desarrollo, la música también puede ser un medio de comunicación a través del cual se construye la identidad de las personas (Macdonald, 2002). Para ello es necesario conocer dónde se encuentra (medios y soportes) y cómo se produce la escucha (modos y gramáticas) (Porta, Vilar y Navasquillo, 2013). El significado de cualquier tipo de música es inseparable de las condiciones bajo las cuales se genera y experimenta. Por ello, además del contexto institucional, estructuras y fines, es importante conocer las experiencias y los valores de la cultura y de la sociedad que requieren una exploración a través de las teorías sociológicas de la modernidad y las teorías del aprendizaje sociocultural. Y todo ello nos conduce a las formas de aproximación (Sloboda, O´Neill, y Ivaldi, 2001).

Los objetivos son: conocer las procedencias y características de los audiovisuales favoritos de una muestra, conocer la importancia de la música en ellos y finalmente estudiar el significado y sentido de la música en un reportaje

Método

Buscando el método

Según Taylor y Bogdan (1987) el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En este trabajo se han utilizado como referencia los planteamientos básicos del interaccionismo simbólico, las corrientes culturales y de la pedagogía crítica, con autores de referencia como Vigotsky y Heargraves. La perspectiva del interaccionismo simbólico y las técnicas del análisis cualitativo, especialmente el análisis de contenido, nos brindan la posibilidad de comprender el concepto de mediación, hibridación y colonialismo. En música, el interés reside en la escucha, sus modos y gramáticas, por ello tendremos que utilizar un método a través del cual observar, analizar y sistematizar, para, finalmente, acceder a sus dominios y efectos.

Procedimiento

Se seleccionó una escena de leones aplicando el análisis de musical y de contenido por parte experta. Posteriormente se editó en dos versiones y aplicaron cuestionarios con preguntas abiertas y grupos de discusión en varios grupos escolares de 11 años, realizando un estudio de contenido con el programa Atlas.ti.

Resultados

Características y procedencia

El estudio de audiovisuales favoritos indica que las películas favoritas tenían procedencia de USA, salvo una española, *Lo imposible*. En cuanto a las series fueron mayoritariamente estadounidenses con presencia española, argentina y francesa, Los dibujos animados, norteamericanos, japoneses y británicos, y reportajes de USA.

La importancia de la música

Los audiovisuales favoritos fueron *Violetta, La que se avecina, Buena suerte Charlie, Código Lyoko, Austin y Alie Big time rush, ICarly, Jessie, Física y Química, Shake it up, Los Simpson, Phineas y Ferb Bob Esponja, Hora de Aventuras, Doraemon, El asombroso Gumbali, Dragon Ball Z, La ciénaga de Buzanga.* La mayoría de ellos obtuvieron premios por su banda sonora, destacando como: premios Emmy, Radio Disney, Music Awards a, Billboard, Kids Albums Chart de Billboard, Kids Choice Awards Cantante, Canción, MTV Europe Music Awards, Popstar Awards Debby Ryan, Young Artist Award, Popstar Awards, Nickelodeon's Kids' Choice Awards, Columbia Records o Sony Music. Compositores: Bridgit Mendler, D. Ryan, Pendleton Ward, Shunsuke Kikuchi y otros muchos. National Geographic en todos sus formatos es una de las marcas audiovisual y de edición de revistas mas premiadas, cuenta con el Premio Forbes "Marcas más deseadas USA" 450 millones de personas al mes.

Significado y sentido de la música en un reportaje

Los participantes que sólo escucharon, mostraron cómo pudieron seguir la historia con una lógica coherente y certera en una experiencia atractiva y significativa. El estudio del contenido mostró palabras como miedo, fuerte, ganador, imagino, quieren que crea, asustado, comienza a correr, se esconde, se acerca, víctima,... Los participantes que vieron los clips sin sonido mostraron una menor capacidad, emocional, contextual y evocativa de la historia.

Discusión/Conclusiones

Este estudio de caso muestra que la imagen y la música de un audiovisual proporcionan maneras diferentes de entender el tema con interpretaciones reveladoras que afectan al significado. Así, las preguntas abiertas y los grupos de discusión mostraron que los participantes que sólo escucharon, desarrollaron un sentido bastante preciso de la intención del productor del reportaje. Este artículo abre una vía poco explorada en torno a la música como portadora de significado en la vida cotidiana de los niños y pone de manifiesto las tensiones entre la cultura cotidiana y la educación formal. El artículo se interesa por el acto de leer en un contexto audiovisual, cotidiano y significativo, mostrando como la música, objeto de este artículo, produce sentido y contribuye a la construcción del mundo en los niños.

La construcción de la identidad sigue un proceso parejo al de la conciencia, teniendo, al igual que esta, una base social. La identidad en relación a la música se produce por inmersión pero su desarrollo tiene carácter cultural, lingüístico y discursivo. En la infancia, la música se introduce con los elementos sonoros que proporciona el entorno. Estas son canciones, instrumentos y voces referidos al grupo de pertenencia y formando parte del hábitat, como lo hace el paisaje, los cuentos o la ciudad. Por medio de estas músicas, el niño puede sentirse perteneciente a un grupo o cultura y reconocer al otro, encontrando el valor de la diferencia. La banda sonora personal se compone de muchos elementos de procedencias variadas, pero la percepción de la identidad los integra, colaborando a construir la imagen mental de uno mismo y también de los otros.

Referencias

Davies, B. y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital-Revista de Pensamiento e Investigación Social*, *12*(2007) 242-259

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice.* Cambridge: University Press.

Carey, J. W. (1987). Walter Benjamin, Marshall McLuhan, and the emergence of visual society. *Prospects: An Annual of American Cultural Studies*, *12,* 29-38.

Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea. Aldea Global*. Barcelona: UAB, UV, UJI.

Porta, A., Peñalver, J. M., y Navasquillo, R. M. (2013). Music of the Inaugural Ceremony of London 2012: A Performance among Bells. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 253-276.

Hargreaves, D. J.; North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, *27*(1) 71-83.

MacDonald, R. A., Hargreaves, D. J., Miell, D., Davidson, J. W. y North, A. C. (2002). *Musical identities* (Vol. 13). Oxford: University Press Oxford.

Sloboda, J. A., O'Neill, S. A., y Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the experience sampling method. *Musicae Scientiae*, *5*(1), 9-32.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidos.

ANÁLISIS SOBRE LA «CREATIVIDAD: DEL SIGNO A LA PALABRA, Y VICEVERSA» EN ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES

Teresa-G. Sibón Macarro y Aurora Salvador Rosa

Universidad de Cádiz

Resumen

Ofrecemos un análisis del módulo sobre creatividad diseñado para adolescentes de secundaria obligatoria en la provincia gaditana, en sus tres convocatorias consecutivos (2013-2016). La lengua de signos española y las propiedades del lenguaje fueron la introducción a ese juego de ida y vuelta entre el signo y la palabra en la comunicación. Sobre estrategias de descubrimiento y de asociación sustentamos unas pautas observación y consenso dentro de cada grupo de aula, sobre el vínculo entre el lenguaje y el pensamiento. Confirmamos que el juego es la mejor opción para el desarrollo de sus habilidades sociales, así como es interiorizado el aprendizaje gracias a la curiosidad por lo novedoso y desconocido. Han incrementado su eficacia comunicativa con el descubrimiento de nuevas formas de conjugar números, imágenes y letras.

Palabras clave: Necesidades Educativas Específicas, Estrategias comunicativas, Lenguaje, Creatividad.

Abstract

We offer an analysis of a module about creativity for students of secondary education in the province of Cadiz in three consecutive years (2013-2016). Spanish Sign Language and language properties are the introduction to a return game from the sign to the word in speech acts. We build messages upon strategies of discovery and association, guidelines of observation of the best choices and consensus within each classroom, and the relation between language and thought. We confirm that playing is the best choice for the development of social skills; at the same time, learning is assimilated by curiosity about the new and unknown. Communicative efficiency has increased with the discovery of new ways to combine numbers, pictures and letters.

Keywords: Specific Educational Needs, Communicative Skills, Language, Creativity.

Introducción

El profesor Ramiro propiciaba y gestionaba un eficaz diálogo entre la UCA, la J.A. y ASUC (Asociación Superdotados Cádiz). Los resultados fueron reflejados por López Sinoga, UCA y Cordera Monge, J.A., en *Jornadas de Innovación Docente-UCA*, 2015).

Desde los inicios, la docente de este módulo, «Creatividad: de la palabra al signo, y viceversa», procuró adaptar sus contenidos y estrategias comunicativas y lingüísticas a las líneas de dos Grupos de Investigación HUM-634 y HUM-748. Con ello, conjugamos la inteligencia, la función simbólica, el pensamiento y el lenguaje (cfr. Elliot y Gresham, 1991; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Hundert, 1995), desde de lengua oral/signada o escrita y sus culturas (cfr.: Hockett, 1979; Sacks, 1989; Saussure, 1916; Tsvétkva, 1977).

Conjugamos estos saberes con nuestras experiencias previas en proyectos nacionales e internacionales comprometidos con el desarrollo de habilidades comunicativas (Proyecto ABC, Effetah, centrodeescritura.uca.es, Literacidad.net, The Literacy Center, TVLiteracidad3.0).

Somos conscientes de que, a propósito de la anterioridad o posterioridad del lenguaje frente al pensamiento o del pensamiento frente al lenguaje, existen posiciones encontradas en Psicolingüística. Cuando hablamos de pensamiento, nos referimos casi siempre a una clase específica de pensamiento, mucho más compleja que la que acabamos de definir. Nos referimos al pensamiento nocional exclusivo del ser humano, que ha tomado unos caminos absolutamente desconocidos para el resto de las especies del mundo animal: la inteligencia en el hombre no se ha quedado en lo puramente sensorial y motriz. Va más allá del mundo que se ofrece a la percepción, y gracias al desarrollo de algo llamado función simbólica maneja símbolos abstractos. Nos interesa el pensamiento nocional, y no se puede separar del lenguaje. Es un hecho que los humanos operamos con datos almacenados en nuestra memoria en forma de nociones. Relacionamos esos datos mentalmente, al margen de las cosas a las que representan, y sin motivación instintiva básica. Somos capaces de hacer esto desde el momento en que creamos los signos, e inventamos ese sistema de signos ilimitadamente productivo que es el lenguaje humano natural. Antes, tenemos que descubrir que los objetos son reales y permanentes, aun cuando puedan aparentemente desaparecer de nuestro campo perceptivo, de nuestro espacio, por la causa que sea y durante el tiempo que sea.

Otro dato relevante es la incorporación del juego como estrategia, pues el error se vive y palpa como herramienta de aprendizaje. Esa sensación es el valor que aporta las variables del juego frente a las del trabajo; el juego es el medio más desintoxicante y desinhibidor de una actividad extraescolar que se suma a las rutinas de todo aprendiz.

Las distinciones entre los sujetos sobredotados, con talentos complejos o simples, (cfr.webs C.S.E. Altas capacidades, CONFINES) es singularmente útil para obviar los cuestionables problemas de afectividad en grupos heterogéneos, -en capacidad, talento, edad- (Borges del Rosal, ea., 2011).

Método

Observamos y reflexionamos sobre creatividad y simbolismo desde su servidumbre a la comunicación. Los hablantes somos dueños del objeto, el espacio, la causalidad y el tiempo. Simultáneamente construimos el lenguaje y nuestra concreta forma de pensamiento, pues desarrollamos el pensamiento discursivo en la palabra interior. Además, ponemos voz a esa palabra y recibimos la palabra de los demás: nos comunicamos y adaptamos nuestras conductas a nuestros interlocutores que, gracias al lenguaje, son sociales; recreamos las acciones cuando quedan atrás, y las planificamos antes de emprenderlas.

Participantes

Estudiantes de secundaria participaron en el «Programa de Enriquecimiento Extracurricular: Mentorías Universitarias», y fueron quienes rellenaron su solicitud, con el visto bueno de sus padres/ tutores. Nuestra muestra abarca tres años, con veinticuatro estudiantes identificados por la J.A. como sujetos con N.E.Específicas.

Los mentores colaborábamos con el programa en régimen de voluntariado, únicamente quedando constancia en una memoria.

Instrumento

Se prevé una aplicación del test de Finker sobre creatividad visual de corrección subjetiva, en formato de ejercicios, quedando este análisis como hipótesis de punto de partida. Por entonces, la coordinación no disponía de selección alguna de ítems prestablecida. Las adaptaciones a la propuesta inicial se fundamentan en la percepción subjetiva cualitativa, positiva e integradora del grupo asignado, basadas en la observación sobre los objetivos del Plan de actuación mencionado.

Procedimiento

Las experiencias e indagaciones de varios grupos de investigación son revisados; i.e.: creatividad y sobredotación de Prado Suárez; la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg y Lubart (1997), la experiencia de Martínez Torres, ea (2012), Fernández Reyes (2012), los datos que ofrecen el C.S.E. de Altas Capacidades y CONFINES (consultados en 2016).

Entre 2013-2016, la mentora de este módulo describía las distintas formas de creatividad en adolescentes con N.E.Específicas, e intercambiaba percepciones y primeras impresiones con sus padres/tutores; así favorecía la conexión y la motivación horizontal entre adultos y vertical en sus hogares. Propicia los canales de comunicación y las bases para el autoaprendizaje. Contaban con email, Skype, grupo WhatsApp, «TVLiteracidad3.0» (centrodeescritura.uca.es). Un eslogan diferente abanderaba cada curso.

Resultados

A. 2013/2014.- Módulo de acción combinada presencial/virtual, donde siempre quedaba como protagonista el menor. Eran dos estudiantes de 3ºE.S.O, cada uno eligió el tema para su recorrido de la palabra al signo, y viceversa, y su idioma (inglés/francés). Emplearon con éxito la comunicación e-mail y Skype. Gracias a este segundo recurso, la mentora integró encuentros con especialistas en sendas temáticas elegidas (Tecnologías y Discapacidad, y Semana Santa). El eslogan fue: “En la red como un pez o en la red como un pato”, según se navegue en internet.

B. 2014/2015.- La mentora optó por renovar el enfoque hacia “Creatividad desde la palabras/ signo: cuentacuentos”. Fueron once participantes, contando con una incorporación posterior. Pactamos el cronograma tras la primera sesión presencial. Con ellos, la mentora reseñó espacios web sobre cuentacuentos orales y en lengua de signos española (LSE). «Nuestro experto-invitado» fue un niño de tres años, erigido en receptor activo de las sesiones de cuentacuentos preparadas por los estudiantes. Agradecieron mucho este feedback de resultados. Crearon el grupo WhatsApp 'storyteller' para compartir creaciones y opiniones. El eslogan fue “Lo bonito de esta vida es coser sueños, bordar historias y desatar los nudos de nuestros días”.

C. 2015/2016.- Retomó “Del signo a la palabra”. Participaron diez estudiantes, y colaboró un mentor-estudiante del centrodeescritura.uca.es. Mantuvieron los recursos de

internet mencionados, el cronograma borrador y su justificación consensuada. El eslogan fue “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mente” y volcaron esa presentación de las propiedades del lenguaje y del signo lingüístico hacia la neología, gracias a la doctoranda Violeta de la Jara (mentora-estudiante).

Discusión

Percibimos que la mayoría de los estudiantes de estos tres cursos muestran cierta impaciencia con la escritura; ellos mismos justifican que procesan su pensamiento a mayor velocidad que su mano o un teclado les suponen un freno desagradable. Procuraron un reencuentro con la creatividad y la simbología, y una aproximación a la LSE. Una vez que los menores aprendieron un recurso expresivo nuevo, perseveraron en su ejercitación hasta pasar de neófitos a virtuosos. A diferencia de lo habitual en otros grupos de aula, las muestras de agudeza expresiva o de humorismo captaron la atención de los componentes del grupo nuestro más que generar mofa por lo ridículo o irrisorio que quizá se derivara de su ingenio.

Les encantaba descubrir la ductilidad de los códigos mientras jugaban con ellos; esta pasión quedó al descubierto cuando creaban su comunicación con juegos lingüísticos (i.e.: construyendo breves enunciados, combinando letras con números e iconos, creando una afinidad entre número y caligrafía de las letras por afinidad, comparando las diferencias de las onomatopeyas según el idioma que tuviera que considerarla).

La generalidad de los niños se sumía en la desesperación si el aprendiz ocasional no mostraba su interés. Con altas capacidades no inhiben sus emociones ni sus sentimientos, que, -como es normal a su edad-, no controlan ni disimulan.

La racionalidad humana es posible gracias a nuestra forma de pensamiento-lenguaje. Razonar es desarrollar el pensamiento discursivo sujetándolo a la lógica, para, partiendo de premisas, llegar a conclusiones. Lo que nos importa dejar bien sentado es lo siguiente: para dar forma reconocible a nuestras propias ideas y convertirlas en algo claro para nosotros mismos, apto para ser expresado y, consiguientemente, comunicado a los demás, necesitamos el soporte de la palabra interior (sea oral o signada). Es verdad que evocamos objetos y situaciones valiéndonos de imágenes, y que vemos (literalmente) cosas que son solo proyectos no ejecutados, pero tanto para analizar lo que representan para nosotros mismos nuestros recuerdos como para crear algo a partir de una visión, necesitamos discurrir. Pensar, en definitiva. Todo juicio sobre la realidad,

toda decisión sobre la acción exige pensamiento. Y mucho más cuando pretendemos ordenar y comprender nuestros propios actos. Y muchísimo más cuando nuestro objetivo es explicárselos a los demás. Incluso para entender nuestras emociones, recurrimos a pensar sobre ellas, como sobre nuestros sentimientos, tan difíciles de identificar cuando no tienen nombre.

Después de cuanto llevamos dicho, tendremos que admitir que el pensamiento es una actividad íntimamente asociada al lenguaje. Es la actividad casi constante y oculta del lenguaje. La actividad de pensar subyace en todos los comportamientos verbales, no importa si encodificadores o decodificadores, si orales/signados o escritos. Pensar es autocomunicarse, llevar las ideas a la zona iluminada de la conciencia, y darles, si es preciso, todas las vueltas que hagan falta para que se vuelvan lo bastante claras.

Ganamos en afectividad y efectividad, ponemos en entredicho las supuestas evidencias sobre la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales (en la línea de «Exceptional Lives», EEUU).

Referencias

Chamberlain, Ch. - Monford, J.P. y Mayberry, R.I. (2000). *Language Acquisition by eye.* New York: Taylor & Francis Group. Psychology Press.

Fernández Reyes, Mª. T. (2012). *Cómo favorecer el Desarrollo Social, Creativo y Emocional del Niño con altas capacidades Intelectuales. Guía para profesores y orientadores.* Sevilla: Editorial M.A.D.

Gallego, D. J. e.a. (2003). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional.* Madrid: UNED.

Prado Suárez, R. (2006). Creatividad y sobredotación. Diagnóstico e intervención psicopedagógica. *Creatividad y Sociedad, 9,* 63-76.

Martínez Torres, M., e.a. (2012). *Altas capacidades intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar (crítica y fundamentos)*. Barcelona: Grao.

Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

Tsvétkova, L.S. (1977). *Reeduccación del lenguaje, la lectura y la escritura. Colección conducta humana nº33*. Barcelona: Ed. Fontanella.

Webs

http://confines.es/web/

www.altascapacidadescse.org

www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/escuela-de-familias/neae/altas-capacidades-intelectuales

www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/ Planaltas.pdf

www.f-a-s-i.com/

http://hum634.uca.es

http://hum748.uca.es

http://centrodeescritura.uca.es

LA CAPACIDAD DE PERDÓN Y LA GESTIÓN DE CONFLICTOS LABORALES A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN, EN ESTUDIANTES DE RELACIONES LABORALES

Vanesa Parada Alfaya*, Macarena Martínez-Valladares, Andrea Abilleira Escudero** y Katia Rolán González****

**Universidad de Santiago de Compostela; **Universidad de Vigo*

Resumen

El conflicto forma parte de las relaciones de convivencia en todas las organizaciones, sin embargo, si no se gestiona de manera positiva puede afectar a la eficacia de los equipos de trabajo de estos (Benítez, Medina y Munduate, 2011). En el ámbito laboral, la mediación se presenta como una herramienta útil para gestionar los conflictos. Es por ello que cada vez su uso es mayor, aunque tal vez todavía insuficiente. Los resultados indican que la predisposición al perdón, medida a través de la Escala CAPER (Casullo, 2005), presenta relación con la consideración de la mediación como método idóneo para resolver conflictos en diferentes supuestos del ámbito de las relaciones laborales. Por lo tanto, la promoción de los procesos de perdón desde el ámbito educativo puede constituir una vía de fomento de la mediación para la creación de relaciones positivas de convivencia en las organizaciones.

Palabras clave: mediación, conflicto organizacional, perdón.

Abstract

The conflict is part of the relations of coexistence in all organizations, however, if it is not managed it can positively affect the effectiveness of the work of these teams (Benitez, Medina and Munduate, 2011). In the workplace, mediation is presented as an useful tool for managing difficult sittuations. That is the reason why increasing use is higher, though perhaps still insufficient. The results indicate that the predisposition to forgiveness, measured through the CAPER Scale (Casullo, 2005), presents regarding consideration of mediation as appropriate to resolve conflicts in different situations in the field of labor relations. Therefore, promoting processes forgiveness from the field of education can be a way of promoting mediation for the creation of positive relations of coexistence in organizations.

Keywords: Mediation, organizational conflict, forgiveness.

Introducción

El conflicto es considerado un proceso intrínseco en la dinámica de las organizaciones (Boz, Martínez y Munduate, 2009; Medina, Munduate, Dorado, Martínez, y Guerra, 2005), pues las mismas están conformadas por personas y grupos con necesidades e intereses diferentes. Esta divergencia de intereses y necesidades da lugar a dos tipos de conflicto dentro de las organizaciones, (Benítez y cols., 2011): el conflicto relacional, derivado de incompatibilidades personales entre los componentes de la organización, y el conflicto de tarea, originado por discrepancias en los puntos de vista y opiniones de los miembros del equipo de trabajo.

A pesar de que no existe un consenso sobre la conceptualización del perdón, la mayoría de los autores coinciden en que se encuentra vinculado al bienestar psicológico y que incide, de forma directa, en la salud de las personas (Enright y Fitzgibbons, 2000), reportando menos enfermedades los individuos que perdonan (Sarinopoulos, 2000). Mostrando una disminución de la ira (Coyle y Enright, 1997) y una disminución de la depresión (Enright y Fitzgibbons, 2000).

La mediación es un procedimiento idóneo que brinda la oportunidad de alcanzar, de forma consensuada y a través del diálogo, la solución que mejor satisfaga a todas las personas implicadas, con la ayuda de un tercero imparcial: el mediador.

Por otra parte, desde la perspectiva optimista, se ha considerado que el conflicto puede ser un medio para generar mayor rendimiento, estimular la creatividad e impulsar cambios en la organización (Robbins y Judge, 2009; Tjosvold, 2008). No obstante, debemos tener presente que, además, la forma de gestionar el conflicto, entre otras variables, es la que permitirá evitar sus efectos negativos (Tjosvold, 2008). De esta manera en el ámbito de las organizaciones se ha comenzado a utilizar la mediación como método pacífico y colaborativo de gestión de conflictos, en el que un tercero neutral facilita la construcción de una solución satisfactoria para todas las personas en discrepancia.

Teniendo en cuenta que la mejora de la convivencia en el ámbito laboral debe ser fruto de un trabajo planificado, requiriendo, en palabras de Jares (2006) una construcción activa, intencionada y sistemática en la que todos y todas participen; consideramos de especial relevancia el rol profesional que van a desempeñar los estudiantes de Relaciones Laborales. Por todo lo anterior, el fomento de la mediación en esta titulación puede constituir una herramienta idónea para la gestión de conflictos que

mejore el clima laboral de toda la organización. Además, la experiencia que reporta la mediación ayuda a adquirir nuevas estrategias de resolución de conflictos que servirán para poder manejar situaciones futuras (Fariña, 2010). Siguiendo esta línea, nuestro objetivo con este trabajo es analizar, en estos estudiantes, su capacidad de perdón, y si esta se relaciona con la consideración de la mediación como herramienta idónea para la gestión de conflictos en el ámbito laboral.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por un total de 126 estudiantes de Relaciones Laborales (40.5% hombres y 59.5% mujeres), entre 18 y 42 años *(M*= 22.20, *SD* = 4.980).

Materiales

Se diseñó un instrumento de medida que incluyó lo siguiente:

1. *Cuestionario sobre características sociodemográficas*: edad, sexo y titulación.
2. Cuestionario de actitudes *ad-hoc* con 17 ítems acerca de la idoneidad de la mediación para resolver conflictos en diferentes supuestos laborales. Se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos, con 1: "completamente en desacuerdo" y 5: "completamente de acuerdo".
3. Escala de *Capacidad de perdón – CAPER* (Casullo, 2005), para la evaluación de la capacidad de perdón a uno mismo, a los demás y ante diversas situaciones, así como las atribuciones sobre el perdón. La escala proporciona puntuaciones acerca de la predisposición a perdonar, así como de los aspectos que obstaculizan el perdón, y presenta 20 ítems en una escala tipo Likert de 7 puntos (1: "Casi siempre falso para mí"; 7: "Casi siempre verdadero para mí"). Estudios realizados anteriormente han verificado una validez y consistencia interna de la escala, considerándola relativamente aceptable (alpha de Cronbach entre .40 y .62), ya que cada bloque se configura con un bajo número de reactivos (Casullo, 2005).

Diseño

Para analizar la relación entre la capacidad de perdón y actitud respecto a la idoneidad de la mediación, se ha llevado a cabo un análisis de correlación a través del estadístico *Rho* de *Spearman*, en base al carácter ordinal de las variables estudiadas.

Procedimiento

Se recabó la muestra de participantes entre los alumnos de la facultad de Relaciones Laborales de la Universidad de Santiago de Compostela. La participación en todos los casos fue voluntaria y los participantes fueron informados sobre el carácter confidencial de la información recogida, utilizada únicamente con el propósito de la investigación y garantizando su anonimato.

Resultados

Los resultados alcanzados muestran que existe una relación positiva y significativa entre los ítems que indican predisposición al perdón de la Escala CAPER y la consideración de la mediación como método idóneo para resolver conflictos en diferentes supuestos de las relaciones laborales, tal como se muestra en la Tabla 1. La relación es especialmente significativa cuando se trata de conflictos que involucran a empleados y superiores (*rho*=.338; p<.001), y a empleados y sindicatos (*rho*=.244; p=.006).

Tabla 3

Correlación entre aceptación de la medición en supuestos laborales y puntuación en disposición al perdón de la Escala CAPER

	rho	***p***
Mediación entre empleados	.222*	.013
Mediación entre empleados y superiores	.338**	.000
Mediación entre empleados y directivos	.175	.050
Mediación entre empleados y empresas	.176*	.048
Mediación entre empleados y sindicatos	.244**	.006
Mediación entre empleados y clientes	.199*	.026
Mediación entre directivos y sindicatos	.222*	.013
Mediación entre directivos y socios	.167	.061
Mediación entre directivos y empresas	.157	.080
Mediación entre directivos y clientes	.088	.327
Mediación entre empresas	.044	.628
Mediación entre empresas y clientes	.107	.234
Mediación entre empresas y sindicatos	.177	.048
Mediación entre empresas y socios	.170	.057
Mediación entre directivos	.207*	.020
Mediación entre sindicatos	.209*	.019
Mediación entre socios	.138	.123

*$p < .05$ **$p < .01$

Conclusiones

Las relaciones conflictivas en el trabajo y su gestión eficaz para obtener resultados positivos de las mismas, ha suscitado el interés de múltiples investigadores en las últimas décadas. El objetivo de este estudio ha sido conocer cómo la capacidad de perdón se relaciona con la actitud favorable al manejo de conflictos a través de la mediación, en aquellos estudiantes que en el futuro ejercerán como directores y gestores de personas y grupos en las organizaciones. Los resultados, aunque preliminares, muestran que los alumnos que tienen una mayor predisposición al perdón, consideran la mediación como método idóneo de gestión de conflictos en las organizaciones en determinados supuestos.

Por lo tanto, conociendo las consecuencias de los conflictos relacionales en la organización y la necesidad de preparar a profesionales que aporten valor a las organizaciones, resaltamos la importancia de formar a los futuros trabajadores no solo en conocimientos y habilidades para la tarea, sino también en habilidades personales como la capacidad de perdón, pues, como afirma Novel (2010) el secreto de la calidad en las organizaciones no solo reside en los procesos o en los resultados, sino también en las personas.

El perdón puede constituir una importante vía para crear relaciones de convivencia positivas, igualitarias y respetuosas, que fomenten el empleo de métodos constructivos de gestión de conflictos, como la mediación, en las organizaciones. Así mismo, la mediación constituye el contexto idóneo para propiciar este perdón, y con él un mayor bienestar psicológico que redunde en un clima laboral más positivo, lo que incide también en la productividad y competitividad de las organizaciones, motivo que justifica la necesidad de promover estos procesos de perdón en el ámbito laboral.

Referencias

Benítez, M., Medina, F. J., y Munduate, L. (2011). El estudio del conflicto en los equipos de trabajo. Una visión de las contribuciones científicas realizadas en España. *Papeles del Psicólogo, 32*, 69-81.

Benítez, M., Medina, F. J., y Munduate, L. (2012). La gestión de conflictos relacionales en las organizaciones de servicios. *Anales de Psicología, 28*, 139-149.

Boz, M., Martínez, I., y Munduate, L. (2009). Breaking Negative Consequences of Relationship Conflicts at Work: The Moderating Role of Work Family Enrichment and Supervisor Support. J*ournal of Work and Organizational Psychology*, *25*, 113-122.

Casullo, M. (2005). La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica. *Revista de Psicología de la PUCP, 23*, 39-64.

Coyle, C. T., y Enright, R. D. (1997). Forgiveness intervention with post-abortion men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 1042- 1046.

De Dreu, C. K. W., y Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 88*, 741-749.

Enright, R. D., y Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.

Fariña, F. (2010). La mediación familiar, un derecho y una necesidad. En F. Fariña, R. Arce, M. Novo y D. Seijo, (Eds.), *Separación y divorcio: interferencias parentales* (pp. 207-224). Santiago de Compostela: Nino.

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Ed. Graó.

Medina, F. J., Munduate, L., Dorado, M. A., Martínez, I., y Guerra, J.M. (2005). Types of intragroup conflict and affective reactions. *Journal of Managerial Psychology, 20*, 219-230.

Novel, G. (2010). *Mediación organizacional: desarrollando un modelo de éxito compartido*. Madrid: Reus Editorial.

Robbins, S., y Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.

Sarinopoulos, I. (2000). *Forgiveness and physical health.* Tesis Doctoral Inédita. University of Wisconsin. Madison.

Tjosvold, D. (2008). The conflict-positive organization: it depends upon us. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 19–28.

PEDAGOGÍA DE LA IGUALDAD: EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Raquel Fernández González

Universidade de Vigo

Resumen

La metodología educativa ha tenido un fuerte impulso en las tres últimas décadas. Las innovaciones en este campo recogen métodos novedosos como lo es el Aprendizaje-Servicio (ApS). Esta comunicación da a conocer la vertiente innovadora del ApS como canalizador de propuestas de igualdad de género. Para proceder con el análisis se revisan documentalmente las fuentes de carácter primario y secundario, basándose en la metodología ApS y la Nueva Economía Institucional. Se examinan también factores que muestran al ApS como un enfoque multidisciplinar propicio tanto para incidir positivamente en los participantes activos de la experiencia (personal docente y estudiantes) como en los pasivos. Los resultados muestran, desde la perspectiva igualitaria, el inequívoco servicio social del ApS a la vez que se especifican las competencias y habilidades personales, difíciles de lograr por otros métodos, que se adquieren. Por lo tanto, podemos concluir que el ApS es una metodología idónea para involucrar a las instituciones educativas y a los entes sociales en la lucha contra los problemas comunitarios. Además, promueve que los participantes envueltos en las experiencias se involucren en la causa, estudiando sus orígenes, analizando los problemas derivados y buscando el posible conjunto de soluciones.

Palabras clave: Igualdad, Nueva Economía Institucional (NEI), Aprendizaje-Servicio, innovación educativa.

Abstract

The educational methodology has had strong momentum in the last three decades. Innovations in this field were based on novel methods such as the Learning Service (APS). This communication discloses the innovative aspects of the ApS as a channel for gender equality. To perform the analysis, the sources of primary and secondary character will be reviewed. These sources are based on ApS and the New Institutional Economics methodology. Moreover, this study showed the ApS as a good multidisciplinary approach to impact positively on the active participants of experience

(staff and students) and the passive ones. The results show, from an egalitarian perspective, that ApS creates capacities and personal skills difficult to achieve by other methods. Therefore, we can conclude that the ApS is a suitable methodology to involve educational institutions and social bodies in the fight against female community problems. It also promotes the participants engaged in the experiences involved in the case, studying their origins, analyzing the resulting problems and seeking possible set of solutions.

Keywords: New Institutional Economics (NIE), Gender equality, educational innovation, Service-Learning.

Introducción

El impulso que ha tenido la metodología promovida a través del Aprendizaje-Servicio (ApS) en las dos últimas décadas es innegable. Aunque los precursores de esta práctica se encuentran en el continente americano (primero Estados Unidos y luego el resto de América del Sur), este enfoque educativo se ha propagado hasta Europa con notable éxito. Su crédito se debe a que alienta la participación de la población educativa en la vida social y comunitaria en la que se encuentran, pudiendo involucrarse activamente en la resolución de conflictos a través de los conocimientos adquiridos previamente.

Por lo tanto, el ApS constituye una herramienta dual. Por un lado potencia el afianzamiento del aprendizaje realizado en el aula y por otro fortalece las competencias transversales al mismo tiempo que desarrolla la ética social tanto del alumnado como de la organización a la que pertenecen. Esta característica fomenta la responsabilidad social y cívica de las instituciones educativas mientras que formaliza la apuesta por un aprendizaje académico activo (Martínez, 2008).

Si bien es cierto que la igualdad género constituye un valor recogido en amplitud de normativas del sistema universitario español, la incorporación de medidas inclusivas reales presenta un carácter más limitado. De este modo, la defensa del método ApS como canalizador de experiencias igualitarias recobra más importancia si cabe como ejemplo de buenas prácticas que parten del entorno universitario.

Método

El método utilizado en este trabajo parte de la unión de dos de las líneas de investigación más vivas en el ámbito académico. Ambas han experimentado un

profundo avance, tanto por las experiencias empíricas como por los innovadores desarrollos teóricos.

La primera es la denominada Nueva Economía Institucional (NEI). Esta disciplina teórica reivindica el concepto de las Instituciones poniendo de relieve el papel que realizan en la economía y la sociedad. Estas determinan la estructura de incentivos a la que se enfrentan los agentes tanto en los mercados económicos y políticos como en las interacciones sociales (North, 1990). Por este motivo, pueden promover o dificultar las transacciones a nivel social. La forma en la que pueden presentarse las instituciones es muy diversa. North (1990) las presenta como reglas formales (entre ellas se encuentran reglas económicas, políticas, jurídicas o contratos), reglas informales (como códigos de conducta, normas de comportamiento o convenciones) y mecanismos de cumplimiento.

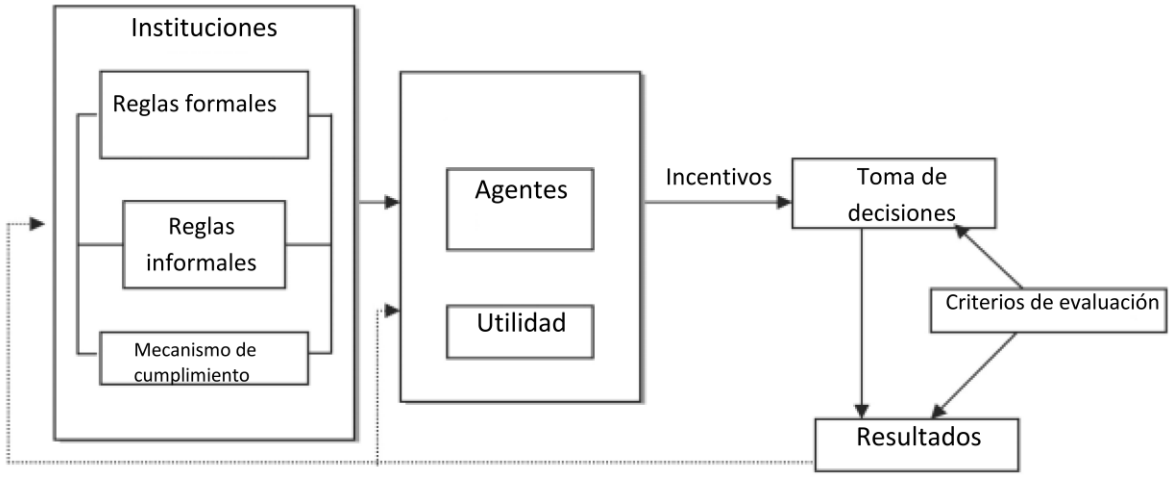


Figura 1. Relevancia de las instituciones en el comportamiento de los agentes.

La segunda línea de investigación proviene del ámbito académico El desarrollo sostenible y equitativo reclama innovaciones pedagógicas y, en este sentido, el método Aprendizaje-Servicio (ApS) representa un sistema integral que promueve una ciudadanía crítica a la vez que fomenta sus competencias emocionales y sociales.

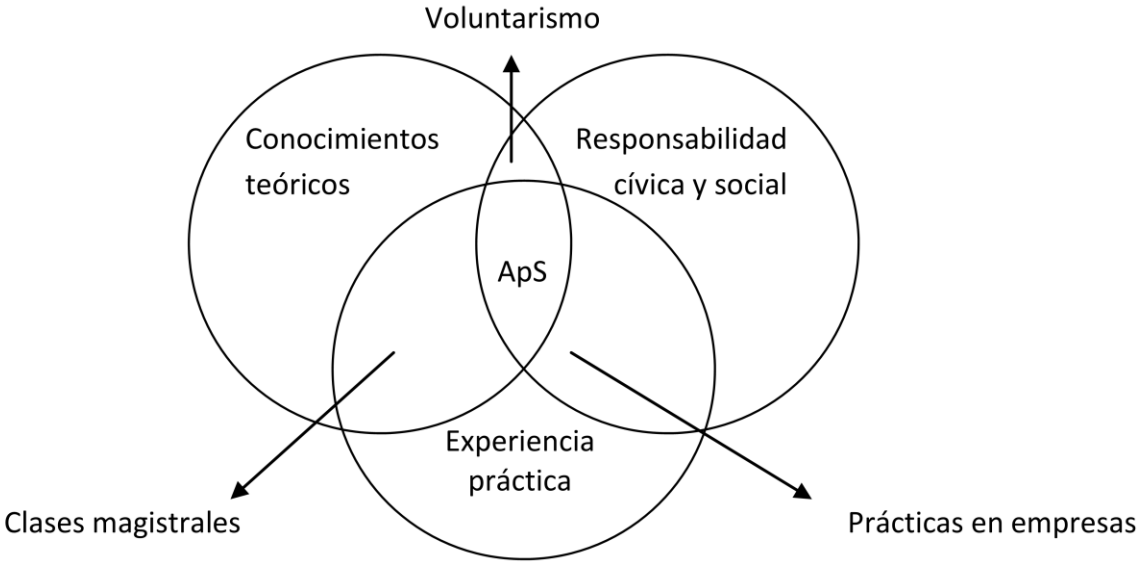


Figura 2. Componentes del Aprendizaje-Servicio.

El ApS es definido por Morgan y Streb (2001) como "… un método de educación experimental en el que los estudiantes aplican lo que aprenden en la clase a situaciones del mundo real mediante la realización de servicios a la comunidad. Su objetivo es promover la educación cívica y ciudadana, así como proporcionar una experiencia de aprendizaje concreto al tema estudiado en clase.".

Resultados

El EEES ha transformado la metodología universitaria implicando a un mayor número de agentes y promoviendo el aprendizaje basado en las competencias. Estas, son un concepto complejo que va más allá de los conocimientos teóricos, incluyendo los valores éticos, las destrezas prácticas, la motivación, las actitudes, las emociones y otros componentes sociales no-excluyentes entre sí y que actúan conjuntamente para lograr eficazmente un objetivo común (Howard, 1998). No solo el contenido pedagógico se ha transformado en el sistema universitario, sino también el papel que asume la propia institución en la sociedad. Ya no se concibe a esta como un actor pasivo, como un simple transmisor de conocimientos. Ahora se presume que debe ejercer el impulso necesario para el progreso social.

Es relevante ilustrar la existencia de obstáculos para lograr la igualdad de género por medio de propuestas educativas. Entre ellos se identifica la necesidad, no siempre inculcada, de capacitar al alumnado, a través de la transmisión de conocimientos, para que este pueda identificar inequívocamente cuales son las distintas formas en las cuales

se puede detectar las desigualdades entre géneros. Otra problemática proviene de los distintos marcos regulativos imperantes en materia de género. Existen normas a nivel nacional, autonómico, local y universitario, conforme pueden existir solapamientos de competencias (Grünberg, 2011). Ejemplo de ello, es la heterogénea regulación para la igualdad que promueve Bolonia por todo el territorio español (Gámez y Aldás, 2012).

Ante el camino que aún queda por recorrer para implantar la igualdad de género en el planteamiento curricular, es necesario adoptar nuevas estrategias. Para fomentar las competencias básicas o específicas, el ApS es una adecuada herramienta que promueve el cambio socio-cultural hacia sociedades más críticas, igualitarias y participativas y, por lo tanto, asume la necesidad de crear un diálogo entre las distintas partes implicadas.

Conclusiones

El problema de la igualdad de género, aunque han existido progresos, está lejos de ser erradicado de nuestra sociedad. Es, por su naturaleza, una de las lacras sociales que más preocupa a sus ciudadanos y por el que más se ha involucrado a la opinión pública.

Por sus características, las instituciones, no solo las sociales, forman parte de la solución. El planteamiento metodológico de la Nueva Economía Institucional propone combatir la desigualdad de géneros por medio de los tres ámbitos diferenciados de instituciones: reglas formales (organismos, leyes, constituciones, etc), reglas informales (creencias, valores, costumbres, etc), y mecanismos de cumplimiento. Por lo tanto, para promover las actitudes responsables hacia la igualdad de género es indispensable utilizar las herramientas institucionales al alcance de las organizaciones. Uno de esos instrumentos se materializa en la educación superior, cuyas representantes más destacadas son las universidades. En ellas, la innovación educativa promueve soluciones, alterando los resultados ineficientes hacia otros que promueven la utilidad agregada social.

El método ApS supone un instrumento que materializa la oportunidad de reconsiderar el cometido de la educación, máxime la superior. El ApS puede definirse como un revulsivo de la pedagogía tradicional con los que presenta varias diferencias notorias. Una de ellas está relacionada con el conflicto de objetivos. Mientras que el ApS promociona la implicación cívica, la pedagogía clásica se centra en ser una simple transmisora de conocimientos. La cita "El individualismo competitivo del aula. . . refleja una pedagogía que hizo hincapié en el individuo como el principal agente de

saber" (Palmer, 1990), refleja la clara disyuntiva entre uno y otro método, mientras que la responsabilidad individual es promovida por las clases tradicionales, el ApS impulsa la responsabilidad social (Howard, 1993).

Todos estos matices hacen que el ApS sea una metodología idónea para involucrar a las instituciones educativas y a sus alumnos en la lucha por la igualdad de género. El convencimiento de que el ApS es una buena estrategia para implicar al estudiantado en los problemas sociales lleva a plantearlo como una herramienta para paliar la discriminación de género.

Referencias

Gámez Fuentes, M. J. y Nos Aldás, E. (2012). Comunicación para la igualdad en el nuevo EEES: fundamentación crítica para el cambio social. *Estudios sobre el mensaje periodístico. 18,* 325-335.

Grünberg, L. (2011). Introduction. En L. Grünberg, (Coord.), *Studies on Higher Education. From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond* (pp. 7-17). UNESCO-CEPES Bucharest.

Howard, J.P.F (1998). Academic Service Learning: A Counternormative Pedagogy. En R.A. Rhoads y Howards J.P.F. (Eds.), *Academic Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection* (pp. 21-29). San Francisco. Jossey-Bass.

Howard, J. P.F. (1993). Community Service Learning in the Curriculum. En J. Howard (Eds.), *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning* (pp. 21-28). Michigan. OCSL Press.

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

Morgan, W., y Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in servicelearning develops civic values. *Social Science Quarterly*, *82*(1), 154–169.

North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance.* Cambridge. University Press.

Palmer, P. (1990). Community, Conflict, and Ways of Knowing. En J. Kendall and Associates (Eds.), *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service* (pp. 314-320). Raleigh: NC: National Society for Internships and Experiential Education.

IMPLICACIÓN DE LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

María Teresa Castellanos Sánchez

Universidad de los Llanos

Resumen

Antecedentes: La revisión internacional sobre la formación de profesores ha manifestado relevante la reflexión sistemática sobre su práctica de profesor como aspecto prioritario en el desarrollo profesional (Kieran, Krainer y Shaughnessy, 2013). *Método:* Sigue el enfoque cualitativo de tipo interpretativo apoyado en el análisis de contenido para examinar las categorías en dos dimensiones: conocimiento profesional y reflexión, triangulado registros, tareas formativas y diarios del investigador. *Resultados:* revelan: 1) El FP puede significar su conocimiento profesional, a partir de la práctica, en tanto que, lo considera útil para resolver problemas percibidos en la práctica. 2) Los procesos reflexivos incorporados en el prácticum favorecen la comprensión de la práctica. *Conclusión.* El uso de la Investigación de Diseño, se considera acertado para apreciar el desarrollo formativo y la evolución de las dimensiones contempladas en el estudio.

Palabras clave: formación de profesores, reflexión, problemas profesionales.

Abstract

The international review of teacher training, he has shown significant systematic reflection on teaching practice as a priority in professional development. Method: Follow the qualitative approach supported by the interpretative content analysis to examine the categories in two dimensions: professional knowledge and reflection, we triangulate records, training and daily tasks. Results: reveal: 1) The FP can mean their professional knowledge, from practice, while, considers useful for solving perceived problems in practice. 2) Reflective processes incorporated in the practicum promote understanding of the practice. Conclusion. The use of Design Research, it is considered wise to appreciate the development of a training program and the evolution of the dimensions the study.

Keywords: teacher training, reflection, professional problems

Introducción

La mayoría de los programas de formación, hoy en día, buscan incorporar una variación a la dinámica formativa que le apuesta a la reflexión "en" y "sobre" la práctica basada en los postulados de Schön (1992) y Dewey (1989) para favorecer la conexión entre la práctica y el conocimiento teórico; el enfoque realista considera la perspectiva que interrelaciona teoría y práctica a través del aprendizaje reflexivo (Korthagen, 2001). Por lo tanto, el reto para la formación, consiste en ayudar a futuros profesores de matemáticas (FPM) a reflexionar sobre sus intervenciones docentes conducentes a decisiones fundamentadas.

La investigación que enmarco este estudio fue descrita en Castellanos, Flores, Moreno (2014); en ella, se plantearon distintas conjeturas de las cuales se presentan algunos resultados aquí. En particular, conjeturamos que los futuros profesores se relacionan con su conocimiento profesional cuando atraviesan procesos de reflexión durante el prácticum; de igual modo, otorgan significado a su conocimiento (didáctico y matemático) para entender la complejidad de la práctica a partir de los problemas profesionales que plantean

La intervención enmarcada en el enfoque del aprendizaje realista (Korthagen, 2001) implementó el modelo reflexivo AlaCT del mismo enfoque (ver figura 1). Aquí se comparten avances de los resultados a la luz de los problemas profesionales de la enseñanza y el aprendizaje del álgebra escolar, definidos por FPM durante un ciclo reflexivo en el prácticum.

Referentes Teóricos

Según Dewey (1989) es el pensamiento reflexivo implica identificar algún problema o dificultad suscitada a partir de la experiencia, sobre el cual tendremos que trabajar para intentar estudiarlo y salvarlo. La reflexión desde el ámbito cognitivo, versar sobre secuencias de ideas interconectadas, tiene en cuenta las concepciones y el conocimiento subyacente del sujeto para dar solución a la problemática. Este sentido, un profesor profesional práctico reflexivo según Flores (2007) tiene disposición para percibir la práctica como problemática, identifica situaciones problemáticas en su actuación docente, se distancia de ellas para explicitar y eliminar elementos que le condicionan, y observa otras fuentes para interpretar y responder

El enfoque del aprendizaje realista (Korthagen, 2001) entiende los "problemas profesionales" como situaciones (o cuestiones) donde puede ser reconocida y analizada la propia experiencia y el conocimiento del profesor. Para Goffree (1999) los problemas

de la práctica son el punto de partida para entablar un proceso de reflexión a partir del dialogo de saberes entre pares y expertos.

En la categoría: los problemas profesionales, interesa observar como definen la situación planteada y cuáles son las características de dichos problemas que se van transformando durante el ciclo reflexivo para esto, atendemos a referentes y estudios previos (Peñas y Flores, 2005; Schön, 1992), en donde añadimos algunos rasgos, a partir de los aportes de Sezen-Barrie, Tran, McDonald y Kelly (2014). Concretamos los rasgos referidos a seis sub-categorías: origen y naturaleza de la situación; definición, dilemas y foco del problema, esta última involucra el ámbito matemático y didáctico visto desde el análisis didáctico según Rico, Lupiañez y Molina (2013).

Referentes Metodológicos

La investigación que enmarca este estudio planeó un experimento de enseñanza basado en la Investigación de Diseño o "design-based research" (Confrey, 2006) en la intervención formativa participaron 12 FPM que cursaban el prácticum de un programa de licenciatura en el contexto colombiano. La toma de datos procede de los informes de los FPM, de los registros durante la experimentación y de las notas del investigador. Siguiendo el paradigma cualitativo se procesan los registros y las producciones de los participantes con el análisis de contenido (Krippendorff, 1990). El proceso de codificación y análisis se apoyó en el uso del programa Nvivo- 11.

Resultados

La trayectoria de instrucción del módulo formativo cubrió 8 sesiones llevando a cabo un ciclo reflexivo. La promoción de la reflexión se orienta bajo el modelo reflexivo ALACT (korthagen, 2001) La figura 1 describe este proceso cíclico en cinco fases: 1. Acción (A); 2. Mirar hacia atrás en la acción (L); 3. Conocimiento de puntos importantes (a); 4. Crear alternativas para acción (C); 5. Comprobar en una nueva situación (T) e iniciar un nuevo ciclo. El primer módulo se dedica a la reflexión en relación con problemas que definen FPM. Para este módulo se conjeturó que: los FPM a través de procesos de reflexión, pueden percibir problemas de la enseñanza y aprendizaje del álgebra con visión próxima a su desempeño profesional. Este ciclo les obligó a buscar dinámicas para denominar y estructurar los problemas desde la apropiación del contenido a enseñar.

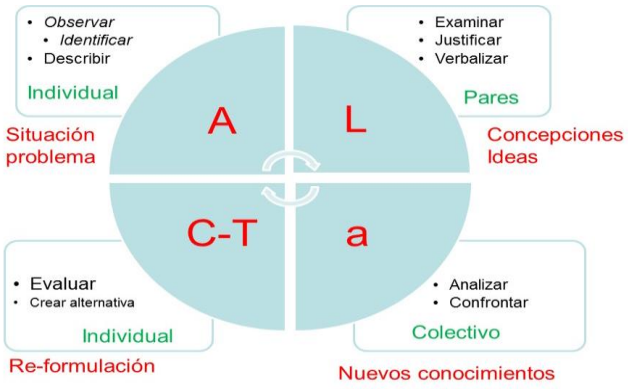


Figura 1. Trayectoria para promover un ciclo de reflexión

El análisis se realizó de dos formas. La primera de tipo emergente, observó los elementos relevantes en las declaraciones y producciones de FPM, de allí surgen: 1) los grupos de problemas y 2) las características que se presentan en dichos problemas. La segunda forma, de tipo teórica, permitió concretar las subcategorías y rasgos a partir de los resultados emergentes y de la revisión de referentes y estudios previos. La tabla 1 describe los rasgos en cada subcategoría.

Tabla 1

Subcategorías para denominación y estructuración del problema profesional

Subcategoría	Rasgos	Descripción
Origen que plantea la situación	Incierto	Procede de realidades poco definidas y de estructuras desordenadas
	Único	Aparece de un caso particular en un contexto situado, referido a un déficit
	Conflictivo	Surge de conflictos éticos y/o valores, representa una disyuntiva personal
	Amplio	Origen en hechos que pueden ser abordadas desde múltiples perspectivas
Naturaleza de la situación problemática	Compleja	Le pertenecen influencias internas y externas, que no se pueden controlar
		Requiere de procesos largos y difíciles para la solución (o el cambio)
	Diversa	Involucra más de un significado para la solución, con amplio campo conceptual
	Dinámica	Suceden variaciones cuantitativa o cualitativamente a través del tiempo
Definición del problema	Concreta	Formula una pregunta en términos de: sujeto, objeto, contexto, acción
	General	Intervienen muchos los elementos y relaciones en la formulación
Dilemas que involucra el problema	Absoluto	Solo existe una forma de ver la situación, es correcta o incorrecta
	Relativo	Conciencia de la existencia de otras formas de percibir el problema.
	Dinámico	Percepción guiada por el interés innovador, diferentes formas de resolución
	Personal	Reconoce la responsabilidad en la resolución y el compromiso personal
Foco del problema Ámbito Matemático	Intuitivo	Uso de estructuras conceptuales en donde se inserta el concepto del objeto
	Procedimental	Dominio de los sistemas de representación que expresan los conceptos
	Fenomenológico	Identifica aquellos modos de uso que delimitan el sentido del concepto
Foco del problema Ámbito Didáctico	Cognitivo	Otorga relevancia al foco del problema referido al aprendizaje
	Instruccional	Da prioridad al foco del problema desde la instrucción
	Evaluativo	Privilegia el foco en la valoración del aprendizaje y de la enseñanza

El análisis emergente agrupo los problemas, desde el ámbito matemático en dos focos conceptuales; el primero, referido a la estructura algebraico-analítica (polinomios y ecuaciones lineales) y otro referido a la función; desde el ámbito didáctico. Desde el ámbito didáctico se agrupan en tres focos: conocimiento sobre la enseñanza del tópico; diseño de las estrategias didácticas y las dificultades de aprendizaje de los escolares. Por otro lado, este mismo análisis emergente, permitió establecer las principales características en las situaciones planteadas: contexto, participantes, estructura conceptual presente en el foco (desde el ámbito matemático), naturaleza de la situación, objeto del problema, acción implicada en el foco (ámbito didáctico).

La segunda forma, de tipo teórica, permitió concretar y definir las subcategorías: naturaleza y origen de la situación a partir de los resultados emergentes y de la revisión

de referentes (tabla 1); a partir de los estudios previos se concretan las subcategorías definición, tipos de dilemas y ámbitos (matemático y didáctico).

Conclusiones

Aquí hemos partido del análisis emergente para agrupar y caracterizar las situaciones planteadas por los FPM, principalmente atendiendo a los focos de interés en el ámbito didáctico y matemático. El ciclo uno, analiza situaciones problemas que eligen y definen los FPM; el proceso reflexivo llevó a los FPM a denominar y estructurar el problema; para ello, el FPM busca significar su conocimiento, comprender la situación desde diferentes puntos de vista y encaminar la solución de manera fundamentada. Desatacamos que los problemas definidos, se aproximan a conceptos relacionados con el pensamiento algebraico como una extensión del pensamiento aritmético, el pensamiento funcional, el uso de la estructura algebraica y otros aspectos de la dualidad conceptual y procedimental del pensamiento algebraico.

Referencias

Castellanos, M., Flores, y P., Moreno, A (2014). Reflexión de futuros profesores de matemáticas durante las practicas de enseñanza. En J. Rodríguez, A. Urieles, Y A. Villareal (Eds.), *28 Conferencia Latino Americana de Educación Matemática* (p. 158). Bogotá, Colombia: CLAME.

Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 135-152). New York, NY: Cambridge University Press.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos.* Barcelona: Paidós.

Flores, P. (2007). Profesores de matemáticas reflexivos: Formación y cuestiones de investigación. *PNA, 1*(4), 139-158.

Goffree, F. y Oonk, W. (1999). Educating primary school mathematics teachers: Back to the classroom. *Journal of Mathematics Teacher Education, 2,* 207–214.

krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica.* Barcelona: Paidós,

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Peñas, M. y Flores, P. (2005). Procesos de Reflexiòn en estudiantes para profesor de matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias, 23*(1), 5-16.

Rico, L., Lupiañez, J. y Molina, M. (2013). *Análisis didáctico.* Granada: Comares.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Sezen-Barrie, A., Tran, M. D., McDonald, S. P., y Kelly, G. J. (2014). A cultural historical activity theory perspective to understand preservice science teachers' reflections on and tensions during a microteaching experience. *Cultural Studies of Science Education, 9*(3), 675-697.

DANZA Y MOVIMIENTO LIBRE INDUCIDO: UN RECURSO PARA POTENCIAR LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Lola Segarra Muñoz*, María Dolores Muñoz Vallejo* y Juana Segarra Muñoz**
**UCLM; **UNED*

Resumen

Una estrategia habitual para potenciar la creatividad infantil es el juego dirigido. Sin embargo, algunos investigadores han sugerido que la creatividad debe potenciarse desde actividades libres en presencia de adultos no directivos. Esta investigación describe el método para conseguirlo a través de la danza. Los resultados perfilan una técnica que podríamos denominar "danza libre inducida" en oposición a la "danza espontánea" o a la "danza dirigida". Describe los elementos necesarios del "escenario" en el que se va a producir la acción, así como el "rol" del adulto. La presencia empática del adulto es la pieza clave para provocar la inducción. En la muestra han participado 30 maestros en formación, matriculados en "Expresión Artística", del Grado de Maestro de Educación Infantil. Se han evaluado las creencias pre y post de los participantes sobre creatividad. Se ha experimentado un programa de formación en "danza libre inducida", así como el aprendizaje por descubrimiento de distintos roles del profesor. Finalmente, los participantes expresaron sus opiniones sobre los elementos claves del programa en un cuestionario "ad hoc". El Test-T (para muestras relacionadas) revela diferencias significativas entre las percepciones de los futuros maestros antes y después del programa.

Palabras clave: Danza, Creatividad, Educación Infantil, Empatía

Abstract

Some researchers have suggested that creativity must be boost from free activities in presence of non-rulers adults. This research describes the method to reach it through dance. The results outline a technique which could be named as "induced dance" facing "spontaneous dance" or "addressed dance". It describes the necessary elements of the "scene" where the action is going to be done as well as the "adult's role". The empathic presence of the adult is the key on time to optimize the boom of the divergent thinking and acting, boosting children creativity through body expression. 30 future teachers have taken part in the sample, those registered in "artistic expression" in the degree of

"Maestro de Educación Infantil". The pre and post beliefs of the participants about creativity have been evaluated too. A training program on "induced free dance" has been experienced; including different ways of dance, as well as the learning by discovering several teacher's roles. Finally, participants expressed their opinions about the key elements in the program in an "ad hoc" questionnaire. The T-Test (for related samples) shows significant differences between the perceptions of the future teachers before and after the program.

Keywords: Dance, Creativity, Infant Education, Empathy

Antecedentes

Esta investigación parte de un estudio anterior denominado *Juego libre inducido: propuesta innovadora para el desarrollo de la creatividad en educación infantil* (Jiménez y Muñoz, 2012). En él se definieron y experimentaron las variables del "escenario de juego" que deben controlarse para producir la INDUCCIÓN hacia la creatividad, así como un método para entrenar a docentes.

Método

Se pretende aportar una propuesta metodológica novedosa que consiga generalizar los resultados de la técnica por inducción utilizada en juego libre, aplicándola de forma innovadora al campo de la danza para comprobar si el control de las "variables del escenario" sigue siendo el mismo o si por el contrario requiere un diseño diferente.

Tabla1

Objetivos específicos

Objetivos Específicos	Hacer evolucionar el pensamiento infantil desde un modo reproductivo a un modo creativo utilizando la danza y el movimiento libre como recurso.
	Definir y experimentar las variables de la escena necesarias para conseguir la emergencia de la creatividad por inducción.
	Diseñar y experimentar un método para entrenar a docentes en danza libre inducida.
	Ofrecer un recurso para llegar al desarrollo de la creatividad infantil por entrenamiento del adulto y no por entrenamiento del niño.

Nuestra propuesta se basa en la interrelación de las siguientes teorías:

- *Juego libre*, de Lapierre y Lapierre (1982)
- *Creatividad y Arte en la infancia*, de Vygotsky (1982)
- *Desarrollo del Pensamiento Divergente*, de Bono (2002)
- *Libertad y Creatividad*, de Rogers (1991).

Obteniendo de ellas las siguientes premisas:

- El uso exclusivo del pensamiento reproductivo bloquea el desarrollo de la creatividad (Bono, 2011; Vygotsky, 1982).
- El acto creativo es un producto del pensamiento divergente basado en la recombinación de experiencias previas, que se activan en situaciones de inadaptación (Bono, 2011; Vigotsky, 1982), y ante adultos empáticos (Rogers, 1991).
- Nada surge de la nada. Las experiencias previas son necesarias y se utilizan de forma repetitiva hasta llegar a una crisis en la utilización de las mismas, una inadaptación y una búsqueda de soluciones novedosas (Vigotsky, 1982; Lapierre y Lapierre, 1982).

Por lo tanto, pretendemos diseñar un programa formativo que consiga:

1) Dotar a los participantes de experiencias previas en danza y movimiento libre en el caso de que no las tengan (algo que no ocurre en el juego, ya que todos han jugado antes)
2) Dentro de un escenario controlado, posibilitar la evolución espontánea hacia la crisis en el uso de los recursos habituales.
3) Presencia de adultos empáticos que motiven hacia la búsqueda de soluciones corporales novedosas, múltiples, divergentes, alternativas, y que éstas se conviertan en "acto" con fluidez, originalidad y elaboración, que son las características esenciales que identifican al "producto creativo" (Guilford, 1991).

La tesis de partida es que la creatividad en la danza puede surgir por inducción, sin depender de las casualidades del azar, ni de un entrenamiento en creatividad previo. Simplemente controlando las variables del "escenario" para facilitar el cambio de "modo de pensamiento reproductivo a creativo" de forma natural.

El programa formativo se estructura en tres fases interrelacionadas:

A. Entrenamiento inicial: consistente en la vivencia de distintos tipos de danzas, ritmos y estilos, que van a servir de experiencias que doten al sujeto de un vocabulario corporal básico, para poder pasar después a sesiones de expresión

corporal libre, en un escenario controlado. En el caso de que los participantes tengan experiencias previas sobre danza, este paso sería innecesario. El programa es libre, no son necesarias danzas o movimientos específicos. Ejemplos de consignas que se pueden utilizar:

a) ¿Cómo podemos bailar usando sólo las piernas/brazos/cabeza/torso?
b) ¿Cómo podemos bailar haciendo círculos/líneas/líneas rotas?
c) ¿Cómo podemos bailar sin parar nunca de movernos/parándonos muchas veces?
d) ¿Cómo podemos bailar estando siempre de pie/en el suelo/ pegados a una pared?
e) ¿Cómo podemos bailar en un espacio grande/pequeño/muy pequeño?

B. Diseño de un "escenario controlado", basado en las variables descritas por Jiménez y Muñoz (2012), que permita evolucionar de forma natural hacia la danza libre inducida, teniendo en cuenta:

1) Espacio: amplio, sin interferencias.

2) Tiempo: Mínimo 4 sesiones de una hora que permitan llegar a la crisis de lo habitual.

3) Materiales: músicas y ritmos neutros que no condicionen por su temática o letra.

4) Instrucciones únicas del adulto al inicio de la sesión. Consigna: "¿Cómo podemos bailar…?"

C. Entrenamiento empático del adulto

1) El adulto debe estar previamente entrenado para que no interfiera con su conducta espontánea en el rendimiento de los niños.
2) La conducta recomendada es de "empatía no participativa", que es la primera fase del entrenamiento en empatía del método de M. D. Muñoz (2012)

Tabla 2

Escucha empática no participativa. M. D. Muñoz (2012)

Nombre del rol del maestro	Canal de comunicación	Descripción de la conducta del maestro	Resultados en el otro	Aplicaciones
"Escucha empática no participativa"	***Con todo el cuerpo, excepto la mirada***	1. Físicamente el cuerpo abierto y dirigido hacia el otro 2. Pensamiento centrado en él 3. Emocionalmente relajado, sin reacciones, y con sentimientos de estar bien pase lo que pase. 4. Socialmente no directivo 5. Movimiento libre	1. Tiempo y atención dedicada al acompañamiento del otro en su aventura, sin nada a cambio (amor puro) 2. Efecto "espejo" en el otro. 3. ***El otro siente que a alguien "le importa como persona y lo que hace" y es fuente de motivación, seguridad y autoestima.***	1. ***Potencia el desarrollo de la creatividad*** 2. Fuente de autoestima 3. Potencia el desarrollo integral del niño. 4. Experimentación del fantasma de libertad del niño, con ayuda de un empático, lo que produce madurez emocional.

En el presente estudio han participado una muestra de 30 maestros en formación, matriculados en cuarto curso del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM), los cuales experimentaron:

- Un programa previo de formación en danza y movimiento libre.
- Aprendizaje por descubrimiento de distintos roles del profesor (directivo, animador, empático no participativo y empático participativo).

Se midieron las opiniones y creencias de los participantes -Pre y Post- de la experiencia, mediante cuestionarios elaborados "ad hoc", analizados cuantitativa y cualitativamente.

Resultados

Cualitativos

El análisis diferencial de los "productos creativos" se realizó en función de cuatro indicadores, identificados en investigaciones especializadas (p. e. Guilford, 1991):

1. *Fluidez* (i.e., cantidad de movimientos generados).
2. *Flexibilidad* (i.e., cambiar de un movimiento a otro, de un contexto a otro, dar respuestas variadas, modificar y moldear movimientos y superar la propia rigidez)
3. *Originalidad* (i.e., aportar movimientos novedosos, diferentes, únicos)
4. *Elaboración* (desarrollar y/o perfeccionar un movimiento o producción original alcanzando niveles de complejidad y detalle).

Cuantitativos

- El Test-T revela diferencias significativas entre las percepciones de los futuros maestros antes y después del programa.
- Casi el 100% de los participantes encontraron que el grado de creatividad surgido en la danza y movimiento libre inducido fue "muy alto" en comparación con experiencias habituales.
- Los resultados ponen al descubierto las creencias falsas sobre creatividad previas al programa y los cambios de opinión sobre las variables del “escenario”.

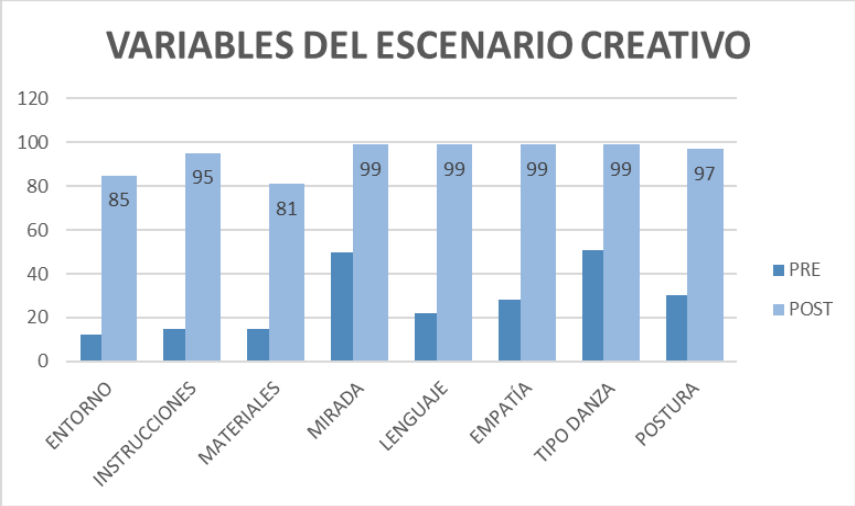


Figura 1. Mediciones Pre y Post entrenamiento.

- En las mediciones Pre-entrenamiento y Post-entrenamiento, se detecta un cambio de creencias sobre el concepto, la génesis de la creatividad y las variables del entorno.
- Se reafirma la importancia de la intervención del adulto empático no participativo como elemento facilitador de la inducción, en contraposición a la presencia de un adulto directivo o espontáneo que inhibe, interfiere o bloquea el proceso creativo del niño.
- Casi el 100% de los participantes reconocen que con la danza y el movimiento libre inducido se produce un nivel significativamente mayor de actos creativos.

Discusión

- Se ha descubierto que los docentes en formación tienen creencias falsas relativas al concepto de creatividad y al rol que deben ejercer el adulto para potenciarla,

detectándose el hecho grave de que ellos mismos intentando estimularla lo que conseguían era bloquearla.

- Es imprescindible un entrenamiento previo del docente para que no interfiera negativamente en el proceso de creatividad del niño con su comportamiento espontáneo.
- La presencia del adulto es necesaria, pero debe ser entrenada para producir la inducción sin depender del azar, siguiendo normas muy específicas.

Conclusiones

1. Podemos identificar un modelo de danza y movimiento libre "inducido" frente al espontáneo-libre o al dirigido, aplicable preferentemente en educación infantil, que optimiza la emergencia de la creatividad a través de la expresión corporal.
2. Se han experimentado y descrito las variables del "escenario" para que se produzca la inducción hacia la creatividad, constatándose que son comunes al juego.
3. Se han experimentado los distintos modos de comportamiento del adulto, entre los que se identifica el "rol empático-no participativo" que sería el determinante de la evolución hacia la expresión corporal creativa.
4. Existe relación y correspondencia entre el juego y la danza libre inducida, ya que comparten fuentes teóricas y condiciones de aplicación.
5. Podemos potenciar el desarrollo de la creatividad infantil utilizando la danza y el movimiento libre, siempre que:
    - Creemos un "espacio" con control de las variables del "escenario" para facilitar la evolución del pensamiento del niño de forma natural, desde un modo reproductivo-habitual a un modo divergente-creativo.
    - Dotemos de experiencias previas si fuera necesario (vocabulario corporal).
    - Programemos tiempo suficiente (oportunidad de crisis y evolución).
    - Controlemos el comportamiento del adulto (ya que no puede ser espontáneo ni directivo ni verbal porque interrumpiría el proceso).
    - Superemos el momento de inadaptación. La crisis en el uso habitual de movimientos produce malestar, inadaptación a lo repetitivo y búsqueda de soluciones nuevas de forma natural… si nadie -o nada- lo impide.

Referencias

Bono, E. De (2011). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Madrid: Editorial Paidós Plural.

Guilford, J. (1991). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Jiménez, L. y Muñoz, M. D. (2012). Educar en creatividad: un programa formativo para maestros de educación infantil basado en el juego libre. - 1120 - *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(3), 1099-1122.

Lapierre, A., y Lapierre, A. (1982). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años.* Barcelona: Ed. Científico Médica.

Rogers, C. (1991). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Vigotsky, L. V. (1982). *La creatividad y el arte en la infancia.* Madrid: Editorial Akal.

ORIENTAR PARA EMPRENDER, EMPRENDER PARA INNOVAR, E INNOVAR PARA AVANZAR

Javier Atance Ibar

Programa de Doctorado Universidad de Alcalá

Resumen

Con este trabajo, se pretende investigar dentro del Campo de la sociología económica, las condiciones que han influido e influyen en la concepción del emprendimiento, en especial en los contextos legislativo y educativo, así como su contenido formativo específico en relación con las capacidades de emprender. Objetivos: Investigar los contextos, condiciones y aspectos específicos que potencian el emprendimiento, así como descubrir las destrezas y habilidades comunes en los emprendedores que pueden ser inculcadas a través de la educación en el contexto socioeducativo actual. Método: La metodología que se utilizará en esta investigación será eminentemente cualitativa. Esta comunicación, forma parte de un proyecto de investigación doctoral en curso en la Universidad de Alcalá, contextualizado en un estudio de campo en Castilla-La Mancha. Se triangulará la información utilizando por un lado la revisión documental y datos cuantitativos procedentes de fuentes secundarias, por otro, las entrevistas en profundidad e historias de vida y, por último, investigación acción en el ámbito educativo. Se presentará el encuadre teórico que justifica y sustenta la importancia de educar para una cultura emprendedora, a partir del estudio documental y realización de entrevistas desde un enfoque de pedagogía crítica. Resultados y conclusiones: Esta investigación, expone los beneficios que tiene educar para impulsar la iniciativa emprendedora en el actual sistema educativo y el fomento de nuevas oportunidades laborales.

Abstract

This paper aims to investigate, within the field of economic sociology, the conditions that have influenced and influence the concept of entrepreneurship, especially in the legislative and educational contexts, as well as their specific educational content regarding the abilities to undertake. Objectives: Investigate the contexts, conditions and specific aspects that promote entrepreneurship as well as discover the skills and abilities common among entrepreneurs that can be inculcated through education in the current

socio-educational context. Method: The methodology used in this research is eminently qualitative. This communication is part of an in-progress doctoral research project at the University of Alcalá, contextualized in a field study in Castilla-La Mancha.
The theoretical framework that justifies and supports the importance of education for an entrepreneurial culture, from the documentary study and interviews from the perspective of critical pedagogy will be presented. Results and conclusions: This research exposes the benefits of educating to boost entrepreneurship in the current education system and promoting new job opportunities.

Delimitación del concepto de emprendimiento. Evolución histórica.

El término emprendimiento ha sido tratado desde la antigüedad pero ha sido recientemente, desde principios del siglo XXI, cuando ha alcanzado su máxima difusión, entendido como aptitud y actitud de personas y empresas para enfrentarse a nuevos retos que permiten avanzar y siempre ha estado íntimamente unido a la innovación y el desarrollo en el avance de las empresas.

El emprendimiento anterior al siglo XVII va muy unido a los viajes y aventuras expansionistas de aquellas épocas y se consideran emprendedores, (aunque la palabra no existiese todavía, pero sí el concepto), a todos aquellos terratenientes, maestros artesanos.., que introducen innovaciones en lo que realizan.

Para su mayor comprensión dividiremos la historia del emprendimiento en cinco etapas.

Primera etapa: Siglo XVIII y siglo XIX

En el siglo XVIII se difunden nuevas técnicas de producción, utensilios y herramientas entre los países que las desconocen, que constituye una innovación revolucionaria y se aprecia una ligera iniciación emprendedora en talleres que unen arte y técnica. Se caracteriza por el mercantilismo, que tiene al comercio como actividad fundamental. A finales de siglo se inicia la Primera Revolución Industrial.

En la primera mitad del siglo XIX se consolida la Primera Revolución Industrial y se inicia la llamada Segunda Revolución Industrial que se caracteriza por el empresario organizador y el predomino del capitalismo industrial.

Segunda etapa: Primera mitad del siglo XX

Es cuando los historiadores económicos ponen su interés en los hombres de

negocios y en sus empresas, también en los inventores, verdaderos innovadores, que van a hacer posible el desarrollo y la implantación en las diferentes empresas de nuevas tecnologías que las van a transformar y especializar. Se consolida y potencia el capitalismo industrial y empieza a aparecer el capitalismo financiero, esto hace que las empresas necesitan capital para incorporar las innovaciones por lo que se necesitan créditos bancarios.

Tercera etapa: 1950 /1980

Se van modernizando las estructuras empresariales y se esboza el empresario como persona innovadora apareciendo el directivo moderno de las grandes empresas con el modelo de crecimiento dado por las Pequeñas y Medinas Empresas, PYMES, de la mano de los emprendedores, haciendo necesaria cada vez más una formación especializada para ser empresario.

Cuarta etapa: 1980/2000

Adquieren gran importancia los empresarios tecnócratas y se produce un gran impulso positivo a emprendimiento por la adhesión de España a la Comunidad Europea, pero se dan también dos factores negativos: los altos precios de la energía obligan a su racionalización en su consumo y la subida de los tipos de interés perjudicando la financiación empresarial. Toman gran importancia las PYMES especialmente con los procesos de reconversión industrial y las reformas políticas para redefinir el tejido industrial.

Quinta etapa: 2000/ actualidad

Actualmente y desde hace un par de décadas el empresario ha de ser innovador, Drucker (1997) y además emprendedor, líder y tener capacitación suficiente para sacar la empresa adelante, diferenciando dos tipos de empresarios: 1º.- El empresario profesional, que se ha formado para esta tarea y que es el que gestiona y dirige una empresa que no es suya y 2º.- El empresario patrimonial, por herencia o propio patrimonio, y que quiere rentabilizar lo invertido.

La globalización precariza el trabajo y empuja hacia el emprendimiento que se convierte en una opción de vida. El emprendimiento llega al sistema educativo donde parece el espíritu emprendedor y el emprendimiento como materia transversal y se concreta en algunas asignaturas en la ESO, el Bachillerato y la Universidad. Creatividad

es pensar cosas nuevas. Innovación es hacer cosas nuevas.

El emprendimiento en las grandes leyes educativas españolas

Hagamos un breve recorrido siguiendo a Puelles (2008), por las diferentes leyes para señalar algunas particularidades al concepto de emprendimiento, en cada una de ellas.

Primeros pasos en la Ley Moyano (1857)

La palabra emprendimiento, emprendedor o similares no aparecen expresamente en la ley, pero algunas materias citadas pueden ayudar a que algunas personas iniciaran su aventura empresarial, aunque con poca libertad de acción. Esta Ley contempla por primera vez en la enseñanza reglada contenidos económicos para preparar trabajadores cualificados sobre todo en aspectos administrativos y haciendo posible que muchos de los mejor preparados iniciaran su aventura como empresarios y crearan algunas empresas en las diversas ramas en las que recibieron su formación.

Ley General de Educación (1970)

Tiene dos aspectos muy positivos: relaciona educación y trabajo desde la formación profesional y reforma los planes de estudio y los adapta a las exigencias de la sociedad de ese momento.

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)

Se sigue favoreciendo un acercamiento entre la escuela y la empresa. La FP deja de ser una alternativa al Bachillerato para convertirse en una oferta educativa pensada exclusivamente con el fin de facilitar la inserción laboral de los estudiantes, dando una gran importancia a la fase de prácticas en las empresas. Se da gran importancia formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio valores de la tolerancia, la libertad y los principios democráticos de convivencia.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de Enseñanza (2002)

Esta ley conecta el espíritu emprendedor con el mercado de trabajo y la responsabilidad individual y habla por primera vez de desarrollo de valores relacionados con el espíritu emprendedor que aparece también relacionado con la economía social en varias asignaturas. No llegó a aplicarse por el cambio de gobierno

en 2004.

LOE, Ley Orgánica de Educación (2006)

Abre los sistemas al exterior con otros países más emprendedores y potencia la I + D, el aprendizaje de idiomas, la cooperación europea, insistiendo y profundizando en la adquisición de valores relacionados con el espíritu emprendedor. El Real Decreto publicado en diciembre de 2006 referido las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria establece por primera vez las competencias básicas, una de las cuales Autonomía e iniciativa personal fomenta el espíritu empresarial y muy vinculada a otra como Aprender a aprender.

LOMCE, Ley Orgánica (2013)

Uno de sus objetivos generales era impulsar y modernizar la F.P. Con esta ley se institucionaliza el término emprendimiento que se concreta en asignaturas o proyectos de asignaturas relacionadas con el mismo.

Ley, de Apoyo a los Emprendedores y su Internacionalización (2013)

Es una ley dedicada por completo a los emprendedores y quiere dar respuesta a los graves problemas que la crisis nos había dejado e introduciendo muchas novedades para el empresario y facilitarle el inicio, el ejercicio y el cese de actividad.

El emprendimiento en el modelo educativo actual

Cuadro 1

El emprendimiento en el modelo educativo actual

PRIMARIA	ESO/ BACHILLER	FORMACIÓN PROFESIONAL	UNIVERSIDAD
Intercurricular Transversalidad La competencia de emprender	Intercurricular Una asignatura optativa en 4ºESO. Dos asignaturas en Bachillerato en la rama de Humanidades y Ciencias Sociales	Ciclos formativos de Grado Medio y Grado Superior Se incluyen prácticas en empresas	Ciencias Económicas y Empresariales Administración y Dirección de Empresas

Los emprendedores y sus aportaciones

Emprendimiento y educación: Los emprendedores nacen y se hacen, pueden educarse según afirman autores como Alemany et al. (2013). A través de las entrevistas realizadas a emprendedores he podido comprobar que poseen estas destrezas y habilidades que podemos potenciar mediante la educación: perseverancia, iniciativa personal, pasión, capacidad para comunicación, sociabilidad, empatía, capacidad para afrontar riesgos, creatividad (fundamental para ser innovador) y flexibilidad.

Emprendimiento y socialización: Nos socializamos de dos maneras, primariamente en nuestra familia, secundariamente en la escuela donde podemos recibir ejemplos de espíritu emprendedor, búsqueda de otros caminos innovadores, interacciones…

Emprendimiento y desempleo: El emprendimiento sigue siendo una opción para afrontar la falta de empleo y una alternativa para afrontar la falta de oportunidades.

Emprendimiento y desarrollo social: El cambio del modelo productivo que es el emprendimiento sustentado en la innovación, es el motor del desarrollo económico y social que ha mejorado el bienestar en todos los territorios.

El emprendimiento como se afirma en el libro Fomento del Espíritu emprendedor en la Escuela, editado por las Cámaras de Comercio y el MEC (2006), tiene influencia en la innovación, la productividad y la competitividad. La experiencia demuestra que existen dos caminos antes de ponerse en acción: 1.- Observar el mundo y hacerse la pregunta ¿por qué?, así nacen los investigadores. 2.- Observar el mundo y preguntarse ¿por qué no?, así nacen los emprendedores, Cambiar la forma de hacer las cosas es cambiar la forma de verlas y por tanto crear nuevas maneras de hacerlas en el futuro, ver las cosas viejas con ojos nuevos es innovar y emprender.

Muchas de estas experiencias podemos verlas en el libro *El fomento de la iniciativa emprendedora en el Sistema Educativo en España,* (Ministerio de Industria, 2010), que publicó el Ministerio de Industria y que han sido la base de lo que actualmente se va desarrollando en nuestros centros educativos y fuera de los mismos como formación complementaria y permanente.

Referencias

Alemany, L., Marina, J. A., Pérez, J. M., Pellicer, C., Alvarez. B., y Torrejón, J. L. (2013). *Aprender a Emprender: Cómo educar el talento emprendedor.* Barcelona: Grupo Planeta.

Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Fomento del Espíritu emprendedor en la Escuela".* Madrid. Imprenta Modelo.

Drucker, P. (1997). *La innovación y el empresario innovador.* Ediciones Apóstrofe. Barcelona.

Ley de 9 de septiembre de 1857, de Instrucción pública. Madrid. Imprenta Nacional.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (LGE). (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. (LOCE). (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE). (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Ley Orgánica 14/2013, de 27 de septiembre, de Apoyo a los Emprendedores y su Internacionalización. /BOE núm. 233 de 28 de septiembre de 2013).

Ministerio de Industria. (2010). *El fomento de la iniciativa emprendedora en el Sistema Educativo en España.* Madrid: MITC.

Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa,* 7, 7-15.

¿CÓMO ES LA JUVENTUD QUE DECIDE EMIGRAR? ESTUDIO SOBRE EL PERFIL EDUCATIVO DEL COLECTIVO GALLEGO EMIGRADO A ALEMANIA EN LA ACTUALIDAD

María González Blanco

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Este trabajo forma parte de la indagación realizada en el Trabajo Fin de Máster de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario (curso académico 2014-2015), cuya temática se ha centrado en la emigración de la juventud gallega a Alemania en la actualidad. Uno de los propósitos centrales de este estudio ha sido investigar y conocer el perfil educativo del grupo emigrado al país germano y sus expectativas personales respecto de su proceso migratorio vivido y de cara a su futuro.

La metodología empleada ha sido principalmente de carácter cualitativo. Sin embargo, la metodología cuantitativa también se ha incluido en el trabajo, puesto que es necesaria la perspectiva numérica que nos ayuda a comprender la dimensión que tiene la emigración actual en nuestra comunidad. Las principales técnicas de recogida de datos empleadas han sido un cuestionario y la realización de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. En relación a los resultados, estos permiten definir a grandes rasgos que se trata de un colectivo con un perfil educativo en el cual predominan los estudios de nivel superior. Las conclusiones obtenidas facilitan una comprensión detallada sobre la formación educativa y la cualificación profesional del grupo estudiado.

Palabras clave: juventud, perfil educativo, emigración, Galicia, Alemania

Abstract

This research is part of the work that I did as the Final Project for my Master Degree in Education, Cultural Diversity and Community Development (academic year 2014-2015), whose topic has been focused on the Galician young adults emigration to Germany in the last years. One of the main aims of this study was to investigate and understand the educational profile of this demographic group, who has emigrated to Germany and their personal expectations in relation to their migratory process and their future. The methodology that I used was mainly qualitative. Nevertheless, the quantitative methodology has been also included in this research because it is necessary

the numerical perspective which help us to understand the current dimension that this phenomenon has in our country. The main methods that I used were a questionnaire and semi-structured interviews. In relation to the results, they allow us to define this demographic group as a collective with an educational profile in which predominate high level studies. The conclusions obtained provide a better knowledge about the education and the professional qualifications of this group.

Keywords: young adults, educational profile, emigration, Galicia, Germany

Introducción

La emigración de la juventud es, desde los últimos años del milenio, un tema de destacada relevancia en nuestra sociedad debido a dos factores principales. Por un lado, el contexto socioeconómico se ha convertido en una de las causas de mayor incidencia sobre la decisión del colectivo estudiado de abandonar el país de origen con la esperanza de encontrar un empleo vinculado a la formación y estudios que posee. De hecho, la tasa de desempleo juvenil en España en el año 2014 en la franja de edad de los 20 a los 24 años presentaba un 49.6% y de los 25 a los 29 años un 29.8%, siendo una de las más elevadas de Europa según los datos de EUROSTAT sobre la juventud desempleada.

Por otro lado, la relevancia social del fenómeno emigratorio está *in crescendo* dada la influencia que los diferentes medios de comunicación (prensa, televisión, etc.) le confieren. En este sentido, son numerosas las noticias que se han divulgado en diversos medios autonómicos, nacionales e internacionales en los últimos años y que hacen referencia a la fuga de cerebros o de talentos de jóvenes que se van de España hacia otros países de Europa (p.ej.: *Faro de Vigo*, *La Voz de Galicia*, *El País*, *Die Welt*, *Huffington Post*, *The Guardian*, etc.).

No obstante, es preciso considerar estas informaciones con cautela y examinar con mayor detalle las cifras que se manejan en las principales bases de datos sobre la emigración: Instituto Nacional de Estadística o en nuestro caso el Instituto Gallego de Estadística, o en las fuentes estadísticas de los países de acogida de esta nueva corriente emigratoria para poder acercarse al conocimiento de la dimensión que este flujo migratorio registra y ver que alcance y repercusiones supone para el país emisor y para el país receptor de la emigración y evitar inferencias erróneas sobre las magnitudes de esta nueva corriente migratoria.

En el caso que investigamos, el trabajo que presentamos se centra en el estudio de la emigración de la juventud gallega a Alemania en la actualidad focalizando nuestro centro de interés en el perfil educativo que este grupo posee. Es por ello que la investigación ha sido un primer paso para el análisis de esta emigración desde el ámbito pedagógico y con ella tratamos de visibilizar las características educativas del grupo emigrado. Este trabajo realizado desde la vertiente educativa nos ha permitido conocer con mayor detalle aspectos relativos al perfil educativo de la juventud gallega como por ejemplo: el nivel de estudios, las áreas de formación, los años invertidos en la educación superior, la formación extracurricular o el nivel y conocimiento de lenguas extranjeras.

Además, también hemos podido indagar otros aspectos relevantes más allá del perfil educativo como las expectativas personales respecto de su experiencia migratoria y de cara a su futuro.

Metodología

La metodología empleada ha sido principalmente de carácter cualitativo y las herramientas metodológicas que hemos utilizado han sido entrevistas semiestructuradas y en profundidad, un cuestionario y la observación directa de la entrevistadora. La aplicación de todas estas técnicas ha tenido lugar a través de internet, concretamente las entrevistas las hemos llevado a cabo a través del programa *Skype* y los cuestionarios han sido difundidos en el perfil que creamos para la investigación en la red social de *Facebook*.

El cuestionario estaba integrado por un total de 69 preguntas en formato cerrado, abierto y de respuesta libre. El guion de las entrevistas incluía 6 bloques temáticos que incorporaban desde datos personales (p.ej.: edad, lugar de nacimiento, etc.) hasta cuestiones relativas al perfil educativo (p.ej.: ¿Cuál es tu nivel de estudios alcanzado y a qué área pertenece? ¿En qué tipo de centro has estudiado? ¿Durante cuántos años te has estado formando?).

La población objeto de estudio que buscábamos tenía que cumplir los siguientes requisitos: ser gallegos o gallegas, con una edad comprendida entre los 18 y 45 años, que emigrasen a Alemania y que su proceso emigratorio tuviese lugar a partir del año 2007. Finalmente la muestra que obtuvimos en el caso de los cuestionarios fue de 34 personas y en el caso de las entrevistas realizamos un total de 9.

Resultados

Los principales resultados en relación al perfil educativo del grupo emigrado indican que la mayoría de personas de la muestra (79.3%) tiene estudios universitarios de nivel de máster o equivalente, de licenciatura, de diplomatura o de grado. El área que predomina en los estudios superiores es la de Ingeniería y Arquitectura.

Fuera del ámbito universitario, algunas personas de la muestra que no poseen estudios universitarios han indicado que sí tienen estudios de formación profesional de grado medio o superior o estudios de enseñanzas artísticas.

La formación recibida en el país de origen es cualificada como "alta" por la mayoría de las personas participantes y en relación al idioma del país de destino (alemán) la mayoría también señala que tenía un conocimiento previo del mismo aunque no tuviesen una certificación oficial en muchos casos.

En referencia a los resultados sobre las expectativas personales previas hay que destacar que para la gran mayoría eran de mejora laboral y económica. En este sentido, también es interesante el dato relativo a sus expectativas de retorno puesto que la respuesta sobre su regreso ha sido muy difícil de concretar y las personas que sí han respondido afirman que volverán dentro de dos años.

Conclusiones

En líneas generales podemos afirmar que se trata de un colectivo con estudios de nivel superior, con una amplia preparación y con un buen conocimiento y formación en lengua alemana.

En lo que respecta a las expectativas personales, a grandes rasgos, se han cumplido; de hecho, en Alemania han conseguido incorporarse al mercado laboral en puestos vinculados a su formación y su situación económica, laboral y social es mejor en el país de destino ya que han tenido la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido a lo largo de su etapa de formación en el país de origen.

Referencias

De Santos, A. (1 de agosto de 2012). *Los científicos gallegos, preocupados por la fuga de cerebros a causa de la crisis. Faro de Vigo*. Recuperado el 24 de junio de 2016, de: http://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2012/08/01/cientificos gallegos-preocupados-fuga-cerebros-causa-crisis/670335.html

El País (31 de octubre de 2014). *Icíar Bollaín retrata la decepción y nostalgia de los emigrantes españoles.* Recuperado el 25 de junio de 2016, de: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/10/31/actualidad/1414747166_793095.html

EUROSTAT. *Employment and unemployment (Labour Force Survey).* Recuperado el 24 de junio de 2016, de: http://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/main-tables

González Blanco, M. (2015). *Aproximación ao proceso emigratorio da mocidade galega en Alemaña na actualidade: perfil educativo, emprego e expectativas.* Trabajo fin de máster. Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario, Universidad de Santiago de Compostela.

Huffington Post (4 de enero de 2014). *Pero...¿cuántos se fueron de verdad con la crisis? 7 aclaraciones sobre la emigración de España.* Recuperado el 24 de junio de 2016, de: http://www.huffingtonpost.es/2014/01/04/cuantos-espanoles-han-emigrado_n_4529600.html

La Voz de Galicia (10 de junio de 2013). *Fuga de cerebros y pérdida acelerada de capital humano.* Recuperado el 24 de junio de 2016, de: http://www.lavozdegalicia.es/noticia/sociedad/2013/06/10/fuga-cerebros-perdida-acelerada-capital-humano/0003_201306G10P20991.htm

The Guardian (1 de junio de 2012). *Brain drain in Spain as 1m graduates swell the ranks of unemployed.* Recuperado el 24 de junio de 2016, de: https://www.theguardian.com/world/2012/jun/01/europa-brain-drain-spain-graduates

Von Borstel, S. (19 de julio de 2011). *Her mit den Spaniern! Die Welt*. Recuperado el 24 de junio de 2016, de: http://www.welt.de/print/die_welt/debatte/article13494691/Her-mit-den-Spaniern.html

ACTITUDES DE TRANSFOBIA EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL REGIOMONTANOS (MÉXICO)

Luis Manuel R. Otero* y David Casado-Neira**

**Universidad Autónoma de Nuevo León; **Universidade de Vigo*

Resumen

La transfobia refiere a un mecanismo social, ideológico y sexual basado en la dominación, el poder y el uso de la violencia sobre las personas que rompen con la concepción binaria de género dominante (travestis, transexuales y transgéneros). El objetivo de esta investigación consiste en identificar el nivel de actitudes transfóbica en una muestra de 29 estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Mediante una metodología cuantitativa, tras aplicar la "escala de actitudes negativas hacia personas trans", los resultados evidencian un nivel de transfobia medio (2.38), siendo superior entre: (i) hombre que entre mujeres, (ii) segmentos de población más joven, (iii) quienes no conocen personalmente a personas transexuales, y (iv) quienes no son religiosos practicantes. Los resultados obtenidos se relacionan con niveles de transfobia moderados, lo cual evidencian la necesidad de promover medidas preventivas a través de la formación y/o concienciación para evitar futuras intervenciones que favorezcan la revictimización de las personas transexuales y promover el respecto hacia derechos sexuales de poblaciones potencialmente vulnerables.

Palabras clave: transfobia, transgénero, intersexualidad, trabajo social, México.

Abstract

Regiomontans´ social work students (Mexico): Transphobia refers to a social, ideological and sexual mechanism based on domination, power and the use of violence against people who shift away from the dominant binary gender conception (transvestite, transsexual and transgender persons). The aim of this research is to identify the level of transphobic attitudes in a sample of 29 Social Work students from the University of Nuevo Leon (Mexico). By using a quantitative methodology, the Scale of negative attitudes towards trans people, the results show a medium level of transphobia (2.38). Indeed a higher transphobia level is detected among: (i) male than

female, (ii) younger persons, (iii) those who do not personally know any transgender, and (ii) are not religious active. The general results show a medium transphobia level, this point to the need of specific training, prevention and awareness programs against transphobia among future social workers in order to prevent revictivimization of transgender persdons and to promote respect to sexual rights of persons in risk of vulnerability.

Keywords: Transphobia, Transgender, Intersexuality, Social Work, Mexico.

Introducción

Una persona transexual es aquella que desean cambiar su cuerpo para adaptarlo al género al que sienten que pertenecen. Es decir, la persona que nace con el sexo biológico de un género con el que no se siente identificada (COGAM, 2007; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013; Otero, Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2015). El proceso a través del cual una persona transexual realiza su cambio de sexo se denomina reasignación, la cual puede ser masculina o femenina (considerando el sexo al cual se realiza el cambio). Cabe destacar que la transexualidad no implica la orientación sexual. Pudiendo existir personas transexuales: homosexuales, bisexuales y heterosexuales (Shibley y De Lamater, 2006).

Como indican Missé y Coll-Planas (2010) la transexualidad, desde el punto de vista de la psiquiatría, es considerada como una psicopatología denominada "trastorno de la identidad sexual o disforia de género" (DSM-V) o "desorden de la identidad de género" (CIE-10). Hecho que conlleva al sometimiento de procesos evaluativos psiquiátricos que den acceso a tratamientos médicos de reasignación de sexo e incluso en determinados países a los respectivos trámites burocráticos de cambio de nombre y reasignación de género.

La transfobia o prejuicio sexual hacia las personas transexuales consiste en actitudes hostiles dirigida hacia las personas que divergen del patrón heterosexual (Barrientos y Cárdenas, 2013; Herek, 2004). Este tipo de actitudes pueden manifestarse desde distintas dimensiones -individual, gubernamental y sociocultural- y ámbitos -familiar, político, institucional, educativo, laboral y social/amistades- (Cruz Sierra, 2002; Mercado, 2009). Impactando de forma directa en la salud pública debido a las repercusiones que tienen en la calidad de vida de las personas transexuales a través de

los mecanismos de exclusión y odio por los que se producen (Barrientos y Cárdenas, 2013).

Se observa que existen distintas investigaciones sobre actitudes homofóbicas en estudiantes o profesionales del Trabajo Social hacia gays y lesbianas (Campo-Arias y Herazo, 2013; Otero, 2014). Sin embargo no se identifica ninguna respecto al colectivo transexual.

Es por ello que se plantea una investigación con el objetivo de identificar el nivel de actitudes transfóbicas en estudiantes de Trabajo Social de la UANL. Así como analizar si son determinantes en el nivel de transfobia del estudiantado las variables relativas al: sexo, ámbito geográfico, ideología política, convicciones religiosas y el hecho de conocer a personas transexuales.

Método

Tomando como muestra a 29 estudiantes de Trabajo Social mexicanos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) se plantea una investigación cuantitativo empírico-descriptiva (Montero y León, 2007) utilizando como instrumentos la "escala de actitudes negativas hacia personas trans" (Páez, Hevia, Pesci y Rabbia, 2005) en formato Likert de 1 a 5 y un cuestionario socio-demográfico. En cada estratificación se han expresado los resultados como: totales, frecuencias y media. El procedimiento se llevó a cabo durante el mes de octubre de 2015.

Resultados

El perfil de la muestra está formado casi en su totalidad por mujeres, con una edad media de 19,5 años, la mayor parte no practica religión y no conoce a personas transexuales, en su mayor parte pertenecen al Área Metropolitana de Monterrey y se identifican con una ideología vinculada a la izquierda.

Tabla 1

Perfil sociodemográfico de la muestra.

Variable	Sub-variable	Nº	%
Sexo	Hombre	1	3.44
	Mujer	28	96.56
Edad	18-19 años	15	55.21
	20-25 años	10	31.48
	Más de 25 años	3	10.31
Religión	Sí	10	31.48
	No	19	68.52
Conoce transexual	Sí	8	27.58
	No	18	72.42
Municipio	Capital: Monterrey	10	34.48
	Otros	19	65.52
Ideología	Izquierda	11	37.81
	Centro	7	24.13
	Derecha	3	10.31
	NC	8	27.58
Total muestra		29	

Tabla 2

Medias de nivel de transfobia según variables.

Variable	Subvariable	Media transfobia
Sexo	Hombre	3.55
	Mujer	2.38
Edad	18-19 años	2.58
	20-25 años	2.23
	Más de 25 años	1.92
Prácticas religiosas	Sí	2.20
	No	2.77
Conoce a personas transexuales	Sí	1.9
	No	2.56
Ideología	Izquierda	2.21
	Centro	2.38
	Derecha	2.33
	NC	2.63
Ámbito	Capital (Monterrey)	2.31
	No capital	2.41
Total		2.38

Los resultados evidencian un nivel de transfobia medio (2.38), siendo las diferencias en las variables (i) sexo: hombres (3.55), mujeres (2.38); (ii) edad: entre 18 y 25 años (2.41), más de 25 (1.92); (iii) prácticas religiosas: no (2.77), sí (2.2); (iv) conoce a personas transexuales: no (2.56), sí (1.90); (v) ideología: quienes no se declaran políticamente (2.63), posiciones de izquierda, centro o derecha (2.31); y (v) en representantes de la muestra de fuera de la capital (2.41) frente a los regiomontanos (2.31). Las variables con más capacidad explicativa son por ese orden: sexo, edad, conocimiento de transexuales y prácticas religiosas.

Discusión/Conclusiones

Los resultados a los que se han llegado, a pesar de proceder de una muestra de pequeño tamaño, evidencian un nivel de transfobia medio donde las variables relativas al sexo, edad, ideología política, ámbito geográfico, religión y conocimiento de personas transexuales resultan determinantes. Aspectos que también se destacan en investigaciones precedentes realizadas en el contexto mexicano con estudiantes de secundaria y de nivel universitario respecto a gays y lesbianas (Lozano, 2009; Lozano y Díaz-Loving, 2010; Moral y Martínez, 2010; Moral y Valle, 2011; Rull et al., 2013; Verduzco y Loving, 2010) y trabajadores sociales en otros contextos (Otero, 2014).

Siendo el Trabajo Social una profesión que desarrolla su actividad profesional con colectivos muy diversos y pudiendo ser personas transexuales posibles usuarios/as, cobra especial importancia el calado de actitudes trasnfóbica en estos profesionales ya que puden generar situaciones de victinización. Es por ello que se considera necesario promover medidas preventivas a través de la formación y/o concienciación para evitar futuras intervenciones que favorezcan la revictivimación de las personas transexuales y promover el respecto hacia derechos sexuales de poblaciones potencialmente vulnerables.

Referencias

Barrientos, J., y Cárdenas, M. (2013). Homofobia y calidad de vida de gay y lesbianas: Una mirada psicosocial. *Psykhe*, *22*(1), 3-14.

Campo-Arias, A., y Herazo, E. (2013). Homofobia en estudiantes de trabajo social. *Salud Uninorte, 29*(1), 96-103.

COGAM. (2007). *Guía didáctica sobre transexualidad para jóvenes y adolescentes.* Recuperado de http://www.cogam.es/secciones/educacion/documentos-sin-orden/i/34983/154/guia-didactica-sobre-transexualidad-para-jovenes-y-adolescentes

Cruz Sierra, S. (2002). Homofobia y masculinidad. *El Cotidiano, 18*(113), 8-14.

Delgado, S., y Young, C. (2012). Diferencias de actitud ante la homosexualidad entre los estudiantes universitarios de la Ciudad de México. *Odiseo, 9*(1), 18.

Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research and Social Policy, 1*(2), 6-24.

Lameiras, M., Carrera, M. V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género.* Vigo: Universidade de Vigo.

Lozano, I. (2009). El significado de homosexualidad en jóvenes de la Ciudad de México. *Enseñanza e investigación en Psicología, 14*(1), 153-168.

Lozano, I., y Díaz-Loving, R. (2010). Medición de la homofobia en México: Desarrollo y validación. *RIDEP, 2*(30), 105-124.

Mercado, J. (2009). Intolerancia a la diversidad sexual y crímenes por homofobia. Un análisis sociológico. *Sociología*, *24*(69), 123-156.

Missé, M., y Coll-Planas, G. (2010). La patologización de la transexualidad: Reflexiones críticas y propuestas. *Norte de salud mental, 8*(38), 44-55.

Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming reseacher studies in Psychology. *Instrumental Journal of Clinical and Heath Psychology, 7*(1), 847-862.

Moral, J. M., y Martínez, J. O. (2010). Validación de una escala de homofobia creada en México. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, *1*(1), 99-108.

Moral, J. M., y Valle de la O, A. (2011). Validación de la Escala Mexicana de Homofobia EHF-6. *Psicología Iberoamericana*, *19*(1), 80-88.

Otero, L. M. R. (2014). Nivel de homofobia y lesbofobia en profesionales del ámbito social de la provincia de Ourense. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social, 54*, 46-61.

Otero, L. M. R., Carrera, M. V., Lameiras, M., y Rodríguez Castro, Y. (2015). Violence in transsexual, transgender and intersex couples: a systematic review. *Saúde e Sociedade*, *24*(3), 914-935.

Páez, J., Hevia, G., Pesci, F., y Rabbia, H. H. (2015). Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans. *Revista de Psicología, 33*(1), 153-190.

Rull, M., Leyva, A. H., Ortiz, F. M., Mendoza, E. P., Rodríguez, P., y Rosado, S. S. (2013). Homofobia en universidades de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 15*(2), 93-114.

Shibley, J., y DeLamater, J. D. (2006). *Sexualidad humana.* México D.F.: McGrawHill.

Verduzco, I. L., y Loving, R. D. (2010). Medición de la homofobia en México: Desarrollo y validación. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica, 2*(30), 105-124.

LA IMPROVISACIÓN POÉTICA ESCOLAR EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Alexandre Bataller Catalá

Universitat de València

Resumen

Antecedentes. La improvisación poética es un fenómeno muy extendido, en distintas lenguas y culturas. En la tradición hispánica la improvisación o repentismo adopta diversas desnominaciones: los "payadores" argentinos y chilenos, los "repentistas" cubanos, los "trovadores" puertorriqueños, los "cumananeros" peruanos, los "versadores" canarios, los "troveros" de Murcia y la Alpujarra, los "regueiferios" gallegos o los "versadors" valencianos, entre muchas otras. Resultados. Contextualizamos las experiencias didácticas de introducción de la poesia oral impovisada en el ámbito escolar llevadas a cabo en los últimos años en el ámbito catalán (en concreto, el proyecto "Corrandaescola") y en el resurgimiento y revalorización social de estas formas de expresión poética en diversos àmbitos, como es el caso de Mallorca (con las llamadas "glosas" y los colectivos de "glosadores"), siguiendo el camino del bertsolarismo y las escuelas de bertsolaris. Método. Análisis de resultados de las experiencias de introducción escolar de la poesía oral improvisada. Trabajo de campo en Mallorca (septiembre, 2015). Conclusiones. Destacamos la unidad y diversidad de las manifestaciones de la expresión poética de tradición oral en todos los pueblos, que a partir de la visión particular y local respresentan una visión global del mundo. Un punto de partida para la elaboración de propuestas didácticas interculturales.

Palabras clave: improvisación poética, educación intercultural

Abstract

Background. The poetic improvisation is a widespread phenomenon in different languages and cultures. In the Hispanic tradition of improvisation or repentismo it takes various desnominaciones: the "payadores" Argentines and Chileans, "repentistas" Cubans, "trovadores" Puerto Ricans, the "cumananeros" Peruvians, "versadores" canaries, the "troveros" of Murcia and the Alpujarras, the "regueiferios" Galicians or "versadors" Valencians, among many others. Results. Contextualize the learning experiences of introducing the impovisada oral poetry in schools carried out in recent

years in the Catalan area (specifically, the "Corrandaescola" project) and in the revival and social appreciation of these forms of poetic expression in various fields, such as de Mallorca (with so-called "gloses" and collective of "commentators"), following the path of improvisation and *bertsolaris* schools. Method. Analysis of results from the experiences of school introduction of improvised oral poetry. Fieldwork in Mallorca (September, 2015). Conclusions. We emphasize the unity and diversity of the manifestations of the poetic expression of oral tradition in all peoples, from the particular and local vision respresentan a global worldview. A starting point for the development of intercultural educational proposals.

Palabras clave: poetic improvisation, intercultural education

Introducción

La poesía oral improvisada es aquella que se improvisa en una actuación *performativa*: "A such, live poetry is characterised by the direct encounter and physical co-presence of the poet with live audience. The poet will predominantly perform his/her own poetry and is thus cast in the double role of 'poet-performer'. (Novak, 2011: 62)

La modalidad más conocida es la basada en un combate de poetas, el canto amebeo o alternado, con sus distintas denominaciones: *pullas y cantar de desafío* (España), *coplas de picadillo* (Aragón), e*nchoyada, cantadeira, regueifa y desafio* (Galicia y Portugal), *payada* (Uruguay y Argentina), *encontre y débat* (Francia), *flyting* (Escocia), *disput* (Bretaña), *chjama è rispon*di (Córcega), *tsàtisma* (Chipre), *stevleik* (Noruega), *Kamtgesprärch* (Alemania) o *rap* (EEUU) (véase Serrà, 2012: 87).

Los poetas reciben denominaciones particulares: "payadores" argentinos y chilenos, "repentistas" cubanos, "trovadores" puertoriqueños, "cumananeros" peruanos, "guslari" serbocroatas, "improvvisatori" italiano, "piitaris" chipriotas, "rimadoros" cretenses, "griots" griot africanos, "bertsolaris" vascos, "versadores" canarios, "troveros" de Murcia y la Alpujarra, "regueiferios" gallegos o "versadores" valencianos, entre muchas otras (véase Trapero, 2002). Su resurgimiento actual es planetario y presenta tres fases (Frechina, 2014: 103): el redescubrimiento de la tradición viva o extinguida, el proceso de patrimonialización conducido por la sociedad civil y las iniciativas de fomento y difusión en forma de publicaciones discográficas, congresos y festivales.

Consideramos la internacionalización y conocimento de las diferentes modalidades de poesía oral improvisada como base del "diálogo intercultural". Los

encuentros de improvisadores de distintas lenguas y tradiciones se han sucedido en los últimos años. Ello ha permitido el conocimiento mutuo y la interacción. A modo de ejemplo, señalamos las "Jornadas Internacionales" (San Sebastián, 2016), que tienen como objetivo generar confluencias entre bertsolaris locales y representantes sardos, kurdos, gallegos, canarios, catalanes, galeses, chipriotas cubanos, mejicanos y austríacos.

Figura 1. Muestras de festivales y encuentros en España y Latinoamérica.

Son habituales los festivales, encuentros o muestras diversas de las distintas modalidades de poesía oral improvisada de distintos lugares del mundo. Los carteles anunciadores que reproducimos en la figura 1 son un testimonio de ello: XXI Encuentro de Payadores (Casablanca, Chile, 2015). XI Festival Internacional de Poesía Oral Improvisada (Cartagena, 2014). Trovalia (Cartagena, 2015). IX Encuentro de Repentistas Verseando con Ingenio. Cuba-Venezuela-Canarias (Las Palmas, 2015). X Encuentro de Repentistas Verseando con Ingenio. Panamá-Canarias (Las Palmas, 2016). Glosadors i Bertsolaris (Barcelona, 2014). VI Mostra de Cançó Improvisada (Sant Quirze del Vallés, 2015). Trobada Internacional de Cançó Improvisada (Badalona, 2015). IX Edició 12 Hores de Cançó Improvisada (Maó, 2016). 8enes 12 Hores de Cançó Improvisada a l'Ebre (Deltebre, 2015). Europa Bat Batean - Encuentro Internacional de Canto Improvisado (San Sebastián, 2016). Decimistas en New York (2016).

El poeta oral Mateu Xurí, líder de la nueva generación de glosadores mallorquines, reconoce el efecto positivo de este conocimiento y diálogo intercultural: "Las muestras internacionales han traido a Mallorca a los mejores versificadores del mundo y esto ha dado como reultado que podamos aplicar lo que hacen en otras partes.

Ahora improvisamos décimas gracias a los cubanos y canarios" (Mateu Xurí, 17-9-2015).

Metodología

Partimos de un estudio de caràcter cualitativo, en el cual procedemos al análisis de resultados publicados de las experiencias de introducción escolar de la poesía oral improvisada en distintos territorios. Complementariamente, tomamos datos del trabajo de campo realizado en Mallorca (septiembre, 2015) dentro de una estancia de investigación en la UIB, que ha incluido la documentación de manifestaciones vivas de diferentes "glosades", realizadas por miembros del colectivo "Glosadors de Mallorca". Realización de entrevistas a estudiosos y profesionales del canto improvisado (Felip Munar, Miquel Sbert, Mateu Matas, Isabel Servera, Pau Riera, Biel Majoral y Antoni Riera).

Resultados

Detectamos nuevos contextos sociales y nuevas funciones en el canto improvisado. El contexto en que se generaban las improvisaciones ya no existe y, por tanto, hay que buscar una nuevas vías para contextualizar las producciones orales dentro del ámbito escolar. El intercambio intercultural ha provocado, en muchos casos, la desterritorialización de estilos y de variantes. Podemos hablar de la aparición del llamado (según M. Casellas) "transglosador": el improvisador sin gènero poético ni musical concreto y sin una única geografía asociada.

La presencia escolar de la poesía oral improvisada ha experimentado un crecimiento y implantación notable en el País Vasco, con más de 60 escuelas de bertsolaris (bertso-eskolas). Sus principios didácticos parten de la idea que el bertsolarismo contribuye a la normalización lingüística del euskera y que aporta una evidente mejora en la expresividad oral. ara secundaria, los profesores Joserra Garzia y Lontxo Oihartzabal de la UPV-EHU y el bertsolari Andoni Egaña han elaborado una metodología que parte del efecto comunicativo que se consigue con un *bertso* improvisado. En Cataluña destaca el proyecto "Corrandaescola", una propuesta didáctica de introducción del canto improvisado en primaria desde el curso 2006-2007 hasta la actualidad (Casals, 2012). En Mallorca son destacables los talleres de la muy activa socialmente asociación "Glosadors de Mallorca" (Munar, 2015) y las experiencias escolares que se suceden en distos centros escolares, vinculadas a la

celebración escolar de la festividad de “San Antonio”. Un ejemplo de creación escolar realizada en el aula tiene como objecto glosar sobre las cualidades de cada docente:

Na Marga ensenya molt bé
i quan xerram s’enrabia
bons alumnes ella té
per això reim cada dia.
(1r ESO, IES Porto Cristo, Mallorca, 2015)

En relación a secundaria, en el ámbito lingüistico catalán cabe destacar el proyecto denominado "Patrimonio cultural: la poesía oral improvisada" (Torreño, 2011; Bataller, 2013), en el que participaron cuatro centros de del ámbito lingüístico catalán: el IES l'Om de Picassent, el IES Torroella de Montgrí, la extensión de Maella del IES Mar de Aragón de Caspe y el IES Sineu de Mallorca. El Gobierno Canario patrocina cursos y talleres de verso improvisado a lo largo de las islas, como los que imparte, en relación a la décima, el repentista y profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Yeray Rodríguez. Com ocurre en otros territorios, en Galicia la poesía oral improvisada está ausente en los currículos académicos, aunque existen experiencias escolares, como es el caso del IES de Fene y las ocho ediciones del Certamen Escolar de Regueifas. También en el caso de Murcia se han generado propuestas didácticas para la ESO, como muestra la tesis doctoral de Emilio del Carmelo Tomás: "es hora de que ese" duende o chispa "para la improvisación poética sea trasladada al Aula mediante técnicas de trabajo y Propuestas de creación cercanas, factibles para las edades de la Educación Secundaria" (Tomás, 2016). En este curso se han realizado clases de “trobo” en el IES Francisco de Goya.

Conclusiones

Constatamos la unidad y diversidad de las manifestaciones de la expresión poética de tradición oral, como punto de partida para la elaboración de propuestas didácticas interculturales. Más allá de la consolidación de las *bertso-eskolas*, se detecta, en los últimos años, la presencia escolar de la improvisación, en distintos territorios y tradiciones culturales y lingüísticas del estado español (Canarias, Cataluña, Mallorca, Valencia, Murcia, Galicia, etc.). La introducción escolar de la poesía oral improvisada debe tener en cuenta el cambio de función social que ésta ha experimentado. Como hemos destacado, se han desarrollado metodologías que parten de la función

comunicativa, que incluyen la *perfomance* ante un público: Alexis Díaz Pimienta (2013), en Cuba o Joserra Garzía, Jon Sarasua y Andoni Egaña en el País Vasco (2002).

Referencias

Bataller, A. (2013). "La literatura de transmisión oral en la ESO" *Tantágora. Revista de literatura oral*, 15, 1-5.

Casals, A. (2012). "'Corrandescola': del cant a la improvisació poètica". *Temps d'Educació*, 42, 51-70.

Diaz-Pimienta, A. (2013). *Teoría de la improvisación poética*, 3ª ed. ampliada i revisada. Almería: Scripta Manent.

Frechina, J. V. (2014). *Pensar en vers. La cançó improvisada als països de la Mediterrània.* Reus: Caramella.

Garcia, J., Sarasua, J., Egaña, A. (2002). *Arte del bertsolarismo: realidad y claves de la improvisación oral vasca*. Andoain: Bertsolari liburuak.

Munar, F. (2015). *Els glosadors de picat a Mallorca.* Palma, Documenta Balear.

Novak, J. (2011). *Live Poetry: An Integrated Approach to Poetry in Performance.* Amsterdam – New York: Rodopi.

Serrà, A. (2012). *Set estudis de literatura oral.* Palma: Lleonard Muntaner.

Tomás, E. (2016). *El trovo murciano. Historia y antigüedad del verso repentizado: propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria*, tesis doctoral dirigida por M. D. Adsuar. Murcia: Universidad de Murcia.

Torreño, A. (2011). "El projecte 'Poesia oral improvisada'. Escoles de Torroella, Maella, Sineu i Picassent". *Caramella*, *25,* 105-107.

Trapero, M. (2002). "La poesía improvisada y cantada en España". En *Palabra: Expresiones de la tradición oral* (pp. 95-120). Salamanca: Centro de Cultura Tradicional.

DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO Y MEJORA ESCOLAR: UN ESTUDIO EN ESCUELAS PRIMARIAS VULNERABLES EFECTIVAS EN CHILE

Óscar Maureira C. y Sergio Garay O.

Universidad Católica Silva Henríquez; Universidad del Desarrollo-Fundación Chile.

Resumen

Una de las estrategias sustentable de mejora escolar las constituyen los procesos de influencia en los centros escolares. Un cuarto de la variabilidad en logros escolares, podrían atribuirse al liderazgo directivo, no obstante se sostiene que si tal liderazgo es distribuido esto aumentaría. Así, se exploró, en base a la adaptación de la escala de la OCDE, sobre su nivel de percepción en una muestra de medio centenar de escuelas chilenas vulnerables, que en tres periodos consecutivos de medición del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación lograron en las pruebas de lenguaje y matemática de octavo año, resultados superiores a sus similares. Se elaboró y administró a setecientos profesores de dichas escuelas un cuestionario sobre la percepción de la distribución de liderazgo, detectándose en tal instrumento y sus escalas una alta confiabilidad, medida por el alfa de Cronbach, como asimismo que la mayoría de los ítems se agruparon, según los Análisis Factoriales Exploratorios, en un solo factor. Respecto de la percepción sobre la distribución del liderazgo se observó una alta valoración sobre desarrollar liderazgos compartidos favorece los aprendizaje, mientras que la existencia de estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos, tuvo la más baja valoración.

Palabras clave: liderazgo distribuido, liderazgo educativo, eficacia del centro de enseñanza, gestión escolar.

Abstract

One of the strategies of sustainable school improvement are built by the influence processes in schools. A quarter of the variability in school achievement could be attributed to executive leadership. However, it argues that if such is distributed leadership, this variability could increase. Thus, it explored, at the base of the adaptation to the OECD scale, about their level of perception in a sample of fifty vulnerable Chilean schools, wich in three consecutive periods of measurement in the measurement system of quality education, succeeded in language and mathematics tests applied to

eight graders, superior results to similar schools. It was developed and applied a questionnaire to seven hundred teachers of these schools on the perception of distribution leadership, detecting in the instrument and it scales a high reliability, measured by cronbach's alpha, as also that the majority of the items grouped, according to the exploratory factorial analysis, is only one factor. Regarding to the perception on the distribution of leadership, a high rating in developing shared leadership wich favors learning, was observed, while the existence of strategies to prepare leaders that can renew the managers positions, had the lowest valuation.

Keywords: distributed leadership, educative leadership, school effectiveness, school management.

Introducción

El liderazgo distribuido se ha constituido en un enfoque teórico que enriquece parte de los principios del liderazgo compartido (Senge, Ross, Smith, Roberts y Kleiner, 1995) y participativo (Immegart, 1996). Sus fundamentos se originan a partir de los principios de las teorías de la cognición distribuida (Hutchins, 2000) y de la actividad (Engerström, 2001). Los estudios de Peter Gronn (2002) y, luego de James Spillane (2006), respecto de la distribución del poder en la organización, han generado una conceptualización más en la práctica del liderazgo que en la caracterización individual de perfiles y roles de directores(as), sus antecedentes y consecuencias. Cabe precisar, que la acepción líder, desde un contexto distribuido, no se sitúa solo en la figura del director(a), sino que se extiende hacia el trabajo de múltiples líderes que ejercen una influencia en las prácticas de enseñanza en la organización escolar. De este modo, el liderazgo, como función, se sustentaría en directores, jefes intermedios, coordinadores y profesores (Anderson, 2010; Crawford, 2012; Spillane, 2006; Spillane, Diamond, y Jita, 2003).

Sin lugar a dudas, que el estudio del liderazgo en las organizaciones escolares no siempre ha considerado a los demás actores formativos y de la comunidad escolar en procesos de influencia. Así emergen con más fuerza, ideas asociadas a dichos procesos considerando los diferentes componentes que lo conforman, resignificándose este fenómeno de estudio más como un tipo de proceso de influencia social basado en la interacción, que como atribución sólo del poder formal de la dirección unipersonal. De hecho, algunos autores refieren a esta perspectiva como liderazgo social (De Mora,

2011). En este sentido, Spillane (2006) ha investigado las interacciones que se producen entre líderes, seguidores y situación en contextos educativos.

Una de las cuestiones centrales que plantea Spillane (2006), en torno a su perspectiva distribuida del liderazgo, es que este se construye colectivamente para aportar en conocimiento y significados en la organización. Se define como ampliada (líder-plus), a través de la práctica (Spillane, 2006), generada en las interacciones entre líderes, seguidores y su situación (Spillane, 2006; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Stitziel, y Lewis, 2008), desplazando parcialmente la responsabilidd individual-jerárquica al grupo.

Considerando tal concepción de liderazgo educativo, su relevancia y pertinencia, tanto para el conocimiento en organización escolar como para detectar su presencia y efectos en mejora escolar sostenible, es que el presente estudio busca responder exploratoriamente, basándose en una muestra de alrededor de medio centenar de escuelas vulnerables efectivas de Chile, qué indicadores de distribución de liderazgo se perciben predominantemente.

Método

A través de un diseño muestral estratificado, por el índice de vulnerabilidad del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) para las escuelas, se seleccionó de manera aleatoria una muestra de 77 escuelas que reunían características de poseer, en los periodos 2009, 2011 y 2013, resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de lenguaje y matemática en octavo año básico, superior a la media entre sus similares. Se contactó formalmente con cada una de las escuelas a través de diferentes vías, a objeto de administrar presencialmente el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (CMLD), instrumento cuya fiabilidad fue de 0.9, medida por Cronbach (1951). Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio, encontrándose una agrupación satisfactoria de ítems.

Por otra parte, debido a una serie de contingencias políticas en las escuelas, entre los meses de mayo y octubre del 2015, solo se pudo contar con la aceptación del estudio en 51 centros. No obstante, la proporción de respuestas del total de dotación del profesorado, en cada una de las instituciones, fue superior al setenta y cinco por ciento.

El tipo de estudio fue descriptivo transeccional con un fin exploratorio. Se adaptó la escala de la OCDE (Pont, Nusche, y Moorman, H., 2009), tipo Likert con

cinco niveles (1 a 5), nueve preguntas y dos dimensiones de valoración (actual y deseable). El tipo de análisis de datos realizado fue estadístico descriptivo.

Resultados

Las tablas siguientes resumen, en base a la muestra de 51 escuelas primarias que aceptaron el estudio, los resultados obtenidos.

Tabla 1

Características generales de las variables de identificación

Datos de identificación					
Sexo	Hombre		Mujer		
	27.94		71.63		
Cargo	Docente de Aula		Docente directivo		
	82.75		17.25		
Años de experiencia docente	0-5	5-10	10-15	15-20	20-25
	25.07	22.49	22.06	12.75	25.07

Tabla 2

Procedencias por regiones en Chile de las escuelas que conforman la muestra

Región	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	RM
N° de Escuelas	1	1	3	5	3	13	3	3	7	12

Tabla 3

Medias aritméticas y desviación estándar de los ítems de la Dimensión Actual y Deseada de la Distribución del Liderazgo

	Dimensiones			
	Actual		Deseada	
Ítems	MA	DS	MA	DE
Las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en la escuela	3.472	0.9667	4.439	0.6319
Se promueve la participación en equipos de liderazgo	3.421	1.0110	4.455	0.6358
Existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos	2.329	1.0172	4.237	0.7401
La rendición de cuentas refleja un trabajo compartido por la dirección del establecimiento	3.604	1.0722	4.459	0.6231
Los integrantes de los consejos tienen oportunidad de desarrollar capacidades de liderazgo	3.019	1.0592	4.318	0.7227
Los mandos medios líderes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgos	3.135	1.0598	4.366	0.6694
El liderazgo compartido es reconocido y reforzado pública existente	3.051	1.0626	4.373	0.6935
Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo	3.042	1.0855	4,436	0.6739
Desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes	3.835	1.0301	4.687	0.6475

Discusión/Conclusiones

El trabajo de OCDE (Pont et al., 2009) sugiere que el liderazgo distribuido es una manera de pensar sobre liderazgo. Lo nuevo está en el movilizar los esfuerzos de la organización escolar con mayor responsabilidad de cada integrante y no sólo en los que formalmente asumen el rol de líderes como directores(as). Así, el liderazgo distribuido sugiere la apertura de las fronteras de liderazgo directivo. Esto significa que se está predispuesto a ampliar la red convencional de los líderes formales, por lo tanto, plantea a la vez la cuestión de que los individuos y grupos son vistos como contribuyentes a la misma. Es decir, que el liderazgo distribuido implica que las variadas experiencias de conducción han de ser distribuidas a través de la mayoría y no concentrarse en unos pocos.

Como aspectos centrales, del estudio empírico, se constata que hay una clara percepción, tanto actual como deseada, que instala que el desarrollar liderazgos compartidos favorecería los resultados de aprendizajes en las escuelas. Asimismo, hay alta discordancia entre lo que se percibe como actual y deseable, expresada por medio de una diferencia de percepción notable, respecto de que en la escuela, como organización, sobre las estrategias para preparar líderes que asuman la dirección del proyecto escolar. Finalmente, tanto de manera desagregada como global, la distribución del liderazgo es marcadamente diferente en su percepción actual respecto de la deseada.

Referencias

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9, (2), 34-52.

Crawford, M. (2012). Solo and Distributed Leadership Definitions and Dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, *40*(5), 610-620.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334.

De Mora, J. C. (2011). Aspectos críticos del liderazgo institucional en la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *11*(2), 1-29.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, *13*(4), 423-451.

Hutchins, E. (2000). *Distributed cognition. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences.* Elsevier Science.

Immegart, G. L., y Pacheco, R. P. (1996). Formación y desarrollo de directores y líderes. En *Dirección participativa y evaluación de centros* (pp. 579-596). Universidad de Deusto.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Política y Práctica (vol.1).* Recuperado el 27 de abril de 2014. De http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf

Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C. H., y Kleiner, A. (1995). *La Quinta Disciplina en la práctica. Estrategias para construir la organización abierta al aprendizaje*. Madrid: Granica.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitziel Pareja, A., y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, *46*(2), 189-213.

Spillane, J., Diamond, J. y Jita, L. (2003). Leading instruction: the distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, *35*(5), 533-543.

EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE INGENIERÍA NAVAL EN FERROL Y RELACIÓN CON SU ENTORNO

Javier Tarrío Saavedra, Luis Carral Couce, María Asunción López Arranz, Raúl Villa Caro, Salvador Naya, y José Ángel Fragela Formoso

Universidade da Coruña (España)

Resumen

El principal objeto de este trabajo es el análisis estadístico de la situación de los estudios de ingeniería naval en la ciudad de Ferrol. Para ello, se ha recabado una base de datos compuesta por las series temporales del número de alumnos de nuevo ingreso en las titulaciones de Ingeniería Técnica Naval (desde el año 1972) y de Ingeniería Naval y Oceánica. Dicha variable se define como la característica crítica de calidad de las titulaciones. Los datos obtenidos para ambas variables se relacionan con una serie de características socioeconómicas del ámbito comarcal y regional: el número de nuevas admisiones en otras carreras competitivas, la evolución del número de colegiados, entregas y productividad de los astilleros gallegos y, en general, españoles. Se han aplicado modelos de regresión lineal para definir la relación entre las variables que describen la situación de los estudios de ingeniería naval en Ferrol. La modelización de series temporales permite explicar la evolución del número de nuevas admisiones y, en consecuencia, realizar estimaciones y predicciones para cada intervalo de tiempo considerado.

Palabras clave: educación universitaria, ingeniería naval, estadística.

Abstract

The main purpose of this paper is the statistical analysis of the situation of marine engineering studies in the city of Ferrol. For this purpose, a database composed of the time series of the number of new students in the degrees of Naval Engineering (since 1972) has been collected. This variable is defined as the critical to quality characteristic of the title. The data obtained for this variable is related to a number of socioeconomic characteristics at local and regional level: the number of new admissions in other competitive careers, the evolution of the number of colleges, delivery and productivity of the Galician and Spanish shipyards. Linear regression models have been applied to

define the relationship between the variables describing the situation of marine engineering studies in Ferrol. Time series modeling helps to explain the evolution of the number of new admissions and therefore make estimates and predictions for each considered time interval.

Keywords: College education, marine engineering, statistics.

Introducción

En este trabajo se presenta el caso de estudio de la evolución de la titulación de Ingeniería Naval, tanto técnica como superior, en la ciudad de Ferrol, a partir del número de nuevas admisiones, en un periodo comprendido entre 1972 y 2010. Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- Estimar y predecir el número de nuevas matrículas.
- Descubrir las causas asignables a la fluctuación en el número de matrículas.
- Relacionar la evolución de las titulaciones de Ingeniería Naval en Ferrol con el número de matrículas en otras titulaciones afines.
- Relacionar la evolución de las titulaciones de Ingeniería Naval en Ferrol con la evolución del sector naval en Galicia y España.

Para la consecución de los hitos arriba mencionados, se propone la aplicación de métodos estadísticos a las bases de datos proporcionadas por la Universidad de A Coruña, el Consejo de la Ingeniería Naval y Oceánica en Ferrol y la Gerencia del Sector Naval (Carral y Caneiro, 2011). La metodología estadística propuesta se compone de las siguientes herramientas:

- Estadística descriptiva: gráficos de dispersión, diagramas de caja, índices de correlación lineal de Pearson.
- Modelos de regresión lineal para estudiar y estimar la relación entre el número de matriculados en carreras técnicas relacionadas con la ingeniería naval en Ferrol con respecto a las matrículas en otras titulaciones competitivas y otras variables económicas que caracterizan al sector naval.
- Modelización de series temporales para predecir la evolución del número de matriculaciones en Ingeniería Técnica naval e Ingeniería Naval y Oceánica en Ferrol.

Además, se propone el uso de herramientas informáticas como son el software estadístico `R`, en particular los paquetes `Rcmdr` (estadística descriptiva) y `forecast` (ajuste de series de tiempo). De hecho, el software estadístico R es el lenguaje de programación para estadística más utilizado, flexible y potente. Es de código abierto y distribución gratuita, permitiendo a su vez el trabajo en entornos gráficos que facilitan la interacción con el usuario. Dispone además de utilidades para el manejo de datos, aplicaciones estadísticas ya programadas, gráficos… `R` se caracteriza por su estabilidad, bajo consumo de recursos, variedad de funciones programadas (más de 6000 librerías de funciones), dinamismo (actualización de los paquetes contribuidos por los propios usuarios) y gratuidad.

Análisis de series temporales: número de nuevas admisiones en ingeniería naval

Las series de tiempo son un conjunto de observaciones de una variable X (en este caso nú de nuevas matrículas en Ingeniería Naval) monitorizada secuencialmente con respecto al tiempo. El modelo que mejor ajusta los datos es el autorregresivo de orden 1, es decir, la observación en el tiempo t X_t depende linealmente de la inmediatamente anterior X_{t-1}, $X_t = 69.03 + 0.749\ X_{t-1} + a_t$.

El ajuste de un modelo AR(1) proporciona predicciones fiables del número de matriculados teniendo en cuenta las observaciones anteriores (ver Figura 1, panel superior). De hecho se puede observar la escasa diferencia éntrelos valores predichos y los valores reales para los años 2010 y 2011. En la Figura 1 (panel superior) también se incluyen los intervalos de confianza al 80 y 95% de confianza para la predicción. También se puede optar por aplicar modelos de suavizado exponencial mediante la librería `forecast` de `R` (Makridakis, Wheelwright y Hyndman, 2008), obteniéndose igualmente predicciones muy próximas a los valores reales y con la ventaja añadida de presentar intervalos de predicción más estrechos y, por lo tanto, precisos (Figura 1, panel inferior). Se puede por tanto concluir que dichos modelos proporcionan una herramienta muy útil para la predicción a corto plazo del número de matriculados en la titulación de Ingeniería Técnica Naval. Como comentario final acerca del contenido de la Figura 1, se observa que desde finales de la década de 1990 se produce una caída en el número de nuevas matriculaciones continua hasta estabilizarse entorno a 30 en 2010.

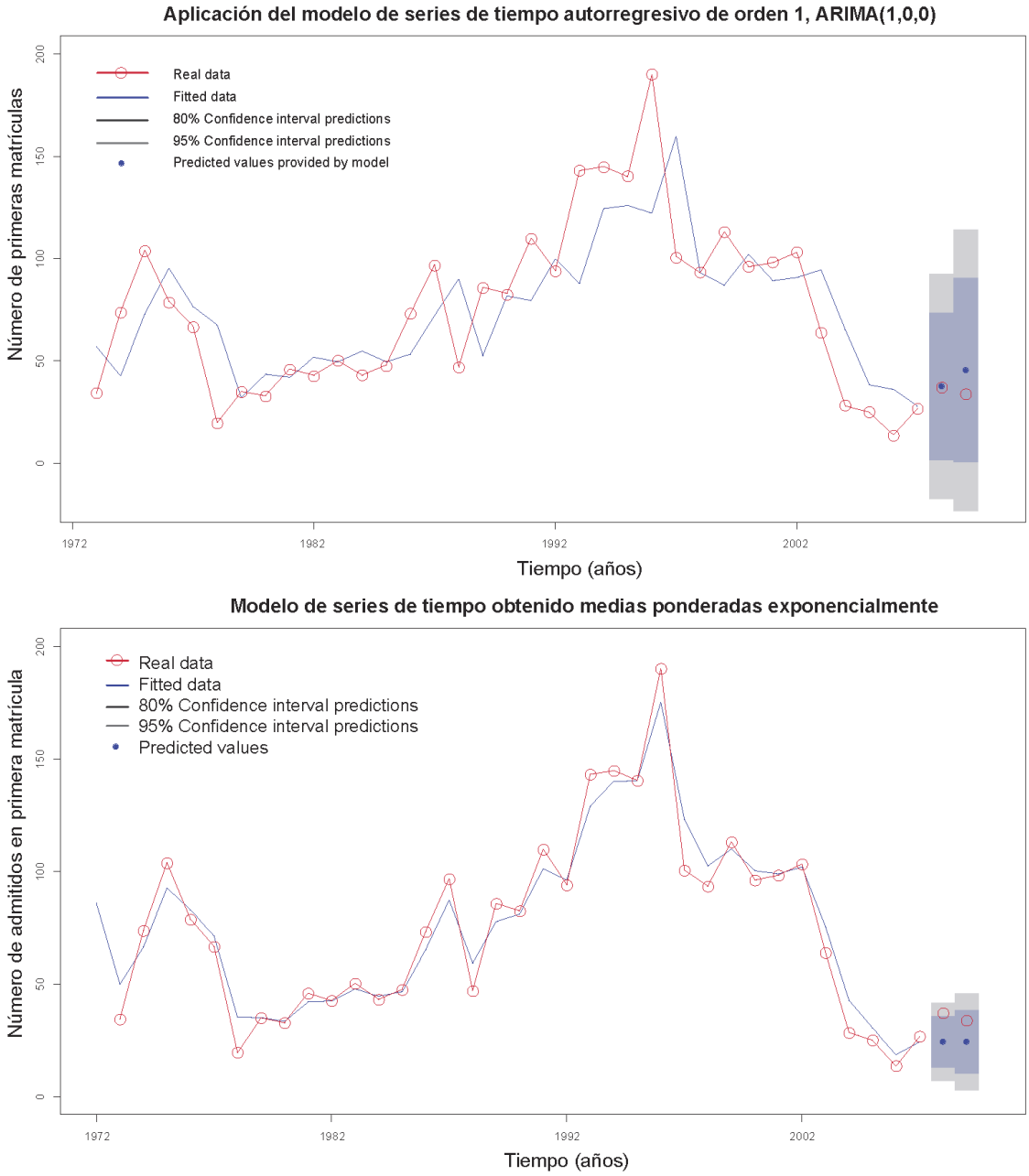


Figura 1. Aplicación de modelos ARIMA(1,0,0) y de suavizado exponencial.

Relación con la matrícula de otras titulaciones

La Figura 2 muestra una matriz de diagramas de dispersión con el análisis la dependencia entre el número de matriculados de diversas titulaciones técnicas de la UDC, por medio del ajuste de modelos de regresión lineal. Se infiere que la titulación de Ingeniería de Caminos y también la de Diseño Industrial son dos titulaciones con una tendencia diferente a las demás. Informática e Ingeniería Electrónica-Eléctrica presentan una evolución similar. El número de matriculaciones en Ingeniería Naval está relacionado linealmente con el número de matriculaciones en Ing. Informática e

Ingeniería Técnica Electrónica y Eléctrica en la UDC. Además, no hay relación entre la matriculación en Máquinas Marinas e Ingeniería Técnica Naval. Aparentemente no son competidoras.

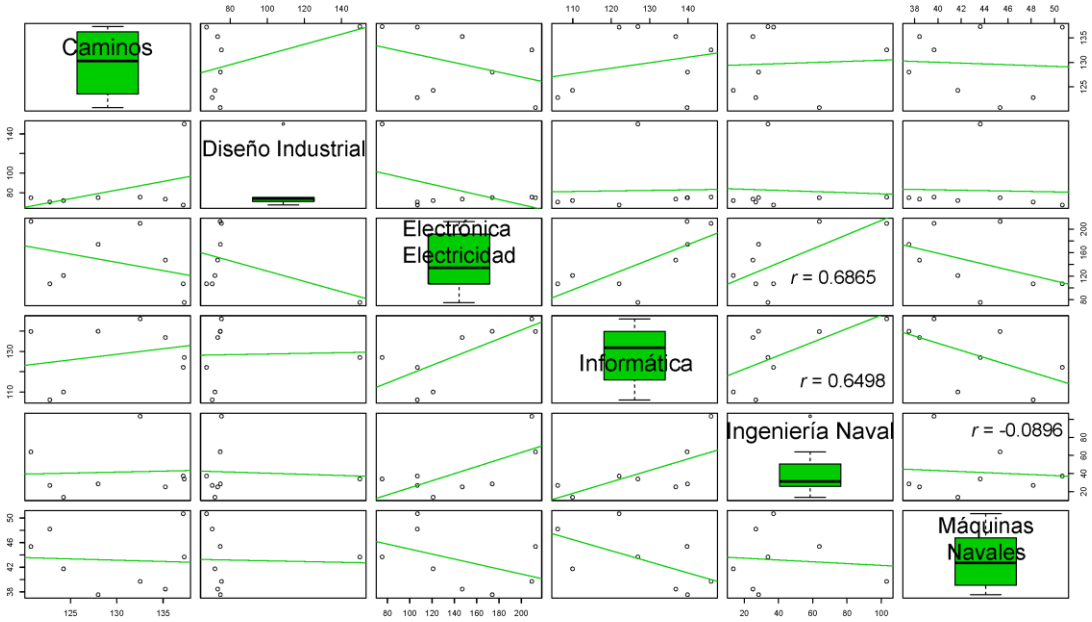


Figura 2. Series de tiempo del número de matrículas en diversas titulaciones de la Universidad de A Coruña.

Relación con la situación del Sector Naval

En la Figura 3 se observa que mayores productividades en el sector implican aumentos proporcionales en el número de miembros del Colegio Oficial de Ingenieros Navales de Galicia. Cuanto mayor es la productividad y el número de colegiados, el número de matriculados tiende a ser menor. Relación con la ciclicidad del sector. El volumen de entregas y contratación no tiene influencia en el número de matriculados.

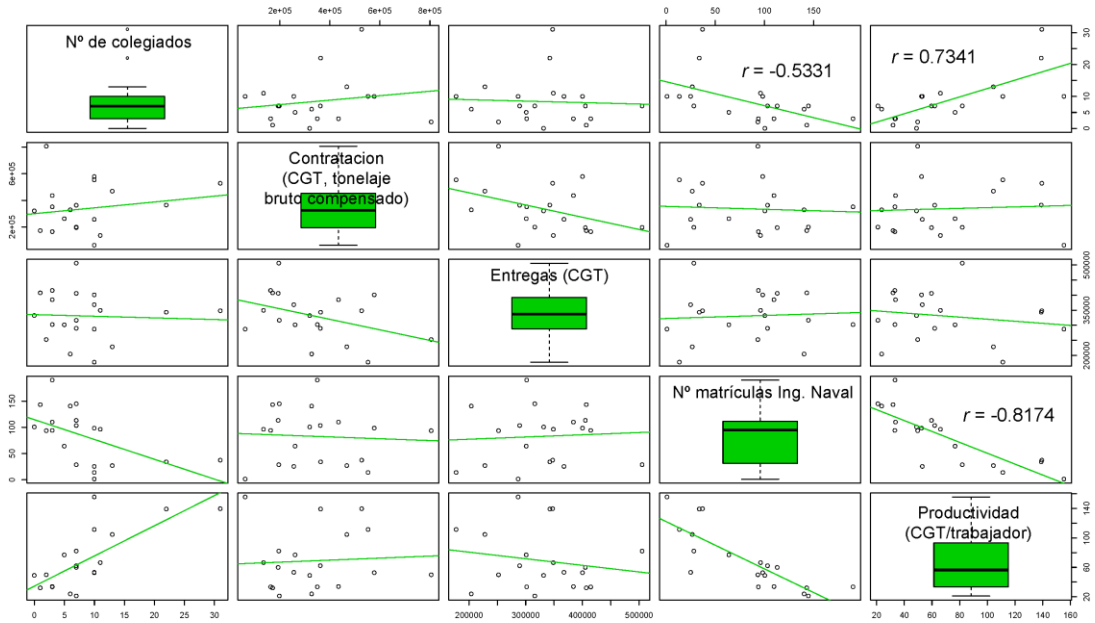


Figura 5. Matriz de diagramas de dispersión para las matrículas en diversas titulaciones de la Universidad de A Coruña.

Conclusiones

- La modelización con series de tiempo permite predecir de forma precisa el número matrículas.
- Informática e Ingeniería Eléctronica y Eléctrica (tb. en Ferrol) son las únicas carreras en la UDC que presentan una tendencia similar a la Ingeniería Naval.
- El volumen de negocio del Sector Naval no tiene influencia en el número de nuevos matriculados.
- El número de colegiados es directamente proporcional a la productividad del Sector Naval.

Referencias

Carral, L. y Caneiro V. (2011). *Evolución del sector naval en Galicia – indicadores, relación con los estudios de ingeniería naval y oceánica*. Consejo de la Ingeniería Naval. Ferrol .

Makridakis, S., Wheelwright, S. C., y Hyndman, R. J. (2008*). Forecasting methods and applications.* John Wiley & Sons.

EVALUAR COMPETENCIAS EN CARRERAS TÉCNICAS

Jose Carlos Alvarez Feal, Emilio Saavedra Otero y Ana Jesús López Díaz
Escola Politécnica Superior, Universidade da Coruña (UDC),

Resumen

Históricamente la evaluación de la Física del primer curso de carreras universitarias gira alrededor del conocimiento y uso de conceptos; en contraste, las carreras técnicas tienen su razón de ser en la adquisición de competencias. Esta disyuntiva conceptos/competencias representa un desafío tanto para la docencia como para la evaluación de la Física. Sin embargo, es necesario alcanzar un equilibrio entre ambos ámbitos si se quieren proporcionar prácticas de trabajo propias de carreras técnicas. Se diseña un método de evaluación que permite valorar cuantitativamente el nivel de cada competencia adquirida por los alumnos.

***Palabras clave**:* competencias, evaluación, rúbrica.

Abstract

Historically the evaluation of the Physics of the first course of the university careers turns around the knowledge and use of concepts; in contrast, the technical degree programs have his reason to be in the acquisition of skills. This alternative concepts/competitions represents a challenge so much for the teaching as for the evaluation of the Physics. However, it is necessary to reach a balance between both fields if they want to provide practices of own work of the technical careers. Assessment method is designed to quantify the level of competences obtained by the students.

Key words: skills, Assessment, rubric.

Introducción

Entre los objetivos estratégicos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está la movilidad de estudiantes europeos y una tendencia hacia la adquisición de competencias sobre la simple acumulación de conocimientos mediante el sistema de créditos (Real Decreto 1125/ 2003). Esto facilita la equiparación de títulos, sin depender tanto de los contenidos concretos de cada asignatura. También ayuda a diseñar un

currículo adaptado al estudiante a la vez que posibilita completar la formación en diferentes países (Real Decreto 1044/2003).

El sistema de evaluación clásico en base a un examen con una parte de teoría y otra de problemas permite conocer algunos aspectos del proceso de aprendizaje pero con frecuencia se limita a constatar conocimientos de una serie de temas y tal vez métodos de cálculo para problemas muy concretos. Muchas competencias quedan sin una correcta evaluación y mucho menos relaciona el aprendizaje real de cada alumno con unas determinadas competencias que se supone el alumnado debe adquirir, tanto en una asignatura concreta, como otras habilidades transversales, comunes a otras asignaturas.

Las competencias básicas de una titulación de ingeniería son comunes a muchas otras titulaciones, por ejemplo:

B4 Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

B5 Ser capaz de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.

Las competencias transversales de una titulación de ingeniería, por ejemplo:

C3 - Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de su vida.

Finalmente entre las competencias específicas de la asignatura de física:

FB2 - Comprensión y dominio de los conceptos básicos sobre las leyes generales de la mecánica, termodinámica, campos y ondas y electromagnetismo y su aplicación para la resolución de problemas propios de la ingeniería.

Objetivos

Entendemos la evaluación como una forma de comunicarse con los estudiantes, por lo tanto nuestro objetivo es el de desarrollar a partir de la herramienta *rúbrica* un modelo de evaluación/comunicación con los/as estudiantes. Dicha herramienta, la rúbrica, se fundamenta en asociar criterios y/o estándares a objetivos de aprendizaje, lo que constituye un vínculo sólido con la adquisición de las competencias propias de las carreras técnicas.

Método

La evaluación que proponemos mediante rúbrica es aplicable tanto a la teoría como a la resolución de problemas. El modelo tiene como base el trabajo continuo tutorizado por los profesores que va guiando al alumno en el proceso de aprendizaje, destacando en cada momento los conceptos fundamentales, las condiciones a tener en cuenta y razonando las diferentes opciones. La herramienta rúbrica consiste en unas guías concretas que valoran las habilidades adquiridas desglosadas en niveles graduales de adquisición de capacidades (Florina, 2013). Esta herramienta permite que los estudiantes valoren la importancia relativa de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos.

La rúbrica debe tener tres características clave:

Criterios de evaluación. Son los que determinan la calidad de un trabajo como elementos claros de importancia relativa.

Definiciones de calidad. Que tengan una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar o ser capaz de hacer.

Estrategias de puntuación. Se deben considerar varios niveles de cumplimiento o adquisición, evitando en la evaluación el todo o nada.

La competencia específica asociada a Física I: "Comprensión y dominio de los conceptos básicos sobre las leyes generales de la Física y su aplicación para resolver problemas propios de la ingeniería", se ciñe a la compresión, dominio y aplicación de los conceptos propios de la materia.

Desarrollo de la herramienta

Desglose de la competencia en subcompetencias

La rúbrica que desarrollamos contiene las siguientes subcompetencias:

- Posee conocimientos y conceptos sobre leyes generales de la Física.
- Analiza el problema, identifica magnitudes, su importancia relativa y plantea hipótesis de trabajo.
- Utiliza herramientas de cálculo y análisis apropiadas.
- Analiza la coherencia del resultado.
- Obtiene resultados numéricos sin errores.
- Calcula y expresa los resultados con las unidades apropiadas.

Establecimiento de los criterios para la evaluación

Se asignan unos criterios para cada subcompetencia. Estos criterios se establecen de modo que permitan analizar el trabajo realizado, subdividiéndolo en tareas concretas fácilmente evaluables (Herman, 1992).

La ponderación de estos criterios permite hacer una valoración cuantitativa y reflejar el avance tanto en el conocimiento específico de la asignatura como en las competencias que un/a ingeniero/a va a utilizar en su vida laboral.

Ponderación de las subcompetencias

En función del cumplimiento en mayor o menor grado de cada subcompetencia se propone una puntuación (Herman, 1992). La suma de las puntuaciones obtenidas en cada nivel de subcompetencia nos da la nota final.

El reparto de la nota entre cada subcompetencia hay que valorarla dependiendo de la importancia relativa que el profesor considere de cara a la adquisición de la competencia general.

Tabla 1

Valoración Subcompetencias sobre conocimientos y análisis inicial

Posee conocimientos y conceptos sobre leyes generales

puntos	
0	en blanco
1	Expone correctamente unos conocimientos pero no tienen aplicación con lo preguntado
2	Expone unos conocimientos que tienen aplicación con lo preguntado pero con errores
3	Expone correctamente unos conocimientos que tienen aplicación con lo preguntado

Analiza un problema, identifica magnitudes y su importancia relativa y plantea una hipótesis de trabajo

0	en blanco
0,5	Análisis erróneo, tiene en cuenta magnitudes ajenas al caso
1	Análisis correcto, pero olvida alguna magnitud importante
2	Análisis correcto, considera todas las magnitudes clave

Tabla 2

Valoración Subcompetencias sobre cálculo y análisis del resultado

Utiliza las herramientas de análisis y cálculo apropiadas

0	en blanco: plantea pero no avanza en la resolución
0,5	Resolución bloqueada a medio camino por falta de alguna herramienta: geometría, cálculo
1	Resuelve correctamente usando las herramientas más apropiadas al caso

Es capaz de analizar la coherencia del resultado

0	en blanco: no llega al resultado
0,25	No detecta error. Lo mismo le da que el cálculo llegue a 0,1 que 10.000.000
0,5	Detecta error (lo manifiesta por escrito) pero no sabe localizarlo
0,75	Detecta error y corrige parcialmente (números o unidades)
1	Llega a una solución correcta y analiza expresando la coherencia con los datos de partida

Tabla 3

Valoración Subcompetencias sobre resultado obtenido y uso de unidades

resultados numéricos sin errores	
0	en blanco. No llega al resultado
0,5	Llega a algún resultado pero con algún error
1	Obtiene el resultado correcto sin errores
Realiza los cálculos y expresa el resultado con las unidades de medida adecuadas	
0	en blanco: No expresa las unidades en el resultado
0,66	En los cálculos mezcla sin coherencia diferentes unidades
1,33	Expresa el resultado con las unidades pero con algún error
2	Expresa el resultado sin error en las unidades

Redacción de las preguntas de examen

Para poder evaluar separadamente cada una de las subcompetencias es necesario que la redacción del examen contemple cada una de ellas, para poder evaluar cada una por separado. A modo de ejemplo, siguiendo el orden en que aparecen, la primera subcompetencia se puede valorar mediante un examen teórico o analizando si los conceptos que aplica a la resolución de un problema son o no los adecuados teniendo en cuenta las condiciones particulares indicadas en el enunciado.

La segunda implica si el alumno es capaz de analizar el problema, identifica la importancia relativa de las magnitudes que intervienen y toma una iniciativa para la resolución. Se debe incluir un apartado pidiendo razonamientos/aclaraciones sobre qué simplificaciones ha tenido en cuenta en el caso concreto.

La tercera es parte fundamental de la resolución. Se basa en la capacidad de relacionar conocimientos de otras materias del mismo curso o anteriores para poder llegar a algún resultado. Se puede incluir un apartado donde se pregunte la ventaja de cada herramienta de cara a la resolución.

La cuarta está relacionada con la competencia básica de una carrera técnica "Ser capaz de realizar un análisis crítico y evaluar el resultado": Si el alumno es capaz de estudiar la coherencia del resultado, orden de magnitud, etc.

La quinta es clave para su carrera profesional. El ingeniero debe alcanzar una solución posible, fiable y sin errores.

La sexta está relacionada con la anterior. El uso correcto de las unidades hace que su trabajo sea útil y compatible con el de colegas de otros países, favoreciendo el trabajo colaborativo.

Discusión/Conclusiones

Con este tipo de evaluación se evitan las notas dispares, del tipo todo o nada (ejercicio bien resuelto o no) y además se ayuda al alumno a que se fije en cosas que van a ser importantes de cara a su futuro desarrollo profesional. Al incorporar la metodología de evaluación a las guías docentes, el alumno sabe "de qué" y "cómo" se le va a evaluar. También va tomando conciencia de la importancia relativa (Goodrich, 2005) de cada subcompetencia.

Referencias

Florina, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*- Elsevier*; 2*(1),61-65.

Goodrich, A. H. (2005). Teaching with rubrics. The good, the bad and the ugly. *College Teaching*, *53*(1), 27-30.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R., y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para el Suplemento Europeo al Título.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos.

ACTITUDES HACIA LA CIENCIA: ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS FACTORES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DE LA GEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Josu Sanz *, Teresa Zamalloa *, Gurutze Maguregi*, Lola Fernández*, Isabel Echevarría* y Nerea Casas**

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; ** Lauxeta Ikastola*

Resumen

La geología está teniendo en los últimos tiempos un auge a nivel social y científico que contrasta con un retroceso a nivel educativo. En este trabajo se quieren analizar las actitudes del alumnado de secundaria hacia la geología. Mediante una encuesta se quiere recabar información sobre cuatro aspectos básicos: comparación de la geología frente a otras ciencias, docencia recibida, interés por la geología del entorno y proactividad a actividades fuera del aula. La validación de la misma se ha realizado en un centro educativo, y se prevé que sea completada por al menos otros 25 centros educativos del Pais Vasco en el curso escolar 2015-2016.

Palabras clave: geología, actitudes hacia la ciencia, educación secundaria, alumnado.

Abstract

Geology is achieving a high social and scientific relevance in recent times, which contrasts with the decline in its education. This work proposes an analysis of the attitudes of secondary students towards geology. A survey will enable to gather information on four basic aspects: comparison of geology versus other sciences, the education received, the interest in the geology of the environment and the proactivity to activities outside the classroom. Validation has been done in an educational center, so this survey is expected to be completed by at least 25 other schools in the Basque Country in the forthcoming school year 2015-2016.

Keywords: Geology, attitudes toward science, secondary education, students**.**

Introducción

En la Comunidad Autónoma del Pais Vasco (CAPV) la inmensa mayoría del profesorado de secundaria no se considera suficientemente seguro de los contenidos

geológicos a enseñar (Zamalloa, Sanz, Maguregi, Echevarría, y Fernández, 2014). Por otro lado, no se pone en valor la geología local mediante salidas de campo, puesto que la gran mayoría de los equipamientos de las zonas de interés naturalístico de la CAPV no suelen incluir contenidos geológicos.

Este estudio del profesorado y de la oferta educativa no-formal se queda incompleto sin un análisis de las actitudes del alumnado de secundaria hacia la geología.

Diagnosticar los factores que afectan al interés y actitud del alumnado de secundaria hacia la geología es clave ya que es una ciencia que suele relegarse frente a otras materias en el aula. Además, cuestiones de relevancia social como el cambio global o la crisis de la energía no pueden comprenderse sin el cuerpo teórico y procedimental de la geología.

La pérdida de interés de los jóvenes por lo científico no se circunscribe solo a la geología sino que se hace extensiva a las ciencias en general. En las investigaciones de Vázquez y Manassero (2008) se valida la hipótesis del deterioro de las actitudes hacia la ciencia desde la educación primaria hasta los últimos años de la secundaria, que se percibe como difícil, irrelevante y poco atractiva.

Las actitudes y valores y el aprendizaje de conocimientos están estrechamente ligados, ya que el aprendizaje de las ciencias no puede ser concebido sólo en términos cognitivos sino que hay que contar con el desarrollo afectivo (De Pro, 2003). A su vez los valores no se desarrollan en el vacío sino que deben estar fundamentados en conocimientos relevantes. Está comprobada además la relación entre actitud y rendimiento académico (Movahedzadeh, 2011).

En relación a la geología, es cierto que varias características como la imposibilidad de observación directa o la dificultad para reproducir algunas características físicas en el aula pueden hacer que el alumnado tenga una visión de que es una ciencia abstracta e 'inmóvil' (Hernández, 2006). Además, no se suele evidenciar la utilidad de los recursos geológicos en nuestro desarrollo, ni se analiza de una manera crítica la explotación de los mismos y su afección al entorno, al paisaje o a la biodiversidad.

El objetivo de este trabajo es desarrollar y validar una encuesta para determinar y cuantificar la influencia tanto de factores externos y de factores relacionados con la docencia recibida en la actitud del alumnado de secundaria sobre la geología.

Método

Para la conformación de la encuesta se ha realizado una revisión bibliográfica de las investigaciones relacionadas con las actitudes hacia la ciencia (De Pro y Pérez, 2014) y otras específicas sobre el interés hacia la geología (Calonge, Meléndez y Fermeli, 2011).

El público objetivo será el alumnado el 4º curso de la ESO, puesto que hasta ese momento todo el alumnado ha cursado los mismos contenidos de biología y geología. La validación de la misma ha sido realizada en dos clases de 4º de la ESO de la Ikastola Lauaxeta (Zornotza, Bizkaia), además de una validación mediante consulta a varios expertos en la enseñanza de la geología.

Resultados

La validación de la encuesta se realizó sobre una muestra de 63 individuos, con un valor de la alpha de Cronbach sobre una base de 34 elementos de 0,739, por lo que puede considerarse suficientemente fiable. Una serie de ítems fueron desestimados, dando lugar a una encuesta de 25 preguntas abiertas y de tipo Likert (desde el 1 como muy bajo, al 6 como el más alto), en cuatro apartados diferenciados. Los dos primeros analizan aspectos sobre la docencia recibida y los dos siguientes sobre aspectos relevantes fuera del aula.

En el primer apartado (Tabla 1) se solicita una valoración general sobre la geología frente a otras ciencias en relación a su utilidad, interés o dificultad. Se quieren conocer también otros aspectos actitudinales (geólogos/as conocidos), además de una definición abierta de la geología.

En el segundo apartado (Tabla 2) se pregunta directamente sobre el tipo de enseñanza recibida. Es decir, sobre los contenidos impartidos, o las salidas y prácticas de laboratorio realizadas. Se quiere de esta manera identificar el tipo de docencia, tomando en consideración aspectos que deben ser relevantes en una adecuada enseñanza de la geología, como es la práctica y la relación con el entorno.

Tabla 1

Valoración de la geología frente a otras ciencias

Indica con una X:				
CREO QUE	LA BIOLOGÍA ES…	LA GEOLOGÍA ES…	LA QUÍMICA ES…	LA FÍSICA ES…
Aburrida (1) – divertida (6)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
Difícil (1) – fácil (6)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

Poco interesante (1) – muy interesante (6)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
Poco útil (1) – muy útil (6)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
Poco (1) – mucho (6) futuro profesional	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

Nombra a una persona famosa que se haya dedicado a la…	Hombre	Mujer
Biología		
Geología		
Física		
Química		

¿Crees que la geología es útil para otras ciencias como la biología o las ciencias ambientales?: ☐ SI ☐ NO

Cómo definirías la geologia en una palabra: _____

Tabla 2

Valoración de la enseñanza recibida en geología

Los contenidos de geología que he aprendido me han servido para entender mejor todo aquello que me rodea	1 2 3 4 5 6
Otros años no nos ha dado tiempo a llegar a la parte de geología en la asignatura de Biología y Geología	1 2 3 4 5 6
Me gustan los ejercicios con minerales y rocas (si no has realizado, no contestes)	1 2 3 4 5 6
Me gustan las prácticas de laboratorio que se relacionan con geología (si no has realizado, no contestes)	1 2 3 4 5 6
Me gusta la realización de maquetas o modelos con contenidos de geología (si no has realizado, no contestes)	1 2 3 4 5 6

Los apartados tercer y cuarto (Tabla 3 y 4 respectivamente) quieren cuantificar intereses y valores propios del alumno/a hacia la geología en sus actividades de la vida cotidiana. En el apartado tercero (Tabla 3) se índice en el interés por la geodiversidad local, su interés por conocer la relación de la geología con los fenómenos climáticos y naturales, entre otros aspectos.

Tabla 3

Interés sobre la geología del entorno

Cuando salgo al monte o a la playa me pregunto cómo se han formado los paisajes que me rodean	1 2 3 4 5 6
Me gustaría saber cómo evoluciona la tierra en el futuro	1 2 3 4 5 6

Me gustaría conocer la utilidad que tienen las rocas de la zona en la que vivo	1 2 3 4 5 6
Me gustaría saber por qué gran parte del Pais Vasco estaba bajo el mar hace millones de años	1 2 3 4 5 6
Me gustaría saber cómo nos ayudan las rocas y sus fósiles a conocer la historia de la vida en la Tierra	1 2 3 4 5 6
Me gustaría saber cómo se puede predecir la erupción de un volcán o un terremoto	1 2 3 4 5 6
Creo que es igual de importante la conservación de un espacio de gran biodiversidad como la de un lugar de alto interés geológico	1 2 3 4 5 6

En el último apartado (Tabla 4) se pregunta expresamente por las actividades de tiempo libre que el estudiante realiza con sus amigos o familia, y si éstos tienen o pueden tener una relación con la geología.

Tabla 4

Proactividad hacia actividades fuera del aula

He visitado centros de interpretación (o museos de ciencias, cuevas, etc.) con : ☐ Mi familia ☐ Grupo de tiempo libre ☐ Colonias, campo de trabajo	
Cuando viajo me llaman la atención los cambios en el paisaje comparados con el de mi pueblo o ciudad	1 2 3 4 5 6
Suelo ver documentales relacionados con la geología, como formación de montañas, movimiento de las placas	1 2 3 4 5 6
¿Conoces a algún geólogo o alguna geóloga en tu entorno o familia?	☐ SI ☐ NO

Conclusiones

En el ámbito docente y científico se está percibiendo una pérdida de interés por parte de los jóvenes hacia diferentes áreas de la ciencia. Es importante desarrollar herramientas de análisis fiables para constatar esa evidencia, que además puedan servir para determinar las posibles causas. Se ha desarrollado una encuesta dirigida a estudiantes de cuarto de la ESO sobre la enseñanza y aprendizaje de la geología. La encuesta se centra primeramente en la utilidad y dificultad que los estudiantes ven a la geología frente a otras disciplinas además del tipo de enseñanza que perciben que han recibido. También se ha tenido en consideración que el aprendizaje de toda ciencia trasciende el aula y se relaciona con los aspectos afectivos y sociales del estudiante. En el caso de la geología esto es especialmente relevante ya que es un ámbito que socialmente tiene un reconocimiento cada vez mayor, pero en el ámbito educativo no es tan valorado por parte del profesorado y alumnado. Así, en la encuesta se han recogido varios apartados dirigidos a detectar los intereses hacia la geología de su entorno más cercano o hacia las actividades de tiempo libre que tengan o puedan potencialmente

tener relación con la geología. La encuesta ha sido validada primeramente por expertos en la materia (docentes universitarios y de la ESO), así como en una muestra significativa de estudiantes de secundaria.

Referencias

Calonge, A., Meléndez, G. y Fermeli, G. (2011). Geoschools: buscando nuevas maneras de enseñar Geología en la Enseñanza Secundaria. *Paleontologia i evolució*, *5*, 55-58.

De Pro, A.J. (2003). La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias. En M. P. Jiménez-Aleixandre (Coord.), *Enseñar Ciencias (*pp.33-54). España: Grao.

De Pro, A. y Pérez, A. (2014). Actitudes de los alumnos de Primaria y Secundaria ante la visión dicotómica de la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, *32*, 11-132.

Hernández, M.J. (2006). Panorámica actual sobre las prácticas de geología en el ámbito escolar. *Alambique*, 47, 30–37.

Movahedzadeh, F. (2011). Improving Students' Attitude Toward Science Through Blended Learning. *Science Education and Civic Engagement,* Harrisburg University of Science and Technology, Lancaster PA.

Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la Ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *5*(3), 274-292.

Zamalloa, T., Sanz, J., Maguregi, G., Echevarría, I., y Fernández, L. (2014). Acercar la geodiversidad a través de las salidas de campo en la ESO. Una investigación con el profesorado de ciencias de Bizkaia. *Enseñanza de las Ciencias*, *32*, 443-467.

ANÁLISIS DE DIARIOS METACOGNITIVOS ELABORADOS POR LOS ALUMNOS DE 2º GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

G. Martínez Borreguero, F.L. Naranjo Correa, y F. Cañada Cañada

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura

Resumen

Recientes investigaciones señalan la importancia del concepto de autoeficacia docente en la enseñanza de las diferentes materias. Este estudio analiza la relación de la competencia emocional con las creencias de autoeficacia de los maestros en formación. La muestra ha estado constituida por alumnos del Practicum de 2º curso del Grado en Educación Infantil, quienes han elaborado diarios metacognitivos donde reflexionan sobre las prácticas que han realizado en los centros escolares. Como instrumento de análisis se han utilizado los diarios así como diversas encuestas diseñadas para indagar en diferentes factores de su práctica educativa. Los ítems de las mismas estaban referidos, a su aprendizaje, las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza, su autoeficacia, su capacidad para impartir contenidos científicos, el éxito o fracaso en el cumplimiento de objetivos y las emociones experimentadas antes y después del Practicum. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas (Sig. < 0,05) tanto en las emociones positivas como en las negativas experimentadas antes y después del desarrollo de la experiencia. Concretamente, los alumnos mejoran sus creencias de autoeficacia así como sus competencias, tanto emocional como científica, lo que conllevaría a una gran probabilidad de éxito en su desarrollo profesional como maestros.

Palabras clave: Autoeficacia, emociones, Maestros en Formación.

Abstract

Recent research indicates the importance of the concept of teaching self-efficacy in instructing different subjects. This study analyses the relationship of emotional competence with self-efficacy beliefs of teachers in training. The sample has been made by students of the Practicum of the 2nd year of the Degree in Early Childhood Education, who have developed metacognitive diaries which reflect on the practices that they have performed in schools. The diaries have been used as an instrument of

analysis, as well as several surveys designed to investigate different factors in their educational practice. The items on these instruments were referred to their learning, the difficulties encountered in the process of teaching, self-efficacy, their ability to impart scientific content, the success or failure in meeting objectives and the emotions experienced before and after the practicum. The results show that there are statistically significant differences (Sig < 0.05) in both positive and negative emotions experienced before and after the experience. Specifically, students improve their self-efficacy beliefs and their skills, both emotional and scientific, which would lead them to a high probability of success in their professional development as teachers.

Keywords: Self-efficacy, emotions, teachers in training.

Introducción

La realización de las prácticas docentes conforma uno de los pilares fundamentales para los maestros en formación, por lo que podemos encontrar diversas investigaciones relacionadas con el desarrollo profesional del profesor (González y Barba, 2014). Las asignaturas del Practicum del Grado en Educación Infantil constituyen el primer acercamiento de este colectivo a su futura profesión, resultando especialmente relevantes para el desarrollo de su componente profesional. Desde hace algunos años, uno de los principales paradigmas adoptados para la formación de maestros es el del profesional reflexivo (Perrenoud, 2010; Zeichner, 1983). En esta línea, algunos autores (Mellado y Bermejo, 1995) señalan que el profesional reflexivo es aquel que es capaz de reflexionar sobre sus creencias, concepciones y las acciones que se pueden llevar a cabo en el aula. En el trabajo que se presenta une a estos planteamientos, la necesidad de desarrollar la competencia emocional de los maestros en formación. Tal y como señala Bisquerra (2005), el analfabetismo emocional que presentan los docentes, es una de las causas de los problemas actuales que se suele encontrar en la práctica profesional. Por este motivo, resulta relevante para garantizar la calidad docente, tener en cuenta los factores que pueden influir en el desarrollo profesional del Maestro en formación. Entre estos factores, destacamos para este trabajo las creencias de autoeficacia así como las emociones que sienten y manifiestan los alumnos del Grado en Educación Infantil durante el desarrollo del Prácticum. El concepto de autoeficacia (Bandura, 1997) ha sido definido como la creencia que relaciona la aptitud con el desempeño al realizar una cierta tarea. Si trasladamos esta definición al ámbito docente, el maestro en formación puede presentar altos o bajos

niveles de autoeficacia, lo cual puede influir notoriamente en su estado emocional, generando emociones positivas o negativas que pueden repercutir en su práctica docente. Borrachero, Brígido, Gómez y Bermejo (2012) resaltan que el hecho de conocer las creencias de autoeficacia de los profesores puede mejorar la calidad de la labor docente, destacando sobre todo la importancia del análisis en las etapas iniciales de la formación de su profesión.

Método

Participantes

La muestra ha estado constituida por 20 alumnos, de edades comprendidas entre los 18 y 22 años de edad, que cursaban el Practicum I del Grado en Educación Infantil, en la Facultad de Educación. El 90% de la muestra es del género femenino y el 80% procede de un bachillerato de Ciencias Sociales o Humanidades. Durante los tres meses de duración del Prácticum I los alumnos realizan sus prácticas docentes en los centros escolares de la región y acuden a la Facultad para la realización de cuatro seminarios de tres horas de duración cada una de ellos, con el objetivo de realizar una reflexión y seguimiento de sus prácticas.

Diseño

Durante el desarrollo del Practicum, los maestros en formación han realizado diarios de prácticas metacognitivos, con el objetivo de llevar a cabo una amplia reflexión de su práctica educativa. Como instrumento de medida y reflexión de la actividad docente, se han utilizado además de los diarios, unos cuestionarios diseñados para indagar en diferentes factores de su formación profesional.

La toma de datos se realizó en distintos momentos, antes de la fase inicial, durante la fase de seguimiento y en la fase final del Practicum, con el propósito de analizar la evolución tanto de las creencias de autoeficacia como de las emociones experimentadas en el aula. Los ítems del cuestionario estaban referidos a diferentes variables: sobre la formación profesional del profesor, aprendizaje, dificultades encontradas en el proceso de enseñanza, autoeficacia, capacidad para impartir contenidos, éxito o fracaso en el cumplimiento de objetivos, etc. Por último, se les pedía una reflexión sobre las emociones que sentían antes y después de su etapa como maestros en formación, así como las experimentadas ante la impartición de conceptos científicos. La clasificación de emociones realizada ha sido la utilizada en investigaciones previas (Dávila,

Borrachero, Cañada, Martínez y Sánchez, 2015), basada en la categorización de Bisquerra (2009).

Resultados

La Figura 1 muestra las puntuaciones medias de las diferentes emociones antes y después de la realización del Prácticum. Las emociones están medidas en frecuencias a través de una escala de 10 puntos.

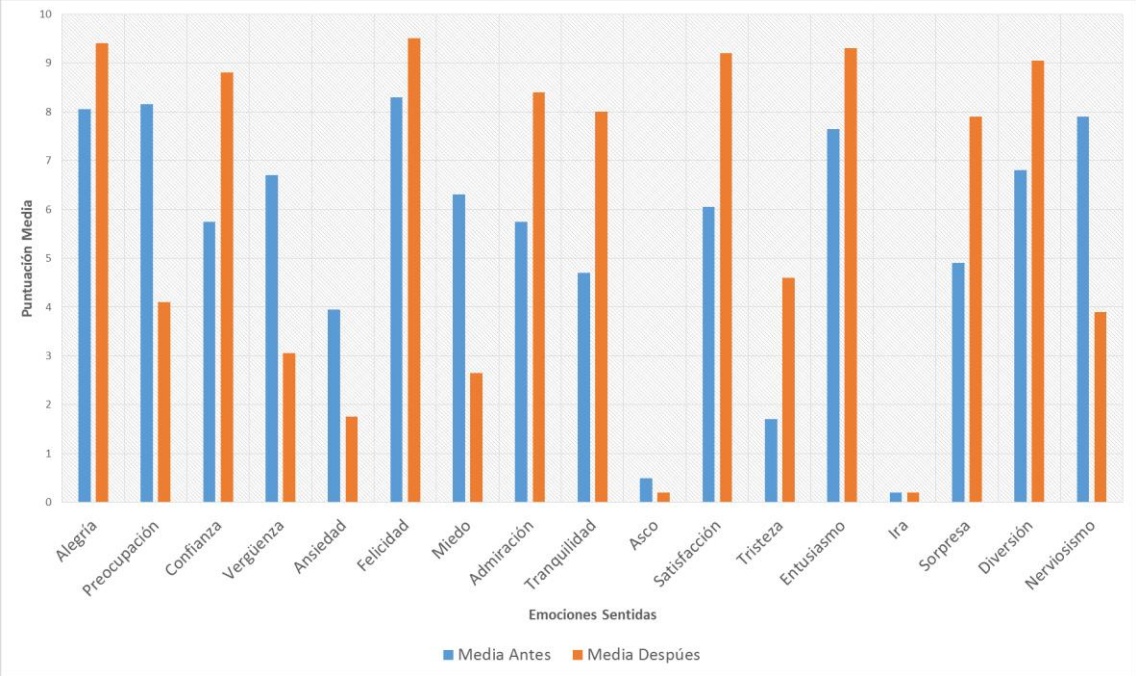


Figura 1. Emociones sentidas antes y después del Prácticum I.

Podemos observar que existen diferencias en las diferentes emociones. Para analizar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se ha realizado la prueba t de Student, comparando las emociones experimentadas por los alumnos en los dos momentos, antes y después del Prácticum I. Los resultados se muestran en la tabla 1. Podemos observar la existencia de diferencias significativas en todas las emociones salvo en la *Ira* y el *Asco*, ya que el alumnado no experimenta estas emociones ni antes ni después de las prácticas. Por otro lado, es relevante destacar que tras la realización del Prácticum, aumentan significativamente ($p < 0,05$) las emociones como *Alegría, Confianza, Felicidad, Admiración, Tranquilidad, Satisfacción*, *Entusiasmo, Sorpresa, Tristeza y Diversión*. Asimismo, disminuyen significativamente ($p < 0,05$) las

puntuaciones medias de emociones negativas como *Preocupación, Vergüenza, Ansiedad, Miedo y Nerviosismo.*

Tabla 1

*Prueba t para la igualdad de medias. Significación bilateral p ≤ 0,050**

Emociones	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
Alegría	-3,349	38	0,002*	-1,350	0,403	-2,166	-0,533
Preocupación	6,274	38	0,000*	4,050	0,645	2,743	5,356
Confianza	-6,868	38	0,000*	-3,050	0,444	-3,949	-2,150
Vergüenza	4,337	38	0,000*	3,650	0,841	1,947	5,353
Ansiedad	2,588	38	0,014*	2,200	0,850	0,478	3,921
Felicidad	-3,559	38	0,001*	-1,200	0,337	-1,882	-0,517
Miedo	4,789	38	0,000*	3,650	0,762	2,107	5,192
Admiración	-5,152	38	0,000*	-2,650	0,514	-3,691	-1,608
Tranquilidad	-5,595	38	0,000*	-3,300	0,589	-4,494	-2,105
Asco	1,000	38	0,324	0,300	0,300	-0,307	0,907
Satisfacción	-5,960	38	0,000*	-3,150	0,528	-4,219	-2,080
Tristeza	-2,680	38	0,011*	-2,900	1,082	-5,090	-0,709
Entusiasmo	-3,003	38	0,005*	-1,650	0,549	-2,762	-0,537
Ira	0,000	38	1,000	0,000	0,180	-0,365	0,365
Sorpresa	-4,658	38	0,000*	-3,000	0,644	-4,303	-1,696
Diversión	-3,603	38	0,001*	-2,250	0,624	-3,514	-,985
Nerviosismo	4,858	38	0,000*	4,000	0,823	2,333	5,666

Adicionalmente, el alumnado debía indicar además la causa por la que experimentaba las diferentes emociones. Las Figuras 2 y 3 muestran extractos de algunos diarios.

Emoción sentida	Justificación/Causa
Nerviosismo	*He sentido nervios en momentos en los que no sabía a qué me enfrentaba como el primer día de prácticas o el primer día que impartí las clases sola.*
Satisfacción	*He sentido satisfacción en muchos momentos, sobre todo cuando se cumplían los objetivos que me proponía de que los alumnos aprendieran algo concreto y al ver que he resuelto de manera adecuada los días que los niños estaban revoltosos y no prestaban atención a la hora de dar las clases.*
Admiración	*He sentido admiración en muchos momentos por ver la forma que tiene la maestra de dar las clases, ya que me gusta la manera que tiene de enseñar y como los alumnos aprenden. Además siento admiración por ver cómo los niños se mantienen en silencio y le hacen caso a la primera.*
Alegría	*He sentido alegría en la mayor parte del periodo de mis prácticas, ya que tan sólo con estar con los niños y la forma que tienen de dirigirse a mí me saca una sonrisa, por lo que estoy muy contenta.*
Entusiasmo	*En mis prácticas he sentido entusiasmo a la hora de aprender y de ver como aprenden los niños, ya que me servirá para mi futuro como docente.*
Confianza	*Tanto en el colegio como en mi clase me he sentido muy bien, ya que me han dado confianza para expresarme y para poner en práctica lo que quisiera*

Figura 2. Extracto del diario del alumno 3. Causas de las emociones sentidas.

Emoción sentida	Justificación/ Causa
Alegría	*Cada vez que consigo alguna de mis metas o los niños realizan sus tareas correctamente detrás de mi explicación.*
Felicidad	*Siempre que en el rostro de los niños se refleja este sentimiento en el mío también.*
Confianza	*Este sentimiento es perpetuo en mí, pues así me hicieron sentir desde el primer día.*
Satisfacción	*Cada una de las veces en las que se realiza bien el trabajo, sientes que a los niños les gusta la explicación y entienden todo realizando bien la ficha.*
Entusiasmo	*Todos y cada uno de los días al empezar la jornada y al iniciar cualquier actividad.*
Diversión	*Cada vez que escucho los inocentes comentarios que complementan las explicaciones de la pizarra, y cuando en psicomotricidad jugamos para correr y demás con ellos.*
Sorpresa y Admiración	*En circunstancias precisas, como al descubrir que Elías sabe contar en inglés del uno a diez; o Carmen M. intenta simular nuestros sonidos al cantar una canción.*
Tranquilidad	*Cuando todo está tranquilo, denoto felicidad en el rostro de los niños de integración*
Miedo, Incertidumbre, Nerviosismo, Tensión e Impotencia	*Todos estos sentimientos suelen darse cuando uno de los niños con NEE, Carmen M. tiene rabietas, sobre todo incontrolable y fuerte, y no sabemos cómo calmarla...*
Enfado (conmigo misma)	*Cuando veo a niños que por más que los intentamos dirigir no llegan a realizar adecuadamente la tarea, lo que me conlleva a quebraderos de cabeza por no conseguir esas metas.*

Figura 3. Extracto del diario del alumno 19. Causas de las emociones sentidas.

Adicionalmente, se les pedía una reflexión acerca de los objetivos propuestos en las diferentes semanas, los objetivos conseguidos y la justificación de los mismos. La figura 4 muestra una captura del diario de uno de los alumnos.

SEMANA	OBJETIVOS PROPUESTOS	OBJETIVOS CONSEGUIDOS	JUSTIFICACIÓN
I	Crear una relación con el alumnado	Si, mediante la interacción en el aula y patio.	Ha sido posible lograr este objetivo gracias a la buena predisposición de la tutora y a la introducción que ha hecho sobre mí.
II	Conseguir que todo el alumnado del aula se relacione en el patio entre sí. Evitar la marginación.	Si, mediante el dialogo y lectura de un cuento.	En esta edad tienden a ser muy egocéntricos y a menudo pasan de los demás. He conseguido que jueguen todos, haciéndolos ver que si son una piña podrán lograr todo lo que se propongan y que por sí solos no lograrían.
III	Lograr que el alumnado se levante únicamente si ha pedido permiso.	Si, mediante los consejos de Suso.	Este objetivo ha sido posible lograrlo gracias al respeto del alumnado hacia la voluntad y explicaciones de las maestras.
IV	Hacer consciente al alumnado de lo mala que es la violencia.	A veces, mediante dialogo.	Los alumnos han comprendido que aquel que hace daño no posee amigos y es por esto que lo hemos logrado, aunque como siempre existe alguna excepción.

Figura 4. Extracto del diario del alumno 15. Objetivos conseguidos y justificación para determinadas semanas.

Por último, los diarios tenían un aparado de reflexión final, donde el alumnado explicaba su avance en el Prácticum. La figura 5 muestra un ejemplo del extracto de la reflexión del alumno 8.

En sí, todo el proceso de prácticas ha resultado ser muy lucrativo en tanto a conocimientos se refiere, así como ameno y agradable. En la fase previa al plan, el desconocimiento al que nos enfrentábamos los alumnos de la universidad, nos llevaba a tener los nervios a flor de piel; nervios que se intercalaban con la euforia y la alegría de sentir que nos dedicábamos a lo que queríamos sin ni siquiera acabar la carrera. También he de decir que en mí sentía algo de miedo, porque no sabía si verdaderamente estaría cómoda, o si por el contrario los niños acabarían con mi paciencia; así como pavor a no saber enseñar bien. Tenía miedo a haberme equivocado, a haber hecho caso al corazón en lugar de la cabeza y equivocarme; pero nada más empezar todas mis malas sospechas se acabaron y las buenas se confirmaron, me encanta mi futura profesión.

Los seminarios resultaron también muy agradables, en ellos al poder exponer nuestras circunstancias y/o problemas, así como ventajas; todos aprendíamos de todos y aconsejábamos a todos; pues así resultaba la metodología de nuestra tutora. Así también los trabajos mandados a realizar por nosotros, he de decir, que constaban con una excelente organización y esquematización, que nos ayudaba a centrarnos más en el contenido que en la forma. Todo ello a agradecer, puesto que de tal forma rendiremos más y será más ágil tanto para nosotros, a la hora de realizarlo, como para la tutora, a la hora de corregirlos siempre con un mismo esquema.

Figura 5. Extracto de la reflexión final del diario metacognitivo del alumno 8.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en los diferentes diarios metacognitivos nos permiten resaltar la importancia de llevar a cabo una reflexión cognitiva y emocional sobre la

práctica docente en los maestros en formación. En términos generales, el alumnado considera relevante y necesario para su futuro profesional ser consciente de sus creencias de autoeficacia y de su competencia emocional.

Referencias

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez, R y Bermejo, M. L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de Secundaria. *Revista de Psicología INFAD, 2*(1), 219-226.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 95-114.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Dávila, M. A., Borrachero, A. B., Cañada, F., Martínez, M. G., y Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 12*(3), 550-564.

González Calvo, G. y Barba Martín, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 18*(1), 398-412.

Mellado, V. y Bermejo, M.L. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*, 121-136

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Pollard, A., y Tann, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: A handbook for the classroom.* London: Cassell.

Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.

EVOLUCIÓN DE LAS EMOCIONES Y LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA QUE EXPERIMENTAN LOS ALUMNOS DE 2º DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

F. Cañada Cañada, G. Martínez Borreguero, y F.L. Naranjo Correa

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura

Resumen

Este estudio analiza la evolución en las emociones y creencias de autoeficacia que experimenta el alumnado de 2º del Grado en Educación Primaria. La muestra ha estado formada por 71 alumnos de la Facultad de Educación. La metodología ha sido de tipo descriptiva por encuesta, utilizando como instrumento de medida dos cuestionarios de elaboración propia, uno como pre-test y otro como post-test tras las prácticas docentes. El análisis estadístico comparativo muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre determinadas variables, tanto de emociones como de capacidades. Después de cursar las prácticas docentes se modifican las emociones experimentadas al impartir ciertos contenidos de ciencias. Sin embargo, dichas diferencias no son significativas en la disminución de emociones negativas (sig > 0,05), pero sí son relevantes (sig < 0,05) en el aumento de emociones positivas en función de los bloques de contenidos que el alumno debe impartir como docente. Respecto a las creencias de autoeficacia, existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la capacidad para impartir determinados contenidos. Aunque los resultados muestran una evolución positiva del alumnado, sin embargo, los valores promedio obtenidos parecen indicar que es necesario potenciar actividades científicas que mejoren la competencia científica y emocional en los maestros en formación.

Palabras clave: Autoeficacia, Competencia Científica, Emociones, Prácticas Docentes

Abstract

This study analyses the evolution of beliefs and emotions in self-efficacy experienced by 2nd year students of the Grade in Primary Education. The sample consisted of 71 students of the Faculty of Education. The methodology has been descriptive per survey, using as measuring instrument two developed questionnaires, one as pre-test and

another as post-test after the teaching practices. The comparative statistical analysis shows that there are statistically significant differences between certain variables, both emotions and capabilities. After the teaching practices emotions experienced when imparting certain contents of science are changed. However, these differences are not significant in reducing negative emotions (sig > 0.05), but they are significant (sig < 0.05) in increasing positive emotions regarding the content units that the student must lecture as a teacher. Regarding self-efficacy beliefs, there are statistically significant differences in the assessment of the ability to provide certain content. Although the results show a positive evolution of the students, average values obtained suggest that it is necessary to enhance scientific activities that improve the scientific and emotional competence in pre-service teachers.

Keywords: Self-efficacy, Scientific Competence, Emotions, Teaching Practices.

Antecedentes

La formación de los futuros maestros es una tarea de vital importancia para la sociedad actual pues de ellos dependerá la educación de las futuras generaciones. Entre las diferentes competencias que han de adquirir los docentes, hay que destacar la inteligencia emocional (Goleman, 1995). Como indican Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), la inteligencia emocional es una competencia fundamental en la formación inicial de los docentes. López-Goñi, y Zabala, (2012) puntualizan que en el contexto educativo la competencia emocional debe ser una de las competencias profesionales de los profesores (Saami, 1999). Bisquerra (2005) afirma que la formación del profesorado debería dotarle de competencias emocionales que les permitan afrontar la tarea educativa de manera integral. Sin embargo, aunque las emociones se han estudiado desde la rama de la psicología fundamentalmente, en los últimos años ha surgido un creciente interés sobre la importancia de las emociones en el contexto educativo en general, pero más concretamente sobre la relevancia de las mismas para el aprendizaje de las ciencias (Mellado et al., 2014).

En la Facultad de Educación, en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales tenemos a nuestro cargo la formación científica de los futuros profesores de primaria. Sin embargo, más del 80% del alumnado procede de un Bachillerato de Ciencias Sociales o Humanidades, por lo que no cursan asignaturas de ciencias desde 3º o 4º de la ESO. Esto hace que presenten un cierto rechazo inicial hacia el aprendizaje de contenidos científicos y en consecuencia hacia la futura impartición de

estos contenidos. En este trabajo, se analiza la relación existente entre la competencia científica que pretendemos que adquieran los maestros en formación, y la competencia emocional a partir de las creencias de su autoeficacia para impartir clases de ciencias. El concepto de autoeficacia ha sido definido por Bandura (1997) como *los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento.* A partir de este concepto se crea el de autoeficacia docente, que dependerá de las competencias, la motivación, la autoestima y la confianza para la impartición de contenidos.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio han sido 71 alumnos de 2º Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación. La muestra ha estado constituida por 43 mujeres y 28 hombres con una edad media de 20 años.

Instrumento de Evaluación

Como instrumento de medida se han utilizado dos cuestionarios, uno a modo de pre-test y otro a modo de post-test tras realizar las prácticas docentes. En dichos cuestionarios se les pregunta por el recuerdo de sus emociones en su etapa escolar de Primaria y Secundaria, el nivel de competencia y capacidad para enseñar ciencias y las emociones que experimentan como docentes en función del contenido científico a impartir. A modo de ejemplo, las figuras 1, 2, 3 y 4 muestran el cuestionario utilizado como pre-test.

CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEFICACIA Y LAS EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS

El cuestionario que se presenta a continuación está elaborado con el fin de analizar diversos aspectos relacionados con la autoeficacia y las emociones frente a la componente científico-matemática.

Datos del alumno/a

Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

Edad:

Especialidad Bachillerato elegida: ☐ Humanidades o Ciencias Sociales ☐ Ciencias y Tecnología ☐ Artes ☐ Otros

Acceso a la Universidad: ☐ Bachillerato ☐ FP ☐ Prueba > 25 ☐ Otros

Nota Acceso a la Universidad:

1.- Valora de 0 a 10 la importancia que crees que tienen para llegar a ser un buen profesor de educación primaria los siguientes aspectos donde 0 representa la menor importancia:

Aspectos Generales	Valoración (De 0 a 10)
Conocimientos de Psicología y Educación	
Formación Científica de la Materia a enseñar	
Didáctica de la materia a enseñar	
Prácticas Docentes en los Centros de Primaria	
Conocimiento de Currículo de Educación Primaria	

Figura 1. Primera página del pre-test

2. En relación a las asignaturas que estudiaste en tu etapa escolar, tanto de primaria como de secundaria, valora de 0 a 10 el recuerdo de cada una de las siguientes emociones que experimentabas en las clases de las siguientes asignaturas. Donde 0 es "la mínima puntuación" y 10 "la máxima puntuación".

Emociones	Alegría	Preocupación	Confianza	Ansiedad	Tranquilidad	Miedo	Satisfacción	Asco	Entusiasmo	Aburrimiento	Tristeza	Diversión	Nerviosismo
Ciencias de la Naturaleza en Primaria													
Matemáticas en Primaria													
Física y Química en Secundaria													
Biología y Geología en Secundaria													
Lengua y Literatura en Secundaria													
Matemáticas en Secundaria													

3. Valora de 0 a 10 los siguientes Bloques de Contenido del Currículo de Educación Primaria correspondientes a las áreas de Ciencias de la Naturaleza, matemáticas y Lengua y Literatura, en los que te sientes competente y/o capacitado como profesor de Educación Primaria, donde 0 representa la menor competencia.

BLOQUES DE CONTENIDOS	Valoración (De 0 a 10)
Bloque I: Iniciación a la actividad científica	
Bloque II: El ser humano y la salud	
Bloque III: Los Seres Vivos	
Bloque IV: Materia y Energía	
Bloque V: La tecnología, objetos y máquinas	
Matemáticas	
Lengua Castellana y Literatura	

Figura 2. Segunda página del pre-test: Recuerdo de las emociones experimentadas en la etapa escolar de primaria y Secundaria y Capacidad para impartir diferentes bloques de contenidos.

4. Valora de 0 a 10 las emociones que crees que vas a experimentar en tu etapa como docente en prácticas a la hora de impartir los siguientes contenidos, tanto en el primer como en sexto curso de Educación Primaria, donde 0 es "la mínima puntuación" y 10 "la máxima puntuación".

Emociones			Entusiasmo	Miedo	Confianza	Preocupación	Tranquilidad	Tensión	Diversión	Ansiedad	Alegría	Desesperación	Satisfacción	Nerviosismo
Bloque I	Iniciación a la investigación científica	1º												
		6º												
Bloque II	El ser humano y la salud	1º												
		6º												
Bloque III	Los Seres Vivos	1º												
		6º												
Bloque IV	Materia y Energía	1º												
		6º												
Bloque V	La tecnología, objetos y máquinas	1º												
		6º												
Matemáticas		1º												
		6º												
Lengua y Literatura		1º												
		6º												

Figura 3. Tercera página del pre-test: Emociones experimentadas como docente en función de los bloques de contenidos y del curso.

5. Valora tu capacidad para impartir los siguientes contenidos de Educación Primaria de 0 a 10, donde 0 es "la mínima puntuación" y 10 "la máxima puntuación".

Me siento capacitado para enseñar los siguientes contenidos…	**Valoración (de 0 a 10)**
Diferentes procedimientos para la medida de la masa y el volumen de un cuerpo.	
Explicación de fenómenos físicos observables en términos de diferencias de densidad.	
La flotabilidad en un medio líquido.	
Predicción de cambios en el movimiento o en la forma de los cuerpos por efecto de las fuerzas.	
Concepto de energía. Diferentes formas de energía. Fuentes de energía y materias primas: su origen. Energías renovables y no renovables. La luz como fuente de energía.	
Electricidad: la corriente eléctrica. Circuitos eléctricos.	
Magnetismo: el magnetismo terrestre.	
Planificación y realización de experiencias diversas para estudiar las propiedades de materiales de uso común y su comportamiento ante la luz, el sonido, el calor, la humedad y la electricidad.	
Separación de componentes de una mezcla mediante destilación, filtración, evaporación o disolución.	
Reacciones químicas: la combustión, la oxidación y la fermentación.	
Máquinas y aparatos. Tipos de máquinas en la vida cotidiana y su utilidad.	
Búsqueda guiada de información en la red. Control del tiempo y uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación.	
Cálculo Matemático y Representación gráfica.	
Realización de actividades prácticas "tipo laboratorio".	

6.- ¿Conoces el plan de estudios del Grado en Educación Primaria? .....

¿Cuál ha sido tu principal motivación para elegir esta titulación?

.....
.....
.....
.....

¿Piensas que estás preparado para afrontar todas las asignaturas que se imparten en esta titulación? Tanto en caso afirmativo como negativo justifica tu respuesta.

.....
.....
.....
.....

Figura 4. Cuarta página del pre-test: Valoración de la capacidad para impartir contenidos científicos.

Resultados

La figura 5 muestra los resultados obtenidos sobre el recuerdo de las emociones hacia las ciencias de los maestros en formación en su etapa escolar de Primaria y Secundaria.

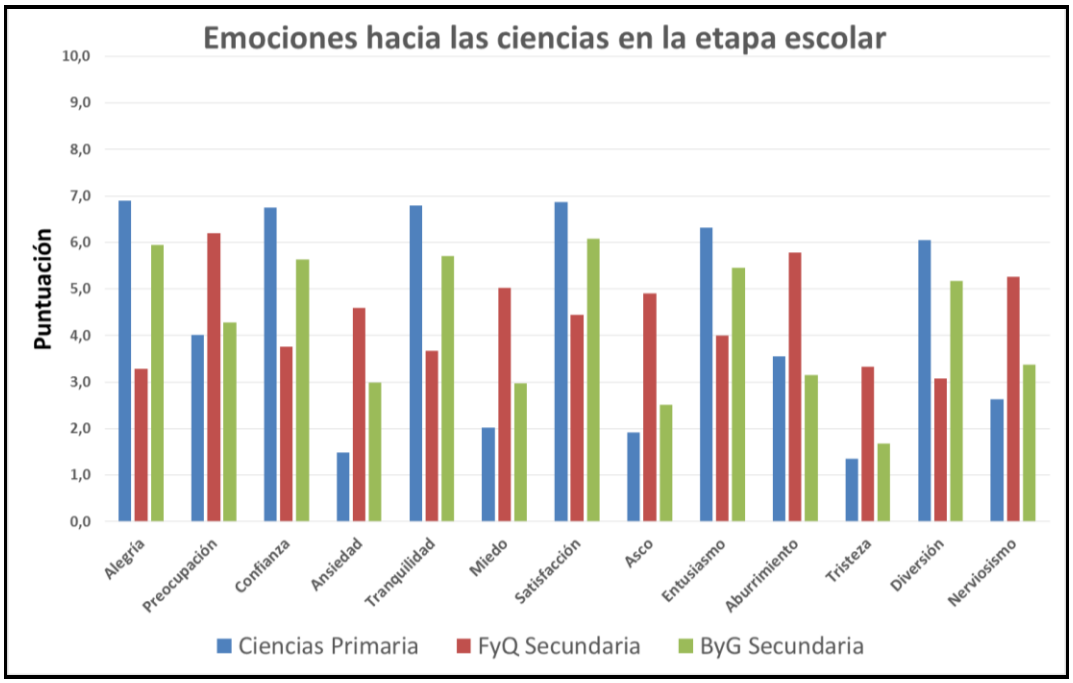


Figura 5. Emociones hacia las ciencias en la etapa escolar de Primaria y Secundaria.

Se observa un declive en las emociones positivas y un aumento en las negativas al pasar de la etapa de primaria a la de secundaria, siendo dichas diferencias más preocupantes en el área de Física/Química frente a Biología/Geología. Estas emociones están relacionadas con la vocación científica de los maestros en formación, pues han ido alejándose de las asignaturas científicas desde su etapa escolar hasta matricularse en el Grado en Educación Primaria, donde el 80% proviene de Humanidades/Ciencias Sociales. Esto concuerda con los resultados de estudios similares (Murphy y Beggs, 2003; Vázquez y Manassero, 2008).

La figura 6 resume los resultados obtenidos en el pre-test y en el post-test acerca de las emociones que experimentan los maestros en formación al impartir determinados contenidos científicos, comparándose los bloques de Biología/Geología frente a los de Física/Química.

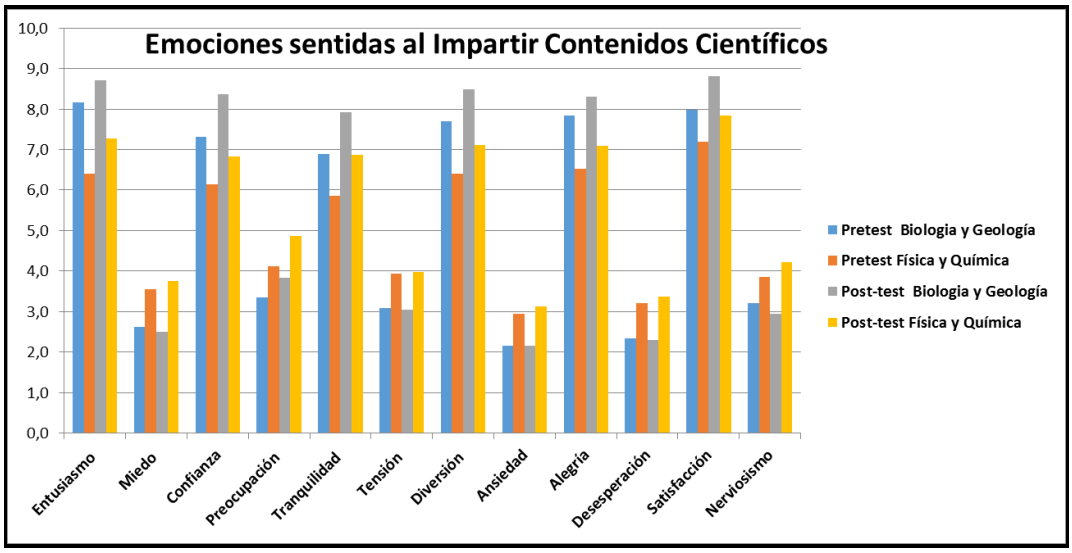


Figura 6. Emociones sentidas al impartir diferentes bloques de contenidos

Los resultados muestran, que antes del Prácticum, los alumnos otorgan mayores puntuaciones en las emociones Positivas experimentadas al impartir contenidos relacionados con la biología que con la física y química. Concretamente, en física y química podemos observar mayores puntuaciones en las emociones negativas. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el post-test, se observa que aumentan las emociones positivas, y disminuyen las negativas en biología. Sin embargo, en física y química, tras las prácticas, hay un aumento en las emociones negativas.

Para analizar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se ha llevado a cabo un análisis inferencial mediante la prueba t de Student, para un valor de significatividad Sig. < 0,05. La tabla 1 muestra la comparación entre los resultados del pre-test sobre las emociones al impartir contenidos de Biología/Geología frente a Física/Química, y la tabla 2 muestra la comparación de los resultados obtenidos en el Post-test.

Tabla 1

Prueba t para la igualdad de medias. Comparación en Pre-test.

	Pre-test: Emociones al impartir contenidos. ***Biología y Geología* Vs *Física y Química*** Prueba t para la igualdad de medias						
						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. bilateral	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Entusiasmo	5,081	140	0,000*	1,760	0,346	1,075	2,445
Miedo	-2,176	140	0,031*	-0,936	0,430	-1,787	-0,0855
Confianza	3,601	140	0,000*	1,176	0,326	0,530	1,821
Preocupación	-1,838	140	0,068	-0,781	0,425	-1,622	0,058
Tranquilidad	2,974	140	0,003*	1,028	0,345	0,344	1,711
Tensión	-1,852	140	0,066	-0,845	0,456	-1,747	0,056
Diversión	3,548	140	0,001*	1,302	0,367	0,576	2,028
Ansiedad	-1,877	140	0,063	-0,788	0,42023	-1,615	0,042
Alegría	3,610	140	0,000*	1,302	0,360	0,589	2,016
Desesperación	-2,020	140	0,045*	-0,873	0,432	-1,728	-0,018
Satisfacción	2,495	140	0,014*	0,802	0,321	0,166	1,438
Nerviosismo	-1,378	140	0,170	-0,654	0,475	-1,594	0,284

**Sig. < 0,05*

Tabla 2

*Prueba t para la igualdad de medias. Comparación en Post-test. *Sig. < 0,05.*

	Post-test Emociones al impartir: *Biología y Geología* Vs *Física y Química* Prueba t para la igualdad de medias						
						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Entusiasmo	5,538	140	0,000*	1,443	0,260	0,928	1,959
Miedo	-2,942	140	0,004*	-1,239	0,421	-2,072	-0,406
Confianza	5,744	140	0,000*	1,542	0,268	1,011	2,073
Preocupación	-2,343	140	0,021*	-1,049	0,447	-1,934	-0,163
Tranquilidad	3,523	140	0,001*	1,056	0,299	0,463	1,649
Tensión	-2,135	140	0,034*	-0,929	0,435	-1,790	-0,068
Diversión	4,835	140	0,000*	1,387	0,286	0,820	1,954
Ansiedad	-2,324	140	0,022*	-0,964	0,415	-1,785	-0,144
Alegría	3,675	140	0,000*	1,211	0,329	0,559	1,862
Desesperación	-2,433	140	0,016*	-1,063	0,437	-1,927	-0,199
Satisfacción	3,464	140	0,001*	0,985	0,284	0,423	1,548
Nerviosismo	-2,931	140	0,004*	-1,288	0,439	-2,158	-0,419

**Sig. < 0,05*

El análisis estadístico de las creencias de autoeficacia para impartir los bloques de contenidos científicos (tablas 1 y 2) ha revelado que existen diferencias significativas entre los relacionados con Biología/Geología frente a los de Física/Química, teniendo en estos últimos menores valores de autoeficacia. Por otro lado, el análisis comparativo de los datos del pre-test y de los post-test respecto a los bloques temáticos, muestra que existen diferencias estadísticamente significativas antes del Practicum en las emociones positivas y en capacidades, y que dichas diferencias dependen del bloque de contenido científico. Así, son relevantes las diferencias (Sig. < 0,05) en *confianza*, *tranquilidad*, *entusiasmo* o *diversión,* siendo mayores los valores de los bloques de Biología/Geología tanto en el pre-test con en el post-test. Es de resaltar que aunque en el pre-test no son significativas las diferencias encontradas en las emociones negativas experimentadas antes del Practicum en función de los bloques de contenidos, sin embargo, en los post-test, respecto a Física/Química, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la capacidad para impartir determinados contenidos, así como un aumento en las emociones negativas experimentadas tras la impartición de los mismos. Es decir, tras el desarrollo de las prácticas docentes (Sig.< 0,05), el alumnado siente mayor *Miedo, Preocupación, Tensión, Ansiedad, Desesperación y Nerviosismo* al impartir contenidos de Física/Química que de Biología/Geología.

Conclusiones

Los resultados obtenidos son preocupantes, ya que hemos podido comprobar que existe una correlación entre el recuerdo de las emociones sentidas como estudiantes de ciencias en primaria y secundaria, respecto a las experimentadas como docentes de esos contenidos. Por otro lado, si los maestros en formación, al impartir contenidos científicos, sienten emociones negativas, es muy probable que estas emociones se transfieran a sus futuros alumnos. Esto supone un problema para la educación actual, ya que puede conllevar una disminución de las futuras vocaciones científicas, así como una limitación en la formación científica en edades tempranas.

Referencias

Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. N.J: Prentice Hall.

Bisquerra, R. (2005). La Educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19(3)*, 95-114.

Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

López-Goñi, I., y Zabala, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación, 357*, 467-489.

Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., …Bermejo, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 32* (3), 11-36

Murphy, C., y Beggs, J. (2003). Children's perceptions of school science. *School Science Review*, *84*, 109-116.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15,* 6 (2), 437-454.

Saarmi, C. (1999). *The development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford

Vázquez, Á., y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 5*(3), 274-292.

PROPUESTA DE ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA EXPLICACIÓN DE LAS MATEMATICAS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Enrique Navarrete Sanchez[*], Ma. del Carmen Farfan Garcia[*], Ma. Teresa Davalos Romo[**], y Jennifer Renteria Conseción[**]

**Universidad Autónoma del Estado de México; **Universidad Autónoma de Zacatecas*

Resumen

En el nivel medio superior en México a través de los resultados de las evaluaciones, se reconoce que las Matemáticas son una de las ciencias que enfrenta mayores dificultades en su enseñanza y en su aprendizaje, los resultados obtenidos en las pruebas que se aplican son deficientes. Esta investigación sustentada de manera cualitativa tiene como objetivo mejorar la enseñanza de las matemáticas, a través de la metodología de la investigación acción, en la cual se pretende que el docente se convierta en investigador de su propia práctica, siendo capaz de someterse a observaciones tanto de alumnos como de pares académicos, para comprender su actuación como docente, reconociendo sus problemas y proponiendo soluciones a partir de diseñar y aplicar un modelo de intervención. De esta manera se diseñó un modelo de intervención para mejorar la explicación en la enseñanza de las matemáticas, consistente en cuatro elementos constitutivos; 1. Consecución de ideas, 2. Ejemplificación de ideas, 3. Clarificación de ideas y 4. Ejercicios y problemas prácticos, todo ello acompañado de sus respectivas actividades. Mediante una comparación del antes y el después del modelo de intervención, se obtuvieron los resultados, donde se observan transformaciones en la manera de exponer. A partir de la investigación realizada y sus resultados se concluye que la estrategia ayuda a que se dirijan las acciones para que ocurran con fluidez en la clase, facilita el seguimiento de las acciones, permite realizar ajustes de manera consciente y dependiendo del nivel de desarrollo del grupo ayuda a plantear objetivos factibles de lograr, todo ello permitió mejorar la práctica docente.o superar las 200 palabras. El resumen deberá estar estructurado en los siguientes apartados: Antecedentes, Método, Resultados y Conclusiones.

Palabras clave: explicación, matemáticas, docente, educación.

Abstract

In high school levels of education in Mexico throughout the results of the evaluations, Mathematics is seen as one of the sciences with the most teaching and learning problems, the results obtained in different tests applied are deficient. This qualitative research has as main objective to improve the Mathematics teaching problems, right through the action research methodology, in which the teacher must become a researcher of his own practice, developing the ability to be observed by both students and peers, with the purpose of understanding his role as a teacher, recognizing his problems and giving solutions based on designing and applying an intervention model. This intervention model was designed with the objective of improving the explanation when teaching Mathematics. It consists of four constitutive elements: 1) achievement of ideas, 2) exemplification of ideas, 3)clarifying ideas and 4)examples and practice problems, all of these followed by their respective tasks. During a comparison of a before and after of the intervention model the results obtained were in the manner of explaining. From the investigation made and its results it can be concluded that the strategy is useful when guiding the actions so they can be fluent during the class, it allows the action monitoring; it is also a good way to make adjustments in a reflective way; taking into account the group´s developing level helps planning realistic and achievable goals; all of this was an excellent way to improve the teaching practice.o superar las 200 palabras. El resumen deberá estar estructurado en los siguientes apartados: Antecedentes, Método, Resultados y Conclusiones.

Keywords: explanation, Mathematics, teacher, education.

Introducción

En los últimos años se han dado cambios en todos los ámbitos, somos testigos de importantes transformaciones en el plano social, político, económico, cultural y educativo, donde las prácticas pedagógicas repetitivas y estandarizadas han quedado fuera de contexto, para darle paso a prácticas pensadas y diseñadas con el objetivo de aprovechar y analizar la nueva información y que los alumnos se sientan incluidos y considerados, generando ambientes agradables para su aprendizaje y que mejor oportunidad para esta ocasión que aplicar el modelo de la investigación-acción.

La investigación-acción trata de que el docente realice un pequeño alto en el camino de su práctica e iniciar un proceso continuo de reflexión-acción sobre la misma, con el propósito de ser mejor cada día y así contribuir al desarrollo de una educación de

calidad. Algunos instrumentos que se pueden utilizar para poner en práctica y trabajar esta propuesta, son: el diario del alumno, el diario reflexivo del docente, videograbación y fotografías; que van a permitir identificar porque a los alumnos en muchos casos no les interesa aprender. y/o que problemática está suscitándose al interior del aula que no permite la fluidez de la enseñanza-aprendizaje.

Con el uso de estos instrumentos que propone la investigación-acción, permite ubicar la o las problemáticas que obstaculizan el desarrollo del proceso de enseñanza con el fin de aplicar las fases de la investigación-acción y diseñar modelos de intervención. Diversos autores como Lewin (1946), menciona que la investigación-acción es como una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por cuatro fases en donde Cecilia Fierro (2012) coincide y son: Observar, planificar, actuar y reflexionar.

Elliot, citado en Murillo (2011), vital representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción en 1993 como, «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

El termino investigación-acción hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar tanto profesional, como el sistema educativo y social. La investigación acción procede de la tendencia que desarrollaron los profesores como investigadores, en Inglaterra en la década de los setenta, uno de los objetivos, inicia dentro de la reforma curricular del sistema educativo, donde los profesores tenían la tendencia a buscar nuevas formas de impartir sus clases. Centrando la atención en los problemas prácticos que se suscitaban o que tenían que enfrentar en su trabajo; al interior del aula con los alumnos específicamente y la predilección era también auxiliar a los educadores o proponerles una metodología práctica, para que pudieran reflexionar más profundamente sobre la experiencia de la educación en sus escuelas.

Método

Diversos autores han estudiado la investigación acción y han presentado su propio enfoque sobre ella, sin embargo, todas ellas coinciden en que es cíclica y se forma de espirales.

La propuesta del ciclo de la investigación acción que se empleó para este trabajo fue la siguiente:

• Identificación del problema

• Diagnostico

• Supuesto de acción

• Modelo de intervención

• Implementación del modelo de intervención

• Teorización y aporte

Identificación del problema

El ciclo inicia con un acercamiento a la propia práctica, para reconocer a través de las evidencias cómo es el desempeño del docente y como lo observan sus alumnos.

Esta investigación se realiza en el aula de un docente del nivel medio superior en el área de matemáticas. Para identificar el problema se analizan los registros de observación y se realiza el análisis de los mismos.

Después de realizar el análisis se identificó el siguiente problema:

• Exposición deficiente de los conceptos y procedimientos sobre matemáticas, que confunden a los alumnos.

Pregunta inclusiva: ¿Cómo mejorar pedagógicamente la explicación de los contenidos en el aula a partir de la aplicación de recursos didácticos para el entendimiento de las matemáticas en el proceso de enseñanza?

Supuesto de acción: "Para intervenir en la práctica docente se necesita incorporar los elementos básicos de una explicación basada en los componentes de un proceso de instrucción directa, con la intensión de establecer una secuencia que posibilite mayor dominio del tema a desarrollar"

Propuesta de una estrategia para la explicación de las matemáticas:

Se diseñó un modelo de intervención para mejorar la explicación en la enseñanza de las matemáticas, consistente en cuatro elementos constitutivos que se aplicaron en la presentación de cada tema

1. Consecución de ideas; se consideraron las siguientes actividades: andamiaje, alcance de las ideas, lenguaje, duración, comunicar las instrucciones.

2. Ejemplificación de ideas; utilizar ejemplos e incluir ilustraciones como imágenes, gráficas y videos.

3. Clarificación de ideas; se utilizó la realimentación y el repaso

4. Ejercicios y problemas prácticos; se dio espacio a la práctica independiente

Se consideraron también: a) la planeación para la explicación por parte del profesor y, b) preparación de los alumnos por parte del docente para la activación de conocimientos previos y lograr la motivación.

Resultados

Posterior al diseño de la secuencia didáctica como parte del modelo de intervención, se aplicó en el aula, esto implicó un trabajo complejo, puesto que requiere de manera simultánea que se observe la acción y se realice la evaluación continua, nuevamente a través de los instrumentos que son el diario de clase, del profesor y del alumno así como los videos de la clase.

Los resultados más significativos fueron los siguientes:

• Se determinó la importancia de la planeación de clase considerando el número y duración de las intervenciones del profesor, lo que llevo a considerar al alumno como el centro del proceso de formación, llevándolos a la adquisición de conocimientos y desarrollo de sus habilidades, destrezas, actitudes y valores.

• En la planeación para la explicación se observa que al delimitar el objetivo de la explicación, el docente pudo llevar la propuesta para profundizar los temas sin divagar durante su exposición.

• El lenguaje que se utilizo fue un lenguaje común y un lenguaje algebraico, caracterizado por la precisión, para explicar a los alumnos, vinculando las ideas previas y las nuevas.

• Al plantear los ejercicios en clase para clarificar las dudas de los alumnos, en los ejemplos se utilizaron analogías y palabras precisas para vincular las ideas. Los ejemplos representaban problemas aproximados a la realidad, lo que genero motivación y gusto por aprender.

Discusión

Para realizar la transición de una forma de llevar el proceso de enseñanza de las matemáticas como se venía realizando, ubicando al docente como centro del proceso, dando pie a la falta de interés y por consecuencia de aprendizaje de los alumnos y

tratando de cumplir con el programa, pero no teniendo los resultados esperados, fue necesario diseñar y aplicar un modelo de intervención con el objetivo de mejorar la práctica docente y por consecuencia natural lograr que los alumnos aprendieran, dicho modelo siguió las ideas de varios autores como Elliot (2005), Latorre (2005), Woolfolk (2006), por mencionar algunos, de los cuales se toman las siguientes consideraciones para apoyar los resultados.

De acuerdo con Perkins (2003), para realizar la explicación es conveniente definir qué nivel de conocimientos se quiere alcanzar, y ser consciente de que debe ser un nivel adecuado para los alumnos.

Woolfolk (2006), menciona que "los maestros que saben más, son capaces de hacer presentaciones más claras y de reconocer con mayor facilidad las dificultades de los estudiantes; están listos para responder cualquier duda y no necesitan ser evasivos no contestar con vaguedades".

En cuanto a los ejercicios Rosinshine, citado por Woolfolk (2006) menciona que al presentar ejercicios, hay que aclarar el propósito y enseñarlos en pasos breves y brindar muchos ejemplos y contraejemplos.

Conclusiones

En este trabajo se considera que la enseñanza es una mezcla de instrucción directa y de constructivismo, por lo cual contar con una estrategia que ayude a organizar y realizar las intervenciones del profesor, permite determinar cuál es el alcance de la explicación, para saber hasta dónde es conveniente que el alumno sea quien desarrolle las actividades, basado en sus conocimientos previos.

A partir de los resultados se concluye que el modelo de intervención basado en la estrategia de explicación apoyado con una secuencia didáctica:

• Ayuda a que el profesor pueda dirigir las acciones para que ocurran con fluidez en la clase

• Facilita el seguimiento de las acciones que ocurren

• Permite al profesor improvisar y realizar ajustes de manera consciente durante la explicación

• Dependiendo del nivel de desarrollo identificado en el grupo, se pueden plantear los objetivos que sean posibles de lograr.

Finalmente con todo esto, el profesor asume una participación activa en el proceso de investigación, desde la reflexión, planeación y acción de su práctica, para poder

resignificarla, mediante un proceso de reconstrucción se muestra al docente como investigador de su quehacer cotidiano, perfilando el camino a seguir para la profesionalización de su práctica educativa.

Referencias

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata.

Fierro.C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente.* España: Paidós.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* [Versión electrónica] Barcelona: Grao.

López, V., y Vasto, T. (2010). *Desde las teorías implícitas a la docencia cómo práctica reflexiva.* Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2258

Perkins, D. (2003). *El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión*. Barcelona: Gedisa.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson.

EL DINAMISMO INTERPERSONAL Y LOS PROCESOS SOCIALES EN LOS EQUIPOS DE TRABAJO. UN FACTOR DETERMINANTE DE ÉXITO GRUPAL EN PEDAGOGÍA

Juan Manuel Díaz Torres

Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de La Laguna

Resumen

Antecedentes. La coordinación en equipos garantiza que un equipo funcione como un todo unitario; y es identificado como un proceso clave para entender la efectividad de los equipos de trabajo. El cambio de estructura y proceso de las organizaciones de la sociedad actual ha generado un gran impacto en la nueva manera de trabajar. Método. El presente trabajo ofrece una breve introducción a la investigación sobre los equipos de trabajo, y plantea sus implicaciones para la formación universitaria en Pedagogía. Resultados. Tiene dos objetivos. En primer lugar, se analizan las potencialidades de las organizaciones basadas en equipos; además, en él se examinan los efectos en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Conclusiones. Las tareas han aumentado su dificultad, haciendo que su resolución individual sea muy difícil o imposible. La coordinación en equipos de trabajo es un proceso que implica el uso de estrategias y de patrones de comportamiento dirigidos a integrar acciones, conocimientos y objetivos de miembros interdependientes.

Palabras clave: Equipos de trabajo, Dinámicas sociales y relacionales, Clima organizacional, Conflicto de relaciones, Procesos de colaboración.

Abstract

Antecedent. Work teams coordination ensures that a team functions as a unitary whole; is identified as a key process to understand work team effectiveness. The change of structure and process of the organizations of the current society has generated a great impact in the new way of working. Methods. This paper presents a brief introduction of the recent research on Work teams in organizations and raises relevant issues about their implications for Pedagogy studies. Results. This paper aims, first, to analyze the potential of team based organizations. And secondly, to examine the effects at the Faculty of Education, University of La Laguna. Conclusion. The tasks have increased

its difficulty, doing that individual resolution is very difficult or impossible. Coordination is a process that involves the use of strategies and patterns of behavior aimed to integrate actions, knowledge and goals of interdependent members.

***Keywords**:* Work teams, Social and relational dynamics, Organizational climate, Relationship conflict, Collaborative processes.

Antecedentes

El presente trabajo parte de la constatación de un problema y del análisis de una necesidad. En efecto, el problema es la constatación de la baja cualificación del alumnado del Grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna por lo que se refiere al trabajo en equipo. En efecto, dicho alumnado muestra dificultades para configurar y gestionar equipos de trabajo. En sus actividades discentes, lejos de lograr un esfuerzo coordinado, limitan su esfuerzo grupal a sumar aportaciones individuales que son fruto frecuentemente descoordinado de voluntades aisladas, lo que pone de manifiesto la sensación de falta de pertenencia al equipo; además de ello, se echa en falta no sólo un liderazgo compartido, es decir, una rotación o reasignación permanente de roles sino, además, cualquier otro tipo de liderazgo; a ello se suma una alta insatisfacción durante el proceso de trabajo grupal, escaso compromiso personal, alto absentismo y numerosas fricciones tanto de tipo procedimental como de orden interpensonal.

Por lo que respecta a la necesidad, se ofrece un análisis teórico de las principales dificultades para el trabajo en equipo del alumnado citado, las cuales se presentan como carencia de habilidades.

Método

El objetivo general ha sido dotar al alumnado del Grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna de aquellas herramientas y enfoques teóricos que les permitan estudiar, investigar y producir satisfactoriamente en equipos de trabajo. Los objetivos específicos han sido, en primer lugar, dar a conocer la teoría y la práctica de la coordinación implícita en los equipos de trabajo, y llevarla a la práctica a lo largo del desarrollo de las cuatro asignaturas obligatorias, todas ellas del Grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna, durante los cursos académicos 2013-2014 al 2015-2016: Actividades de Integración. Análisis Socioeducativo e Historia de la Educación, del primer curso del Grado; Actividades de Integración. Investigación, Innovación e Intervención Educativa, del segundo curso del citado Grado y, en cuarto lugar,

Actividades e Integración. Retos Educativos Actuales, asignatura del tercer curso del Grado de Pedagogía. Por lo que respecta al segundo objetivo específico, éste consistió en realizar prácticas de mediación compartida en el seno de cada equipo de trabajo, hasta consolidar la requerida madurez en su despliegue. Y, por último, el tercero de dichos objetivos fue practicar el liderazgo compartido y proceder a un detenido análisis de las debilidades previas a las que se enfrenta el alumnado de Pedagogía y que obstaculizan inicialmente dicha aplicación.

Se ha procedido al establecimiento de un calendario de exposiciones y de análisis argumentativos. En ellos ha participado todo el alumnado a través de sus respectivos grupos de trabajo en equipo. Además de ello, se han elaborado proyectos de análisis teórico, institucional y de intervención educativa en ámbitos educativos no-formales, en los que el alumnado, por equipos de trabajo, ha ido adquiriendo las competencias pertinentes, esto es, las de cada una de las asignaturas sobre las que se he llevado a cabo el presente trabajo.

Se ha instado a alumnado a tomar las decisiones que debían permitir reestructurar acciones, reordenar la planificación general, fortalecer los logros y establecer nuevos de planes de análisis y de intervención orientados a la progresiva mejora de los proyectos iniciales. Se atendió tanto a la calidad del análisis de los procesos y de los resultados como a la coherencia y unidad entre las competencias fundamentales de las asignaturas.

Las fases en las que se desplegó el trabajo formativo –teórico y práctico- fueron cuatro, y se caracterizaron del siguiente modo. Primera fase: análisis de las posibilidades grupales y de las capacidades previas del alumnado; selección de temas y de datos que permitan un ajuste temático-competencial. Segunda fase: elaboración y desarrollo de temas o de proyectos originales de teorización e intervención educativa; estudio y revisión de las actividades teniendo en cuanta los siguientes elementos: análisis o descripción, estructuración y cohesión interna. Tercera fase: autoevaluación discente de la adquisición y nivel de vertebración de las competencias especialmente trabajadas. Cuarta fase: análisis y valoración de los resultados obtenidos, tras la corrección y valoración de las pruebas objetivas.

Resultados

La dinámica generada, así como los procesos de reflexión *ad intra*, han propiciado una paulatina concienciación y mejora en los procesos cognitivos y

afectivos del estudiantado sobre la que se ha llevado a cabo el presente trabajo. En efecto, constatado el problema de la baja cualificación del alumnado por lo que se refiere al trabajo en equipo, se ha puesto de relieve que problema es la falta de unas adecuadas relaciones interpersonales entre quieres configuran los equipos de trabajo.

El trabajo continuado durante tres curso académicos ha propiciado una mejoría notable en dicho colectivo por lo que se refiere a la adquisición madura de las habilidades para trabajar con eficiencia y de forma eficaz en equipo, complementarse mutuamente y consensuar, generar un ambiente de confianza y de apoyo a la vez que se optimiza la comunicación interpersonal y se gestionan adecuadamente los brotes conflictuales de cualquier tipología. Sinergia y cohesión han sido dos los de principales logros en cada uno de equipos de trabajo.

Habiéndose realizado una revisión valorativa de la teoría más pertinente sobre las más recientes indagaciones en torno a los procesos sociales imbricados en el trabajo en equipo, se ha podido dar cumplimiento a los objetivos propuestos inicialmente: dar a conocer la teoría y la práctica de la coordinación implícita en los equipos de trabajo, y llevarla a la práctica a lo largo del desarrollo de las cuatro asignaturas obligatorias del Grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna; realizar prácticas de mediación compartida en el seno de cada equipo de trabajo hasta consolidar la requerida madurez en su despliegue; y, por último, practicar el liderazgo compartido y proceder a un detenido análisis de las debilidades previas del citado alumnado.

Conclusiones

Se ha llevado a la práctica discente la constatación de la relación directa que existe entre efectividad de un equipo de trabajo e integración; no ha estado exento de dificultades prácticas concienciar al alumnado de la importancia que tiene en su acción conjunta el hecho de orientarse hacia la gestión de las variadas interdependencias que se establecen entre los miembros de cada equipo de trabajo.

Ello pone de manifiesto la repercusión práctica que tiene tomar conciencia de que la demanda creciente de instrumentos y procedimientos innovadores en un contexto como el actual, de creciente diversificación de los procesos socioproductivos y de los contextos organizacionales, ha provocado el surgimiento de una nueva perspectiva sobre la mediación, que pasa a interpretarse como un procedimiento interpersonal de actuación interna, estable y duradero, formado por relaciones directas, atentas, constantes, cercanas, dinámicas y autorregulables.

La noción de coordinación implícita (Espinosa, Lerch y Kraut, 2004) ha ido ganando terreno a la acostumbrada y conocida coordinación explícita. Frente a la poco dinámica coordinación explicita, programación externa o planificación impersonal de lo predecible y más común, el dinamismo de la coordinación implícita se muestra más dúctil para intentar comprender la coordinación grupal durante el despliegue mismo del trabajo conjunto.

Por otra parte, no puede cuestionarse la importancia que tiene el liderazgo tanto para la eficacia de los equipos de trabajo como para las organizaciones de las que éstos son parte fundamental. Lo habitual en el ámbito de la investigación ha sido analizar la influencia ejercida por tipo de liderazgo individual y externo al equipo. Frente a dicha modalidad, se va imponiendo paulatinamente el énfasis en el tratamiento teórico y en la aplicación del liderazgo de equipo (Gil, Alcover, Rico, y Sánchez-Manzanares, 2011; Peiró y Rodríguez, 2008).

Ha quedado demostrado que el conflicto de tareas, al no albergar tirantez ni incompatibilidad alguna, genera una incremento de la eficacia en la actividad del equipo de trabajo (Jehn y Bendersky, 2003; Tjosvold, 2008).

En definitiva, se ha procedido a mostrar la importancia que tiene poner en foco de atención sobre personas, individualmente consideradas, así como sobre las relaciones interpersonales y los procesos sociales en los equipos de trabajo, si lo que se pretende es mejorar el funcionamiento grupal y optimizar su desenvolvimiento en todos los ambititos, tanto en el teórico como en el aplicado.

Referencias

Espinosa, J. A., Lerch, J., y Kraut, R. (2004). Explicit vs. implicit coordination mechanisms and task dependencies: One size does not fit all. En E. Salas y S. M. Fiore (Eds.), *Team cognition. Understanding the factors that drive process and performance* (pp. 107-129). Washington: APA.

Gil, F., Alcover, C. M., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo, 32*(1), 38-47.

Jehn, K. A. y Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: a contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in Organizational Behavior*, *25,* 187-242.

Peiró, J. M. y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, *29*(1), 68-82.

Tjosvold, D. (2008). The conflict-positive organization: it depends upon us. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 19-28.

SKYPE COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MUSICAL: UN ESTUDIO DE CASO

José Palazón-Herrera
Universidad de Murcia

Resumen

Introducción. Las herramientas de videoconferencia se están convirtiendo en esenciales en situaciones donde la presencialidad para el aprendizaje no es posible. Este es el caso que presentamos en este trabajo, donde un alumno de música de Educación Secundaria que debe interpretar un repertorio con un instrumento musical, no puede asistir a clase durante el curso académico 2014-2015 por padecer una colitis ulcerosa de cierta gravedad. Método. Se trata de un estudio de corte cualitativo basado en la metodología de estudio de caso. La muestra se reduce al caso concreto de un alumno de 4º de ESO imposibilitado para la asistencia normal a clase. Resultados. Los resultados obtenidos de utilizar la videoconferencia para el estudio de un instrumento musical reflejan que *Skype*™ puede ser una herramienta muy útil para casos especiales como el que aquí se presenta. Como herramientas de recogida de datos se han utilizado la entrevista y las grabaciones en vídeo de las interpretaciones del alumno. Conclusión. Aunque la videoconferencia presenta ciertas limitaciones en el ámbito de la práctica instrumental, su utilización ha sido crucial para dar una respuesta razonable a un bloque curricular básico de la asignatura de música como es la interpretación musical.

Palabras clave: Skype, videoconferencia, aprendizaje online, música en educación secundaria, flauta.

Abstract

Introduction. Video conferencing tools are becoming essential in specific situations where the students 'presence for learning is not possible. This is the case that we present in this piece of research, where a student of Music in Secondary Education who must perform a repertoire with a musical instrument, cannot attend lessons during the academic year 2014-2015 because of suffering an ulcerous colitis of a certain severity. Method. We are dealing with a study of qualitative features based on the methodology of case study. The sample is reduced to the specific case of a student of 4th Compulsory Secondary Education disabled for the ordinary attendance to lessons. Results. The

results obtained after using video conferencing for the study of a musical instrument show that Skype can be a very useful tool for special cases like the one presented here. Interviews and video recording of the student's performance have been used as tools for collecting data. Conclusion. Although video conferencing presents certain limitations in the scope of musical performance, its use has been crucial in order to give a reasonable response to a basic curricular block of the subject of Music such as musical performance.

Keywords: Skype, video conferencing, online learning, Music in Secondary Education, flute.

Antecedentes

Aunque impartir clases de música utilizando una tecnología como la videoconferencia es un hecho relativamente nuevo -emergiendo en las dos últimas décadas-, numerosos investigadores han desarrollado trabajos relacionados con este tema. Así, Maki (2001) se planteó enseñar historia de la música, teoría, canto e interpretación instrumental a niños en una remota localización en Finlandia a través de videoconferencia. Entre los inconvenientes de esa experiencia, el autor mencionaba problemas con el sonido y la imagen, retardos y el reto de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, Maki concluyó que "la experiencia fue muy positiva" (p. 1212). Pero ya, con anterioridad, Gouzouasis (1994) investigó sobre la eficacia de la videoconferencia para enseñar aspectos rítmicos y de afinación melódica a niños en edad preescolar en Australia y Canadá. Mientras que las actividades rítmicas fueron exitosas, no pudo decirse lo mismo de las actividades relacionadas con la melodía, lo cual, según el autor, pudo deberse a la corta edad de los niños, aunque también la tecnología no estaba en su mejor desarrollo en esos momentos. Pero parece ser que fue Burtenshaw (1992, 1993a, 1993b) uno de los pioneros del uso de la tecnología de la videoconferencia en educación orientada a la enseñanza musical, concretamente a la enseñanza de instrumentos como el oboe, el violín y la trompeta, así como algunas clases magistrales de piano.

Recientemente, Riley (2009) ha explorado la enseñanza y aprendizaje de música a nivel generalista a través de videoconferencia entre profesores de música en prácticas de Estados Unidos y estudiantes en una escuela de primaria en México. Los resultados de su investigación muestran las ventajas y desventajas asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno de una videoconferencia. Este autor subraya que es necesaria

una planificación minuciosa de las clases. No obstante, Riley (2009) llegó a la conclusión de que los resultados positivos de ofrecer formación musical a los estudiantes en ubicaciones remotas o desfavorecidas son muy superiores a los problemas derivados del uso de esta tecnología.

Los estudios sobre la videoconferencia como herramienta para la práctica instrumental están poco desarrollados (Wilson, 2013). Los artículos sobre este tipo de instrucción o formación hacían referencia generalmente a los pros y contras del formato de instrucción. Dos de estos estudios (Ajero, 2010; Seekins, 2012) hacen referencia, el primero de ellos, a un profesor de canto que imparte el 95% de sus clases online; el segundo estudio hace referencia a un profesor de Pedagogía del Piano en la Universidad Stephen F. Austin, el cual hace una valoración sobre la formación musical en el piano utilizando la videoconferencia online. Ambos coinciden en afirmar que la instrucción musical a través de videoconferencia ofrece un nivel de comodidad ciertamente comparable al formato tradicional.

Lo cierto es que es muy poco habitual en la Educación Secundaria la utilización de la videoconferencia como apoyo directo –o complementario- a las clases presenciales, no obstante ésta puede jugar un importante papel en casos muy específicos, como puede verse a continuación.

Método

Contexto y participantes

Esta investigación se lleva a cabo en el IES Vicente Medina (Archena, Murcia) durante el curso académico 2014-2015. El profesor que esto suscribe atiende por videoconferencia a un alumno que, por motivos graves de salud –colitis ulcerosa de cierta consideración-, no puede asistir a clase de manera regular, aspecto que incide muy negativamente en la práctica con un instrumento musical. Se informa a la dirección del centro de esta iniciativa, contando con el visto bueno a dicha iniciativa. Se opta por la videoconferencia por Skype™ como herramienta para la instrucción, pues uno de los principales bloques curriculares de música en 4º de ESO es la interpretación instrumental, y ésta es muy difícil de seguir por un alumno sin la presencia directa e instrucción de su profesor. La muestra participante queda circunscrita a este único alumno, por los motivos expuestos.

Diseño

En esta investigación se ha seguido un diseño de investigación de corte cualitativo basado en el estudio de caso. Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado la entrevista directa y las grabaciones de los vídeos de las interpretaciones del alumno. La entrevista fue grabada en audio y, posteriormente, transcrita para poder analizar los resultados de la experiencia. Los resultados de los vídeos se decodificaron en una partitura para su correcta evaluación.

Procedimiento

Basándonos en las circunstancias personales del alumno participante en esta investigación, se diseñó un plan de acción que pasaba por informar a la familia de la posibilidad de que su hijo recibiera clases de instrumento a través de un sistema de videoconferencia. Una vez aceptado el procedimiento por parte de la familia, se les explicó cuál sería la dinámica de trabajo, la cual puede resumirse como sigue:

- Los materiales que necesita el alumno le son proporcionados a través de la plataforma Moodle.
- El profesor dedica dos sesiones semanales de 20 minutos a este alumno en horario de tarde durante el primer mes y una clase semanal durante el segundo mes. La herramienta utilizada para la videoconferencia ha sido Skype. El profesor será flexible en su agenda y establecerá con el alumno cuál es el mejor momento para impartir dichas clases, en función de las condiciones del alumno durante la semana.
- Las sesiones de videoconferencia son grabadas utilizándose la aplicación *Free Video Call Recorder for Skyp*. Las grabaciones de las clases se van entregando al alumno a través de un servicio de almacenamiento externo, así dicho alumno puede repasarlas a conveniencia.
- El alumno se comunica con el profesor a través de email sobre cualquier duda que pueda surgirle.

Resultados

Los resultados de la entrevista realizada al alumno después de terminar su período de entrenamiento instrumental utilizando Skype ponen de relieve que el alumno se ha sentido cómodo durante todo el proceso, aun cuando en un principio pensó que [1]"no creía que pudiera realizar progresos". El alumno muestra su satisfacción con la

[1] Los entrecomillados del apartado *Resultados* son opiniones del alumno extraídas de la entrevista personal.

herramienta utilizada, opinando que "es como estar en clase". Además, la videoconferencia ha permitido una atención individualizada, por lo que "he podido concentrarme sin problemas en el contenido de las clases, siguiéndolas bastante bien". El alumno ha conseguido una media de calificaciones muy aceptable superando todas las piezas instrumentales trabajadas: "nunca pensé que pudiera estudiar instrumento online y menos que pudiera superar las piezas del repertorio propuestas, que me parecían difíciles, y más sin asistir a las clases".

A nivel tecnológico, el alumno no ha experimentado problemas con la conexión a Internet, excepto alguna paralización puntual de la imagen y algún retardo ocasional en el sonido.

La familia, por su parte, se ha mostrado muy agradecida con esta oportunidad, viendo como su hijo superaba la asignatura de música con este sistema.

Conclusiones

Los actuales sistemas de videoconferencia, unido al gran incremento del ancho de banda en Internet, permiten una comunicación sincrónica que hasta hace pocos años no era posible, de ahí que algunas experiencias pioneras argumentaran resultados pobres a nivel tecnológico. En la actualidad es posible dar clases de instrumento con una calidad de imagen y de sonido (aunque este aspecto es muy mejorable) que convierten a la videoconferencia en una herramienta muy eficaz para propiciar escenarios de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la interpretación instrumental.

Pero no se trata únicamente de un tema tecnológico, aunque es muy importante, sino también del aspecto personal que implica. La videoconferencia evita el aislamiento que podría darse en alumnos que, como el que aquí se ha presentado, no pueden asistir a clase de manera periódica, proporcionándoles un entorno personal más motivador, cercano y lo más parecido a lo que, en la vida real, podría considerarse como un "profesor de música en casa".

Referencias

Ajero, M. (2010). Teaching Real-Time Music Lessons Over Videoconference. *American Music Teacher, 60*(1), 44-47.

Burtenshaw, L. (1992). *Experiments in video conferencing (in Australia)*. Paper presented at the Australian Music Education Lectures' Assocation, Sydney, Australia.

Burtenshaw, L. (1993a). *Perspectives of distance learning in Australia: The potentical role of video conferencing in music education*. Paper presented at the Suncoast Music Education Forum, Florida, Tampa, FL.

Burtenshaw, L. (1993b). *Video conferencing: its implications for music Education*. Paper presented at the Colorado Music Educators' Conference, Colorado, Springs, CO.

Gouzouasis, P. (1994). Video Conferencing with Preschool Children: Mass Communications Media in Music Instruction. Recuperado el 06/04/2016, de: http://eric.ed.gov/?id=ED388248

Maki, J. (2001). Is It Possible To Teach Music in a Classroom from a Distance of 1000 km? Learning Environment of Music Education Using ISDN-Videoconferencing. Recuperado el 10/07/2015, de: http://eric.ed.gov/?id=ED466191

Riley, P. E. (2009). Video-conferenced music teaching: Challenges and progress. *Music Education Research, 11*(3), 365-375.

Seekins, M. (2012). The Study of Voice & The Internet. *Canadian Musician, 34*(6), 32-42.

Wilson, A. J. (2013). Bridging the virtual gap in internet based music instruction: a feasibility study in trombone performance education [en línea]. Recuperado el 12/02/2016, de: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?id=14884

ANÁLISIS DEL CLIMA MOTIVACIONAL GENERADO POR EL DOCENTE Y SU INFLUENCIA SOBRE LA CONDUCTA DE LOS ESCOLARES

Moral-García, J.E.*, Santos-Labrador, R.M., Amatria-Jiménez, M.*, Maneiro-Dios, R.*, López-García, S.* y Al-Naif Mantas, R*****

**Universidad Pontificia de Salamanca; **Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León; ***Graduado en CAFYD*

Resumen

Antecedentes. En la actualidad, la escuela y el docente son entendidos como elementos fundamentales en la promoción de la actividad física deportiva (Martínez-López, Lozano, Zagalaz y Romero, 2009) para conseguir una satisfacción de vida positiva. **Método:** El instrumento utilizado fue el cuestionario "Clima motivacional generado por el docente en educación física" (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis, 2007). La muestra está compuesta por 205 adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria de Salamanca, con una edad media de 14.2 años (52.2% hombres). Análisis estadístico SPSS (v. 20.0). **Resultados:** Los resultados siguen el modelo de 4 factores, ya que presentan un buen ajuste de los datos en cuanto a fiabilidad (α: .86) y validez. La "aproximación a la maestría" es la subescala más valorada y la más baja es la "aproximación al rendimiento". Las correlaciones muestran que las variables más relacionadas son las de "aproximación a la maestría" con "aprobación social" y "aproximación al rendimiento" con "aprobación social". **Conclusiones:** La escala presenta una fiabilidad elevada. La aproximación a la maestría es la principal motivación de práctica. La mayor correlación se encuentra entre la "aproximación al rendimiento" y la "aprobación social".

Palabras clave: docente, clima motivacional, educación física, adolescentes.

Abstract

Background: Nowadays, schools and teachers are understood as fundamental elements in the promotion of sporting activities (Martínez-López, Lozano, Zagalaz y Romero, 2009) to achieve a positive life's satisfaction. **Working Method:** The instrument used was the "Motivational climate generated by the P. E. teacher" questionnaire (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis, 2007). This sample consists of 205 Compulsory Secondary-school Education (CSE) teenagers from Salamanca, with an

average age of 14.2 (52.2% boys). SPSS statistical analysis (v. 20.0). **Outcomes:** The results follow the pattern of 4 different factors since they show a good fit to both, their accuracy (α: .86) and their validity. The "approach to expertise" is the most appreciated subscale and the lowest one is the "approach to performance". Correlations reveal that the most related variables are, on the one hand, the"approach to expertise" and "social acceptance" and, on the other hand, the "approach to performance" and "social acceptance". **Conclusions:** This scale shows a high standard of reliability. The "approach to expertise" is the main motivation of this practice. The highest correlation appears between "approach to performance" and the "social acceptance".

Keywords: Teacher, motivational climate, physical education, teenagers.

Introducción

Es ampliamente conocido, que la práctica de Actividad Física (AF) realizada de forma adecuada conlleva grandes beneficios a nivel motor, cognitivo, social y afectivo (Armstrong y Welsman, 2007).

Autores como García Ferrando (2001) y Nuviala (2003) señalan, como factores condicionantes para la realización de AF, la edad y el género.

Por otro lado, Van Der Horst, Paw, Twisk y Van Mechelen (2007) indican, que los adolescentes cuyos amigos, familiares y educadores realizan AF de forma habitual, son más propensos a su práctica.

Por tanto, parece necesario que los responsables directos de la educación de los adolescentes sean capaces de conocer en profundidad, cuáles son las motivaciones de estos, con el fin de desarrollar las estrategias necesarias para formar un clima positivo y aumentar la efectividad individual y colectiva (Cantallops, Ponseti, Vidal, Antoni y Palou, 2012).

Una herramienta válida y fiable para obtener dicha información es el cuestionario. Entre ellos, se encuentra el denominado “Clima motivacional generado por el docente en Educación Física” (MCMDEF), originario de Papaioannou et al. (2007) y adaptado al castellano por Cervelló, Moreno-Murcia, Martínez, Ferriz y Moya (2011).

Por todo lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar la fiabilidad global del cuestionario MCMDEF, así como las correlaciones entre las diferentes subescalas.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 205 escolares de ESO, de la provincia de Salamanca, seleccionados mediante muestreo proporcional por conglomerados en dos fases. Trabajamos con un error <0.03 a un nivel de confianza del 95%. Los diferentes estratos fueron seleccionados de acuerdo a la localización geográfica, curso, edad y sexo. Invitamos a participar a todos los adolescentes pertenecientes a las clases seleccionadas. El 100% de la muestra pertenece a centros privados, concentrándose la totalidad de la muestra en zonas urbanas. El promedio de edad de los participantes fue de 13.71 ±1.36 años dentro de un rango comprendido entre los 12 y 18 años. Atendiendo al género, se encontró que el 66.3% (n=136) eran hombres y el 33.7% (n=69) mujeres.

Instrumento

Se utilizó el cuestionario MCMDEF. Concretamente, la versión adaptada al castellano por Cervelló et al. (2011) del original de Papaioannou et al. (2007).

Este instrumento consta de 24 ítems, con preguntas cerradas, las cuales hay que responder según el grado de semejanza que tenga dicho ítem con la persona que realiza el test. La puntuación es de 1 a 6, siendo 1 la menor relación existente, y 6 la mayor, indicando un total ajuste a la persona.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados por un mismo investigador, dentro de una sola sesión de 20 minutos de duración en el horario habitual de clase. Se contó con la autorización del centro escolar, profesorado y consentimiento escrito de los padres o tutores de los menores implicados. La participación fue totalmente voluntaria. Los encuestados no recibieron ninguna compensación académica o monetaria por su contribución.

La investigación fue desarrollada siguiendo las directrices éticas de la Declaración de Helsinki vigente, cumpliendo en todo momento con los máximos estándares de seguridad y ética profesional para este tipo de trabajos.

Análisis de los datos

Se realizó análisis descriptivo de datos mediante análisis de frecuencias, que permitió extraer una información lo más exacta posible acerca de las características de la muestra. Para averiguar el coeficiente de fiabilidad y la consistencia interna de la escala se utilizó la prueba Alfa de Cronbach y test de las Dos Mitades. Los análisis se realizaron con el programa SPSS (v.20.0).

Resultados

Descripción estadística de los ítems

Para la descripción de los ítems, y de cada escala, se calcularon los descriptivos de media, mediana, desviación típica, asimetría y curtosis (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivo inicial del MCMDEF. División por sub-escalas

Ítems / *Factor*	**Media**	**Mediana**	**Desv. Típ.**	**Asimetría**	**Curtosis**
12. Es muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades o juegos.	4.19	4	1.488	-.434	-.813
14. Presta especial atención a si mis habilidades están mejorando.	4.08	4	1.495	-.539	-.593
17. Está absolutamente satisfecho cuando ve que mejoro todas mis habilidades físicas.	4.34	5	1.417	-.584	-.541
20. Me ayuda en el aprendizaje de cómo mejorar mis habilidades en juegos y ejercicios.	4.34	5	1.479	-.546	-.822
23. Insiste en que los errores en habilidades o juegos me ayudan a encontrar mis puntos débiles y esto mejorar mis habilidades.	4.06	4	1.587	-.411	-.931
24. Se asegura de que entienda cómo realizar una nueva habilidad antes de que la clase avance hacia el aprendizaje en otra habilidad.	4.27	5	1.525	-.517	-.790
Factor Aproximación a la maestría	**25.34**	**26**	**6.68**	**-.407**	**-.310**
3. Anima a los estudiantes a realizar juegos para que sean mejor que otros.	2.81	2	1.764	.561	-1.094
6. Solo se siente totalmente satisfecho con los estudiantes que son reconocidos por los demás como los más capacitados en educación física.	2..25	2	1.285	.909	.239
9. Insiste en que debemos luchar para demostrar que estamos más capacitados que otros para realizar habilidades y juegos.	3.50	3	1.715	-.011	-1.265
15. Solo elogia a los alumnos que parecían más capacitados que otros para realizar educación física.	2.35	2	1.542	.887	-.417
18. Cree que los estudiantes deben demostrar que están más capacitados que otros en todos los juegos y habilidades.	3.01	3	1.672	.368	-1.087

21. Quiere que nosotros parezcamos más capacitados que otros en todos los ejercicios.	2.81	3	1.560	.458	-.877
Factor Aproximación al rendimiento	**14.53**	**15**	**5.56**	**.191**	**-.548**
1. Si me dice que no estoy capacitado para hacer EF, a menudo hace que me preocupe.	2.81	2	1.797	.552	-1.133
4. Me hace temer la evaluación en educación física y la evito.	1.90	1	1.349	1.516	1.418
7. A menudo le preocupa cómo ven los demás mi capacidad atlética.	2.54	2	1.384	.543	-.630
10. Evita preguntas en las clases que podrían ser la razón por la que mis compañeros se rían de mí.	2.96	3	1.826	.429	-1.228
13. A menudo hace que me preocupe si me dicen que soy incapaz de realizar un juego.	2.67	2	1.574	.550	-.799
22. Me hace evitar ejercicios o juegos en los que mis habilidades pueden ser comentadas negativamente.	2.54	2	1.558	.688	-.627
Factor Evitación del rendimiento	**15.34**	**15**	**5.28**	**.377**	**.024**
2. Quiere que aprenda habilidades y juegos para que mis compañeros de clase me acepten.	2.82	2	1.735	.497	-1.099
5. Es feliz cuando ve que otra gente me aprecia por lo que aprendo en su clase.	3.70	4	1.662	-.265	-1.110
8. Se siente muy satisfecho cuando yo intento aprender una habilidad y esto hacer que otras personas me aprecien.	3.70	4	1.599	-.223	-.958
11. Cree que es importante hacer bien la habilidad o juego, para que los demás me aprecien.	2.93	3	1.648	.271	-1.192
16. Quiere que aprenda nuevas habilidades y juegos para ganar aprecio entre los demás.	2.99	3	1.502	.285	-.863
19. Siente satisfacción cuando aprendo una nueva habilidad y mis compañeros me aprecian.	3.70	4	1.558	-.210	-.962
Factor Aprobación social del profesor	**19.90**	**20**	**6.55**	**.021**	**-.286**

Estudio de la fiabilidad

Para el estudio de la fiabilidad de las escalas se analizó su consistencia interna recurriendo al coeficiente alfa de Cronbach, así como el procedimiento de dos mitades con la corrección de Spearman-Brown. Estas pruebas estadísticas toman como referencia el nivel de un mínimo aceptable el 0.70 (Nunally, 1978; Nunnaly y Bernstein, 1998). Se considera que un índice óptimo de consistencia sería el que está comprendido entre 0.8 y 0.9, ya que valores superiores muestran que hay elementos redundantes que podrían ser suprimidos (Streiner, 2003).

El coeficiente para el cuestionario completo fue de .860 lo que indica una correcta fiabilidad de la prueba (Tabla 2).

Tabla 2

Fiabilidad global de los cuatro factores que componen el cuestionario

Factor	Alfa de Cronbach	Coeficiente de Spearman-Brown (dos mitades)[a,b]	Ítems integrados en cada una de las dos mitades (a, b)*
Factor AM	.837	.762	a: 12, 14, 17 b: 20, 23, 24
Factor AR	.722	.723	a: 3, 6, 9 b: 15, 18, 21
Factor ER	.540	.568	a: 1, 4, 7 b : 10, 13, 22
Factor ASP	.765	.763	a: 2, 5, 8 b: 11, 16, 19
Total MCMDEF	.860	.822	a: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 b: 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

* Asignación al azar exponiéndose el mejor resultado obtenido, excepto para escala total que se siguió el procedimiento de asignación de ítems pares e impares.

Correlaciones

Se encontraron elevadas correlaciones entre las subescalas de los factores Aproximación al Rendimiento (AR) y Aprobación Social del Profesor (ASP) (.627) e incluso de los factores Aproximación a la Maestría (AM) y ASP (.533) lo cual pone de manifiesto fuertes relaciones positivas entre estas subescalas. Sin embargo, entre las subescalas más distantes como las de los factores AR y AM (.162) o AR y Evitación del Rendimiento (ER) (.214) las correlaciones fueron más bajas, aunque altamente significativas (p< .001) (Tabla 3).

Tabla 3

Correlación entre los factores del MCMDEF

	1	2	3	4
1. Factor AM	-			
2. Factor AR	.162***	-		
3. Factor ER	.214***	.334***	-	
4. Factor ASP	.533***	.627***	.463***	-

Discusión

El análisis descriptivo de los datos muestra que los adolescentes escolares se siente más motivados por el factor AM (M=4.22), datos muy cercanos a los de Cervelló et al. (2011). En cuanto al factor con menos motivación, en nuestro caso, la AR (M=2.42), está por debajo de cualquier factor del estudio de los autores señalados. En otro estudio de similares características con deportistas adolescentes, Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso (2007) obtuvieron un valor medio total (M=6.49), dato superior al hallado en esta investigación (M=3.13).

González-Cutre, Sicilia y Moreno (2011) realizaron un pretest y postest y obtuvieron resultados de AR (M=3.96 y M=3.98 respectivamente), de AM (M=5.17 y 5.89) y de ER (M=4.39 y 4.85).

Respecto a la fiabilidad de la escala, la puntuación global de la misma según el indicador alfa de Cronbach fue de .860, siendo la subescala más valorada la AM (.837), seguida de ASP (.765); después AR (.722) y en último lugar ER (.540). Sin embargo, estos datos no coinciden con los de Cervelló et al. (2011) en que la puntuación más elevada se obtiene en la ASP (.82), seguido de AM (.81).

En cuanto a las correlaciones, en nuestros resultados, las más altas se dieron entre los factores AR y ASP (.627) y los factores AM y ASP (.533) lo cual pone de manifiesto fuertes relaciones positivas entre estas subescalas. Todas las correlaciones han sido positivas, igual que en el estudio de Cervelló et al. (2011), exceptuando la AM con la ER tanto en el clima como en la orientación (-.11).

Conclusiones

La escala presenta niveles de consistencia interna altos, determinados por un elevado nivel de fiabilidad global (.860). Asimismo, las correlaciones más elevadas se dan entre las subescalas de los factores AR y ASP (.627), e incluso de los factores AM y ASP (.533), lo cual pone de manifiesto fuertes relaciones positivas entre estas subescalas. Sin embargo, entre las subescalas más distantes como las de los factores AR y AM (.162) o AR y ER (.214), las correlaciones fueron más bajas, aunque altamente significativas ($p < .001$).

Referencias

Armstrong, N. y Welsman, J. R. (2007). The Contribution of Physical Activity and Sedentary Behaviours to the Growth and Development of Children and Adolescents. Implications for Overweight and Obesity. *SportsMedicine. 37*(6), 1067-1086.

Cantallops, J., Ponseti, F.J., Vidal, J., Antoni, P. y Palou, P. (2012). Adolescencia, sedentarismo y sobrepeso: análisis en función de variables sociopersonales de los padres y del tipo de deporte practicado por los hijos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (21), 5-8.

Cervelló, E. M., Moreno, J.A., Martínez, C., Ferriz, R. y Moyá, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 165-178.

García-Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte. Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX: Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CSD.

González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación,* (356), 677-700.

Martínez-López, E.J., Lozano, L.M., Zagalaz, M.L. y Romero, S. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 17*(5), 44-59.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J.C. y Bernstein, I.H. (1998). *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill.

Nuviala, A. (2003). *Las escuelas deportivas en un entorno rural aragonés. El caso del Servicio Comarcal Ribera Baja.* Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Papaioannou, A., Tsigilis, N., y Kosmidou, E. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical education. *Journal of Teaching in physicial education, 26*(3), 236-259.

Streiner, D.L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessmet, 80*(1), 99-103.

Van Der Horst, K., Paw, M., Twisk, J. y Van Mechelen, W. (2007). A Brief Review on Correlates of Physical Activity and Sedentariness in Youth. *Medicine y Science in Sports y Exercise, 39*(8), 1241-1250.

LOS ESTUDIOS DE INGENIERÍA NAVAL EN FERROL, SU EVOLUCIÓN EN EL TIEMPO AL COMPÁS DE LA ACTIVIDAD DEL TRANSPORTE MARÍTIMO Y LA CONSTRUCCIÓN NAVAL

Luis Carral Couce* Javier Tarrío Saavedra, Salvador Naya Fernández**, José de Troya Calatayud***, y José de Lara Rey******

**Departamento de Ingeniería Naval y Oceanica – Universidade da Coruña; **Departamento de Matemáticas- Universidade da Coruña; ***Departamento de Ciencias de la Navegación y de la Tierra- Universidade da Coruña; ****Departamento de Arquitectura y Construcción Naval – Universidad Politécnica de Madrid*

Resumen

Ferrol nace como ciudad en el apoyo de los astilleros y el Arsenal Militar construidos en el siglo XVIII, por lo que ha estado siempre ligada a las actividades de la construcción naval. Se han sucedido en el tiempo diversas escuelas técnicas, cuyas titulaciones han formado a los ingenieros necesarios para la actividad naval. Resulta relevante la creación de la Escuela de Ingenieros de la Armada que da lugar a la moderna titulación de Ingeniero Naval, la actual Escuela Universitaria Politécnica (EUP) en la que en 1963 se crea la Escuela Técnica de Peritos Navales, y que fue germen de la Universidad en Ferrol, finalmente la creación en 1991 de la Escuela Politécnica Superior (EPS), cuya actividad comienza impartiendo la titulación de Ingeniería Naval y Oceánica. El sector naval ha pasado a lo largo de estos últimos 40 años por muchas reestructuraciones que afectaron a los astilleros, a la industria auxiliar y a los trabajadores. El trabajo quiere relacionar la evolución de los estudios relativos a la técnica naval con las demandas del sector. Para ello se realizará un análisis estadístico entre las variables que han influido en el proceso, tratando de averiguar la importancia de cada una de ellas.

Palabras clave: Ingeniería Naval, Sector marítimo, Construcción naval.

Abstract

Ferrol born as a city in support of the shipyard and the Military Arsenal built in the eighteenth century. Thus from birth the city has been closely related to the activities of shipbuilding and shi-repair. In the development of these functions there have been various technical schools, whose qualifications have been training the engineers needed for naval activity in time. It is relevant to the creation of the School of Engineers of the

Navy which results in modern Engineering degree Naval, the current Polytechnic School (EUP) where in 1963 the School of Experts Navales is created, and that was germ University in Ferrol finally the creation in 1991 of the Polytechnic School (EPS), whose activity begins teaching the degree of Naval and Ocean Engineering. The shipbuilding sector has over the past 40 years by many restructurings that affected shipyards, auxiliary industry and the workers. The paper wants to relate the evolution of studies on the naval technique with the demands of the sector. To do a statistical analysis between the variables that have influenced the process, trying to figure out the importance of each will be made.

Keywords: Marine Engineer, Shipping activity, Shipbuilding.

Introducción

La creación de las Escuelas de Serantes y Esteiro

En la actual Escuela Universitaria Politécnica (EUP) situada en el Campus de Serantes, se crea en 1963 la llamada Escuela Técnica de Peritos Navales de Ferrol que funcionó a partir de1966.

En el año 1971 se inaugura el actual edificio en Serantes. En el año 1972 se transforma en Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Naval integrándose en la Universidad de Santiago de Compostela y convirtiéndose así en el germen de la Universidad en Ferrol. Al crearse la Universidad de A Coruña en 1990, la Escuela es transferida a esta Universidad

Por tanto durante muchos años la actual EUP fue el único Centro Universitario en la ciudad de Ferrol y desde su creación han salido de sus aulas primero Peritos y luego Ingenieros Técnicos que han encontrado trabajo con facilidad, en empresas de toda España.

En el curso 1991-1992 se crea la Escuela Politécnica Superior (EPS), que comienza su actividad impartiendo la titulación de Ingeniería Naval y Oceánica en las nuevas instalaciones del Campus de Esteiro.

Sucesión de planes de estudios

La Escuela Técnica de Peritos Navales de Ferrol se crea con el plan de estudios correspondiente a las Escuelas Técnicas de Grado Medio. En el año 1988 se crea en el mismo centro la Escuela Universitaria Politécnica con tres especialidades de Ingeniería Técnica Naval (Estructuras del Buque, Servicios del Buque y Armamento del Buque).

En el curso 1996/7 con el último cambio de Planes de Estudio queda la Ingeniería Técnica Naval con otras dos (Estructuras Marinas y Propulsión y Servicios del Buque).

Los estudios de ciclo largo de Ingeniería Naval y Oceánica comienzan con planes de estudios provisionales, que se harán oficiales en 1993 en un plan de estudios que contemplaba dos especialidades "Arquitectura Naval" y "Máquinas Marinas". Ese plan de estudios, con un total de 433 créditos, estructuraba los estudios en dos ciclos de 2 y 3 cursos con acceso directo al segundo ciclo de los ingenieros técnicos navales.

Estos primeros planes elaborados de acuerdo a la LRU, condujeron a un fraccionamiento excesivo de las materias y a un número demasiado elevado de asignaturas a cursar simultáneamente. Con el fin de mejorar la organización de la carga lectiva contenida y permitir un mayor aprovechamiento de los recursos docentes y de infraestructura de las Universidades. Por ello, y después de la experiencia de varios cursos, en el año 2003 se aprobó un nuevo plan de estudios. Este nuevo plan de estudios tenía el máximo permitido de créditos 375 y una estructura en dos ciclos de 3 y 2 años. Los alumnos de ingeniería técnica naval accedían al segundo ciclo sin complementos pero con contenidos de sustitución.

Con la nueva ordenación de los estudios universitarios españoles, cuyo principal propósito es su adaptación al llamado Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), los títulos ingeniería técnica naval y el de ingeniería naval y oceánica se transforman en dos grados, Grado en Arquitectura Naval y Grado en Ingeniería en Propulsión y Servicios del Buque correspondientes a las dos especialidades de la ingeniería técnica naval (con posterioridad en 2014 se transforman en uno). Los planes de estudio correspondientes fueron elaborados en conjunto por las dos escuelas con una duración total de cuatro cursos (240 ECTS) de los cuales algo más de la mitad son materias comunes.

Método

El trabajo relaciona la evolución del número de alumnos matriculados en los estudios relativos a la técnica naval con las demandas de la actividad industrial del sector naval. Para ello se realizará un análisis estadístico entre las variable que han influido en el proceso, tratando de averiguar la importancia de cada una de ellas.

Resultados

Resultará de gran interés el análisis de los datos recogidos en las Figuras 1 y 2, en especial la correspondiente a la evolución de los ingresos en la Escuela de Serantes (Figura 1), ya que constituye un verdadero termómetro del "grado de aceptación" que los estudios de ingeniería naval poseen en nuestra Comunidad autónoma.

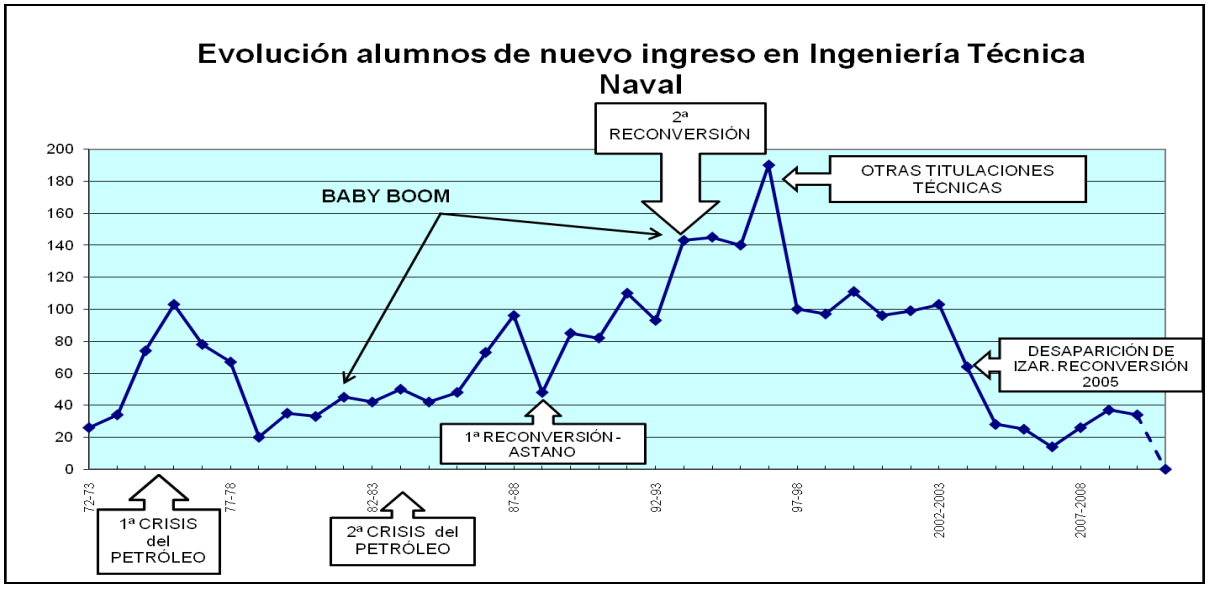


Figura 1. Evolución alumnos nuevo ingreso en Ingeniería Técnica Naval.

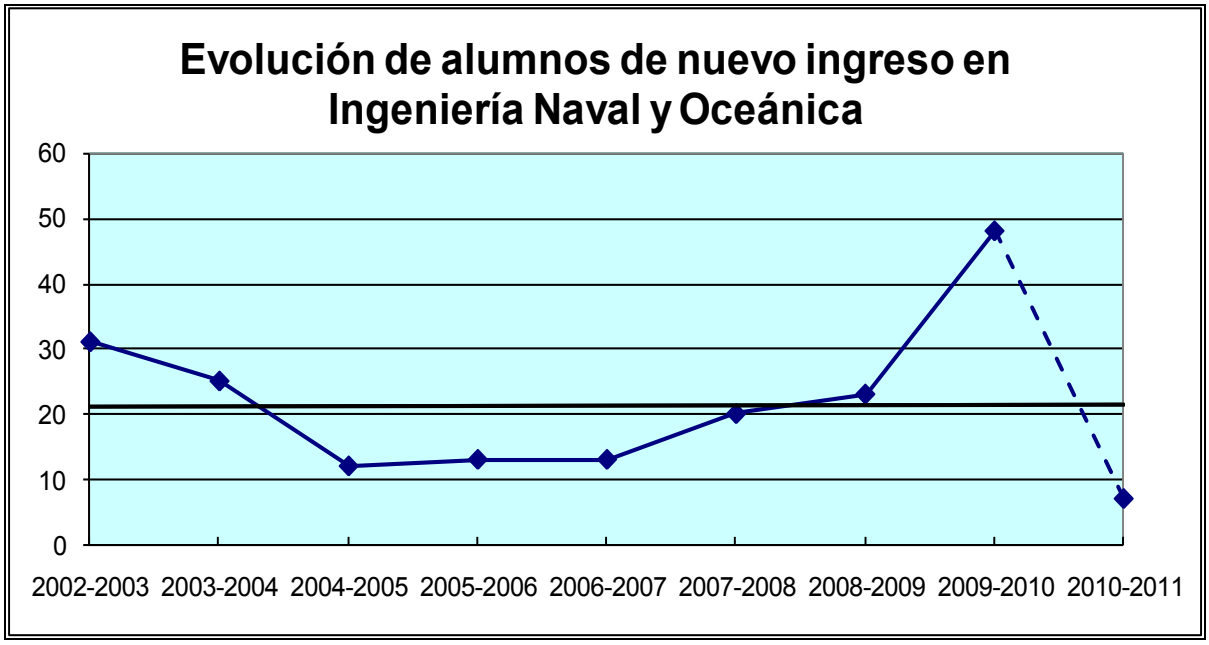


Figura 2. Evolución alumnos nuevo ingreso en Ingeniería Naval y Oceánica.

Del análisis de las gráficas anteriores (Figuras 1 y 2, se podrán extraer las conclusiones siguientes:

- La influencia del mercado de la Construcción Naval (CN) a través de las crisis de mediados de los 70, y principios de los 80 (Stopford, 2009; Carral y Caneiro, 2011a).
- Las Reconversiones posteriores a que se ha visto abocado el sector Naval como consecuencia de la evolución del mercado y falta de competitividad de nuestras empresas (1ª y 2ª reconversiones).
- Las crisis particulares de la empresa pública Navantia, de modo que se produce el cierre de las antiguas AESA (astilleros españoles) y Bazán para convertirse en Izar y con posterioridad en Navantia.

Otros aspectos a tener en cuenta que se identifican como influyentes en esta evolución serían:

- La creación de nuevas titulaciones de carácter técnico, que incrementando la oferta actúan sobre una demanda decreciente (incorporación de un número menor de jóvenes, tras el descenso en los índices de natalidad)
- La pérdida de "atractivo" de las titulaciones del ámbito naval en la década pasada.

La evolución de la matrícula en la Universidad de A Coruña en carreras técnicas sufre un descenso pronunciado. En cualquier caso se aprecia un significativo descenso en la entrada de alumnos: 9,4% de descenso desde los cursos 2003-04 al 2010-11, pero claramente inferior al correspondiente al campus de Ferrol (INO e I.I. se aproxima al 50%) (Carral y Caneiro, 2011b).

.

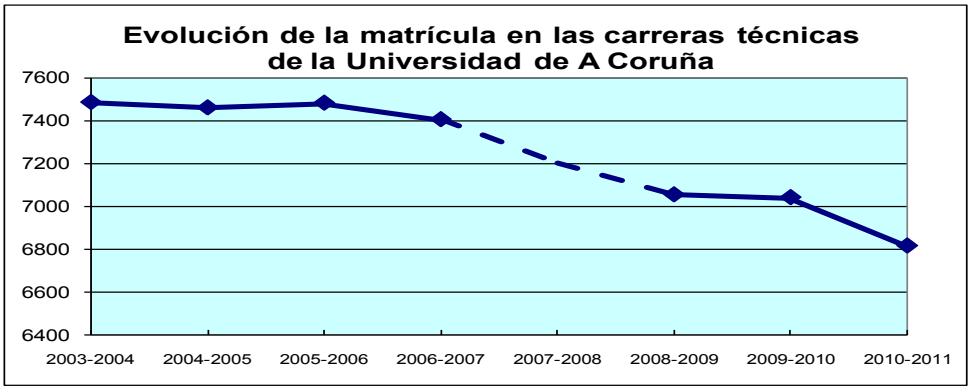


Figura 3. Evolución de la matrícula en las carreras técnicas de la UDC.

Resultará de gran interés el contraste de la evolución vivida en la matrícula de Ingeniería Naval, con la correspondiente a otras ingenierías, tanto en el ámbito del Campus de Ferrol (Ingeniería Industrial y Diseño Industrial), como en el Campus de La Coruña (Informática, Ingeniero de Caminos y los estudios de Marina Mercante- Grado en Ingeniería Marina) (Figura 3).

De los datos recogidos podemos concluir:

- Existe un fuerte descenso en las titulaciones de grado superior correspondientes al Campus de Ferrol, mientras las de grado medio se mantienen.
- Existe un fuerte descenso en el ámbito de la INO. En especial en Ingeniería técnica Naval
- Las titulaciones técnicas correspondientes al campus de La Coruña, mantienen sus cuotas de nuevas matrículas, resultando llamativa la constancia en los ingresos mantenida en los estudios de Marina Mercante.

En los últimos años, la evolución cambia totalmente en todas las titulaciones debido a la entrada en vigor del Plan Bolonia. La única titulación que se beneficia es la Diplomatura en Máquinas Navales que aumenta el doble el número de alumnos de nuevo ingreso (Carral y Caneiro, 2011b).

.

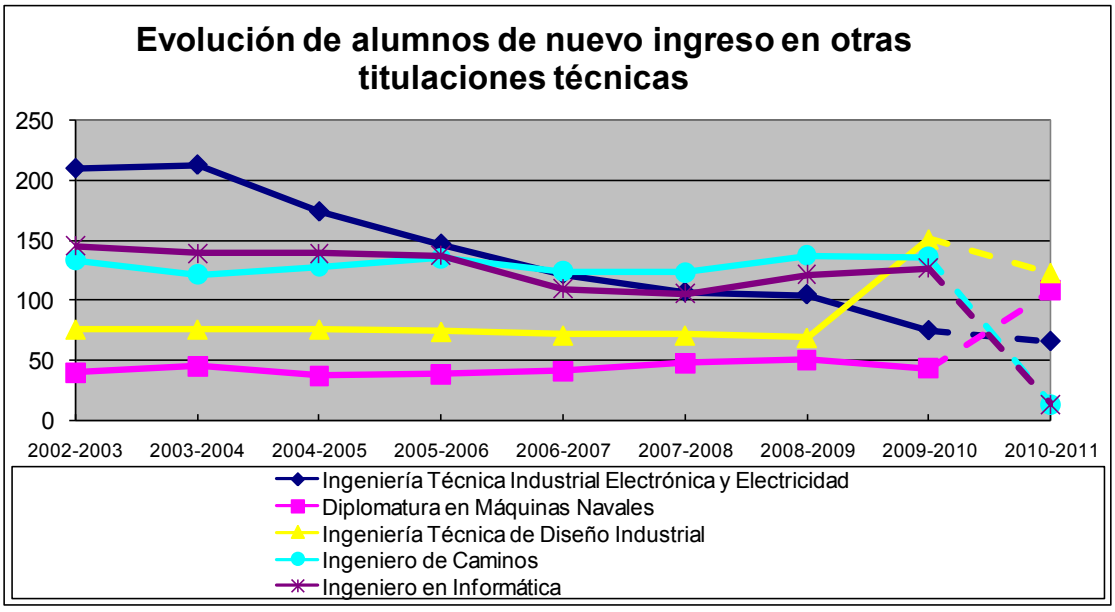


Figura 4. Evolución en el tiempo de alumnos de nuevo ingreso en otras titulaciones técnicas.

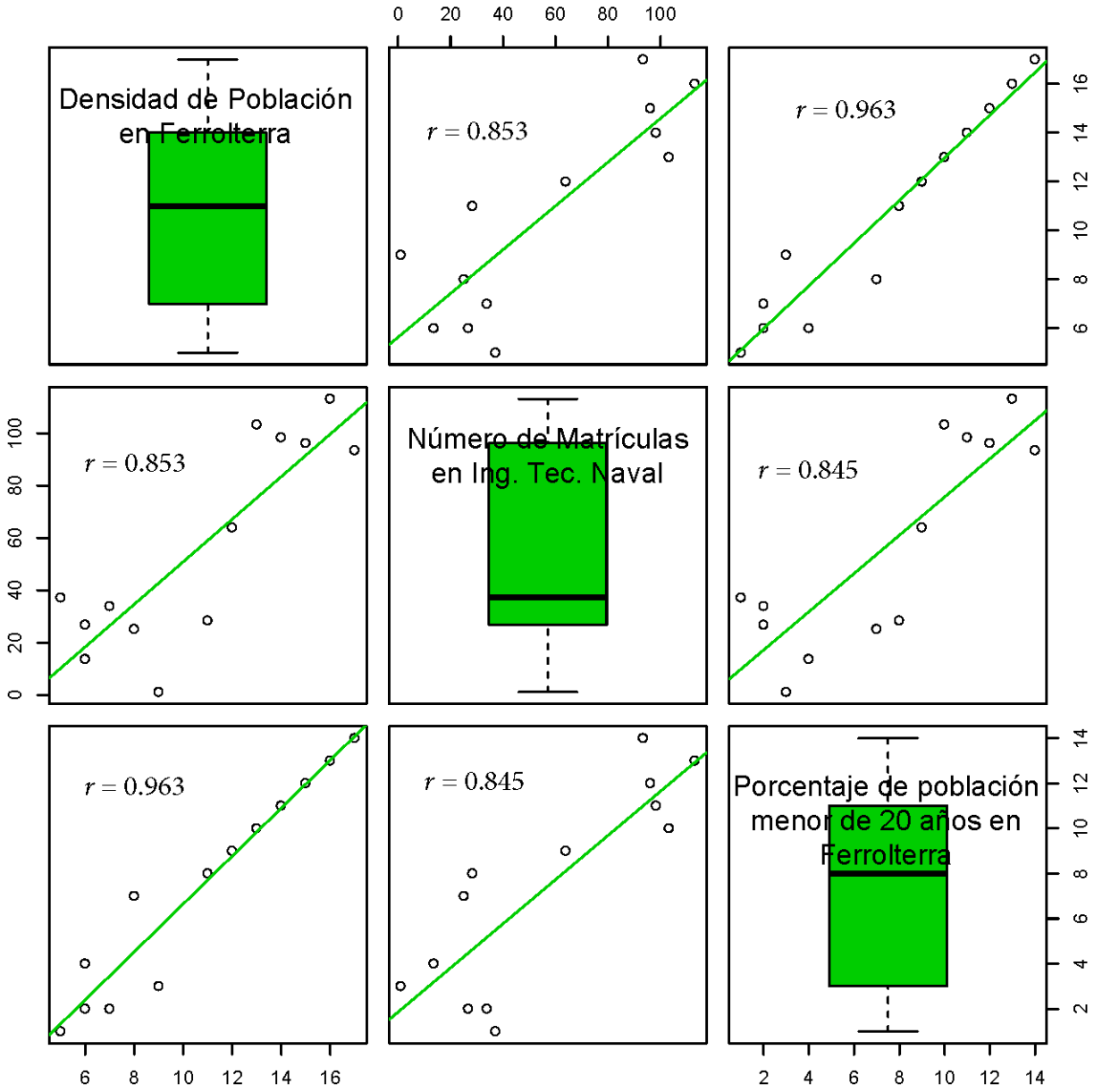


Figura 5. Relación población-matriculados en Ingeniería Naval.

El número de matriculados en Ingeniería Técnica Naval depende linealmente de la población de la comarca (Figura 5).

Conclusiones

Se concluye que:

- Se ha producido un descenso progresivo de los alumnos que cursan Ingeniería Naval y Oceánica, en especial de los alumnos matriculados en la Escuela de Serantes.

- Este descenso supera a la tendencia a la "baja" del resto de titulaciones de carácter técnico (Ingeniería Industrial en sus dos grados, superior y técnico).
- Existen titulaciones técnicas que mantiene intactos sus "ingresos" a pesar de la tendencia generalizada de descenso.

Del análisis de las gráficas anteriores (Figuras 1 y 2), se podrán extraer las conclusiones relativas a la influencia del mercado de la Construcción Naval (CN) a través de las crisis de mediados de los 70, y principios de los 80.

Las Reconversiones posteriores a que se ha visto abocado el sector Naval como consecuencia de la evolución del mercado y falta de competitividad de nuestras empresas (1ª y 2ª reconversiones). Las crisis particulares de la empresa pública Navantia, de modo que se produce el cierre de las antiguas AESA (Astilleros Españoles) y Bazán para convertirse en Izar y con posterioridad en Navantia

Referencias

Carral, L. y Caneiro, V. (2011ª). *Evolución del sector naval en Galicia – indicadores, relación con los estudios de ingeniería naval y oceánica.* Consejo de la Ingeniería Naval. Ferrol.

Carral L. y Caneiro V. (2011b). *Realidad de los estudios de ingeniería naval y oceánica en la universidad de La Coruña*. Consejo de la Ingeniería Naval en Ferrol.

Stopford, M. (2009). *Maritime Economics* [3th ed]. Oxon: Routledge.

O RELACIONAMENTO DOS JOVENS COM OS SEUS PARES EM MEIO RURAL E URBANO

Carma Pereira, Maria Manuel Nunes, João Casal, Paula Farinho, Eva Corrêa, e Maria João Delgado

Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas – CI-ISCE

Resumo

Esta investigação centrou-se no relacionamento dos jovens com os seus pares, em meio rural e meio urbano, para a qual se formulou o seguinte problema: "Será que a caraterização e identificação de grupos de jovens que frequentam cursos Profissionais ou CEF, variam consoante pertençam ao meio rural ou urbano, ou consoante o curso que frequentam, o género, a idade e a posição social dos mesmos?" Através de um estudo comparativo de caráter *quasi experimental*, com dois grupos amostrais independentes para todas as variáveis em estudo – meio onde residem; género; tipo de curso frequentado; idade e posição social –formularam-se cinco hipóteses tentando averiguar o efeito destas variáveis. Procedeu-se à recolha de dados através de dois instrumentos, um questionário de caraterização dos sujeitos e uma escala de caraterização e identificação de grupos (tradução e adaptação dos questionários de Palmonari, Pombeni e Kirchler). A amostra de conveniência (n=224), incidiu entre meio rural (n=95) e meio urbano (n=129). Dos resultados obtidos realçamos que, para a variável "Tipo de curso", existem diferenças estatisticamente significativas e que são os alunos que frequentam cursos profissionais que têm uma melhor caraterização e identificação de grupos.

Palavras-chave: Identificação de grupos, Cursos Profissionais, Meio Rural, Meio Urbano.

Abstract

This research has focused in the relationship of the youngsters with their counterparts in the rural and urban environment, for which it was formulate the following problem: " would the group characterization and identification in youngsters that attend professional courses of CEF, changes on the basis of the rural or urban environment, or the courses they attend, the gender, age or social status?" Through a comparative study

with an almost experimental basis, with two independent sample groups for all the variables – the environment where the participants of the study live; the gender; kind of degree that they have; their ages and their social status – were created five hypotheses to study the effect of the variables. The data collection it was proceeded through two tools, a survey to characterize the individuals and a characterization and identification scale of groups (adapted from Palmonari, Pombeni and Kirchler). A convenience sample (n= 224), focused between the rural environment (n = 95) and the urban environment (n = 129). From the results we emphasize that for the variable "type of course" there are significant differences and are students attending vocational courses that have a better characterization and identification of groups.

***Keywords**:* Groups Identification, Professional Courses, Rural Environment and Urban Environment.

Introdução

Múltiplos fatores contribuem para o desenvolvimento das representações que construímos acerca de nós próprios. Entre estes, referimos a influência da família, dos grupos em que nos inserimos e, necessariamente, da escola, que se institui como local privilegiado para a construção e consolidação das autorrepresentações.

Para Soares (1990), a relevância dos pares e dos amigos aumenta substancialmente no início da adolescência, o que se repercute quer na qualidade emocional dessa interligação, quer na quantidade de tempo dedicado aos relacionamentos.

Dando ênfase a outra dimensão da escola, Amiguinho (2005) salienta que esta não deve ser vista apenas como uma instituição para educar, mas também como um apoio ao desenvolvimento local. A diminuição da população residente no interior de Portugal é um problema atual, principalmente com as camadas mais jovens, que procuram as cidades para estudar ou para trabalhar, contribuindo para uma sobrelotação das cidades em prol da desertificação das zonas rurais.

Daveau (2000) já alertava para este fenómeno: “Portugal está a transformar-se aceleradamente num país de urbanização um tanto difusa, que se desenvolve essencialmente nas faixas litorais, deixando o interior cair numa decadência que atinge em muitos lugares, o lugar de uma verdadeira deserção humana” (p.91).

Por outro lado, para dar respostas a alunos "excluídos" do sistema de ensino regular surge o ensino profissional, como forma de potenciar as capacidades de todos e de cada um.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) que pretendem "assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, (…), destinam-se especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional" (DL n.º 6/2001, artigo 11.º).

Também, nos termos da legislação em vigor (DL nº 74/2004 de 26 de março), os Cursos Profissionais, que conferem equivalência ao ensino secundário regular, proporcionam uma aprendizagem de competências viradas para o exercício de uma profissão.

A relação entre pares, os cursos CEF e Profissionais, o meio rural e urbano, foram as bases para a enunciação do problema, com a questão de partida:

"Será que a caraterização e identificação de grupos em jovens que frequentam cursos Profissionais ou CEF, variam consoante pertençam ao meio rural ou urbano, ou consoante o curso que frequentam, o género, a idade e a posição social dos mesmos?"

Em conformidade com o problema levantado, estabeleceu-se como objetivo geral estudar a caraterização e identificação de grupos em jovens que foram "excluídos" do ensino regular e que frequentam cursos CEF e Profissionais.

Tentaremos assim contribuir para um melhor conhecimento da caraterização e identificação de grupos de jovens, que como refere Ryan (2001) "apesar do grupo de pares ser largamente reconhecido como importante, relativamente pouca atenção tem sido prestada a como o grupo de pares (...) influencia o desenvolvimento da criança e do adolescente" (p. 1135).

Assim, consideraram-se as seguintes hipóteses:

H_1 – Existem diferenças na identificação dos grupos dos alunos dos cursos CEF e Profissionais, consoante residem em meio rural ou urbano.

H_2 – Existem diferenças na identificação dos grupos dos alunos, consoante o tipo de cursos (CEF ou Profissional).

H_3 – Existem diferenças na identificação dos grupos, consoante o género (feminino e masculino).

H_4 – Existem diferenças na identificação dos grupos, consoante a idade dos sujeitos.

H_5 – Existem diferenças na identificação dos grupos, consoante a posição social.

Método

Esta investigação assume-se como um estudo comparativo de caráter quase experimental, com dois grupos amostrais independentes: Meio onde residem; Género; Tipo de curso frequentado; Idade; Posição social.

A análise dos dados foi quantitativa, embora se tenha recorrido a uma estatística descritiva.

A amostra de conveniência foi composta por 224 sujeitos – 95 alunos do Meio Rural e 129 alunos do Meio Urbano –jovens entre os 15 e os 23 anos.

Relativamente ao género, 54,91%, são do género masculino e 45,09% do género feminino, e 34,38% frequentam cursos CEF e 65,63% frequentam Cursos Profissionais.

Existe uma maioria de elementos residentes em meio urbano (57,59%), relativamente ao meio rural.

A população feminina apresenta maior percentagem no meio rural (43,56%) comparativamente com a população masculina (41, 46%), enquanto que no meio urbano 58,54% são do género masculino e 56,44% são do género feminino.

Quanto à distribuição da amostra por curso, verificámos que no meio urbano 34, 88% de alunos frequentaram os CEF e 65,12% os Cursos Profissionais. No meio rural 33, 68% frequentaram os cursos CEF e 66,32% os Cursos Profissionais.

Procedimentos

A recolha dos dados foi efetuada através da utilização de dois instrumentos: Um questionário para a caraterização da amostra (género, idade e ano de escolaridade) e uma Escala de Caraterização e Identificação de Grupos – traduzida e adaptada por Silva (1996), a partir dos questionários propostos por Palmonari, Pombeni e Kirchler (1990) – que se destina a medir o nível de identificação dos grupos com os seus pares.

Utilizou-se uma estatística descritiva para a caraterização da amostra, para a análise da escala e recorreu-se a uma estatística paramétrica para a análise das hipóteses. Utilizaram-se testes de diferenças de médias (t-student), para dois grupos amostrais

independentes. Para testar a homogeneidade da variância foi utilizado o teste de Levene. O nível de significância foi de p<.05.

Resultados

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que 96,4% dos jovens estão acima do ponto médio da escala, o que significa que apresentam boa caraterização e identificação de grupo. Comparativamente, apenas 3,6% dos jovens encontram-se abaixo do ponto médio da escala, o que significa que apresentam baixa caraterização e identificação de grupo. No entanto, ao verificarmos os resultados obtidos através da média dos sujeitos da nossa amostra, observamos valores ligeiramente diferentes.

Relativamente à testagem da hipótese H1 "Meio onde vivem" (Tabela1) verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na identificação dos grupos dos alunos dos Cursos CEF e Profissionais, consoante residem em meio rural ou urbano.

Tabela 1

Análise de resultados relativamente à H1

					Teste *Levene*		t-student		
		N	Média $\bar{x}$	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Local onde vivem	Meio Rural	95	39,67	5,312	2,576	.110	1.715	222	.088
	Meio Urbano	129	38,15	7,378					

No que respeita à análise da hipótese H2, "Tipo de Curso" (Tabela 2), verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os elementos dos cursos CEF e Profissionais. Numa análise mais profunda verificámos que os alunos que frequentaram os Cursos Profissionais tinham uma melhor caraterização e identificação de grupos.

Tabela 2

Análise de resultados relativamente à H2

					Teste Levene		t-student		
		N	Média $\bar{x}$	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Tipo de Curso	CEF	77	37,26	7,964	4,260	.040	- 2,293	117.032	.024
	Profissional	147	39,60	5,644					

Na análise da hipótese H3 "Género", constatámos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os elementos do género masculino e do género feminino. Todavia, são os elementos do género feminino que apresentam uma ligeira melhoria na caraterização e identificação de grupos (Tabela 3).

Tabela 3

Análise de resultados relativamente à H3

					Teste Levene		t-student		
		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Género	Feminino	101	38,93	6,165	.052	.820	.278	222	.781
	Masculino	123	38,68	6,980					

Relativamente à hipótese H4 "Idade", também não existem diferenças estatisticamente significativas. Contudo, são os jovens de idade até aos 15 anos que apresentam melhores resultados na caraterização e identificação de grupos (Tabela 4).

Tabela 4

Análise de resultados relativamente à H4

					Teste Levene		t-student		
		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Idade2	15 anos	31	39,10	5,485	1,488	.225	.752	99	.454
	16 anos	70	39,91	7,952					

Quanto à hipótese (H5) não observamos diferenças estatisticamente significativas relativamente à "posição social" dos inquiridos (Tabela 5). Apesar disso, e numa análise mais aprofundada, conclui-se que são os jovens com uma posição social mais elevada que revelam melhores resultados na caraterização e identificação de grupo.

Tabela 5

Análise de resultados relativamente à H5

					Teste Levene		t-student		
		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Posição Social	Posição 1 e 2	102	39,65	6,090	1,633	.203	1,773	222	.078
	Posição 3 e 4	122	38,08	6,963					

Discussão/ Conclusão

Os resultados deste estudo revelam que o meio rural ou urbano não influencia a caraterização e identificação de grupos. Isto parece dever-se às relações de proximidade e entreajuda estabelecidas nos meios rurais. Percebe-se que, apesar dos resultados não serem significativos, as relações de amizade estabelecidas são diferentes na medida em que no meio rural "todos se conhecem".

Embora estudos mais recentes considerem que as raparigas exibem comportamentos mais pró-sociais do que os rapazes este estudo não evidenciou diferenças estatisticamente significativas.

Quanto à idade, os resultados identificam-se com os estudos de Cecconello e Koller (2003) que salientam que os jovens mais velhos obtêm melhores desempenhos nas escalas (iniciativa e competência) do que os jovens mais novos, o que sugere que a diferença de idades influencia a competência social.

Embora as diferenças de posição social tenham sido visíveis, quer em meio rural, quer em meio urbano, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas. Numa análise mais profunda percebemos que é a faixa etária dos 15 anos que apresenta maior representatividade.

Por fim realçamos que, apesar de não se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas para a maioria das variáveis em estudo, para a variável "Tipo de curso" existiram diferenças estatisticamente significativas. Concluímos que são os alunos dos Cursos Profissionais que apresentam uma melhor caraterização e identificação de grupos.

Referências

Amiguinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, *18,* 7-43.

Cecconello, A. M. e Koller, S.H. (2003). Avaliação da competência social em crianças em situação de risco. *Psico-USF, 8,* 1-9.

Daveau, S. (2000). *Portugal Geográfico*. Lisboa: Edições Sá da Costa.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 março.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro.

Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Developmen*t, *72,* 1135-1150.

Silva, H. (1996). *Auto-estima e identidade social em adolescentes com insucesso escolar.* Monografia de Psicologia Educacional. Lisboa:ISPA.

Soares, I. C. (1990). O grupo de pares e a amizade. En Paiva Campos (Ed.) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol.II (pp.93-135). Lisboa: Univ.Aberta.

O AUTOCONCEITO E A AUTOESTIMA DOS JOVENS SURDOS: LISBOA VS. ALENTEJO

Farinho, P., Pereira, R., Nunes, M., Casal, J., Delgado, M. J., e Corrêa, E.

Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas – CI-ISCE

Resumo

O presente trabalho, utilizando uma metodologia quase experimental e tendo por base um estudo comparativo, pretendeu dar resposta ao problema: "Será que o Autoconceito e a Autoestima em jovens surdos variam consoante vivem em Lisboa (meio urbano) ou no Alentejo (meio rural)?". Este estudo foi constituído por dois grupos amostrais independentes, nomeadamente, dois grupos de doze jovens com surdez neurossensorial, com idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos, residentes em Lisboa, e no Alentejo. Foram aplicados dois instrumentos, o questionário de caraterização dos sujeitos e a Escala de Autoconceito para Adolescentes (*Self-Perception Profile for Adolescent*), construída por Susan Harter (1988). Foram definidas duas hipóteses. Para a testagem das mesmas foi utilizada uma estatística paramétrica com testes de diferenças de médias. Relativamente ao Autoconceito verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no domínio da Competência Escolar, sendo os jovens surdos residentes em Lisboa quem apresentam um valor mais positivo. Na análise da Autoestima, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, contudo, analisando os valores médios totais, os jovens surdos residentes no Alentejo apresentam uma melhor Autoestima Global. Verificou-se, na amostra apresentada, que o meio envolvente do jovem apenas altera o seu Autoconceito a nível da avaliação que faz da sua competência escolar.

Palavras-chave: Surdez, Adolescência, Autoconceito, Autoestima, Lisboa, Alentejo.

Abstract

This study, using a quasi-experimental methodology and based on a comparative study, intended to answer the issue: "Does the Self-concept and Self-esteem in young deaf vary according to if they live in Lisbon (urban) or the Alentejo (rural)?" The study consisted of two independent sampling groups, in particular, two groups of twelve

young people with deafness, aged between 15 and 23 years, residents in Lisbon and Alentejo. Two instruments were applied, the questionnaire of characterization of subjects and the *Self-Perception Profile for Adolescents* by Susan Harter (1988). Two hypotheses were defined. For the testing of the hypotheses, we used a parametric statistical test with differences of means. Regarding the self-concept only at the area of School Competence, significant statistically differences were noticed, being young deaf Lisbon residents those who have more positive values. In the analysis of Self-Esteem, no statistically significant differences were noticed, however, analyzing the total average, young deaf residents in Alentejo present a better Global Self-Esteem. This way, we found that, in the sample analyzed, the surroundings of the young deaf only change his self-concept in terms of his assessment of his school competences.

Keywords: deafness, Adolescence, Self-concept, Self-esteem, Lisbon, Alentejo.

Introdução

Atualmente, a surdez começa a ser vista como a caraterística de uma Comunidade marcada pela sua própria língua e cultura, abolindo o seu significado de deficiência desenvolvido pela comunidade médica. Contudo, estamos longe de afirmar um pensamento igualitário da sociedade. Assim, o presente estudo, procurou contribuir para todo o trabalho que tem sido desenvolvido de forma a trilhar um caminho que nos conduza a outras pistas, a novas descobertas, e que nos afaste dos desgastados (pre)conceitos acerca da surdez e dos surdos (Coelho, 2010, p 32).

Perante esta perspetiva, coloca-se a dúvida se Portugal, com as suas diferenças entre o meio urbano e o meio rural, tem construído um ambiente positivo para o desenvolvimento do bem-estar da pessoa surda, formulando-se a questão: "Será que o Autoconceito e a Autoestima em jovens surdos variam consoante vivem em Lisboa (meio urbano) ou no Alentejo (meio rural)?"

Destacou-se a importância da Língua Gestual na vida e na educação do surdo, sendo através desta forma de comunicação que terá acesso sem barreiras ao mundo que a rodeia e poderá desenvolver-se adequadamente a nível linguístico, cognitivo, emocional e social na idade própria (Bispo, Couto, Clara e Clara, 2006, p. 196). Contudo, nem sempre a Língua Gestual é incutida precocemente, o que associado a

todos os problemas quotidianos da pessoa surda, constituem diversos fatores que poderão afetar o Autoconceito e a Autoestima.

Na adolescência, às dificuldades associadas à afirmação do surdo na sociedade, acrescem todas as dificuldades caraterísticas desta fase de desenvolvimento destacadas por Harter (1999), como a construção da identidade, a relação e aceitação dentro do grupo de pares e as mudanças físicas. Por toda a complexidade e importância do período da adolescência, será a fase em destaque para dar resposta à presente questão.

O adolescente desenvolve a capacidade de construir a sua própria identidade e de dar significado à sua existência e ao seu papel na sociedade (Sprinthall e Sprinthall, 1993), assim, define o seu Autoconceito, ou seja, a imagem que tem de si próprio. Associada ao Autoconceito e aos sentimentos que dele advêm, surge a Autoestima como a avaliação que o adolescente faz de si mesmo, podendo ser positiva ou negativa, dependendo, em grande parte, deste conceito o bem-estar social e emocional do adolescente (Plummer, 2012).

Contudo, o desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima não depende apenas do adolescente enquanto pessoa, mas também da interpretação que fará do seu meio envolvente, das respostas sociais que recebe e das suas experiências.

É perante este último aspeto que consideramos a diferença de meios dentro do nosso país. Como meio rural (Alentejo), caraterizado por relações mais próximas e considerado um meio mais saudável. Também enquadrado por dificuldades, como o acesso à educação e à saúde (Gonçalves e Carvalho, 2008; Canário, 2000; Amiguinho, 2005). Como meio urbano e industrializado (Lisboa), com uma rotina e estilos de vida que limitam as relações pessoais desenvolvidas.

Método

Utilizando uma metodologia quase experimental e tendo por base um estudo comparativo, definiu-se como objetivo geral comparar o Autoconceito e a Autoestima dos jovens surdos, consoante o local onde vivem.

As hipóteses formuladas têm como base de construção o problema enunciado e os estudos de Harter (1988):

H1- Existem diferenças nos sete domínios do Autoconceito distinguidos na escala de Susan Harter (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética,

Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas) nos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo.

H2- Existem diferenças na Autoestima global dos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo.

Sujeitos

A seleção do grupo de sujeitos foi realizada de acordo com as caraterísticas principais estipulada. Selecionou-se uma amostra com idades entre os 15 e os 23 anos, que se encontrasse a frequentar a escola da residência, com uma surdez neurossensorial. Por se tratar de uma amostra por conveniência não é representativa da realidade.

A amostra é constituída por 24 sujeitos, com idades entre os 15 e os 23 anos, residentes na zona de Lisboa (12 sujeitos) e na zona do Alentejo (12 sujeitos). Todos os sujeitos frequentavam a escola, no 3º ciclo e no Secundário, variando o ano de escolaridade entre o 7º ano e o 12º ano. Os sujeitos têm uma surdez neurossensorial (45,83% Surdez Severa; 54,17% Surdez Profunda).

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos, um questionário de caraterização para analisar as variáveis demográficas da amostra e a escala de Autoconceito *«Self–Perception Profile for Adolescent»*, desenvolvida por Susan Harter (1988) para avaliar o Autoconceito e a Autoestima Global.

Resultados

Dos resultados obtidos da amostra total, relativamente ao Autoconceito, destacou-se no domínio da Competência Escolar o resultado mais baixo ($\bar{x} = 13{,}42$) e no domínio das Amizades Íntimas o resultado mais elevado ($\bar{x} = 15{,}79$).

Relativamente à Autoestima Global, observou-se uma média relativamente à amostra total de 14,6, considerando como cotação máxima possível 20. A estes últimos dados acrescenta-se uma maior frequência de respostas com uma cotação total de 13.

Relativamente ao problema enunciado, pode-se responder afirmativamente a cada um dos domínios do Autoconceito, onde se verificaram algumas alterações. Contudo, quanto à Autoestima a resposta é diferente, não tendo sido identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os jovens surdos consoante o meio onde residem.

Discussão / Conclusões

Estes resultados confirmam o referido por Gonçalves e Carvalho (2008), que caraterizam as relações sociais em meio urbano como efémeras e em constante transição e por Amiguinho (2005) que descreve as relações sociais em meio rural como próximas e com maior espírito de entreajuda e solidariedade. A diferença dos estilos de vida, das rotinas e dos ritmos diários, do ambiente social, cultural e económico influencia o meio envolvente do jovem surdo, refletindo-se no desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima.

Para a primeira hipótese verificaram-se apenas diferenças estatisticamente significativas ao nível da Competência Escolar, favorecendo nos resultados os jovens surdos residentes em Lisboa (meio urbano). Estes resultados acompanham a diferença do estado atual da educação entre Lisboa e o Alentejo. De facto, um dos problemas identificados por vários autores está relacionado com o encerramento de escolas do Alentejo, consequência da diminuição e envelhecimento da população. Por outro lado, a grande oferta de cursos e instituições educativas carateriza a educação em Lisboa marcando uma das diferenças ao nível educacional entre estas zonas. O facto dos jovens surdos residentes no Alentejo terem um Autoconceito ao nível da Competência Escolar inferior poderá estar relacionado com os resultados apresentados no estudo *Health Behaviour in School-aged Children* (2012), relativamente ao gosto que os jovens apresentam pela escola. Neste último parâmetro os jovens residentes na zona do Alentejo apresentaram uma percentagem superior aos jovens de Lisboa, demonstrando que 31,6% dos seus jovens não gosta da escola.

Na segunda hipótese, apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas, são os jovens surdos residentes em Lisboa que apresentam uma autoestima mais baixa.

O estudo *Health Behaviour in School-aged Children* (2012) revela que os jovens do Alentejo têm mais facilidade em falar com o seu melhor amigo que os jovens de Lisboa, o que demonstra as relações positivas que se estabelecem em meio rural com o grupo de pares, podendo estas influenciar positivamente a Autoestima dos jovens.

Afirma Peixoto (2004), que o estabelecimento de relações familiares mais positivas poderá levar a uma melhor Autoestima, reforçando a ideia de Amiguinho (2005) sobre as relações que se estabelecem em meio rural.

Perante as últimas comparações de estudos e de bases teóricas compreende-se que, por um lado, as dificuldades ao nível da educação que o Alentejo enfrenta podem estar na base da justificação para que os seus jovens surdos apresentem um menor Autoconceito ao nível da Competência Escolar e, por outro lado, o ambiente citadino mais impessoal e ao mesmo tempo mais exigente ao nível da aceitação social, pode justificar o facto dos jovens surdos residentes em Lisboa apresentarem uma Autoestima mais frágil.

Referências

Amiguinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, *18*, 7 – 43.

Bispo, M., Couto, A., Clara, M., e Clara, L. (Coords.). (2006). *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Editorial Caminho.

Canário, R. (2000). A Escola no Mundo Rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas, 14*, 121 – 139.

Coelho, O. (2010). *Um Copo Vazio está Cheio de Ar – Assim é a Surdez*. Porto: Livpsic.

Gonçalves, A., e Carvalho, G. (2008). Os tempos livres e os quotidianos na definição de estilos de vida de jovens rurais e urbanos: influência da escolarização e dos recursos comunitários. In B. Pereira e G. Carvalho (Coords.), *Atividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção* (pp.80 – 96). Lisboa: Lidel.

Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self – A Developmental Perspective.* New York: The Guilford Press.

Health Behaviour in School – aged Children. (2012). *Pais, Amigos e Escola*. Acedido em: http://aventurasocial.com/publicacoes.php

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica, 1*, 235 – 244.

Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças*. Porto: Porto Editora.

AS COMPETÊNCIAS COMUNICACIONAIS DO PESSOAL NÃO DOCENTE NA IMAGEM ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Ana Paula Leitão, Carla Dias Coelho, e Paula Farinho

Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas- CI-ISCE

Resumo

Atualmente as sociedades são caracterizadas pela competitividade e pela exigência dos cidadãos. Compete às organizações desenvolver padrões de qualidade que dão enfoque à comunicação para permanecer em atividade. Assim, é imprescindível o domínio de competências comunicacionais nas organizações educativas, entre os colaboradores, e os clientes e/ou stakeholders. Com o intuito de conhecermos a realidade comunicacional do Agrupamento de Escolas de Odemira (AEO) - Portugal, surge o presente estudo de caso, que visa compreender as funções comunicacionais que o pessoal não docente desempenha no exercício dos seus cargos, quer na assunção do seu papel nas redes comunicacionais, quer no impacto que as suas competências comunicacionais têm na imagem da organização escolar. Procedeu-se à aplicação de inquéritos por questionário ao pessoal não docente, ao pessoal docente e aos encarregados de educação dos alunos, e entrevistas, aos líderes do respetivo Agrupamento. É essencial que o pessoal não docente participe de forma proactiva no órgão de gestão estratégica do agrupamento apresentando o seu legítimo contributo. Verificámos uma diminuta perceção destes colaboradores quanto à relevância das suas competências, no âmbito da comunicação, ao exercer o seu cargo e a sua repercussão na imagem da escola.

Palavras-chave: Competências Comunicacionais, Pessoal não Docente, Imagem organizacional da escola.

Abstract

Currently societies are characterized by competitiveness and the demands of citizens. It is up to organizations to develop quality standards that give focus to communication to stay in business. So, it is essential the domain of communication skills in educational

organizations, among employees and customers and / or stakeholders. In order to know the communicational reality of Odemira Group of Schools (AEO) - Portugal, arises this study case, which aims to understand the communication functions that non-teaching staff plays in the exercise of their duties or in the assumption of its role in communication networks, or the impact that their communication skills have on the image of the school organization. It proceeded to the application of surveys to non-teaching staff, teaching staff and to parents and caregivers of students, and interviews, the respective leaders of the grouping. It is essential that the non-teaching staff participate proactively in the strategic management body of the group presenting their legitimate contribution. We found a tiny perception of these employees on the relevance of their skills in communication, in exercising its responsibility and its impact on the school image.

Keywords: Communicative skills, non-teaching staff, organizational image of the school.

Introdução

A qualidade almejada pelas organizações educativas coloca em evidência a responsabilidade dos membros da organização em assegurar grande parte da comunicação, ao fomentar "mutual expectations and begin to work as teams" (Fielding, 2006, p. 34), pois dela dependem para permanecer em atividade, através do domínio de competências comunicacionais.

Assim, para melhor percecionarmos a realidade comunicacional do AEO, delineámos como objetivos: conhecer de que forma é assumido pelo pessoal não docente (p.n.d.) o seu papel nas redes comunicacionais do AEO; conhecer a opinião dos outros agentes das redes comunicacionais – pessoal docente (p.d.), encarregados de educação (e.e.) e liderança (Comissão Administrativa Provisória, CAP) – sobre o papel do pessoal não docente nas redes comunicacionais do AEO; compreender se as competências comunicacionais do pessoal não docente contribuem para a imagem do Agrupamento de Escolas de Odemira (AEO).

Nos finais do século passado, cria-se o Espaço Europeu de Educação, com o intuito de se estandardizar políticas educativas, com reformas educativas (Martins, 2014), levando à democratização do ensino, à crescente autonomia e decisão locais,

porém condicionadas "a nível global inter e transnacional" (p.37), nos princípios e metas (Almeida, 2005), com normativos que advogam um sistema desconcentrado e descentralizado, cujos clientes arrogam um estatuto de regulador (Estêvão, 2006). A Lei de Bases de Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, exigiu um esforço da tutela na gestão dos recursos humanos, nomeadamente, quanto ao pessoal não docente.

Também, o Decreto-Lei n.º 184/2004, define a flexibilização da gestão destes recursos humanos e o alargamento do âmbito das competências, como agente essencial no "apoio a alunos, docentes e encarregados de educação, no desenvolvimento do projecto educativo da escola", reforçado pela Lei n.º 12-A/2008.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 137/2012 refere a importância da integração do pessoal não docente no Conselho Geral, elegendo os seus representantes e participando, em "reuniões plenárias ou de comissões especializadas".

Esta integração permite uma interação comunicativa profícua tal como Sehgal e Khetarpal (2006, p.16) reiteram: "Communication is the nervous system of an organization. It keeps the members of the organization informed about the internal and external happenings which are relevant and of interest to the organization".

Metodologia

Neste estudo de caso, o ponto de partida foi a abordagem efetuada por diferentes autores no âmbito da organização educacional no respeitante ao pessoal não docente em contexto escolar (Gonçalves, 2010; Silva, 2006).

O tipo de instrumento escolhido foi o inquérito por questionário, com 16 itens fechados, aplicados ao pessoal não docente (p.n.d. n=61), aspirando-se a sua autocaracterização; ao pessoal docente (p.d. n=87) com 11 itens; aos encarregados de educação (e.e. n=1006) com 8 itens; e à Comissão Administrativa Provisória (CAP n=4), com inquéritos por entrevista, pretendendo-se a heterocaracterização daqueles membros, reformulados após o pré-teste (Quivy e Campenhoudt, 2013).

Análise e Discussão de Resultados

Quanto à caraterização sociodemográfica do p.n.d, a maioria é do género feminino (97.5%), com idades compreendidas entre 50-59 anos (65%); habilitações académicas,

com 50% com o ensino secundário e 32.5% com o 9ºAno; tempo de serviço, entre 21-30 anos (47.5%), e entre 15-20 anos (30%) no AEO.

Em relação ao papel desempenhado pelo p.n.d. na comunicação da escola, salientamos as variáveis: "Tarefas assumidas", "Comunicação no exercício das suas funções" e "Perceção quanto à relação entre a sua forma de comunicar e o reflexo desta na imagem da organização educativa" sob a perspetiva de todos os inquiridos.

Quanto às tarefas assumidas, o p.n.d. (75%) considera que se prendem maioritariamente em "Ouvir os colegas, alunos e professores, sempre que precisam." 66.7% referem "Interferir quando vêem alunos em conflito e resolvem a situação". 54.3% mencionam "Zelar para que os alunos cumpram os seus deveres" como está consagrado no Decreto-Lei n.º 184/2004.

Porém, "Dar sugestões para a elaboração dos principais documentos do agrupamento" 47.1% indica "Nunca", o que contraria, por um lado, a opinião da CAP. 50% dos inquiridos refere "Dar sugestões para a elaboração dos principais documentos do agrupamento" .

No desempenho das suas funções, quando solicitadas informações pelo p.d. e pelos e.e. sobre alunos/educandos ao p.n.d., todos eles assinalam "Algumas vezes".

Em relação à questão "Gosto de dar a minha opinião e de ser ouvido(a), no que respeita aos alunos" o p.n.d. aponta "Sempre" (40.6%) ou "Quase sempre" (31.3%); o p.d., "Algumas vezes" (32%) ou "Quase sempre" (30%); os e.e. "Algumas vezes" (31.6%) ou "Quase sempre" (26.3%), o que revela que, nas redes informais, ocorre a transposição das barreiras das funções para promoção de ações (Krackhardt e Hanson, 1993).

No que concerne à questão "Não costumo apresentar sugestões", o p.n.d. (35.7%) indica "Nunca" e (32.1%,) "Algumas vezes". Quanto ao p.d., 34%, assinala "Raramente" e 20% refere "Nunca" aferindo-se que o p.n.d. apresenta dificuldades na emissão de opinião sobre a sua forma de agir, na exposição de sugestões, com dispersão de opiniões, ou ausência destas, e desconhecimento do p.d. quanto às ações do p.n.d.

Em relação à forma de comunicar do pessoal não docente e o reflexo desta na imagem da organização educativa, "Saber comunicar com os outros é importante na minha profissão", o p.n.d. (82.9%) indica "Sempre", assumida de forma clara, breve e profissional.

Em relação à questão "A forma como comunico é importante, porque sou o primeiro contacto que o exterior tem com a escola/agrupamento" o p.n.d. (37.9%) indica "Algumas vezes", (20.7%) "Quase sempre" ou "Sempre"; enquanto o p.d. (60%) e os e.e. (56.7%) apontam "Sempre", percecionando-se que as relações comunicacionais entre o p.n.d. e os clientes não são reforçadas pela liderança, com consequente perda de eficiência (Etzioni, 1984).

No que respeita à questão "O que digo sobre a minha escola influencia positiva ou negativamente a comunidade onde esta está inserida, o p.n.d. (26.7%,) assinala "Nunca" ou "Algumas vezes" contrapondo-se à opinião do p.d. (52%) e dos e.e. (39.3%,) que indicam "Sempre".

Conclusões

Concluindo, aferimos que o pessoal não docente assume um papel com alguma relevância nas redes comunicacionais do AEO, sendo salvaguardada a sua progressão contínua no âmbito da comunicação do agrupamento, ao nível das competências comunicacionais e da participação ativa no Conselho Geral.

Por outro lado, averiguámos que p.n.d. não se envolve na elaboração dos documentos estruturantes do AEO, nem na organização das atividades letivas/não letivas, ou fá-lo raramente com a interação comunicacional, na transmissão de informações.

Foi, também constatado que o p.n.d. assume com competência as suas tarefas, na transmissão oral de informações e na escuta ativa com resultados comunicacionais positivos (Fielding, 2006) e que na estrutura interna formal os fluxos comunicacionais seguem um sistema hierárquico vertical (Sánchez, 2002), com relações estandardizadas no seio organizacional (Luthans, 2011).

Assim, constatámos que houve unanimidade quando se considerou importante a competência comunicacional no exercício do cargo de p.n.d., fulcral no seio das organizações (Rego, 2013) e que o p.n.d. comunica, primeiro com o exterior e posteriormente com a organização educativa.

Referências

Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar: conceitos e práticas.* Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho. *Diário da República n.º177/2004 – I Série-A.* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º126/2012 – 1.ª série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Etzioni, A. (1984). *Organizações Modernas.* (7ª Edição). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Estêvão, C. (2006). Abordagens sociológicas outras da escola como organização. En L.

Fielding, M. (Ed.), *Effective Communication in Organisation* (3rd Edition). Lansdowne: Juta & Co (Pty) Lda.

Gonçalves, F. (2010). A Escola em Mudança: Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional. (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Coimbra. Acedido em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15637/1/ana.pdf.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º237/86 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro. *Diário da República n.º41/2008 – 1.ª série.* Assembleia da República. Lisboa.

Krackhardt, D. e Hanson, J. (1993). Informal networks: The company behind the chart. *Harvard Business Review, 71(4)*, 104 –111.

Martins, S. (2014). Políticas Educativas Europeias: Divergir e Convergir num Espaço Comum. En M. Rodrigues (Org.*), 40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimento, Atores e Recursos,* Volume II. (pp. 685-707). Coimbra: Edições Almedina, SA.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. (6ª Edição)*. Lisboa: Gradiva Edições.

Rego, A. (2013). *Comunicação Pessoal e Organizacional – Teoria e Prática. (3.ª Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Sehgal, M. e Khetarpal, V. (2006). *Business Communication.* New Delhi: Excel Books.

Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones.* Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Silva, M. (2006). *A Participação do Pessoal Não Docente na Organização Escolar*. (Tese de Mestrado). Departamento de Ciências da Educação: Aveiro. Acedido em: http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4697/1/208966.pdf.

DEVELOPING PRODUCTIVE SKILLS IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR THE EFL CLASSROOM

Adela González Fernández* y Cristina A. Huertas Abril**

**Universidad de Córdoba; **Universidad de Córdoba*

Abstract

Introduction: Language teachers increasingly recognise the importance of acquiring and using foreign languages as a key element for personal and social development at all levels. This recognition is even more important in pre-service teachers training, due to the importance of current European policies and the rising number of bilingual schools. Pre-service teachers, however, refer numerous difficulties regarding the learning process of English as a foreign language. The need for a change in the teaching-learning process of EFL arises, paying a special attention to the productive skills (speaking and writing). Methods: Based on the analysis of the main deficiencies identified in the teaching-learning process of EFL in pre-service teachers of the University of Córdoba, this project aims to present a set of methodological approaches and communication strategies to facilitate the improvement of the productive skills in EFL. Results: In spite of the continuous improvement, pre-service teachers refer significant difficulties in the developing of the productive skills in EFL. Conclusions: To overcome these limitations, it is necessary to introduce new approaches and methodologies to improve the results of the pre-service teacher training in EFL.

Keywords: ESL/EFL, writing skills, speaking skills, pre-service teacher training, communication strategies.

Resumen

Antecedentes: A pesar las tendencia de las políticas europeas a la promoción de una sociedad bilingüe y al aumento de las escuelas bilingües, los estudiantes de Educación reconocen encontrar numerosas dificultades cuando se enfrentan al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Surge, por tanto, la necesidad de un cambio en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como L2, especialmente en lo

que respecta a las producciones oral y escrita. Método: Esta investigación ofrece un nuevo enfoque metodológico y estrategias de comunicación que faciliten el desarrollo de las competencias de producción en L2, basados en las principales deficiencias encontradas en los alumnos de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Resultados: A pesar de las continuas mejoras, los alumnos reconocen seguir encontrando dificultades en el desarrollo de las habilidades relacionadas con las producciones orales y escritas en L2. Conclusiones: Es necesaria la introducción de nuevos enfoques y metodologías que mejoren los resultados de los alumnos de Educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como L2.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, competencias relacionadas con la producción escrita en L2, competencias relacionadas con la producción oral en L2, formación del profesorado, estrategias de comunicación.

Introduction

The implementation and consolidation of the EEES, whose main objective consists of promoting a European network of educational institutions, fosters the international mobility of both students and teachers. This situation has a direct consequence: learning foreign languages has arisen as a key tool for the personal and social development at all levels. In pre-service teacher training, the knowledge of at least a second language (L2) is even more important nowadays. The increase of bilingual schools, together with the community policies supporting the idea of a multilingual European Society, entail that teachers should adapt themselves to this interconnected world.

Productive skills are a real challenge for pre-service teachers. On the one hand, oral expression is an essential competence not only for teaching English as a second or foreign language (ESL/EFL), but also for the explaining the contents of bilingual subjects. On the other hand, writing skills are also unavoidable in the educational context. Furthermore, productive skills enable the participation in exchange and mobility programs, as well as in international project and fora to exchange experiences and ideas to improve different aspects of their professional lives.

In recent years, several studies (Cortina, 2011; Salvadores, 2009) have been published where it is highlighted that the level of EFL of pre-service teachers in Spain is

far from the B1 of the European Framework despite the numerous efforts at all levels and the communicative strategies of future teachers. This situation is especially remarkable in the case of productive skills: pre-service teachers are often stressed of feel that their development is not completely adequate or even not enough for teaching in a bilingual context.

In the light of this situation, this project presents a qualitative study of how pre-service teachers at the third course and fourth course of the Degree in Primary Education face situations where oral and written expression is. Then, this paper also suggests several methodological strategies whose aim is improving the productive skills.

Methods

The aim of the analysis justifying our proposal to improve the productive skills as well as the communicative strategies of pre-service teachers is based on a bigger project on teachers' motivation regarding L2 teaching-learning processes. The data have been obtained thanks to a questionnaire combining Likert-scale items and open-answer questions. This is thus a descriptive research.

Objectives

The specific objectives of this project are: (i) assessing the personal perception of the communicative skills in EFL of students of the third course (both bilingual and non-bilingual) and of the fourth course (specialization in ESL teaching) of the Degree in Primary Education, University of Córdoba (UCO) (Spain); (ii) suggesting methodological proposals to improve both their self-perception (increasing their self-confidence) and their productive skills in EFL.

Participants

The data collection was carried out in two main stages during the academic year 2014-15. In the first stage, the questionnaire focussed on fourth-year students of the specialization in EFL teaching was developed at the end of the first term (n=44 of a total of 47). The second stage was carried out at the end of the second term of the same academic year but with the students of the subject *Idioma extranjero para el*

profesorado de Primaria (inglés) ("Foreign language for Primary teachers (English)"), compulsory subject of the third course of the Degree in Primary Education. These third-year students were classified according to bilingual or non-bilingual students (n=56 of a total of 68 students; and n=129 of a total of 160 non-bilingual students). It is remarkable to point out that this is the only subject that non-bilingual students of the Degree in Primary Education can take in English at UCO.

Instruments

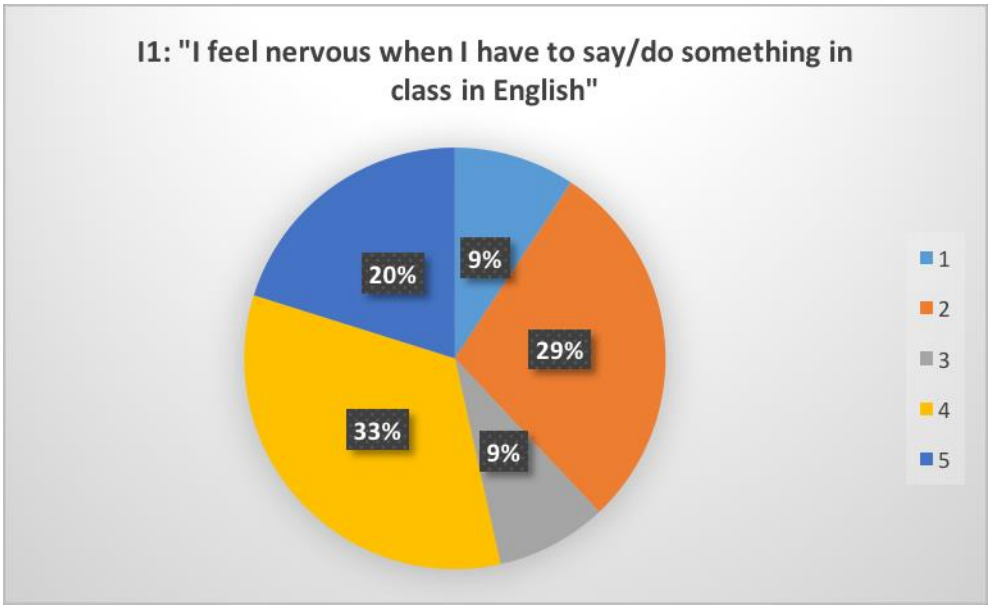
Two questionnaires in Spanish were developed to measure the motivation of pre-service teachers regarding the L2 teaching-learning process. The first one was developed focussing on third-year students, considering two facts: (i) the L2 subject is compulsory, and (ii) all of them need an official certificate in L2 before finishing their degrees. The second questionnaire was designed focussing on fourth-year students who had chosen the specialization in EFL teaching. Both questionnaires, however, had several common items. The items were phrased using a typical 5-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

All the items of this study –considering the two questionnaires– were carefully selected after an extensive literature search and individual interviews with 20 students of both courses but from the 2013-14 that were not included in the main research. Furthermore, both questionnaires were validated by experts and phrased so as to avoid vagueness and potential misunderstandings.

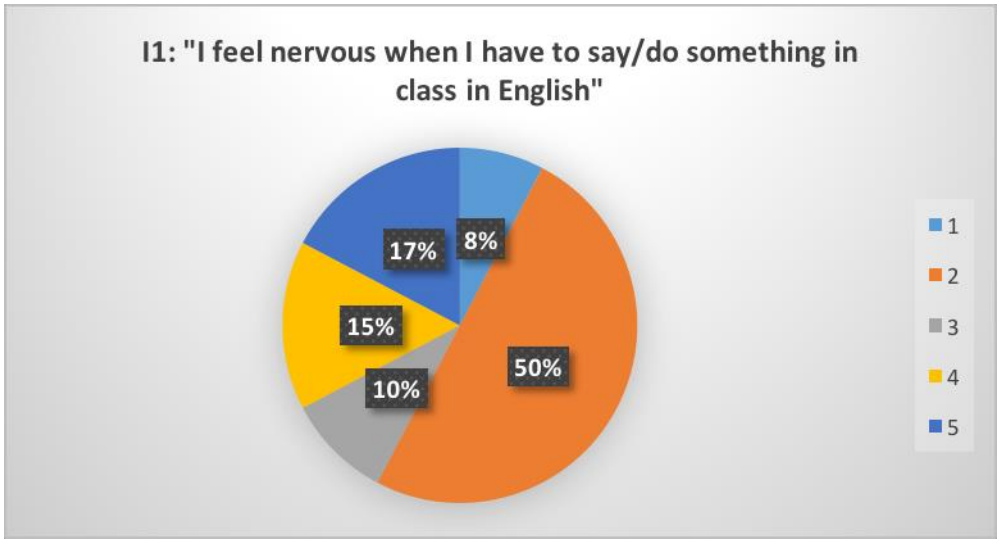
The two items chosen here were "I feel nervous when I have to say/do something in class in English" (I1) and "I consider myself ready to face the development of the Final Year Dissertation in English".

Preliminary results

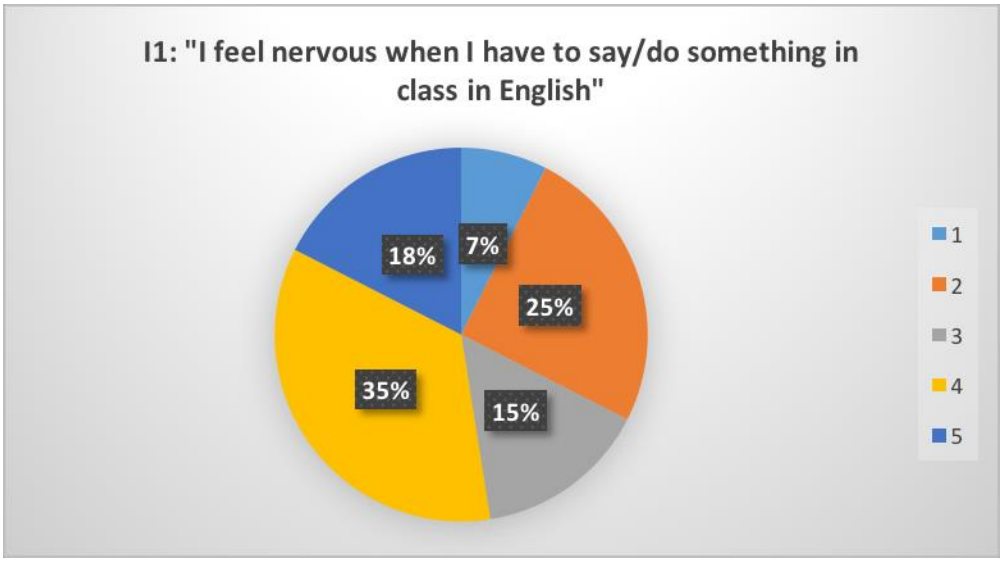
From a general and comprehensive perspective, most of the students who participated in this preliminary research present a certain difficulty in communicating in English in the context of the classroom and/or to defend the end-of-degree project as can be seen in the following graphs:



Graph 1. Perception of third-year non-bilingual students on I1.



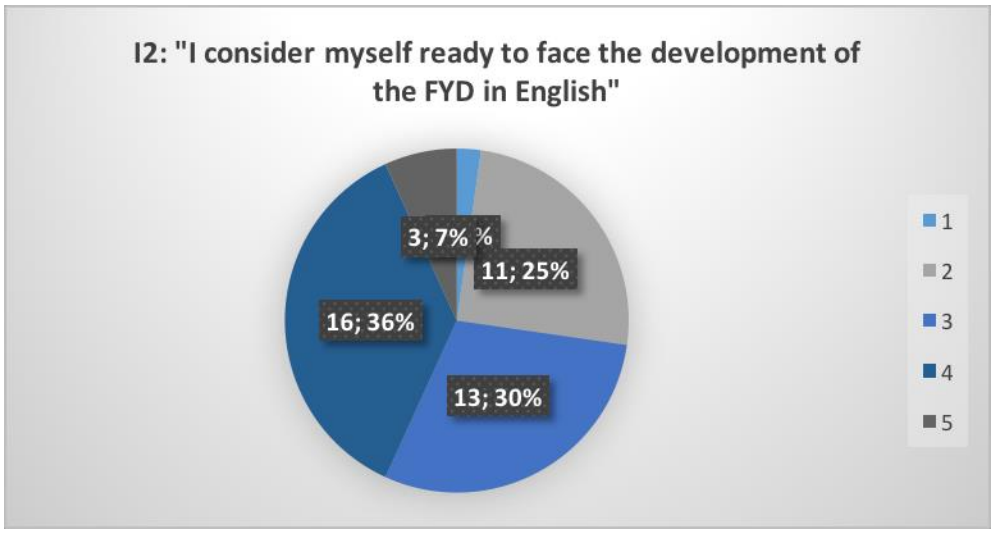
Graph 2. Perception of third-year bilingual students on I1.



Graph 3. Perception of fourth-year students (especialization in ESL teaching).

Graph 4. Perception of third-year non-bilingual students on I2.

Graph 5. Perception of third-year bilingual students on I2.



Graph 6. Perception of fourth-year students (especialization in ESL teaching) on I2.

A methodological proposal: The Pyramidal Mentoring

We consider that there are a number of recommendations to put into practice the oral discourse and the written communication, including:

a) To use different techniques and activities.
b) To encourage students' intrinsic motivation.
c) To provide feedback and correct mistakes without interrupting the oral discourse and trying not to discourage students.

d) To develop both the oral and written skills in meaningful communicative contexts.
e) To coordinate fluency and accuracy

There are also several activities designed to facilitate the oral and the written competences, although they do not always meet the needs of pre-service teachers. This is why we believe that pyramidal mentoring could be a useful tool due to its participative methodology, in which students are the protagonists of their learning processes. Part of this approach is also the development of tools that foster individual and group communication and generate positive social environments, making thus possible the educational relationship.

The planning of this proposal is as follows:

1. Decision making process prior to the lessons and presentation of contents: definition of conceptual contents, preparation of materials, decision-making of role and group assignments, and their presentation by the teacher.
2. Process intervention and control: control of the interactions among equals, paying special attention to the communicative skills, and oral and written expression; it is important to facilitate the interaction between teachers and students in order to encourage communication.
3. Evaluation of the communicative process and the group interaction. Evaluating the group activity is essential, especially the self-assessment and the peer-assessment, through which students must evaluate the teamwork, the involvement, the level of communication, the skills development, etc.

This pyramidal mentoring proposal is inspired in collaborative learning. In order to achieve horizontal (peer-to-peer) and vertical (student-teacher) exchange, it is recommended to begin with a tutoring session in large group and then in small groups, to finish with an individual interview with the students. This helps the development of several transversal competences (for example, deep understanding of key concepts, creative problem solving and, undoubtedly, the improvement of oral and written communicative skills). We emphasize, as well, the development of interpersonal skills, the knowledge application to real situations, the improvement of intellectual and social skills, and the creation of support networks among students, and students and teachers.

Conclusion

Despite the improvements in the teaching and learning process of foreign languages, the pre-service teachers still show significant difficulties in oral and written communication. This leads us to believe that the introduction of new approaches and methodologies to improve their training in English and other foreign languages is needed. In this context, we consider that the pyramidal mentoring –having already provided satisfactory results as a methodology for the elaboration of the end-of-degree project- is a proposal that facilitates the communicative exchange in a foreign language, since it benefits the horizontal exchange (among students) as well as the vertical exchange (student-teacher).

References

Cortina, B. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum 16*, 155-177.

Gómez, M. E., Serrano, R. y Huertas, C. A. (2016). Los Trabajos Fin de Grado (TFG) del área de Educación en el sistema universitario español. En: R. Serrano, M.E. Gómez y C.A. Huertas (Eds.), *La educación SÍ importa en el siglo XXI* (pp. 161-172). Madrid: Síntesis.

Salvadores, C. L. (2009). *Estudio de la correlación entre evaluación objetiva y autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la Formación del Profesorado* [Tesis doctoral]. Granada: Universidad. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/16766

AUTOEFICACIA Y ACTITUDES DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA HACIA LOS JÓVENES CON SOBREPESO

Emilio J. Martínez-López

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Universidad de Jaén

Resumen

El objetivo del presente estudio fue examinar la asociación de las expectativas de autoeficacia en profesores de educación física con las actitudes hacia los jóvenes con sobrepeso. Un total de 618 profesores de educación física participaron en el presente estudio transversal. El análisis de respuestas a dos cuestionarios mostró que la autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva fue asociada positivamente con las actitudes relacionadas con el cuidado de la forma física y salud de los escolares con sobrepeso en profesores varones (ß = 0.099, P = 0.033), mujeres (ß = 0.245, P = 0.003) y profesorado de primaria (ß = 0.173, P = 0.001). Se concluye que unas menores expectativas de autoeficacia docente se relacionan con actitudes más desfavorables hacia la participación de la escuela y del profesorado de PE en la prevención y tratamiento del joven obeso. Cuanto mayor es la capacidad que los docentes se atribuyen para fomentar el aprendizaje del alumnado obeso, evaluar dicho aprendizaje y supervisar la propia actividad profesional, mayor es el acuerdo que expresan respecto a la importancia de reducir el peso para mantener y mejorar la forma física y salud de los estudiantes con sobrepeso.

Palabras clave: Obesidad-sobrepeso, educación física, profesores de educación física, escuela, autoeficacia

Abstract

The aim of this study was to examine the association of self-efficacy expectations in physical education teachers with attitudes toward overweight youth. A total of 618 physical education teachers participated in this cross-sectional study. The analysis of responses to two questionnaires showed that self-efficacy to involve the obese students in practice physical and sports was positively associated with attitudes related to the

care of fitness and health of overweight schoolchildren in male teachers (ß = 0.099, P = 0.033), women (ß = 0.245, P = 0.003) and primary teachers (ß = 0.173, P = 0.001). It is concluded that lower expectations of teacher self-efficacy are associated with more unfavorable attitudes to the participation of school and teacher of physical education in the prevention and treatment of obese young. The greater the ability of teachers are attributable to promote learning of obese students, assess such learning and monitoring the professional activity, higher is the agreement expressed about the importance of reducing weight to maintain and improve physical fitness and health of overweight students.

Keywords: Obesity-overweight, physical education, physical education teachers, school, self-efficacy

Introducción

El exceso de peso en los jóvenes se ha convertido en uno de los principales problemas de salud (Wagner, Meusel, Höger y Kirch, 2005). Los niños con sobrepeso tienen una mayor probabilidad de sufrir actitudes de acoso y agresión por sus iguales (Peterson, Puhl y Luedicke, 2012), renunciar a la participación en actividades lúdicas y deportivas (Forshee, Anderson y Storey, 2004), desarrollar conductas alimenticias desajustadas (Arredondo et al., 2006), y ver disminuido su rendimiento académico (Datar y Sturm, 2006). La autoeficacia docente pueden ser un elemento clave en la enseñanza-aprendizaje dirigido a los jóvenes con sobrepeso (Torre-Cruz y Martínez-López, 2010). La autoeficacia percibida se define como la confianza en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones adecuadas para desempeñar con éxito una tarea docente en un contexto particular (Woolfolk-Hoy, 2004). El objetivo principal de este estudio consistió en conocer la asociación de las expectativas de autoeficacia de los docentes de Educación Física (EF) con las actitudes hacia el tratamiento educativo de los jóvenes con sobrepeso u obesidad. Teniendo en cuenta características personales como el sexo o el nivel educativo en el que impartían clase.

Método

Participantes

Participaron 618 profesores de EF procedentes de 492 centros educativos de Andalucía, 361 (58.4%) impartían en educación primaria y 257 (41.6%) en educación secundaria. Edad media de los docentes 40.22 años (*DT* = 8.92). Atendiendo a la variable sexo, el número de varones triplicó al de mujeres, 470 (76.1%). Un 65%, 32%, y 3% de los participantes fueron tipificados como normopeso, sobrepeso y obeso, respectivamente.

Materiales

Para medir la autoeficacia docente se empleó el "Cuestionario de autoeficacia para el profesorado de educación física con relación al alumnado con sobrepeso" (Martínez-López et al., 2010). Para medir las actitudes docentes se utilizó una adaptación del "Cuestionario sobre creencias y actitudes de profesores de educación física sobre el alumnado con sobrepeso u obesidad" (Greenleaf y Weiller, 2005).

Procedimiento

Se contactó con todos los Centros Educativos de Andalucía. En el mensaje se describía el estudio y se requería la participación de los docentes de EF para cumplimentar los cuestionarios. La participación fue voluntaria y no se otorgó ningún tipo de prestación ni compensación.

Análisis estadístico

La comparación por sexos y nivel educativo de la edad, experiencia docente y características antropométricas (peso, estatura e IMC), así como tipología corporal y nivel de actividad física se llevaron a cabo mediante la prueba T de Student para muestras independientes y la prueba de Chi^2. La asociación de autoeficacia con actitudes hacia el alumnado obeso fue examinada mediante el análisis de regresión lineal. Se empleó SPSS (v. 19.0 para Windows, Chicago). El nivel de significación se estableció en $P<.05$.

Resultados

Los profesores eran más pesados, de mayor talla e IMC que las profesoras (P < 0.001). También se comprobó que los profesores que impartían clase en secundaria eran más activos físicamente que los de primaria (88.7 y 80.9%, respectivamente).

Los resultados de la regresión lineal indican que la autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva (FSE1) fue asociada positivamente con las actitudes relacionadas con el cuidado de la forma física y salud de los escolares con sobrepeso (FA2) en profesores varones (ß = 0.099, P = 0.033), mujeres (ß = 0.245, P = 0.003) y profesorado de primaria (ß = 0.173, P = 0.001). FSE1 se asoció también negativamente con la percepción peyorativa hacia la obesidad (FA3) en docentes masculinos (ß = -0.177, P < 0.001) y profesores tanto de primaria como de secundaria (ß = -0.128, P = 0.011 y ß = - 0.266, P < 0.001, respectivamente). La autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumnado y la propia práctica docente (FSE2) se asociaba positivamente con las actitudes relacionadas con el cuidado de la forma física y salud de los escolares con sobrepeso (FA2) en docentes de ambos sexos y niveles educativos (Ps < 0.04). Finalmente, FSE2 se asoció negativamente con la percepción peyorativa hacia la obesidad (FA3) solo en el profesorado que impartía clase en secundaria (ß = -0.135, P = 0.045).

Tabla 1

Resultados obtenidos en el análisis de regresión lineal. Las variables predictoras fueron las expectativas de autoeficacia atribuidas y las variables criterio fueron las puntuaciones alcanzadas en las distintas actitudes evaluadas. Los análisis fueron ajustados por edad y IMC.

	Male			**Female**			**Primary School**			**Secondary School**		
	n	**β**	**P**	**n**	**β**	**P**	**n**	**β**	**P**	**n**	**β**	**P**
Autoeficacia (FSE1)												
Actitudes (FA1)	468	0.083	0.074	147	0.043	0.614	387	0.071	0.165	228	0.064	0.342
Actitudes (FA2)	469	0.099	**0.033**	147	0.245	**0.003**	387	0.173	**0.001**	229	0.049	0.468
Actitudes (FA3)	469	-0.177	**<0.001**	147	-0.156	0.061	387	-0.128	**0.011**	229	-0.266	**<0.001**
Autoeficacia (FSE2)												
Actitudes (FA1)	468	0.142	**0.002**	147	0.014	0.868	387	0.064	0.211	228	0.180	**0.006**
Actitudes (FA2)	469	0.125	**0.007**	147	0.223	**0.007**	387	0.140	**0.006**	229	0.142	**0.033**

Actitudes (FA3)	469	-0.068	0.140	147	-0.103	0.216	387	-0.053	0.302	229	-0.135	**0.045**
Autoeficacia (FSE3)												
Actitudes (FA1)	468	0.142	**0.002**	147	0.038	0.647	387	0.068	0.185	228	0.190	**0.004**
Actitudes (FA2)	469	0.123	**0.008**	147	0.255	**0.002**	387	0.155	**0.002**	229	0.142	**0.032**
Actitudes (FA3)	469	-0.112	**0.015**	147	-0.072	0.385	387	-0.80	0.116	229	-0.167	**0.012**

Nota. FSE1: Para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva, FSE2: Para evaluar el aprendizaje del alumno obeso y la propia práctica docente, FSE3: Para favorecer el proceso de aprendizaje del alumno obeso, Factores de actitudes: FA1: Hacia el papel de la institución escolar en el tratamiento de la obesidad, FA2: Hacia la forma física y salud del alumno obeso, FA3: Hacia la percepción negativa hacia la obesidad.

Discusión/Conclusiones

El apoyo otorgado a la institución escolar en la creación e implementación de intervenciones formales tendentes a controlar o disminuir la obesidad ha sido obtenido en diferentes estudios (Della Torre, Akré y Suris, 2010). Dado que la investigación al respecto indica que las actitudes más sesgadas y peyorativas se observan en quienes consideran que el exceso de peso se debe a causas que están bajo el control del individuo como la ingesta alimenticia y la falta de actividad física, fomentando así la conocida como "ideología de la culpabilidad"(O´Brien, Puhl, Latner, Mir y Hunter, 2010), es probable que los profesores de nuestro estudio que se atribuyeron un elevado juicio de capacidad hayan adquirido una mayor conciencia de la diversidad de variables genéticas.

Se concluye que unas menores expectativas de autoeficacia docente se relacionan con actitudes más desfavorables hacia la participación de la escuela y del profesorado de EF en la prevención y tratamiento del joven obeso, y con actitudes más peyorativas hacia el sobrepeso y la obesidad. Cuanto mayor es la capacidad que los docentes se atribuyen para fomentar el aprendizaje del alumnado obeso, evaluar dicho aprendizaje y supervisar la propia actividad profesional, mayor es el acuerdo que expresan respecto a la importancia de reducir el peso para mantener y mejorar la forma física y salud de los estudiantes con estas características.

Referencias

Arredondo, E. M., Elder, J. P., Ayala, G. X., Campbell, N., Baquero, B. y Duerksen, S. (2006). Is parenting style related to children´s healthy eating and physical

activity in Latino families? *Health Education Research: Theory & Practice*, *21*(6), 862-871.

Datar, A. y Sturm, R. (2006). Childhood overweight and elementary school outcomes. *International Journal of Obesity*, *30,* 1449–1460.

Della Torre, S. B., Akré, C., y Suris, J. C. (2010). Obesity prevention opinions of school stakeholders: a qualitative study. *Journal of School Health*, *80*(5), 233-239.

Forshee, R. A., Anderson, P. A., y Storey, M. L. (2004). The role of beverage consumption, physical activity, sedentary behavior, and demographics on body mass index of adolescents. *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, *55,* 463-478.

Greenleaf, C. y Weiller, K. (2005). Perceptions of youth obesity among physical educators. *Social Psychology Education*, *8*, 407-423.

Martínez-López, E. J., Zagalaz-Sánchez, M. L., Ramos-Álvarez, M. M. y de la Torre-Cruz, M.J. (2010). Self-efficacy expectations in teacher trainees and the perceived role of schools and their physical education department in the educational treatment of overweight students. *European Physical Education Review*, *16*(3), 251-266.

O´Brien, K. S., Puhl, R. M., Latner, J. D., Mir, A. S. y Hunter, J. A. (2010). Reducing anti-fat prejudice in preservice health students: A randomized trial. *Obesity*, *18*(11), 2138-2144.

Peterson, J. L, Puhl, R. M. y Luedicke, J. (2012). An experimental investigation of physical education teachers´ and coaches´ reactions to weight-based victimization in youth.*Psychology of Sport and Exercise, 13,* 177-185.

Torre-Cruz, M.J., y Martínez-López, E. J. (2010). Expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes de los aspirantes a maestros de Educación Física en el tratamiento del alumnado con sobrepeso. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(1), 99-118.

Wagner, N., Meusel, D., Höger, C., y Kirch, W. (2005). Health promotion in kindergarten children: an assessment of evaluated projects in Germany. *Journal of Public Health*, *13*(6), 291-295.

Woolfolk-Hoy, A. (2004, Abril). *What do teachers need to know about self-efficacy. In annual meeting of the American Educational research Association*, San Diego.

COSTUMARIO MUSICAL EN EL SIMARRO, PROYECTO DE TRABAJO INTERCENTROS

Vicente Mahiques Fornés

I.E.S. Dr. Lluís Simarro

Resumen

A través de nuestro programa para el desarrollo de proyectos de innovación para la lucha contra el fracaso escolar "Intercentros", mediante la realización de actividades para la promoción de la música tradicional, en los centros de Educación Infantil y Primaria y Institutos de Educación Secundaria, se persigue que sea eficaz para la consecución del éxito escolar, mediante la creación de climas positivos de aprendizaje, con escuelas vividas y compartidas por todos, con la necesidad de configurar escuelas más abiertas e integradas en la comunidad, en aras de conseguir una educación más flexible y atenta a las distintas situaciones y necesidades de los niños y niñas que forman parte de las áreas de influencia de nuestros Centros escolares. Educamos en la interculturalidad a través de la música y más concretamente se ha conseguido usando la música tradicional. Mediante la realización de talleres musicales en grupo, conseguimos enriquecer los procesos sensoriales, motores y cognitivos, de los alumnos, además de fomentar también su creatividad. La música es una asignatura que mejora el estado personal y por tanto mejora el rendimiento académico, de ahí viene la importancia de incrementar y introducirlos en los Proyectos Educativos de cada Centro, como una metodología de enseñanza.

Palabras clave: innovación, intercentros, interculturalidad, flexible, creatividad.

Abstract

Through our program for the development of the innovative projects to fight against the school failure "Intercentres" and through the realization of activities for the promotion of folk music, in Pre-primary, Primary and Secondary centres, we are trying to make it efficient to get the school success through the creation of a positive learning atmosphere, with more vivid and shared schools for all the students. Also, with the need to configurate more open and integrative schools in the community, so as to get a more

flexible and personalized education to the different situations and needs of the children which belong to the areas of influence of our educational centres. We educate through music and more especifically through the use of folk music. By doing musical activities in the group, we are able to enrich the sensorial, motor and cognitive processes of the pupils, as well as fomenting also their creativity. Music is a subject which improves your personal attitude and in consequence your academic results, and the importance of increasing and including it in the Educational Projects in each centre as a learning methodology comes from there.[1]

Keywords: *innovative, intercentres, creativity, Educational, Learning*.

Introducción

A través del proyecto de innovación educativa "Costumario Musical en el Simarro, la Música Tradicional Como Instrumento Para Mejorar el Éxito Escolar de los Alumnos", mediante la realización de actividades para la promoción de la música tradicional, se persigue que sea eficaz para la consecución del éxito escolar, mediante la creación de climas positivos de aprendizaje, con escuelas vividas y compartidas por todos, con la necesidad de configurarlas más abiertas e integradas en la comunidad, en aras de conseguir una educación más flexible y atenta a las distintas situaciones y necesidades de los niños y niñas que forman parte de las áreas de influencia de nuestros centros escolares.

En este proyecto participan, desde el curso 2013/2014, los centros educativos Colegio Rural Agrupado CRA Serra del Benicadell, Instituto de Enseñanza Secundaria IES Dr. Luis Simarro y el colegio de educación infantil y primaria CEIP Beato Carmelo (posteriormente se incorporaron el CEIP Joan XXIII y el CEIP La Murtera). Al ser una área integradora que reúne a la mayoría del alumnado, partimos de la idea de recomponer la relación, que ha existido durante décadas, entre las celebraciones festivas de cada población con la cultura tradicional, dado que debido a los profundos cambios en los sistemas de vida actuales, se ha provocado un grave deterioro en ese orden preestablecido históricamente, entre el medio natural y el ser humano, por las tradiciones y costumbres de cada rincón de nuestra geografía.

[1]Traducción realizada por Sílvia Borrull Navarro (Dept. Inglés IES Lluís Simarro)

Tabla 1

Estructura administrativa de los centros participantes

Centro Educativo	Alumnos	Aularios	Infantil	Primaria
CEIP Joan XXIII	400	18	6	12
CEIP Beato Carmelo	180	10	3	7
CEIP La Murtera	250	12	3	9
CRA Serra del Benicadell	172	11	3	8
IES Dr. Luis Simarro	500	20	ESO	ESO

Defendiendo la idoneidad de este proceso de democratización de la educación en nuestras escuelas, donde las prácticas educativas están abiertas a toda la comunidad educativa, estando todos comprometidos con la tarea de educar.

El éxito escolar es de todos, y la responsabilidad de conseguirlo también es de todos. Aunque el alumno es el beneficiario directo de las inversiones y acciones educativas que se realizan, también las familias y el profesorado, contribuyen al éxito escolar y se sienten recompensados y satisfechos cuando hijos y alumnos progresan. Este éxito se extiende también a la sociedad ya que habrá cumplido con sus pretensiones de educar adecuadamente a sus futuras generaciones buscando su propia consolidación, crecimiento y desarrollo social.

Hipótesis

Partimos de la premisa de que la Comunidad Valenciana es rica en manifestaciones folclóricas, al igual que otras regiones de España, destacando, sobre todo, los bailes o danzas, instrumentos populares y canciones más significativas. La música tradicional o folclórica se trasmite de forma oral, de generación en generación y pertenece a la cultura de un pueblo, además va uniendo la tradición oral, con las experiencias acumuladas por las diferentes actividades de distintos lugares geográficos e históricos, siendo así la mejor forma de identificar a las personas con sus características, raíces y costumbres, y que les hace tener unos rasgos especiales y diferentes a los de otros lugares.

La música posibilita el desarrollar toda una serie de actitudes positivas hacia personas de diferentes culturas y el poder interaccionar con el mundo externo. Gracias a

la gran capacidad de comunicación que posee la música podemos conseguir en los alumnos desarrollar una actitud crítica positiva para que al integrarse en la sociedad la mejoren con nuevos valores. Educamos en la interculturalidad a través de la música y más concretamente se ha conseguido usando la música tradicional, un patrimonio cultural que los alumnos llevan muy arraigado.

El tema del rendimiento académico resulta de máxima importancia para la mayoría de los países, no sólo por una cuestión de prestigio, sino también por una cuestión económica.

Los determinantes del rendimiento académico residen en el sistema educativo: Uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades.

Objetivos

Con la aplicación del proyecto de trabajo Inter-centros, se pretende utilizar la música tradicional, en primaria y secundaria, para influir en la evolución de los niños y niñas, con el resto de asignaturas escolares, además de intentar mejorar su personalidad.

Uno de los objetivos de este proyecto de innovación educativa, consiste en dar a conocer a todos los alumnos, la música tradicional, la variedad cultural y costumbres propias de cada lugar donde se participa, y saber que materias se ven favorecidas en el aprendizaje y en qué proporción dicho aprendizaje mejora o se ve afectado en los niños y niñas.

A través de la aplicación del proyecto de innovación educativa intercentros se persigue:

- Potenciar las enseñanzas artístico musicales para conseguir una mayor calidad educativa en nuestros Centros.
- Utilización de procesos de democratización con una educación igualitaria y fomento del aprendizaje cooperativo en nuestras escuelas y institutos.
- Favorecer el éxito escolar de nuestros alumnos con ayuda de la música tradicional.
- Creación de un buen ambiente y contexto socio-educativo en el Centro escolar y su entorno.

- Intentar conseguir un mayor sentimiento de pertenencia y identificación con el Centro educativo.
- Ampliar el conocimiento musical y cultural del alumno, fuera de su entorno más próximo, permitiéndole ver las particularidades y diversidad del folclore y costumbres de cada lugar.
- Mejorar el rendimiento escolar y lograr la permanencia de nuestros alumnos en el sistema educativo.
- Aumentar la estimulación cognitiva del alumno i así mejorar la atención, la memoria y la concentración
- Desarrollar las habilidades no cognitivas de nuestros alumnos para conseguir mejorar la autoestima, fomentar el trabajo en equipo, una buena convivencia y mejorar la tolerancia.
- Mejorar las competencias básicas, a través de la música tradicional, de nuestros alumnos en: Comunicación lingüística, matemáticas, sociales, cultural y artística, plástica, educación física .
- Presentar nuestro trabajo de inovación educativa intercentros en congresos y concursos, para dar a conocer sus resultados, después de su implementación durante algunos años en nuestros cinco centros escolares.

Metodología

Se intenta enfocar de forma atractiva para el alumno, el estudio de la música tradicional, como una oportunidad de poder integrarse en colectivos que desarrollan actividades atrayentes, como por ejemplo en las fiestas falleras, moros y cristianos, fiestas del Corpus... Sus pasacalles, la música y la alegría, el ambiente festivo y atractivo para los niños, que les hace soñar con verse integrados en toda esa diversión, lo cual resulta absolutamente motivador, máxime cuando los niños saben que van a vivirlo nada menos que como actores. Esta es la clave, ese enfoque diferencial, que se intenta trasladar y promover en las actividades realizadas en los talleres musicales, donde los participantes aprenden, actúan, practican y interactúan junto con los profesores y monitores, de forma igualitaria y colaborativa, dotando al alumno de un tiempo y unos materiales para que él gestione su actividad dentro y fuera del aula, muy

diferente de la fría asistencia a una tradicional clase, donde se limitan a una mera transmisión de contenidos.

Resultados

El proyecto "Costumario Musical en el Simarro, la Música Tradicional Como Instrumento Para Mejorar el Éxito Escolar de los Alumnos", supone una herramienta que a través del folclore y la cultura popular se consigue la creación de ambientes favorables para fomentar aprendizajes estimulantes y enriquecedores, incidiendo así en gran manera sobre nuestros alumnos, a través de las actuaciones de las comunidades de aprendizaje y los grupos interactivos formados. Con la música tradicional se consigue:

-Aumento del rendimiento académico

-Mejora la actitud hacia la escuela

-Adquisición de más habilidades sociales

-Mayor probabilidad de continuar los estudios post-obligatorios

-Mejores hábitos de estudio

-Disminución de la conflictividad

-Disminución del absentismo y abandono escolar

-Aumento de la motivación y interés por el área de música.

-Incremento de participación en los talleres por grupos.

-Mejora general del alumno en el resto de asignaturas.

-Reducción del absentismo escolar en más de un 45%.

Conclusiones

Con las enseñanzas artístico musicales se mejora el estado personal y por tanto se mejora el rendimiento académico de nuestros alumnos. La importancia de incrementar y introducir en los Proyectos Educativos de cada Centro de enseñanza, las actividades musicales como una metodología de enseñanza y como motor impulsor de la calidad del sistema educativo en España.

"La música es vida y fuente de identidad"

LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR ATRAVÉS DE LA MÚSICA TRADICIONAL

Juan Penalba Vidal

CEIP La Murtera. Ador-Palma de Gandia

Resumen

La presente comunicación pretende en primer lugar explicar qué es lo que debemos entender cuando hablamos de éxito escolar, para después reconocer las mejoras que a través de la música, se pueden conseguir en todos los demás ámbitos educativos. Hemos tratado de averiguar lo que hay de positivo en las enseñanzas que se reciben en las actividades de música tradicional y hemos podido fijar alguna conclusión como que el éxito o el mejor aprovechamiento por parte del niño de las enseñanzas que en ellas se imparten, proviene del aspecto lúdico que indudablemente les es inherente. Además, el intercambio entre alumnado de diferentes centros, ha incidido positivamente en el comportamiento entre todos ellos, mejorando aspectos como la convivencia, tolerancia y demás valores integradores sociales. Aprovechamos esta oportunidad para reivindicar la potenciación de las enseñanzas artístico musicales en el sistema educativo, en aras de ofrecer una mayor y mejor calidad educativa.

Palabras clave: éxito, intercambio, enseñanzas, artísticomusicales, calidad.

Abstract

The present writing is meant to firstly explain what we need to understand when we talk about school success, for later being able to recognize the improvements that can be achieved in all the educational spheres through music. We have tried to research which positive aspects can be found in the knowledge implied in the traditional music activities and we have reached to some conclusions such as that the success or the best academic progress that the child gets, comes from the ludic aspect which music implies. In addition, the exchange among pupils from different schools has influenced positively in their behavior, improving their coexistence, tolerance and social integrating values. So we take advantage of this opportunity to revendicate the power of the artistic and musical learning in the educative system, so as to offer a better quality.[1]

Keywords: success, exchange, learning, artistic, quality.

[1]Traducción realizada por Sílvia Borrull Navarro (Dept. Inglés IES Lluís Simarro)

Introducción

En el proyecto "Costumario musical en el Simarro" se utiliza la música tradicional para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de los centros educativos de la Comunidad Valenciana: Joan XXIII, Beato Carmelo, La Murtera, los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.) Serra del Benicadell (todos ellos de infantil y primaria), junto con el instituto de educación secundaria Doctor Luis Simarro, en los cuales desde el curso 2013/2014, se vienen desarrollando, de forma coordinada, actuaciones de innovación educativa.

Mediante el proyecto educativo para la mejora del éxito escolar a través de la música tradicional, se persigue crear un ambiente educativo propicio a favorecer, también, los buenos resultados académicos, además de intentar conseguir la adquisición de habilidades y competencias que favorezcan el crecimiento personal y social de los alumnos.

La música aporta a la educación de los alumnos, una experiencia cualitativa particular que combina la expresión del sonido, tanto vocal como instrumental, con la relevancia social y comunicativa del momento. Además, la experiencia musical implica un aprendizaje mediante sistemas diversos, creativos y multidimensionales que con una finalidad instructiva puede servir de base para continuar aprendiendo.

Los países realizan mediciones del rendimiento académico de sus alumnos que en cierta manera les sirve para testear la idoneidad de su sistema educativo y modificarlo en función de los resultados que obtienen. En España esos estudios se hacen en tres niveles:

Tabla 1

Niveles de estudio

Nivel del estudio	País	Tipo medición
Internacional	*OCDE*	*PISA cada 3 años*
Nacional	*España (MEC)*	*SEI (PISA)*
Comunidad Valenciana	*Consejería Educación*	*Diagnóstica*

Conviene resaltar que en ninguna de las pruebas testeadas en los diferentes niveles, se hace una evaluación diagnostica de la música. Por lo cual es fácil intuir que

la música está relativamente marginada por las instituciones educativas que deciden aquello que deben evaluar como aquello que es importante.

En lo que se refiere al tratamiento de la educación artística como pilar importante en la educación escolar primaria y por tanto en el rendimiento, el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, recoge que la educación artística también favorece los procesos de comprensión, porque permite alimentar de manera racional el componente imaginario de las niñas y de los niños.

La música no es solo imaginación, también hay conexiones científicas y lingüísticas con otras materias.

Hipótesis

¿La música tradicional como materia, en primaria y secundaria, tiene influencia en el rendimiento académico del alumno?

Conocemos por los estudios neurológicos y psicopedagógicos, que la música influye de manera positiva en el desarrollo del niño desde todos sus elementos: ritmo, melodía y armonía. A nivel neurológico la música provoca diferentes respuestas en las áreas del cerebro a nivel cognitivo y emocional. Con estas pruebas se pone de manifiesto la manera de actuar de las diferentes áreas del cerebro y su conexión con procesos cognitivos vinculados a la memoria visual o al funcionamiento motor.

Existen estudios que defienden que los diferentes elementos de esta (melodía, armonía y ritmo) tienen influencias positivas en el desarrollo evolutivo de los niños. El ritmo es un elemento que proporciona unidad, permite una estructura, favorece un desarrollo y hace previsible una acción.

Objetivos

El objetivo de este trabajo de investigación, consiste en especificar la mejora cuantitativa y cualitativa experimentada por nuestros alumnos. Cuáles son las materias que se ven favorecidas en el aprendizaje y en qué proporción dicho aprendizaje mejora o se ve afectado.

Algunos objetivos de tipo cuantitativo y cualitativo con respecto al alumno son:

-Aumento del rendimiento académico

-Mejora de la actitud hacia la escuela

-Adquisición de más habilidades sociales

-Aumento de la probabilidad de cursar estudios post-obligatorios

-Tener mejores hábitos de estudio

-Disminución de los comportamientos conflictivos

-Disminución del absentismo y el abandono escolar

Algunos objetivos respecto al Centro Educativo:

-Convertirse en un centro más competente y eficaz

-Buscar una enseñanza más centrada en el niño/ña

-Conseguir una mejor relación con las familias y la comunidad

-Conseguir un profesorado más satisfecho y comprometido

-Convertirse en una verdadera institución capaz de enseñar y aprender

Metodología

En todo momento se ha tenido en cuenta el vincular los objetivos perseguidos, haciendo participar a los grupos formados por niños y niñas de primaria y de secundaria. Con la propuesta de talleres, hemos desplegado un gran abanico de posibilidades, para desarrollar la inteligencia emocional de todos los participantes, de forma pautada, dando información completa y variada del temario, para pasar después a participar activamente, finalizando con las representaciones o audiciones, siempre facilitando el material instrumental a utilizar en dichos talleres propuestos. El interés del alumnado por todo aquello que ha aprendido, sin ninguna duda, ha despertado su curiosidad y le ha ayudado, al recibir una educación diversificada que acompaña en su proceso de desarrollo personal y familiar.

Pretendemos con los métodos de la observación y selección obtener información para pasar al estudio de caso, tipo de metodología cualitativa que consiste en investigar sobre un fenómeno contemporáneo en un contexto real y como consecuencia de esto se utiliza distintas fuentes.

El estudio de caso puede fácilmente combinar datos de tipo cualitativo (entrevistas y observación directa de los participantes y del contexto en el que llevan a cabo su labor) como cuantitativos pues también resultan efectivos (documentos, registros de archivos…).

Resultados

Se han valorado los conocimientos previos del alumnado, la motivación, el proceso de aprendizaje, la tarea del profesor, las pautas de la metodología, el material utilizado, el momento de la realización de las actividades, la programación y el resultado escolar.

Hemos analizado la influencia que tiene en los niños y niñas el estudio de la música tradicional a nivel de las actividades programadas en el proyecto.

Una vez estudiadas con detenimiento las variables que intervienen en el objeto de esta investigación: escuelas, alumnos y música, y expuestas las áreas de la enseñanza de primaria y secundaria que se ven afectadas favorablemente, los modelos de aportación a la metodología para una correcta iniciación musical y la favorable relación entre la inteligencia y la práctica musical, hemos tratado de averiguar lo que hay de positivo en las enseñanzas que se reciben en las actividades de música tradicional y hemos podido fijar alguna conclusión como que el éxito o el mejor aprovechamiento por parte del niño de las enseñanzas que en ellas se imparten, proviene del aspecto lúdico que indudablemente les es inherente.

Impacto positivo del proyecto:

-Asistencia a les actividades programadas, algunas de ellas en días donde el absentismo escolar era elevado, reduciendo el mismo en más de un 45%.

-Incremento de la motivación y interés del alumnado participante en los talleres, repercutiendo significativamente y de forma positiva, en las demás materias impartidas en el Centro.

-Mejora del ambiente en las aulas, apreciando un cambio cualitativo, donde las actividades han supuesto un estímulo al trabajo de cada alumno/na.

-El intercambio entre alumnado de diferentes centros, ha incidido positivamente en el comportamiento entre todos ellos, mejorando aspectos como la convivencia, tolerancia y demás valores integradores sociales.

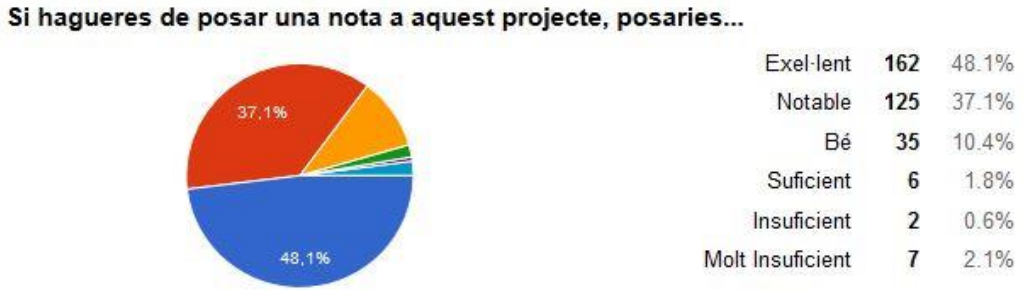


Figura 1. Calificación del proyecto por parte del alumnado.

Figura 2. Valoración del proyecto por parte del alumnado.

Conclusiones

Con las enseñanzas artístico musicales se mejora el estado personal y por tanto se mejora el rendimiento académico de nuestros alumnos. La importancia de incrementar y introducir en los proyectos educativos de cada centro educativo, las actividades musicales como una metodología de enseñanza y como motor impulsor de la calidad del sistema educativo en España.

Destacamos, finalmente, la realización de pruebas de evaluaciones en algunas de las actividades realizadas, valorando el alto grado de interés del alumnado y el gran conocimiento de los contenidos.

El grado de satisfacción de todos los participantes es muy elevado según se deriva de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas telemáticamente en todos los centros:

A lo largo de las tres ediciones de implementación del proyecto, destacamos la alta participación, tanto de alumnos como de personal docente, superando la cifra de

6.000 personas, realizándose gran cantidad de actividades y talleres musicales, durante todo el curso y en las tres Comarcas centrales valencianas (La Safor, La Vall d'Albaida i La Costera).

Aprovechamos esta oportunidad para reivindicar la potenciación de las enseñanzas artístico musicales en el sistema educativo, en aras de ofrecer una mayor y mejor calidad educativa.

Referencias

Mahiques, V. (2010). *La Dansà del Real. Quatre-Cents anys d'Història (1610-2010)*. Editorial Bullent.

Martínez, A., Corts, X., Navarro, Ll., y Cerveró, V. (s.f.). *El Curs de l'Any. Tradicions i Costums de la Ciutat de Xàtiva.* Quaderns de Xàtiva nº.1

Ramírez, S., Sánchez, C., y García, A. (2011). *El éxito escolar: como pueden influir las familias del alumnado*. CEAPA.

Reyes, M. C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.

Tonucci, F. (s.f.). *La ciudad de los niños*. *Práctica pedagógica.* Disponible en http://www.nodo50.org/forosocialjaen/CP941001.PDF

Torrent, V. (1990). *La Música Popular.* Edicions Alfons el Magnànim. Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.

INSTRUMENTOS DE CAÑA, CONTENIDO TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM DEL ALUMNO

Ximo Sanchis Vidal y Olga Sentandreu Benavent

C.R.A. Serra del Benicadell

Resumen

Este proyecto tiene componente cultural y social, puesto que favorece las interacciones y hace posible que estas actividades surgidas de su interior, sirvan como foco de conexión y nexo cultural entre todos los aularios. La motivación ha de ser el motor de arranque en este proyecto, de forma que posibilite el trabajo de las habilidades de pensamiento. Debatir las cuestiones mediante el diálogo supone aprender a respetar el turno de palabra, saber escuchar, construir a partir de las opiniones de los demás, respetar las diferentes opiniones, construir argumentos. Entre los objetivos a perseguir más destacados están los de desarrollar las habilidades cognitivas que puedan ser aplicadas a la reflexión, aprender a vivir el trabajo cooperativo y potenciar una escuela democrática. La metodología planteada es activa y participativa, de manera que los alumnos son los protagonistas de su aprendizaje. Las actividades musicales sirven como catalizadoras de emociones e impulsos agresivos, canalizan su afectividad, fomentan el respeto y cohesionan el grupo, al crear lazos de interacción entre los alumnos y la propia comunidad educativa.

Palabras clave: motivación, democracia, cognitivo, cooperativo.

Abstract

This project has a social and cultural component, as it favors the interactions and makes possible that those activities which are derived from it, can be used as a connection and cultural nexus among all the classes. Motivation has to be the booster of this project, as it can facilitate the working of the thinking abilities. To defend your ideas through the dialogue implies learning to respect your turn to speak, learning to listen to, building new ideas from other people´s opinion, respecting different opinions and building new arguments. Among the main objectives to be achieved, we find those related to developing new cognitive abilities which can be applied to the reflex ion, and to the

learning of living the cooperative work and to the promotion of a democratic school. The methodology used is active and participative, so the students are the main protagonists of their learning. The musical attitudes are used as an activator of emotions and aggressive impulses, as well as channeling their emotional nature, fomenting the respect and bringing the group together, as they create interactive bonds among the students and the educational community itself.[1]

Keywords: *motivation,* democratic, cognitive, cooperative.

Introducción

En la actividad que se presenta bajo el nombre de "Instrumentos de caña, contenido transversal del currículum del alumno", se pretende reafirmar y enraizar los proyectos de trabajo como base fundamental para el aprendizaje de nuestros alumnos. Proyectos de trabajo que se enmarcan y se integran en muchas disciplinas como la cultural, la educacional, la social, la política, la filosófica, etc…

En nuestro caso en concreto partimos de una base fundamental que es el contexto donde estamos situados.

A partir de la nuestra realidad sabemos y comprobamos que las experiencias propias que tenemos son más reales, lo que producen una base muy amplia para un aprendizaje más significativo.

No solamente nos limitamos a implicar de una manera interdisciplinar a toda la comunidad educativa, sino que también abrimos fronteras para que otras entidades, asociaciones o personas puedan visitarnos y así poder aprender aquello que nos traen desde otros espacios y tiempos.

Método

La motivación es el motor de arranque en este proyecto, de forma que posibilita el trabajo de las habilidades de pensamiento con los alumnos y alumnas.

El diálogo plantea la necesidad de investigar y profundizar en los diferentes temas que van surgiendo. En dicha investigación se utilizan todos los recursos necesarios para llevarla a buen término una búsqueda de documentación y una aclaración de conceptos.

[1]Traducción realizada por Sílvia Borrull Navarro (Dept. Inglés IES Lluís Simarro)

Figura 1. Alumnos del aulario de Aielo de Rugat trabajando de forma cooperativa.

Debatir las cuestiones mediante el diálogo supone aprender a respetar el turno de palabra, saber escuchar, construir a partir de las opiniones de los demás, respetar las diferentes opiniones y construir argumentos.

Partimos de los conocimientos previos de los niños y niñas (qué sabemos) para tener en cuenta qué les gustaría saber sobre el tema (qué queremos saber). A partir de estas premisas se investiga y se trabaja de manera cooperativa para dar respuesta a las inquietudes de los alumnos y alumnas.

La metodología utilizada es activa y participativa, de manera que los niños y niñas son los protagonistas de su aprendizaje. Docentes y alumnos investigan de manera conjunta sobre el tema. Aprender está relacionado en una conversación cultural que sirve de puente entre las diferentes identidades, el entorno y el vínculo con el que se aprende, por lo tanto, el aprendizaje se realiza de manera situada.

Entendemos que la Filosofía en el aula aplicada como recurso didáctico es imprescindible y fundamental en los proyectos de trabajo.

Reflexiones

Cuando hablamos de transversalidad o, dicho en clave, de ley LOMCE, "competencias clave", estamos traspasando la barrera de lo meramente conceptual y cognitivo para llegar a ámbitos mucho más extensos y amplios como puede ser la reflexión, el respeto, el descubrimiento, el diálogo, la ilusión, la motivación…, que nos abrirán las puertas para un aprendizaje más humanizado y nos prepararan, no solamente para "saber", sino también para "saber ser" y "saber estar" como personas en una sociedad más democrática e inmediata.

El hecho de abrir las puertas de la escuela y fundir las fronteras entre edificio y contexto natural y propio nos ha hecho reflexionar acerca de los objetivos de la educación y sus resultados.

Concretamente en nuestro proyecto de construcción de instrumentos de caña hemos podido observar el respeto y el aprecio por "sus" instrumentos como algo personal y propio, incidiendo en el gusto por construirlos, así como también el afloramiento del trabajo colaborativo y cooperativo donde se ve claramente el espíritu de ayuda por parte de toda la comunidad educativa, así como también de sus colaboradores externos.

Figura 2. Alumnos de infantil construyendo un güiro o rascador.

Uno de los logros que hay que considerar es la apertura de la escuela a la sociedad facilitando que esta no sea vista como un edificio en el que solo enseñan y educan los docentes, sino que toda la comunidad educativa está asumiendo esta responsabilidad (familias, vecinos, entidades culturales y sociales, etc.).

Como profesionales de la educación musical en la escuela somos conscientes de que la música, como asignatura que es, transmite otras finalidades a parte de la educación, como puede ser la disciplina, el saber estar y la adquisición de hábitos y pautas que sirvan para su integración social. Además, las actividades musicales sirven como catalizadoras de emociones e impulsos agresivos, canalizan su afectividad, fomentan el respeto y cohesionan al grupo al crear lazos de interacción entre los alumnos y la propia comunidad educativa.

El maestro interesante, el que hace escuela, no es el que transmite lo que sabe sino el que genera el deseo del saber (Kohan, 2013).

Conclusiones

El hecho de trabajar en el C.R.A. (Colegio Rural Agrupado) en agrupaciones de diferentes cursos o sea en multiniveles, nos conduce a repensar y evaluar donde están los aspectos negativos o positivos de este tipo de educación. Hace algunos años los docentes rehuían de trabajar en entornos rurales porque para ellos era un problema tener diferentes cursos juntos. Esto unido a que los especialistas de algunas asignaturas tenían que itinerar por las diferentes localidades donde estaban situados los aularios suponía un plus de trabajo y como no de remuneración económica que habían que dispensar prácticamente de su propio bolsillo. Hoy en día la situación ha cambiado bastante en su aspecto pedagógico (educación más globalizada, aprendizaje por proyectos de trabajo) pero no ha ocurrido así en el aspecto económico donde seguimos estando muy desprotegidos.

En el proyecto de música que presentamos y en el cual hemos trabajado nos damos cuenta de que el trabajo en un C.R.A., no tiene ningún aspecto negativo sino más bien todo lo contrario. Los alumnos de cursos más inferiores aprenden de los de cursos superiores que les ayudan en todo momento a terminar sus trabajos y a la viceversa también les ayudan a los mayores a controlar mejor sus emociones y sentimientos así como les hace más partícipes directamente de sus trabajos creando un ambiente favorable de respeto y empatizando con la totalidad de ellos.

No solo aprendemos dentro del recinto escolar, sino que también lo hacemos con toda la comunidad educativa y con los colaboradores externos que muchas veces nos los encontramos fuera de ésta e incluso les invitamos a que nos ayuden dentro de la escuela en todo el proceso de aprendizaje. Con todo este proceso ganamos todos y tanto los docentes, alumnos y también toda la comunidad educativa aprendemos y construimos las bases de una educación más social, pero sobretodo más significativa ya que nuestra fuente de inspiración es el contexto más inmediato y más próximo.

La educación no se puede entender como una mera transmisión de habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países, al contrario su objetivo, su tarea central es crear un mundo que de significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones (Bruner, 1990).

Referencias

Bruner, J. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.

Kohan, W.O (2013). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miñó y Dávila editores.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD POLÍTICA A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES Y LA TELEVISIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA TRANSICIÓN EN ESPAÑA (1975-1979)

Virginia Guichot-Reina

Universidad de Sevilla

Resumen

Antecedentes: Nuestro objetivo es conocer la socialización política de los españoles en los primeros años de la Transición (1975-1979). La elección de los manuales escolares y de los programas de Televisión Española no es baladí. La selección de contenidos que se opera en los manuales escolares supone unos determinados criterios acerca del universo social y sobre lo que se considera como "saberes legítimos". En cuanto a Televisión Española, expertos en medios audiovisuales la consideran un poderoso motor de cambio para movilizar (socializar) a la gran mayoría de los españoles, asiduos consumidores que se encontraban aún en este período histórico en la fase crédula frente a dichos medios. Metodología: Contrastar los mensajes que niños y jóvenes reciben por parte de los manuales escolares relacionados con la socialización política con los de varios programas significativos emitidos por Televisión Española destinados a adultos durante el primer período de la Transición y que perseguían tal formación política. Resultados y conclusiones: Hemos observado una coherencia en el discurso destinado a la formación política de los ciudadanos de estos dos medios de socialización. Contribuyeron a forjar la imagen de una Transición marcada por el consenso y por el buen hacer de los políticos.

Palabras clave: Socialización política, Transición española, manuales escolares, televisión.

Abstract

Background: This paper aims to know political socialization in the Spanish people during the first years in the Spanish Transition to democracy (1975-1979). The choice of textbooks and programmes on TV is not trivial. The selection of contents in the textbooks includes several guidelines about the social universe and what is considered as authentic knowledge. Regarding TV, mass-media experts consider it a powerful

driving force for change to mobilise (socialise) the most of Spanish population. They were regular consumers and were in the credulous stage in relation to that mass-media. Methodology: Messages which children and young people received by textbooks in relation to political socialization are compared with messages broadcasted by TV-programmes whose addresses were adults in the first years of the Spanish Transition to democracy. Results and conclusions: There is coherence in the discourse directed to political training of the Spanish citizenship in these two agencies of socialization. They contributed to give an image of a Transition to democracy characterized by the consensus and the politicians´ good deeds.

Keywords: Political Socialization, Spanish Transition to democracy, textbooks, television.

Introducción

La Transición democrática en España, tras la muerte de Francisco Franco en noviembre de 1975, esto es, después de casi cuarenta años de dictadura, es una etapa histórica que últimamente ha atraído la atención de un importante número de historiadores. Quizá una de las razones hay que buscarla en el descontento manifiesto de un sector numeroso de la población española que se encuentra bastante decepcionado con el devenir del régimen democrático español. Probablemente, el ya conocido movimiento del 15-M, que ha sido el germen de partidos como *Podemos*, sea una de las expresiones de dicho malestar, que es evidente cuando en las encuestas sociológicas de los últimos tiempos alcanza uno de los primeros puestos entre las preocupaciones o males detectados por la población española el de la corrupción de los políticos y las instituciones.

En este caldo de cultivo nace este trabajo que se inserta en una investigación de carácter más amplio dirigida por Miguel Somoza, profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, denominada "La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española" (REF EDU2012-32162). Hablamos de *socialización* -que es decir educación- *política*, que hemos entendido como el conjunto de procesos mediante los cuales los miembros de una sociedad aprenden e interiorizan principios, normas, procedimientos y valores relevantes para su conducta como seres políticos; y de

emociones y sentimientos, esto es, de afectividad, sabedores de que todos los principios políticos, tanto los buenos como los malos, precisan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo (Nussbaum, 2014, 15). Uniendo los términos, se obtiene el objetivo principal de dicha investigación: identificar tipos de emociones y sentimientos en el currículum y en los manuales escolares de ciencias sociales del periodo mencionado, vinculados a los principios políticos o a la cultura pública, esto es, encontrar mensajes lingüísticos e iconográficos con carga afectiva dirigidos a construir lealtades y voluntades políticas. Este primordial objetivo se complementa con otro que origina una investigación harto ambiciosa. El análisis de los libros de texto escolares y currículos se intenta contrastar con el examen de otros documentos y fuentes extraescolares como la literatura, los programas televisivos o los filmes cinematográficos para averiguar el grado de continuidad o discrepancia existente entre los discursos escolares y los no-escolares y, por tanto, saber si los contenidos escolares fueron reforzados o cuestionados por los medios de comunicación y otras agencias de educación no formal e informal. En definitiva, nuestro interés real es conocer de forma amplia cómo fue la socialización política que se desarrolló durante la Transición en España. Este trabajo es un botón de muestra ya que ofrece cómo se llevó a cabo a través de lo que podíamos considerar dos medios de comunicación de masas, los manuales escolares y la televisión, en un primer periodo de la Transición que podemos bautizar como la "etapa del consenso", desde 1976 hasta 1979.

Método

En cuanto a la cuestión de la influencia de la televisión como agente de socialización política, se han consultado encuestas para obtener datos sobre consumo televisivo en el período estudiado; se han analizado diversos programas de televisión donde el objetivo de socialización política era prioritario como *España, hoy* o intervenciones del presidente Suárez en televisión*;* se han revisado entrevistas hechas a altos cargos de Televisión Española donde se abordaba el tema objeto de nuestro interés y se ha manejado bibliografía al respecto.

Respecto a los libros de texto, se ha elegido como muestra textos del área de ciencias sociales de los últimos cursos de la Educación General Básica (7º y 8º de EGB) y de primero de Bachillerato (1ºBUP) según la Ley General de Educación de 1970,

publicados en los primeros años de la Transición, buscando que fueran de las editoriales de mayor difusión. Dichos manuales escolares han sido abordados mediante el «análisis de contenido» (Foster, 2011; Isitt, 2004). Para ello se han tenido presentes diferentes estudios previos relativos a la disciplina de Ciencias Sociales (Fuchs, 2011; Marsden 2001) y las consideraciones metodológicas expuestas dentro del campo de la Historia de la Educación (McCulloch, 2004) y de la investigación sobre el contenido de los libros de texto.

Resultados

Respecto a los resultados hallados en cuanto al uso de la televisión pública, única existente en la época estudiada, como medio de socialización política, altos cargos del medio como Rafael Ansón, periodistas como Martín Ferrand o Fernando Ónega, y técnicos que trabajaron en dicho ente público durante esos años resaltan la connivencia entre Radiotelevisión Española y el gobierno Suárez. Los mensajes centrales que se querían dar a los españoles son: a) el de cambio dentro de una continuidad, que disipase el temor a repetir la Guerra Civil, b) el consenso entre todas las fuerzas políticas del momento, y el buen hacer de los políticos profesionales, especialmente del gobierno en toda la etapa, que debería de provocar un relajamiento en cualquier movilización social que viniera a enmendar la plana a los dirigentes. Además, una apología a la labor del nuevo monarca, el Rey Juan Carlos I.

En cuanto a los libros de texto, queremos resaltar cómo se trabajan algunos tópicos, empezando por el de *democracia*. Es vista en manuales del período como algo más allá de un régimen político, como una manera de entender la vida fundamentada ante todo en el respeto a las opiniones ajenas. Esta idea de tolerancia, absolutamente imprescindible en una sociedad pluralista, se va a recalcar en los distintos libros de texto de la época. Quizá porque una de las mayores preocupaciones de este periodo, y uno de los mayores miedos de los españoles, era la vuelta a una guerra civil. El lenguaje de concordia y conciliación que se transmitía en los discursos del presidente Suárez por televisión se llevaba a los libros de texto que estudiaban los futuros ciudadanos y que, en muchos casos, también revisaban sus progenitores. Un lenguaje que se completaba, con frecuencia, con mensajes de no radicalizar posturas, huir de revoluciones, buscar la moderación y los medios pacíficos para solucionar los conflictos.

Uno de los principales elementos novedosos respecto a la recién finalizada sociedad franquista era la idea de igualdad de todos los españoles. Frente a una España claramente jerarquizada, donde era fácil distinguir entre privilegiados y no privilegiados, entre opresores y oprimidos, se alzaba la naciente sociedad democrática que pretendía ofrecer la igualdad real para todos, al menos desde el punto de las libertades civiles y políticas. Dicha igualdad será un principio esencial de la Constitución de 1978, una igualdad basada en la idéntica dignidad humana de todos los seres humanos y que aparece como condición imprescindible para una democracia real.

En cuanto a la figura del monarca, ésta es presentada en la línea de un cambio dentro de la continuidad. Se insiste, por un lado, en que la restauración de la monarquía ha sido realizada conforme a las previsiones de las leyes fundamentales franquistas y, por otro, en que no ha supuesto la prolongación del régimen de Franco sino un cambio de régimen y la sustitución de las instituciones de ese período por otras realmente democráticas. En cierto modo, se hace un esfuerzo por asegurar desde varios frentes la "legitimidad" del nuevo soberano. En el plano visual, una fotografía harto repetida en los libros de texto de este primer período de la transición es la de la sesión plenaria y extraordinaria de las Cortes Españolas, celebradas el 22 de julio de 1969, con motivo de la proclamación de don Juan Carlos de Borbón como Príncipe de España y sucesor a la jefatura de Estado a título de rey donde aparece Francisco Franco, sentado en una especie de trono, y a su izquierda el futuro soberano. A medida que avance la Transición, desaparecerá esa mención a la doble legitimidad.

Conclusiones

Tras morir Francisco Franco en noviembre de 1975, tras casi cuarenta años de dictadura, su sucesor, en la jefatura de Estado a título de Rey, Juan Carlos I, junto con Adolfo Suárez, designado presidente del Gobierno a mediados de 1976, se enfrentaron al desafío de realizar en España un cambio democrático partiendo de la reforma del régimen anterior. Para obtener éxito en este continuismo reformista era indispensable conseguir el apoyo de un consenso en todos los agentes políticos y sociales. Era necesario que la opinión pública respaldara las decisiones de los dirigentes de la Transición y formara parte también de ese compromiso de consenso. Para su logro, se pensó en establecer una estrategia mediática en torno a un medio de comunicación que

estuviera manejado directamente desde el Estado y ejerciera una fuerte influencia en la ciudadanía: la televisión.

Hemos encontrado como mensajes destacados en la programación especialmente destinada a la socialización política de la ciudadanía el de cambio –hacia la democracia- dentro de una continuidad, sin rupturas radicales con el régimen anterior (sintetizadas en la expresión "de la Ley a la Ley") y el de consenso entre todas las fuerzas políticas del período junto con la buena labor de los políticos profesionales, sobre todo del gobierno en toda la etapa personificado en la figura de Adolfo Suárez, elegido expresamente por el Rey para pilotar la etapa.

Este discurso encuentra su continuidad en los contenidos "políticos" aparecidos en los manuales escolares, destinados especialmente a niños y adolescentes. Se explica la existencia de una nueva forma de vida, la democracia, insistiendo en la idea del respeto a las opiniones de los demás, básico dentro de una sociedad que se declara pluralista. Hay un esfuerzo por garantizar la necesidad de una convivencia pacífica, en armonía. Asimismo, se identifica, en ocasiones, la democracia con el concepto de igualdad (civil, política y una matizada igualdad material conseguida mediante los derechos sociales), y con el de participación, aunque se privilegia la visión de que la misma se resuelve en el voto en las elecciones (democracia representativa), ambos aspectos recogidos en la Constitución de 1978. Ello aparece como diferencia clara con el régimen anterior caracterizado por una sociedad jerárquica, y en el que no existe el concepto de soberanía popular.

En conclusión, sí hemos observado una coherencia en el discurso destinado a la formación política de los ciudadanos de dos importantes medios de socialización: la televisión pública (única entonces existente) y la escuela, mediante los libros de texto utilizados. Ambas contribuyeron a forjar esa imagen en la mente de los españoles de una Transición marcada por el consenso y por el buen hacer de los políticos. Ambas también se encargaron de no incentivar un entendimiento por parte de la población de que una democracia fuerte exige un compromiso mucho más poderoso en la toma de decisiones políticas que el de votar cada cierto tiempo en unas elecciones y de no educar en competencias imprescindibles para una democracia de calidad como la reflexión crítica, la deliberación pública y el diálogo, ya que ni la televisión ni los libros de texto,

en su mayoría, presentaban los diferentes posicionamientos acerca de una misma realidad ni estimulaban la cavilación conjunta para resolver los problemas.

Referencias

Albacete, J., Cuenca, J. y Parra, J.Mª. (1979). *Sociedad 80, 8º E.G.B.* Madrid: Santillana.

Foster, S. J. (2011). Dominant Traditions in International Textbooks Research and Revision. *Education Inquiry*, *2*(1), 5-20.

Fuchs, E. (2011). Current Trends in History and Social Studies Textbooks Research. *Journal of International Cooperation in Education*, *14*(2), 17-34.

Issit, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, *33*(6), 683-696.

Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press

Martín Ferrand, M. (2002). Fue bonito mientras duró. En L. Palacio Bañuelos, *El reinado de Juan Carlos I. Balance a los veinticinco años,* (pp. 128-132). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

Martín Jiménez, V. (2013). *Televisión española y la transición democrática. La comunicación política del cambio (1976-1979).* Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.

McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and Social Science.* London: Routledge-Falmer.

Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

Pérez Ornia, J. R. (1988). *La televisión y los socialistas. Actividades del PSOE respecto a la televisión durante la transición (1976-1981).* Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

Sánchez García-Saúco, J.A. (1978). *Historia de las Civilizaciones y del Arte,1º Bachillerato.* Madrid: Santillana.

Sanmartí, J. Mª et al. (1979). *Sociedad 80, 7º E.G.B.* Madrid: Santillana.

Valdeón, J. et al. (1979). *Historia de las Civilizaciones y del Arte, 1º B.U.P.* Madrid: Anaya.

LA VISIÓN DEL CONSUMO DE MASAS EN LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES EN EL ADVENIMIENTO DE LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA (1975-1982)

Mariano González-Delgado

Universidad de La Laguna

Resumen

Antecedentes: El desarrollo del consumo de masas en España a lo largo de la Transición modificó diversos aspectos relacionados con los ámbitos del ocio y el tiempo libre, el contexto cultural, laboral y el propio sistema educativo. Ante tal realidad, los manuales escolares modificaron el patrón de sus explicaciones. Este trabajo pretende analizar y explicar por qué los libros de texto de Ciencias Sociales desarrollaron unos argumentos determinados sobre el concepto de consumo en los primeros años de la Transición democrática en España. Método: Para llevar a cabo este trabajo, seleccionamos los libros de texto editados por las principales casas editoriales (Santillana, Anaya, SM y Bruño) y se realizó un análisis de los mismos. Resultados: Se observa en los manuales el uso de diferentes conceptos como alienación, sociedad de masas, desigualdad, clase social y otros conceptos relacionados con la Teoría Crítica. Los conceptos que utilizan son de claro cariz marxista y ofrecen una visión negativa sobre la sociedad de consumo y los medios de comunicación. Conclusiones: Se subraya la complejidad de la construcción social de los diferentes temas expuestos en los libros de texto y las múltiples variables de las que dependen.

Palabras clave: Manuales escolares, consumo, ciencias sociales, currículum, disciplinas escolares

Abstract

Background: The development of mass consumption in the Transition of democracy in Spain changed several processes related to the fields of leisure, cultural context, labor market and the educational system. For this reason, the textbooks turn the pattern of its explanations. This paper aims to analyze and explain why the textbooks of Social Sciences developed specific arguments on the topic of consumption in the early

democratic transition in Spain. Method: To carry out this research, we selected the textbooks of the main publishing houses in Spain (Santillana, Anaya, SM and Bruño) and we carry out an analysis of these. Results: The textbooks use different concepts as alienation, mass society, inequality, social class and other related concepts of Critical Theory. The concepts used are clear Marxist outlook and offer a negative view of the consumer society and the media. Conclusions: The complexity of the social construction of the different topics in the textbooks and multiple variables on which they depend is emphasized.

Keywords: Textbooks, consumption, social sciences, curriculum, school subjects

Introducción

En los años de la Transición hacia la democracia en España hubo un intento de transmitir e inculcar un sentido colectivo y una serie de valores acerca de la ciudadanía y la conciencia cívica dentro del currículum de Ciencias Sociales (González Delgado, 2015; Groves y Milito Barone, 2013; Valls, 2007a). En esta época, los libros de texto de esta disciplina ampliaron sus conocimientos acerca de la explicación de las sociedades occidentales con el objetivo de asegurar la lealtad popular al nuevo orden político y social que se estaba construyendo (Boyd, 2006). A pesar de que en sus diferentes páginas los libros escolares reflejaron el peso de la inercia, la tradición y el compromiso con algunos de los valores del anterior régimen político (Valls, 2007b) lo cierto es que éstos no expresaron siempre las mismas visiones acerca de la sociedad española de los primeros años de la Transición.

En este sentido, podemos observar cómo el currículum y los propios libros de texto, mostraron un enfoque contradictorio a la hora de hacer una representación y construcción de la ciudadanía. Uno de los temas donde se puede observar esa contradicción, fue la visión particular que los manuales escolares desarrollaron sobre la sociedad de consumo en la España de los setenta.

Este trabajo tiene por objetivo desarrollar un análisis sobre la visión del consumo en los libros de texto de Ciencias Sociales en los primeros años de la Transición democrática española. También, se intenta dar una explicación sobre por qué se produjo una definición abiertamente crítica en relación a esta cuestión en dichos manuales escolares.

Método

La forma de atender a estas explicaciones se ha realizado a través del análisis de un corpus de libros de texto y material curricular de Ciencias Sociales. Para llevar a cabo este objetivo hemos recurrido a los libros de texto de las editoriales Santillana, Anaya, SM y Bruño, así como otros materiales curriculares editados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En un primer momento, hemos realizado un análisis de tipo clásico consistente en una lectura extensiva que ha tratado de configurar cuáles fueron los argumentos principales que se desarrollaron en relación con este tópico. Seguidamente, hemos optado por una perspectiva comparada que nos permitiese examinar las similitudes o diferencias. Los libros de texto han sido estudiados a través del «análisis de contenido» (Foster, 2011; Isitt, 2004). Para ello se han tenido presentes diferentes estudios previos relativos a la disciplina de Ciencias Sociales (Fuchs, 2011; Marsden 2001) y las consideraciones metodológicas expuestas dentro del campo de la Historia de la Educación (McCulloch 2004) y de la investigación sobre libros de texto en este ámbito (Herce Ávila, 1984).

Resultados

El tratamiento que los libros de texto de Ciencias Sociales desplegaron en torno al tema del consumo, está relacionado con una visión específica sobre la construcción de la competencia social y ciudadana. Alojados en el contexto y debates que le dan forma, la representación del consumo en estos manuales escolares, se desarrolló en torno al inicio u origen del «consumo de masas» en España. Son años en que comienzan a crecer e introducirse los productos y las grandes marcas: automóviles, electrodomésticos, todo tipo de género de los supermercados o bienes de carácter cotidiano (Alonso, 2005).

El modelo de consumo que se va a desarrollar a lo largo de la década de los setenta, será el llamado modelo de consumo de masas basado en la denominada «norma de consumo obrero» que, en realidad, lo que denotó y trató de universalizar fue el patrón ideológico, cultural y simbólico propio de las sociedades capitalistas occidentales. A raíz de ello, los primeros comentarios sobre la sociedad del consumo en España fueron de denuncia explícita hacia el propio modelo.

En este sentido, los libros de texto de Ciencias Sociales observaron el consumo bajo este marco. Por tanto, fue descrito y definido con palabras como «manipulación»,

«dominación», «alienación» o «clase dominante» (Ramos et al. 1977, MEC 1977, Pavón Espiga et al.1978, Abad Caja et al. 1979, Colomer Viadel, et al. 1979). Se promovieron análisis caracterizados por ciertas críticas que tienen como punto central la economía política. La Escuela de Frankfurt, el neomarxismo y otras teorías de tipo crítico fueron las que predominaron en las explicaciones.

El consumo, como tema a explicación, no se desarrolla de manera independiente dentro de los libros de texto. Suele encontrarse inserto en apartados más amplios dirigidos a superar los conflictos de «convivencia» y «manipulación» en las sociedades occidentales. En relación a ello, es visto como un aspecto negativo o a superar. Los títulos y epígrafes en los que es tratado el consumo nos dejan vislumbrar cómo se desarrolló el tratamiento de este fenómeno en España: «Conflictos y modos de superarlos» (Abad Caja et al. 1979, 269); «Defensa de la persona frente a la manipulación de los valores culturales» (Ramos et al. 1977, 36); «Defensa de la persona frente a la manipulación de sus valores» (Pavón Espiga et al. 1978, 32); «Defensa de la persona frente a la manipulación» (MEC 1977, 87).

Por otro lado, la visión del consumo en los libros de texto estuvo conectada directamente con los medios de comunicación y, a su vez, analizados bajo el marco de la alienación. Cuando tratan los medios de comunicación, el enfoque que predomina es de tipo crítico. De esta forma, «unas clases dominantes (políticas, económicas, sociales, etc.) poseedoras de los medios de comunicación, van creando "una falsa conciencia" en las masas… [que] Con frecuencia este proceso resulta ser el más sutil de los engaños» (MEC 1977, 91).). Proceso que conllevaba «una forma más de manipular a la persona, que se ve arrastrada a situaciones ajenas a su modo de ser o de pensar, influenciadas por una propaganda insistente que inunda todas sus actividades» (Pavón Espiga et al. 1978, 34).

Discusión/Conclusiones

Los contenidos del currículum de Ciencias Sociales son un fenómeno que está sujeto a las tensiones de las batallas intelectuales que se producen en torno al sistema educativo. La comprensión de por qué los libros de texto tuvieron esta visión sobre la sociedad de consumo obedece también a la relación que se establece entre las disciplinas escolares y sus relaciones externas con los principales debates sociales y los campos científicos de referencia.

En estos años, el análisis de la Escuela de Frankfurt en relación con la cultura de masas y la sociedad del consumo fue predominante. Este tipo de variables nos permiten observar la complejidad de los manuales escolares y las múltiples variables que influyen en su construcción social.

Referencias

Abad Caja, J., Sanmartí Roset, J. M., Albacete Sánchez, J., Cuenca Escribano, J. y Parra Ortiz, J. M. (1979). *Sociedad 80, 6º EGB*. Madrid: Santillana.

Alonso, L. E. (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI editores.

Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá (Dir.), *Memoria de la Guerra y del Franquismo* (pp. 79-99). Madrid: Taurus.

Colomer Viadel, A., Ripollés Serrano, Cortina Orts, M. D. y Montes González, M. (1979). *Educación Ética y Cívica, 8º EGB*. Madrid: Bruño.

Crespo Alonso, M. A., González Gallego, I. y Martín Martín, T. (1979). *Ciencias Sociales. Documento de apoyo para el profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Dirección General de Educación Básica.

Foster, S. J. (2011). Dominant Traditions in International Textbooks Research and Revision. *Education Inquiry*, *2*(1), 5-20.

Fuchs, E. (2011). Current Trends in History and Social Studies Textbooks Research. *Journal of International Cooperation in Education*, *14*(2), 17-34.

González Delgado, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, *2*(1), 163-185.

Groves, T. y Milito Barone, C. (2013). Imagining a Democratic Future, Forgetting a Worrisome Past: Educational Policy, School Textbooks, and Teachers under the Franco Regime. *War & Society, 33*(1), 43-58.

Herce Ávila, J. (1984). El tema del consumo en la escuela: análisis de los libros de texto de EGB. *Estudios sobre el consumo, 2,* 32-50.

Issit, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, *33*(6), 683-696.

Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press.

McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and Social Science.* London: Routledge-Falmer.

MEC. (1977). *Educación para la convivencia. Selección de textos orientativos. Área Social, 8º EGB*. Madrid: MEC.

Pavón Espiga, G., Cases Méndez, J. I. y Cabezas Moro, O. (1978). *Educación para la convivencia, 8º EGB*. Madrid: Anaya.

Ramos, A., Centeno, E., Cuenca, J. Parra, J. M. y Romojaro, P. (1977). *Educación para la convivencia, 8º EGB*. Madrid: Santillana.

Rastrilla Pérez, J., Arenaza, J. J. y Martínez de San Vicente, J. (1979). *Historia Universal y de España 8º EGB. El mundo contemporáneo*. Madrid: SM.

Valls, R. (2007a). *Historiografía escolar española: Siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED-MANES.

Valls, R. (2007b). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: Las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación, 6*, 61-73.

DE ENEMIGO A ALIADO. LAS TRANSFORMACIONES DEL DISCURSO EDUCATIVO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE ESPAÑA Y ESTADOS UNIDOS DURANTE EL SIGLO XX

Kira Mahamud Angulo y Cecilia Milito Barone

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

La investigación aborda el discurso educativo y la trasposición didáctica de las relaciones entre España y Estados Unidos (EEUU) desde la pérdida de la Colonias en 1898 hasta la Declaración Conjunta firmada en el año 2001. Metodológicamente, se analiza de manera diacrónica la forma en que EEUU se representa en documentos político-educativos y materiales de enseñanza formal, incluyendo el análisis del discurso sobre su relación con España (lazos, vínculos y apoyos, distanciamientos, hostilidades y tensiones). Se rescata el tipo de conocimiento (jefes de Estado, cultura, sistema político) y de actitud hacia EEUU (admiración, rencor) así como el grado de correlación respecto de las relaciones internacionales. Por otro lado, se presta especial atención a las cuestiones de cooperación cultural, económica, política y de defensa, para averiguar si se abordan en la misma medida Los resultados muestran como la larga trayectoria de una compleja y fluctuante relación entre ambas naciones tiene su versión en el terreno educativo y la cultura escolar, mostrando una predominante representación positiva de EEUU. Se concluye que la narrativa merece ser revisada desde la perspectiva educativa puesto que ha conformado el imaginario (educativo) sobre EEUU y moldeado aspectos esenciales de la cultura política.

Palabras clave: España siglo XX, Estados Unidos, Relaciones Internacionales, Educación Primaria, Libros de texto

Abstract

The research addresses the educational discourse and didactic transposition of relations between Spain and the United States (USA) from the loss of the Colonies in 1898 to the Joint Declaration signed in 2001. Methodologically, the manner in which USA is represented in political and educational documents and materials from formal education

is diachronically analyzed, including the analysis of discourse about his relationship with Spain (ties, links and support, hostility and tensions). An effort is made to rescue the kind of knowledge (heads of state, culture, political system) and attitude towards USA (admiration, resentment) and the degree of correlation with respect to international relations. On the other hand, special attention is given to issues of cultural, economic, political and defense cooperation in order to find out if they are addressed to the same extent. The results show how the long history of a complex and fluctuating relationship between the two nations has its version in the field of education and school culture, showing a predominant positive representation of USA. It is concluded that the narrative should be reviewed from the educational perspective since it has formed an (educational) imaginary on the USA and molded essential aspects of political culture.

Keywords: Spain 20th century, United States, International relations, Primary Education, Textbooks

Introducción

El Ministro de Defensa Pedro de Morenés confirmaba esta postura en su discurso de 2014, al "recordar el Artículo I del Tratado de Amistad, firmado en Washington entre Su Majestad Católica y los Estados Unidos el 22 de febrero de 1819 que empezaba de la siguiente manera: 'Habrá una paz sólida e inviolable y una amistad sincera entre Su Majestad Católica, sus sucesores y súbditos, y los Estados Unidos y sus ciudadanos, sin excepción de personas ni lugares.'" (Morenés, 2014, 1)

Una vez comprobado a través de la literatura existente que la historia de las relaciones entre ambos países no ha sido estable ni siempre igual de "excelente", analizamos la evolución de:

a) el discurso educativo sobre las relaciones (políticas, económicas y culturales) españolas con el país y

b) la representación de los EEUU en la educación española.

De este modo, pretendemos conocer:

a) la transformación de la imagen construida en torno a ese país y

b) la construcción de una percepción y determinadas actitudes que se pretenden desarrollar en los escolares hacia los estados Unidos.

Resulta relevante para los historiadores de la educación y de la cultura escolar, descubrir cómo se describen y explican los cambios y giros, avances y retrocesos en la política con respecto a EEUU, y el grado de coherencia que tiene dicha representación con otros discursos políticos y sociales. Nuestra aportación reside en examinar si el conocimiento escolar sobre EEUU y sus relaciones con España contribuye a generar una imagen, una percepción y una actitud positiva o negativa, de aliados o de dependencia, de interés y conveniencia o de lazos de amistad internacional, que se aleja o acerca al imaginario político-social.

Se parte de la siguiente hipótesis: la representación de EEUU y sus relaciones con España en la cultura escolar española es siempre parcial, negativa o positiva según el período histórico del siglo XX que se trate, predominando la positiva. Se evita una representación objetiva y crítica de aquel país, existiendo un alto grado de coherencia entre el discurso educativo y el socio-político.

Método

La combinación de fuentes primarias, de los contextos educativo (libros de texto, revistas pedagógicas –como *Vida Escolar* y *Revista de Educación*–, político-legislativo (acuerdos, tratados, leyes) y social (medios de comunicación), caracterizan el estudio. Los criterios de selección de la muestra responden a criterios de pertinencia, representatividad cualitativa (mayor presencia en el mercado escolar y entrada en el aula) y cuantitativa (muestra suficientemente amplia como para indagar sobre la intertextualidad). De esta forma, se incluyen manuales de última etapa de EGB (sexto a octavo curso) de las editoriales con mayor cota de mercado en el momento de la transición: Anaya, Santillana, Vicens Vives, SM y Magisterio Español. La muestra se compone de libros de lectura y Ciencias Sociales (ver Anexo I).

La sistematización del estudio ha sido estructurada en unidades históricas de análisis. Hemos seleccionados nueve hechos o períodos históricos concretos del siglo XX considerados relevantes en las relaciones entre ambos países.

Resultados

No todos los hechos históricos seleccionados tienen la misma presencia ni se muestran de la misma manera en los libros de texto. La pérdida de las Colonias en 1898, la

exclusión del Plan Marshall y la posterior "ayuda" americana son los tres temas dominantes. Se silencian los acuerdos culturales y las transferencias culturales, técnicas y empresariales, centrando el conocimiento sobre EEUU y las relaciones de España con el país en aspectos económicos y de defensa. No hay crítica expresa a EEUU, salvo cuando se trata de las relaciones de EEUU con América Latina. Se encuentran unos pocos libros de texto críticos que no siguen el discurso político oficial y muestran aspectos más profundos y certeros de las relaciones con EEUU.

Conclusiones

Se hace hincapié en el hecho de que si bien la temática ha sido y es objeto de estudio desde la ciencia política y las relaciones internaciones, nuestro enfoque está en la visión que aportan los documentos educativos, sobre la transformación de las relaciones entre ambos países y la representación de EEUU. En este sentido, el recorrido nos permite construir una historia paralela a la oficial que no se corresponde con toda la verdad de los acontecimientos, más por omisión que por falsedad.

La representación positiva de EEUU como país, tratando de ofrecer una imagen de hegemonía y de *buenismo* con libros de texto acríticos, responde a directrices político-educativas de interés. Se ocultan hechos sobre préstamos[1] que sitúen a España en una posición más débil y de dependencia. Se acepta positivamente a EEUU como potencia que otorga préstamos a los países. Se cuida, ¿o se emula?, la imagen positiva de EEUU (por ejemplo, no se lo nombra como autor de las atrocidades de Hiroshima y Nagasaki) y parece el mejor benefactor de todos los países (de su bloque, eso sí porque la crítica al comunismo es transparente).

No es posible concluir que los libros de texto hayan contribuido a generar un sentimiento antiamericano o una percepción negativa de EEUU. Ni siquiera su imperialismo es criticado con vehemencia. Los libros de texto muestran omisiones que no parecen producto de una consideración trivial, sino como resultado de silenciar lo que podría ser objeto de examen y reflexión sobre dudosas, necesarias y forzadas decisiones españolas.

[1] Conviene subrayar que Joseba De la Torre y Mª del Mar Rubio-Varas han construido una base de datos de los casi 200 préstamos a 170 empresas españolas desde 1937 hasta 1980, llegando a 110 créditos entre 1960 y 1980. Este dato no está siquiera sugerido en los libros de texto.

El progresivo incremento de complejidad y abundancia de datos en el conocimiento oficial no es sinónimo de acercamiento a una visión más fidedigna de los acontecimientos. Desde narraciones absolutamente planas y superficiales, se pasa a otras más ricas, pero que todavía adolecen de una perspectiva interpretativa y crítica de los motivos que conducen a los hechos narrados, y cuyas imprecisiones se alejan cada vez de la realidad de los hechos. Las omisiones son de gran relevancia pues dejan fuera aspectos esenciales que han impedido una identificación emocional con los EEUU, como indica Castillejo, y ocultan que han existido un aprendizaje, un aprender el *know how* en cuestiones técnicas, empresariales y económicas, una transferencia de conocimiento importante.

Referencias

Alonso, C. (1989). España y los Estados Unidos. *Anuario Internacional CIDOB*.

Álvarez, J. M. (2006). Francisca Bohigas, una diputada de derechas en la II República. *Historia 16,* 359, año XXIX.

Campos, M. A., y Gaspar, S. (2004). Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo: elementos teórico-metodológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9*(21).

Castillejo, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. UNED: Madrid.

García-Luengo, J. (2009). Eduardo Santoja (1900-1966), ilustrador *déco*. *LIÑO 15, Revista Anual de Historia del Arte*.

Jarque, A. (1994). Estados Unidos ante el caso español en la ONU, 1945-1950. *REDEN: Revista Española de Estudios Norteamericanos, 7.*

Martínez, P. (1996). La diplomacia española y el Plan Marshall en el marco de las relaciones hispano-francesas (Junio 1947-abril 1948). *Cuadernos de Historia Contemporánea, 18*.

Morenés, P. (2014). *EEUU-España: 60 años de relaciones (1953-2013)*. Ministerio de Defensa, Sevilla, 27 de Marzo 2014.

Niño, A. (2003). 50 años de relaciones entre España y Estados Unidos. *Cuadernos de Historia Contemporánea, 25.*

ANEXO I

Materiales

Se ha manejado una muestra de 25 libros de texto. Mostramos los datos completos de algunos de ellos para ofrecer una visión panorámica del tipo de fuente primaria por década.

Autor	Título	Año	Lugar y editorial
Francisca Bohigas Gavilanes	*Hogar*	1941	Madrid, Secretaria Nacional de La Fet De Las Jons. Graficas Reunidas,
Pilar Pascual de San Juan	*Flora o La educación de una niña*	1943 [1881]	Barcelona, Imprenta Elzeviriana
Leonor Serrano	*Diana o Diana o la educación de una niña*	1934	Barcelona, Imprenta Elzeviriana
Álvarez, A.; Ramos, E. y Herrero, C.	*Geografía de España e Historia Universal. Octavo Curso.*	[1968]	Valladolid, Miñón
Gómez, Carlos; Ávila, Juan; García Velasco, José; García Queipo de Llanos, Genoveva y Tusell Gómez, Javier (Dir.).	*La Tierra y los hombres 8.*	1973	Madrid, Magisterio Español
Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J.; González Gallego, Isidoro	*Ciencias Sociales 8º E. G. B*	1977	Madrid, Anaya
Prats, Joaquín; Castelló J. Emilio, et. al	Ciencias Sociales 8º EGB	1981	Madrid, Anaya
Equipo Aula 3	*Bóveda Ciencias Sociales 8*	1984	Madrid, Anaya
Orcajo Pozo, Benedicto; Caballero Bastardo, Arturo; Martín Pérez, Fernando A.; Merino Sáenz, Francisco Javier.	*Ciencias Sociales 8º E. G. B.*	1987	Zaragoza, Edelvives