

PROGRAMA DOCENTE E INVESTIGADOR: INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

PILAR FOLGUEIRAS BERTOMEU



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

CONCURSO PARA LA PLAZA DE PROFESOR AGREGADO

Centro: Facultad de Educación

Departamento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Área de conocimiento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Ámbito docente e investigador: Investigación Socioeducativa

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Julio 2018

Introducción General

El documento que a continuación se presenta consiste en un Proyecto Docente e Investigador para desarrollar el perfil de la plaza *Investigación Socioeducativa*. El proyecto se enmarca dentro de la estructura organizativa del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), que incluye un abanico de asignaturas metodológicas reconocidas en el actual plan de estudios de todas las enseñanzas de la Facultad de Educación.

La documentación presentada responde a la exigida para acceder a la categoría de profesora agregada, figura contractual de profesorado contratado doctor con carácter permanente, y definida por la *Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)* como sigue:

El personal académico contratado en estas categorías tiene plena capacidad docente e investigadora y puede tener acceso a las licencias y excedencias que la LUC establece para el fomento de la investigación y la colaboración interuniversitaria, y sus retribuciones son determinadas por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya.

Las bases reguladoras del concurso determinan que es necesario elaborar:

Un proyecto académico personal y original relacionado con la plaza, que ha de incluir el proyecto de investigación que la persona candidata se propone desarrollar, y un plan de actuación docente relacionado con el perfil profesional de la plaza, que ha de incluir el programa de una o más asignaturas, troncales u obligatorias, adscritas en el área de conocimiento correspondiente, que se cursen para la obtención del título oficial.

Sobre la base de estos requerimientos, el presente trabajo se ubica en el área de conocimiento de *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)* y, en concreto, el perfil investigador y docente es *Investigación Socioeducativa*. La materia que se selecciona para desarrollar el plan docente es *Investigación Socioeducativa*.

La razón que justifica la propuesta del presente proyecto se encuentra en la trayectoria profesional y académica de la solicitante¹; la investigación en el ámbito social y educativo.

Su primer contacto con la investigación se produce en la época de estudiante cuando realiza diferentes asignaturas metodológicas que culminan con la presentación de una investigación sobre la educación en Perú que obtiene la máxima puntuación (Matrícula de Honor). No obstante, no será hasta el año 1998 cuando vuelva a entrar en contacto con la investigación, a partir de matricularse en el programa de doctorado *Qualitat Educativa en un Món plural*; programa ofertado desde el MIDE. En concreto, dentro de este programa, se vincula con el *Grupo de Investigación en Educación Intercultural; GREDI*. Un año más tarde, gana un concurso para acceder a una beca de formación en docencia e investigación vinculada con el grupo GREDI.

Desde el principio, su vinculación a la Universidad, tanto su participación en el grupo de investigación como en el Departamento MIDE, le ha permitido hacer docencia en diferentes materias metodológicas; primero, en la diplomatura de Formación del Profesorado y Educación Social y; más tarde, en el Grado de Educación Social, en el Grado de Maestro, en el Grado Pedagogía, en el Máster de Intervenciones Sociales y Educativas y en el Módulo Transversal de los diferentes Másteres de la Facultad (ver documento *Historial Académico y Profesional*). También, fuera del Plan de Ordenación Académico (POA), he podido ser docente de asignaturas metodológicas en el posgrado de *Métodos* (Universidad de Barcelona), Máster de *Calidad y Mejora de la Educación* (Universidad Autónoma), en el Doctorado de *Atención a la Diversidad* (Universidad de Alicante), en cursos de *Carrera Docente* en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Veterinaria (Universidad de

¹ Se puede consultar con detalle el documento ver documento *Historial Académico y Profesional* de la candidata donde se detallan las actividades profesionales y académicas.

Buenos Aires), en el Máster *Formación para el desarrollo y el cambio educativo* (Universidad de San Vicente, El Salvador).

Desde el año 2011, ha coordinado los equipos docentes de asignaturas metodológicas del grado de Educación Social: *Investigación socioeducativa e Investigación y Evaluación en Contextos Sociales y Educativos*.

A continuación, como parte exclusivamente de su POA, en la siguiente tabla se recoge una relación de asignaturas metodológicas impartidas, número de créditos totales y titulación durante los años que lleva en la Universidad²:

Asignatura	Titulación	Créd
Investigación Educativa	Maestro de Lenguas Extranjeras	29
Investigación Educativa	Maestro de Educación Infantil	4,5
Investigación Educativa	Maestro de Educación Primaria	12,5
Investigación Educativa	Maestro de Educación Física	9
Investigación Educativa	Maestro de Educación Musical	9
Métodos de Investigación Socieducativa	Educación Social	9
Investigación Socioeducativa	Educación Social	30
Investigación y Evaluación en contextos socioeducativos	Educación Social	6
Teoría y Práctica de la Investigación	Pedagogía	6
Investigación e Innovación en la práctica educativa	Maestro de Educación Primaria	4
Investigación Participativa en el ámbito social	Máster Oficial de Intervenciones Educativas y Sociales	16
Análisis Cualitativo en la Investigación Educativa	Módulo transversal	11
Investigación orientada a la comprensión y al cambio	Modulo transversal	8
Supervisión de trabajo de investigación	Módulo transversal	5
Total de Créditos impartidos en asignaturas metodológicas		159

Tabla 1. Relación asignaturas metodológicas, titulación y número de créditos totales impartidos como parte de POA

Con respecto a la investigación, desde el principio ha podido participar en diferentes investigaciones con diversos enfoques metodológicos. Desde el inicio de su actividad investigadora, metodológicamente, en sus inicios, partió de una orientación cualitativa, especialmente metodologías de investigación orientados al cambio, en los últimos años su mirada se ha ampliado; sobre todo, hacia diseños mixtos. A continuación, se recoge una relación de las investigaciones y enfoque metodológico en las que ha participado.

	IP	Investigadora	Asesora met.
Investigación Evaluativa	3	6	1
Evaluación Participativa			3
Diseños mixtos	3	5	
Estudio de Caso	1	2	1
Investigación-Acción Cooperativa		3	
Investigación-Acción Participativa		2	

² En el documento *Historial Académico y Profesional* se presenta la docencia impartida tanto en la Universitat de Barcelona como en otras Universidades

Comparativo-Causal (quasi-experimental)	1 ³		
Investigación feminista			2 ⁴
Investigación Formativa		1	
Investigación descriptiva-observacional		2	
Investigación fenomenológica		2	
Investigación por encuesta	1 ⁵	1	
Análisis de Redes	2		
Otros		18	

Tabla 2. Relación de investigaciones y métodos utilizados⁶

Respecto a la estructura del documento, éste se organiza en torno a dos partes:

- En la primera se recoge el proyecto docente que incluye cuatro secciones:

Las bases conceptuales que sustentan la investigación social y educativa (primera sección); centrada en los referentes teóricos de la disciplina. Se hace un recorrido por diferentes enfoques, metodologías y métodos. También se introduce el tema de la relación entre investigación y sociedad.

Un breve marco de referencia de la Universidad, centrado en algunos aspectos legales y académicos, y en la contextualización de la Facultad de Educación, el Departamento MIDE y el grado de Educación Social

Una descripción de funciones y competencias relacionadas con el perfil investigador del educador social.

El plan de actuación docente de la asignatura de Investigación Socioeducativa, donde se narran los diferentes componentes que configuran la manera de entender la enseñanza-aprendizaje, a partir de los referentes competenciales y los contenidos que se tienen como referencia, aunque dedicando una especial atención a cómo se desarrolla la docencia y a cómo ésta se evalúa. La sección concluye con la presentación de una propuesta de innovación.

Se ha decidido recoger en cada sección las referencias bibliográficas consultadas, por considerar que, de esta manera, se facilita la revisión de las fuentes.

- En la segunda parte se presenta el proyecto de investigación, se presenta el diseño de un estudio sobre *Investigación Evaluativa y Aprendizaje-Servicio*. La temática seleccionada forma parte de dos líneas de investigación del *Grupo de Investigación Educación Intercultural, GREDI (2017SGR298, M. Paz Sandín)*. En concreto se ubica en la línea *Metodologías de Investigación* y en la línea *Participación*.
- El proyecto de investigación da continuidad al trabajo desarrollado durante los últimos años por miembros del grupo GREDI. El proyecto se cierra con las referencias bibliográficas de esta parte.

También se cree oportuno señalar que a lo largo del documento se ha optado por combinar un criterio mixto poniendo de manera indiferente el masculino, el femenino o el neutro.

³ IP del Equipo de la Universidad de Barcelona.

⁴ IP de la Universidad de Barcelona (Su rol es de asesora de la parte de evaluación).

⁵ Co-dirección, junto a la Doctora Núria Fuentes.

⁶ No se incluyen en esta relación las Ayudas a Grupos de Investigación (14).

PRIMERA PARTE: PROYECTO
DOCENTE PARA LA SELECCIÓN
DE PERSONAL ACADÉMICO
AGREGADO DE LA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Índice Primera Parte: Proyecto Docente

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	3
SECCIÓN I. BASES CONCEPTUALES.....	15
ÍNDICE SECCIÓN 1	16
INTRODUCCIÓN SECCIÓN I.....	17
1. <i>La investigación y sus dimensiones. Paradigmas</i>	18
2. <i>Paradigmas: Conceptos y Modalidades</i>	19
2.1) Paradigma positivista.....	22
2.2) Paradigma interpretativo.....	23
2.3) Paradigma sociocrítico.....	24
2.4) Enfoque pragmático	25
3. <i>Paradigma positivista, interpretativo, socio crítico y enfoque pragmático. Su dimensión metodológica</i>	26
3.1) Metodología empírico-analítica.....	26
3.1.1) Algunos instrumentos de recogida de información	29
3.1.2) Técnicas de análisis de datos	32
3.1.3) Criterios de rigor	34
3.2) Metodología cualitativa	34
3.2.1) Algunas estrategias de recogida de información	41
3.2.2) Técnicas de análisis de información	45
3.2.3) Criterios de Rigor	47
3.3) Metodología sociocrítica	48
3.3.1) Técnicas de recogida y análisis de información y criterios de rigor.....	54
3.4) Metodología mixta	55
3.4.1) Técnicas de recogida y análisis de la información y criterios de rigor en diseños mixtos	57
4. <i>La investigación socieducativa en las sociedades actuales: Diálogo entre comunidad científica, sociedad y participación</i>	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA SECCIÓN I	61
SECCIÓN II. CONTEXTO INSTITUCIONAL	69
ÍNDICE SECCIÓN 2	70
INTRODUCCIÓN SECCIÓN II.....	71
5. <i>Marco legal</i>	71
5.1) Ley Orgánica de Universidades	72
5.2) Ley de Universidades de Cataluña	73
5.2.1) El espacio Europeo de Educación Superior	74
5.2.2) Los créditos ECTS (European Credit Transfer System)	75
5.2.3) Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior	76
5.3) El profesorado en la Universidad	78
5.4) El Estudiante en la Educación Superior.....	82
6. <i>La Facultad de Educación</i>	83
6.1) Orígenes de la Facultad de Educación. La Facultad de Formación del Profesorado y la Facultad de Pedagogía	83
6.1.1) La Facultad de Formación del Profesorado	83
6.1.2) La Facultad de Pedagogía.....	85
6.2) La Facultad de Educación. Nacimiento	86
6.3) El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.	87
6.3.1) Docencia en el Departamento MIDE.....	88
6.3.2) Grupos de Innovación Docente en el MIDE	90

6.3.3) Grupos de Investigación en el MIDE	91
6.4) El grado de Educación Social	94
6.4.1) Objetivos y Competencias del Grado de Educación Social.....	94
6.4.2) El Plan de Estudios del grado de Educación Social.....	96
6.4.3) El profesorado de Educación Social	100
6.4.4) El estudiante de Educación Social.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA SECCIÓN II.....	104
SECCIÓN III. LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA INVESTIGACIÓN.....	105
ÍNDICE SECCIÓN 3	106
INTRODUCCIÓN SECCIÓN III.....	107
7. <i>El Educador social y la Investigación</i>	107
7.1) El Educador Social, objetivos e investigación.....	107
7.2) El Educador Social, funciones e investigación.....	108
7.3) Educador social, competencias e investigación	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA SECCIÓN III.....	116
SECCIÓN IV. PLAN DE ACTUACIÓN DOCENTE	117
INTRODUCCIÓN SECCIÓN IV	118
8. <i>Descripción general de la asignatura: Investigación Socioeducativa</i>	122
8.1) Finalidad de la asignatura	124
8.2) Objetivos generales de la asignatura	126
8.3) Competencias formativas	126
8.4) Resultados de aprendizaje.....	129
8.5) Objetivos de aprendizaje	133
8.6) Bloques contenidos y temas.....	134
8.6.1) Bloque 1. El inicio de una investigación en el ámbito de la Educación Social	135
8.6.2) Como construimos una investigación aplicada dentro del ámbito de la Educación Social (I): Metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa.....	137
8.6.3) Como construimos una investigación aplicada dentro del ámbito de la Educación Social (II): Metodologías de investigación orientadas al cambio y a la transformación.....	138
8.6.4) La recogida y el análisis de la información de una investigación elaborada dentro del ámbito de la Educación Social	140
9. <i>Metodología</i>	141
9.1) Espacios formativos donde se enseña y aprende mediante estrategias metodológicas	142
9.1.1) Espacio teórico-práctico presencial	142
9.1.2) Espacio no presencial de trabajo dirigido	158
9.1.3) Espacio no presencial de aprendizaje autónomo	159
10. <i>Las Tics aplicadas a la investigación</i>	160
11. <i>La Función tutorial</i>	161
12. <i>El equipo docente</i>	161
13. <i>La evaluación del alumnado en la asignatura de Investigación Socioeducativa</i>	162
13.1) La evaluación continúa	164
13.1.1) Qué se evalúa en la materia de <i>Investigación Socioeducativa</i>	164
13.1.2) Quien evalúa en la asignatura de Investigación Socioeducativa	168
13.1.3) Cómo se evalúa en la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i>	170
13.1.4) Cuándo se evalúa en la asignatura de Investigación Socioeducativa	172
13.2) La evaluación única.....	187
13.3) La reevaluación.....	190
13.4) Valoración global de la evaluación.....	190
13.5) La evaluación del contexto de aprendizaje.....	190

14. Secuencia y temporalización de la asignatura	192
15. Centros, asociaciones y bases de datos	195
16. Propuesta de innovación: La Investigación Socioeducativa y el trabajo de fin de grado	199
16.1) Descripción del proyecto de innovación	199
16.2) Personal docente UB implicado y otros participantes	202
16.3) Características del alumnado implicado	203
16.4) Carencias detectadas	204
16.5) Antecedentes relacionados con la propuesta	205
16.6) Objetivos iniciales relacionados con la mejora de los aprendizajes del alumnado implicado	205
16.7) Importe/Ayuda solicitada	208
16.8) Desarrollo de la actuación/Plan de trabajo	208
16.9) Actividades, estrategias, recursos, materiales	210
16.10) Indicadores de evaluación	210
16.11) Instrumentos de evaluación propuestos para la observación de los indicadores establecidos	213
16.12) Difusión prevista de los resultados	214
16.13) Transferibilidad prevista de los resultados.....	214
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA SECCIÓN IV.....	215

Índice de Tablas

Tabla 1. Relación asignaturas metodológicas, titulación y número de créditos totales impartidos como parte de POA.....	4
Tabla 2. Relación de investigaciones y métodos utilizados.....	5
Tabla 3. Síntesis de las características de los paradigmas de invest. (adaptado de Latorre et al., 1996; 44)	22
Tabla 4. Características principales del enfoque pragmático en relación al los cuantitativo y cualitativo. Elaboración propia a partir de Morgan (2007)	25
Tabla 5. Características metodología experimental, cuasi-experimental y no experimental. Elaboración propia a partir de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996)	27
Tabla 6. <i>Software</i> libres para estadística. Elaboración propia	32
Tabla 7. Algunos métodos de investigación cualitativa (elaboración propia).....	36
Tabla 8. Tipo de estudio de caso (Rodríguez, Gil y García, 1999, citado en Rodríguez y Valdeoriola Roquet, 2001; 95)	38
Tabla 9. Criterios de evaluación para estudios que utilizan teoría fundamentada (a partir de Charmaz, 2005; <i>citado en</i> Rodríguez y Valdeoriola Roquet, 2001; 63)	40
Tabla 10. <i>Software</i> libre para análisis de datos cualitativos adaptado de Stuardo Concha, análisis de datos cualitativos. Elaboración propia.....	47
Tabla 11. Ventajas y limitaciones de los modelos más representativos de la evaluación (adaptado de Latorre, et. 2006)	53
Tabla 12. Características de la evaluación participativa práctica y la evaluación participativa transformadora. Cousins y Whitmore (1998; 65)	54
Tabla 13. Tipos de diseños mixtos (Folgueiras y Ramírez, 2017)	57
Tabla 14. Elaboración propia a partir de Vasen (2016)	59
Tabla 15. Competencias a desarrollar en los estudios universitarios. Universidad de Vic (2005;13-14 citado en Fuentes, 2017)	78
Tabla 16. Competencias del profesorado universitario. González Martínez (2015; 11)	81
Tabla 17. Relación Grados, Masters y Doctorados de la Facultad Educación (UB)	86
Tabla 18. Colectivo del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación.	88
Tabla 19. Asignaturas metodológicas troncales, obligatorias y optativas de los diferentes Másteres de la Facultad de Educación. Universidad de Barcelona	90
Tabla 20. Líneas de investigación del GREDI (SGR 2017)	93
Tabla 21. Las Competencias transversales de la Universidad de Barcelona	95
Tabla 22. Competencias específicas del grado de Educación Social. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona	96
Tabla 23. Implementación del grado de Educación Social UB (Freixa, et al. citado en Fuentes, 2017)	96
Tabla 24. Relación de créditos según tipologías de asignaturas. Grado Educación Social.....	99
Tabla 25. Relación de asignaturas optativas en el grado de Educación Social. Universidad de Barcelona	100
Tabla 26. Fuente: Cap estudis & Consell Estudis (2014, citado en Fuentes 2017)	101
Tabla 27. Datos del perfil del estudiante de Educación Social en el curso académico 2017-2018. Memoria del Grado de Educación Social	103
Tabla 28. Objetivos de la Educación Social (Aneca, 2005)	108
Tabla 29. Funciones propias del educador social (ANECA, 2004; Varela, 2011; citado en Moral, 2014) ..	108
Tabla 30. Objetivos del perfil de investigador propuestos por Moral (2014)	108
Tabla 31. Competencias de los educadores y las educadoras sociales identificadas en el Primer Simposio Europeo de Asociaciones de Profesionales de la Educación Social (2003)	109

Tabla 32. Competencias profesionales para la práctica socioeducativa (AIEJI, 2008)	110
Tabla 33. Relación funciones y competencias Educador Social (ASEDES, 2007; 42-43).....	112
Tabla 34. Competencias específicas de la Titulación de Grado en Educación Social (ANECA, 2005)	114
Tabla 35. Relación de competencias transversales seleccionadas de la memoria de verificación del Grado de Educación Social para la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i>	114
Tabla 36. Relación de competencias específicas seleccionadas de la memoria de verificación del Grado de Educación Social para la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i> ⁷	114
Tabla 37. Cambio de enseñar a aprender (Martínez, Cibanal y Pérez, 2010; 122)	120
Tabla 38. Ficha descriptiva de la información general de la asignatura	124
Tabla 39. Relación horas de dedicación del estudiante a la asignatura.....	124
Tabla 40. Competencias transversales de la Universidad de Barcelona vinculadas con las asignaturas metodológicas.	127
Tabla 41. Competencias específicas del grado de Educación Social. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona vinculadas con la metodología/investigación	128
Tabla 42. Relación de competencias transversales y específicas seleccionadas de la memoria de verificación del Grado de Educación Social para la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i>	129
Tabla 43. Competencias del alumno “autónomo” (Martínez, Cibanal y Pérez, 2010,; 126).....	129
Tabla 44. Relación competencias, subcompetencias y resultados de aprendizaje (elaboración propia) .	133
Tabla 45. Relación objetivos de aprendizaje (hechos y conceptos)	134
Tabla 46. Relación objetivos de aprendizaje (habilidades)	134
Tabla 47. Relación objetivos de aprendizaje (actitudes).....	134
Tabla 48. Relación espacios, estrategias y horas	160
Tabla 49. Principios de una buena evaluación basada en el Assessment Reform Grup según adaptación Cano (2015; 86).....	163
Tabla 50. Evidencias de la Evaluación Continua y la Evaluación Única	163
Tabla 51. Relación competencias, objetivos de aprendizaje y tareas/actividades de evaluación	166
Tabla 52. Relación subcompetencias, resultados de aprendizaje y actividad evaluativa.	167
Tabla 53. Relación subcompetencias, resultados de aprendizaje, modalidad de evaluación y tarea evaluativa.....	169
Tabla 54. Tipos de contenidos en la evaluación de aprendizajes (Biggs, 2003; 241, citado en Cano, 2015; 82-83).....	171
Tabla 55. Relación competencias, objetivos de aprendizaje y tareas/actividades de evaluación	172
Tabla 56. Un ejemplo de prueba escrita (opción evaluación continua). Elaboración propia	173
Tabla 57. Relación criterios de evaluación, indicadores y puntuación.	174
Tabla 58. Estructura y contenido del proyecto de investigación.	177
Tabla 59. Relación proyecto de investigación, resultados de aprendizaje e indicadores de evaluación. Elaboración propia.....	182
Tabla 60. Dilemas éticos	183
Tabla 61. Relación criterios e indicadores de evaluación.	184
Tabla 62. Ficha autoevaluación. Bloque 3.	186
Tabla 63. Relación resultados de aprendizaje e indicadores de evaluación	187
Tabla 64. Relación de evidencias, técnicas de recogida evaluación, técnicas de análisis y agente de evaluación.....	187
Tabla 65. Un ejemplo de prueba escrita (opción evaluación única). Elaboración propia	189
Tabla 66. Relación criterios de evaluación, indicadores y puntuación	190
Tabla 67. Cuestionario. Valoración final asignatura.....	191
Tabla 68. Guión Grupo Discusión. Valoración final asignatura.	191

Tabla 69. Relación de sesiones	194
Tabla 70. Algunos Centros de investigación de Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Europa y Latinoamérica.....	196
Tabla 71. Objetivos generales de la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i>	199
Tabla 72. Estructura general del proyecto de investigación que han de elaborar en la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i>	200
Tabla 73. Objetivos establecidos por el equipo docente del TFG (Plan docente TFG).....	200
Tabla 74. Estructura general del trabajo que han de elaborar en la asignatura de Trabajo de Fin de Grado (Plan Docente)	201
Tabla 75. Memoria del grupo MideMe (2016).	203
Tabla 76. Relación objetivos de aprendizaje y objetivos iniciales relacionados con la mejora de los aprendizajes del PID para aquellos estudiantes que realicen la modalidad de investigación del TFG	206
Tabla 77. Relación objetivos de aprendizaje y objetivos iniciales relacionados con la mejora de los aprendizajes del PID para aquellos estudiantes que realicen las otras modalidades del TFG.	207
Tabla 78. Relación tareas/horas/cantidad	208
Tabla 79. Relación técnicas e informantes (fase 1)	209
Tabla 80. Relación técnica e informantes (fase 2)	209
Tabla 81. Relación técnica e informantes (fase 3)	209
Tabla 82. Relación objetivos de aprendizajes, preguntas de evaluación e indicadores.....	211
Tabla 83. Relación objetivos de las fases, preguntas de evaluación e indicadores.....	213
Tabla 84. Relación indicadores, instrumentos/estrategias y técnicas de análisis	214
Tabla 85. Relación de fases y plan de difusión.....	214

Índice de Figuras

Figura 1. Composición y estructura del GREDI (SGR, 2017).....	94
Figura 2. Plan de estudios del grado de Educación Social. Universidad de Barcelona (página Web de la Facultad)	99
Figura 3. Estructura de la sección (elaboración propia)	122
Figura 4. Ubicación de la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i> en el Plan de estudios del grado de Educación Social. Universidad de Barcelona	123
Figura 5. Un esquema simple de alfabetización investigadora (Wood y Smith, 2018; 18)	125
Figura 6. Relación Bloques y temas de la asignatura	135
Figura 7. Imagen del <i>Moodle</i> de la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i>	143
Figura 10. Pirámide de Miller (1990), citado en Mateo y Vlachopoulos (2013; 192)	170
Figura 11. Un esquema simple de alfabetización investigadora (Wood y Smith, 2018; 18)	204
Figura 12. Fases del trabajo	210

Sección I. Bases Conceptuales

Índice Sección 1

INTRODUCCIÓN SECCIÓN I.....	17
1. <i>La investigación y sus dimensiones. Paradigmas</i>	18
2. <i>Paradigmas: Conceptos y Modalidades</i>	19
2.1) Paradigma positivista.....	22
2.2) Paradigma interpretativo.....	23
2.3) Paradigma sociocrítico.....	24
2.4) Enfoque pragmático.....	25
3. <i>Paradigma positivista, interpretativo, socio crítico y enfoque pragmático. Su dimensión metodológica</i>	26
3.1) Metodología empírico-analítica.....	26
3.1.1) Algunos instrumentos de recogida de información.....	29
3.1.2) Técnicas de análisis de datos.....	32
3.1.3) Criterios de rigor.....	34
3.2) Metodología cualitativa.....	34
3.2.1) Algunas estrategias de recogida de información.....	41
3.2.2) Técnicas de análisis de información.....	45
3.2.3) Criterios de Rigor.....	47
3.3) Metodología sociocrítica.....	48
3.3.1) Técnicas de recogida y análisis de información y criterios de rigor.....	54
3.4) Metodología mixta.....	55
3.4.1) Técnicas de recogida y análisis de la información y criterios de rigor en diseños mixtos.....	57
4. <i>La investigación socioeducativa en las sociedades actuales: Diálogo entre comunidad científica, sociedad y participación</i>	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA SECCIÓN I.....	61

Introducción Sección I

La Pluralidad de corrientes de pensamiento, de métodos y perspectivas es un aspecto que caracteriza la investigación en el ámbito social y educativo. En el nivel teórico-epistemológico, las posibilidades van desde las más relativistas y postmodernas a las más realistas, sin olvidar las también numerosas opciones dentro del denominado pensamiento crítico (Calderón Gómez, 2009). Partiendo de esta diversidad, encontramos clasificaciones que incluyen:

- Las opciones situadas bajo el paraguas de los paradigmas; por ejemplo, Positivismo, Post-positivismo, Teoría crítica, Constructivismo, paradigma Participativo, paradigma Interpretativo, Pragmatismo, etc. (Guba & Lincoln 2005; Vasilachis de Gialdino 2006; Creswell 2007).
- Las opciones planteadas bajo enfoques metodológicos o métodos (Vallés 1997; Mercado, Lizardi & Villaseñor 2002), clasificaciones que varían en función de los distintos autores; por ejemplo, estudios de caso, etnografía, fenomenología, etnometodología, teoría fundamentada ("grounded theory"), método biográfico, método histórico, investigación-acción, investigación clínica, etnociencia, análisis del discurso, investigación evaluativa, investigación narrativa, etc. (Denzin & Lincoln 1994; Morse 1994; Rodríguez, Gil y García 1996; Iñiguez 1999; Creswell 2007), investigación feminista (Biglia, 2015); investigación comunicativa (Gómez, et al., 2006).
- Posturas que reflejan el "pluralismo cognitivo", defendido por autores como Beltrán (1986). Estas posturas recogen aportaciones de más de una tradición o corriente sin que ello suponga un menoscabo con la coherencia teórica y metodológica que ha de caracterizar el quehacer investigador (Calderón Gómez, 2009).

Partiendo de esta diversidad, la definición de *Investigación Socioeducativa* -como disciplina académica- ha ido evolucionando al ritmo de los cambios, tanto en el modo de entender el mismo hecho educativo como en la diversidad de objetivos y finalidades que se le han atribuido. No obstante, de acuerdo con las tendencias más actuales encaminadas al pluralismo integrador (Creswell, 2014; Ivankova, 2014 y Mertens, 2014), optamos por una definición amplia de investigación que, en cuanto a ciencia pedagógica, hace referencia a todos los fenómenos que caen en el dominio del campo de la educación, susceptibles de ser explicados, comprendidos, interpretados, mejorados o transformados.

En relación a los métodos de investigación, la fundamentación de la que partimos es amplia y abierta a las diversas perspectivas existentes para el estudio de la realidad socioeducativa. No obstante, a pesar de esta diversidad, en todas subyacen unos principios comunes (Wood y Smith, 2018):

- Centrarse en una cuestión o problema definido. La investigación socioeducativa, al igual que en cualquier tipo de investigación, debe estar centrada en un área de exploración clara y bien delimitada. Ésta no debe ser excesivamente amplia sino el foco del estudio se podría perder y difuminar. Par delimitar bien el foco es básico formular preguntas adecuadas de investigación.
- Hacer hincapié en un planteamiento ético. La investigación debe desarrollarse siguiendo unos principios éticos. El estudio que se realice siempre debe velar por el bienestar de las y los participantes, así como por el bienestar de los propios investigadores. Además, la investigación ética también debe velar por una divulgación honesta y transparente, esto incluye la difusión de los planteamientos de la investigación, la citación correcta, etc.
- Presentar de manera clara el contexto de la investigación. Los temas socioeducativos

susceptibles de ser investigados son siempre complejos. Por ello es importante delimitarlos y caracterizarlos adecuadamente en el contexto del estudio. Además, esto también permitirá considerar el grado de relevancia de la investigación.

- Utilizar la literatura de investigación para sustentar el propio diseño metodológico. La mayoría de estudios se construyen sobre trabajos ya finalizados. Por ello, es esencial buscar, analizar, etc. los estudios previos vinculados con nuestra área de investigación.
- Plantear con claridad las metodologías y los métodos a utilizar. Como ya hemos dicho con anterioridad, la investigación ética debe hacer que la metodología y los métodos sean transparentes. Los lectores deben saber cómo se ha elaborado el estudio, esto les proporcionará herramientas para poder realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos.
- Dar cuenta de las herramientas de recogida de información. Por la misma razón señalada en el punto anterior, se debe facilitar la información sobre el número, las tipologías, los objetivos, etc. de las técnicas utilizadas.
- Usar métodos apropiados que se vinculen claramente con las cuestiones/los problemas iniciales/las preguntas de investigación. Esto implica dejar constancia de la coherencia del estudio.

Analizar los datos recogidos de un modo transparente. Para ello, es fundamental informar como se han analizado los mismos.

- Desarrollar las explicaciones y los debates que se derivan de los datos. Es crucial que los análisis, las conclusiones, etc. reflejen lo que se ha obtenido con la información recogida. Además, la discusión de los datos debe estar relacionada con la literatura sobre el tema.
- Ofrecer unos conocimientos/conclusiones/medidas, ya sea investigación a pequeña o a gran escala. Éstos deben proporcionar información útil; por ejemplo, donde hallar buenas prácticas (si se trata de una investigación micro) o emitir afirmaciones (si se trata de una investigación macro).

Partiendo de esta introducción y lejos de ofrecer una visión histórica de las bases conceptuales de la investigación en ciencias sociales y educativas, que ya ha estado recogida en diversos manuales de investigación, a continuación ofrecemos 1) una aproximación a las visiones/paradigmas en investigación, 2) una aproximación a las metodologías y los métodos de investigación, con sus correspondientes técnicas y criterios de rigor y c) una introducción al tema de la Relación entre ciencia y sociedad.

1. La investigación y sus dimensiones. Paradigmas

Aproximarnos a la disciplina de la *Investigación Socioeducativa* implica preguntarse por su dimensión ontológica, epistemológica y metodológica.

La *dimensión ontológica* responde a preguntas tales como: ¿existe la realidad?; ¿es de naturaleza objetiva; ¿es algo externo a las personas que se impone desde fuera?; ¿es una construcción social que depende del significado que le atribuyen las personas?; ¿es entendida y constituida por estructuras situadas históricamente?; etc. responder de una u otra manera implica adscribirse a una u otra concepción.

- El objetivismo -concepción propia del paradigma positivista y de su última versión postpositivista- afirma que la realidad existe con independencia de los sujetos. La ciencia positivista que es la que asume esta concepción ontológica de la realidad,

plantea descubrir y articular las leyes que determinan los fenómenos sociales y naturales, en forma de relaciones de causalidad.

- El constructivismo -concepción propia del paradigma interpretativo o comprensivista- por su parte, entiende que la realidad es una construcción social que depende de los significados que las personas le atribuyen; es decir, la realidad no existe como algo externo, sino como una construcción de las personas (Berger y Luckmann, 1995/1966), que queda en la conciencia y que se asume como parte de la cultura.
- La concepción socio crítica -propia del paradigma socio crítico- toma sus asunciones de la teoría crítica y, en menor medida, de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, en especial de los trabajos de Adorno y Horkheimer. Como señalan Guba y Lincoln (1994), la concepción socio crítica en la dimensión ontológica se posiciona en un realismo histórico, que se orienta a liberar e identificar el potencial de cambio, donde sujeto y objeto de investigación se interrelacionan y, además, estas interrelaciones están influidas por un fuerte compromiso social.

La *dimensión epistemológica* -es decir, la teoría del conocimiento- trata sobre cómo conocemos la realidad y cómo es la naturaleza del conocimiento y sus posibilidades, busca dar respuesta a interrogantes del tipo: ¿Tenemos que separar al que conoce de lo cognoscible, al sujeto del objeto de la investigación?; ¿la investigación es neutral y está libre de valores?; ¿el conocimiento es resultado de un proceso interactivo con la realidad?, etc.

- En la epistemología objetivista quienes investigan tratan a las personas investigadas o a los hechos sociales y educativos como parte de un orden natural abierto a la investigación objetiva. Al estudiar la realidad social como si fuera natural, el equipo investigador observa, describe y analiza desde fuera, sin ninguna implicación ni intervención en las consecuencias que pueda traer tal investigación; éstas se obvian al considerarlas que pertenecen a otro estado de cosas.
- En la epistemología constructivista, los enunciados científicos son construcciones que sirven para comprender la realidad, ya que no existe una verdad objetiva esperando ser descubierta; el significado no se descubre, se construye. Quienes investigan tienen como objetivo comprender e interpretar el mundo social de las personas estudiadas.
- En La posición socio crítica se defiende una epistemología praxológica. Se asume que quien investiga y el objeto investigado se vinculan interactivamente, de forma que los valores de la persona investigadora inevitablemente influyen en la investigación. Algunos de sus principios son: a) conocer y comprender la realidad como praxis; b) unir teoría y práctica; conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar a las personas; d) implicar a las y los investigadores a partir de la autorreflexión (Popkewitz, 1988).

Estas dimensiones determinan el paradigma desde donde se sitúa un investigador. Este tema se aborda en el siguiente apartado.

2. Paradigmas: Conceptos y Modalidades

Los paradigmas representan un concepto central en la metodología de investigación de las ciencias sociales y encuentran su principal referencia en Kuhn (1962/1996). El concepto de paradigmas ha tenido y sigue teniendo múltiples significados y usos. Según Morgan (2007), entre sus versiones más comunes se encuentran:

- Paradigmas como cosmovisiones. Esta versión más amplia trata a los paradigmas como visiones del mundo o formas que todo lo abarcan, incluidas las creencias sobre

la moral, los valores y la estética.

- Paradigmas como posturas epistemológicas. Este enfoque se basa en la idea que la investigación implica inherentemente cuestiones epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento. Al igual que en la anterior versión, la amplitud de esta perspectiva nos dice poco sobre decisiones más sustanciales, como qué estudiar y cómo hacerlo.
- Paradigmas como creencias compartidas entre miembros de un área de especialidad, que comparten un consenso sobre qué preguntas son más significativas y qué procedimientos son los más apropiados para responder esas preguntas. Esta es la versión de paradigmas que Kuhn (1970, 1974) prefirió, y es la más común en los campos que componen los estudios de ciencias.
- Paradigmas como ejemplos de modelos de investigación. La versión final y más específica de los paradigmas los trata como "ejemplos" de cómo se realiza la investigación en un campo determinado.

La cuestión de cómo definir paradigmas y cuáles incluir está estrechamente relacionada con la afirmación; los diferentes paradigmas de investigación producen tipos de conocimiento "inconmensurables" (Morgan, 2007). Esto significaba que "aceptar" cualquiera de los paradigmas requiere rechazar a todos los demás, a la vez que crea importantes barreras de comunicación entre el conocimiento que se produce a través de cada uno de ellos. No obstante, autores como Guba y Lincoln (2005) muestran áreas de superposición entre paradigmas como el positivismo y el post-positivismo, así como el constructivismo y la teoría crítica. Aceptan un grado de permeabilidad entre ellos, siempre que no implique suposiciones ontológicas clave y argumentan que es posible combinar métodos cualitativos y cuantitativos (ver apartado siguiente). Probablemente, el resumen más simple de la posición de Guba & Lincoln sobre la relación entre paradigmas y métodos es que -aunque ellos mismos estaban fuertemente a favor de los métodos cualitativos- no hay nada sobre el paradigma interpretativo inherentemente opuesto a los métodos cuantitativos. Además, la mayoría de los defensores del paradigma interpretativo insiste en que la pregunta de investigación es lo que debiera determinar el método de investigación.

Otros autores; por ejemplo, Sale, Lohfeld & Brazil (2002) niegan la posibilidad de combinar métodos que están enraizados en diferentes supuestos paradigmáticos.

Kuhn, por su parte, en el "Postscript" de las últimas ediciones de su libro, rechaza de manera explícita, la afirmación de los defensores de las teorías inconmensurables respecto al hecho que no pueden comunicarse entre sí (1996). Para Kuhn, no hay nada sobre la naturaleza de los paradigmas -en el sentido de creencias compartidas entre los miembros de un área de especialidad- que inherentemente impida a los seguidores de uno de esos paradigmas no comprender los reclamos del otro.

Más allá del debate entre la inconmensuralidad de los paradigmas, los tres paradigmas⁷ principales en investigación educativa que se han identificado con un cierto acuerdo entre los autores (Buendía, Colás y Hernández, 1997; Colás y Buendía, 1992; De Miguel, 1988; Del Rincón et al., 1995; Húsen, 1988; Latorre, Rincón y Arnal, 1996; Valles, 1997; Sandín, 2003) son:

⁷ Algunos autores -a la hora de plantearse la investigación- se refieren únicamente a dos opciones; el paradigma positivista (cuantitativo) y el paradigma naturalista (interpretativo o cualitativo). Otros consideran que son tres y añaden al anterior el paradigma crítico. Mientras que algunos se refieren a un cuarto y quinto paradigma (participativo y pragmatismo (Creswell, 2009)). Últimamente también se alude a paradigmas emergentes; como por ejemplo, el comunicativo (Gómez, et al., (2006) o el paradigma de la complejidad (Galán, Ruíz-Corbella y Sánchez, 2014).

- La perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (paradigma positivista) que conlleva preferentemente una metodología cuantitativa.
- La perspectiva humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo) que conlleva una metodología preferentemente cualitativa.
- La perspectiva crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico), cuya metodología es preferentemente cualitativa.

Cada perspectiva representa una concepción básica de la realidad educativa y tiene su propia manera de entender la educación a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos (recogidos con anterioridad) y metodológicos subyacentes que se recogen en el siguiente apartado. A continuación, recogemos una clásica comparación de los mismos:

Paradigmas	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Fundamentos teóricos	Positivismo	Interpretativismo	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Dada, objetiva, singular, tangible, fragmentable	Subjetiva, dinámica, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dialéctica
Finalidad	Explicar, controlar, predecir fenómenos, verificar leyes y teorías	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones	Analizar la realidad, emancipar, concienciar, e identificar el potencial para el cambio
Relación sujeto-objeto	Independiente, neutral, libre de valores. Investigador externo y sujeto como "objeto" de investigación	Se afectan. Implicación por parte del investigador/a e interrelación con la realidad u objeto de investigación	Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio
Conocimiento	Nomotético: generalizaciones libres de contexto y de tiempo. Cuantitativo, deductivo	Idiográfico: explicaciones en un contexto y en un tiempo dado. Cualitativo, inductivo	(Ídem anterior)
Metodología	Experimental/manipulativa; orientada a la verificación de hipótesis.	Hermenéutica y dialéctica	Participativa, sociocrítica, orientada a la acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad y objetividad.	Credibilidad, transferibilidad y confirmación.	Intersubjetividad, validez consensuada.
Técnicas para la obtención de la información	Instrumentos: tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Estrategias: entrevista en profundidad, observación participante, análisis documental.	Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo y dialéctico.

Aportaciones en el ámbito educativo	Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico. Creación de un cuerpo de conocimiento teórico.	Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa.	Aporta la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
Limitaciones de aplicación en el ámbito educativo	Reduccionismo y sacrificio de dimensiones como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa.	Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas. Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida.	Falta de objetividad por el partidismo que se puede tomar. Es más una acción política que investigadora.

Tabla 3. Síntesis de las características de los paradigmas de invest. (adaptado de Latorre et al., 1996; 44)

2.1) Paradigma positivista

Desde este paradigma, el interés de la *Investigación Socioeducativa* se centra en explicar, predecir y controlar los fenómenos objeto de estudio, identificando las regularidades sujetas a leyes que actúan en su configuración.

Este paradigma trata de adaptar el modelo de investigación propio de las Ciencias Físico-Naturales a las Ciencias Sociales, dado que la perspectiva teórica de la cual parte para fundamentar la científicidad del proceso investigador es el positivismo lógico. Algunos de sus supuestos son:

- El mundo es objetivo e independiente de las personas que lo conocen. Está constituido por fenómenos que siguen un orden, el cual puede descubrirse a través de la observación sistemática y de la utilización de los métodos científicos adecuados para explicar, predecir y controlar los eventos (Ferrada y Cisterna, 2016).
- Existe una clara separación entre sujetos y objetos, entre hechos y valores. La persona investigadora debe interesarse por los hechos y el conocimiento de los mismos nunca debe quedar interferido por lo subjetivo (las propias asunciones y valores).
- El mundo social es similar al mundo natural. Por lo tanto, existen unas regularidades en el mundo social explicitadas en relaciones de tipo causa-efecto; los sucesos no tienen lugar de forma aleatoria ni arbitraria.
- El objetivo de la investigación, común a las ciencias naturales y sociales, es desarrollar leyes universales y generales que expliquen el mundo.
- Todas las ciencias están basadas en la misma manera (método) de conocer el mundo. Las ciencias naturales y sociales comparten una lógica común y una metodología de investigación.

Con estos supuestos teóricos de partida, el paradigma positivista incorpora el método científico —el método hipotético-deductivo— como procedimiento ampliamente aceptado en la investigación de las ciencias naturales y, posteriormente, en las ciencias educativas, cuya principal característica es la verificación rigurosa de proposiciones generales (hipótesis) a través de la observación empírica y el experimento en muestras de amplio alcance y desde una aproximación cuantitativa, con el fin de desarrollar algunas leyes a modo de explicación de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la investigación trata de encontrar relaciones causales para explicar los fenómenos, respondiendo a

preguntas como: ¿Qué acontece en la educación?, ¿por qué este fenómeno se produce en estas condiciones?, etc.

Sobre este paradigma han recaído críticas como las siguientes (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996):

El peligro del reduccionismo al aplicarse en el ámbito educativo, pues sacrifica el estudio de dimensiones sustantivas del hecho educativo y no necesariamente observables como son los significados internos y las dimensiones ideológica, social, cultural e incluso política, muchas veces auténticos determinantes de la acción educativa.

- La naturaleza de los fenómenos humanos y sociales es compleja y cambiante, y está vinculada a unos contextos comunitarios y sociales, siempre singulares, que imposibilitan la pretendida objetividad en el proceso mismo de la investigación, y las explicaciones de valor universal sobre la realidad educativa, muy mediatizada por aquéllos contextos y difícilmente encasillable en esquemas preestablecidos.
- La información obtenida a través de las investigaciones realizadas desde este enfoque queda cuestionada por su poca validez ecológica: se la critica por su poca incidencia en la mejora de la realidad educativa y la escasa relevancia y significación de sus resultados en la práctica diaria.
- Fomenta la separación teoría-práctica al no acercar las posiciones entre quienes producen y detentan el conocimiento (investigadores) y quienes se supone que han de aplicarlo.

De todas formas, dichas críticas no deben servir para invalidar este enfoque o paradigma de investigación que ciertamente ha contribuido, y sigue contribuyendo, al avance significativo de la investigación básica en el ámbito educativo, proporcionando un aumento de conocimientos teóricos y fundamentales en las múltiples disciplinas que lo integran.

2.2) Paradigma interpretativo

Bajo la denominación de paradigma interpretativo, cualitativo, naturalista agrupamos distintas corrientes que surgieron como reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales: la perspectiva interpretativa o el interpretativismo, como también la denomina Sandín (2003), referida a una diversidad de escuelas filosóficas (la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, entre ellas) cuyos supuestos básicos son:

- La naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación.
- El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales.
- El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana) y las causas de esas acciones que residen en el significado atribuido por las personas que las realizan.
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión antes que la explicación causal.
- La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas.

Desde este enfoque, el estudio de la realidad educativa parte de su consideración en tanto que una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan. Por lo tanto, los hechos no se agotan en las manifestaciones objetivas de los fenómenos, ni pueden ser entendidos por referencia a explicaciones causales. Desde este enfoque, el énfasis se pone en la perspectiva de los

participantes durante las interacciones educativas con un intento de obtener comprensiones en profundidad de casos particulares desde una perspectiva cultural e histórica. Por ello recurre al registro de un tipo de información global, contextualizada y de carácter cualitativo (los significados, las percepciones, los intereses de las personas), que requiere un enfoque eminentemente social a lo largo de todo el proceso investigador (se implica a todos los participantes de cada contexto para definir los problemas de investigación, recoger los datos y valorar la calidad de los resultados).

Entre las limitaciones que se han atribuido al paradigma cualitativo en el ámbito de la investigación educativa destacamos la incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Desde el enfoque sociocrítico que veremos a continuación, a la perspectiva interpretativa también se le ha reprochado su carácter conservador, pues si bien permite describir los significados de los actores sociales no sirve al propósito de criticar sus posibles distorsiones ni su condicionamiento al contexto social o político bajo el que se producen.

2.3) Paradigma sociocrítico⁸

La orientación a favor de una estructura social e institucional más justa y la crítica al statu quo para transformar posibles prácticas educativas distorsionadas, es el punto de partida del tercer paradigma; crítico o sociocrítico, un paradigma para el cambio, para la liberación que alterna la crítica y la ideología simultáneamente.

La fundamentación teórica de esta perspectiva responde a la Teoría Crítica, una postura filosófica desarrollada por Habermas (1984, 1988) dentro de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, después de Horkheimer y Adorno. La aplicación de la teoría crítica a la educación se expone en la obra de Carr y Kemmis (1988), así como en diversos trabajos de Freire y de los teóricos e investigadores críticos (Aronowitz y Giroux, 1985).

Algunas tendencias de la investigación-acción, como la investigación participativa y cooperativa, son manifestaciones características de este paradigma fundamentado en el supuesto básico de que la educación no es neutral y, por lo tanto, la investigación tampoco puede serlo.

Para los teóricos críticos, la importancia del poder en la sociedad y la función de la escuela en la definición de la realidad social son fundamentales. Por ello critican la disposición de los educadores a ser cómplices en la reproducción de un sistema social desigual e impulsan a los investigadores del ámbito de la educación a ser conscientes de las luchas de poder en la sociedad y a participar en esa lucha en nombre de la justicia social. En este sentido rechazan la idea de la investigación separada del compromiso político y afirman que la objetividad no es necesariamente un componente deseable: la finalidad última de la investigación es contribuir a la transformación social de las prácticas educativas

⁸ Aunque en el trabajo que se presenta ubicamos la perspectiva orientada al cambio social y la transformación dentro del paradigma sociocrítico, Bartolomé (1992) y Sandín (2004) identifican dos principales orientaciones en la investigación cualitativa: la orientada a la comprensión del contexto de estudio, y la orientada a la transformación social y emancipación de las personas (cambio).

La investigación cualitativa orientada a la comprensión (Sabariego, Dorio y Massot, 2004) tiene como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro. Está fundamentada en la Fenomenología -representada por (Husserl y Schutz)- que señala al sujeto como productor de conocimiento que se construye a partir de lo que subjetivamente percibe. La investigación cualitativa orientada al cambio, a la transformación social y la emancipación humana queda enmarcada conceptualmente en la teoría crítica (Adorno, Horkheimer, Marcuse, etc., integrantes de la Escuela de Frankfurt y en el ámbito educativo: Carr y Kemmis (1988).

sensibilizando a todos los implicados en las mismas (se requiere que los profesionales se conviertan en investigadores y por esto Stenhouse habla de la figura del profesor como investigador) hacia una visión más amplia de las posibles causas y consecuencias de sus propias acciones, introduciendo la ideología de manera explícita y el análisis crítico de los condicionantes que definen su marco de actuación en el proceso investigador.

Además de estos tres paradigmas, diversos autores (Shwartz & Ogilvy, 1979; Guba, 1985; De Miguel, 1988) han apuntado un cuarto con entidad propia: se trata del denominado “paradigma para el cambio”, fundamentado en una visión praxeológica del mundo que se caracteriza por la constante interacción entre acción y reflexión con el objetivo puesto en la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad.

Desde los actuales planteamientos postmodernos, también se ha identificado un paradigma alternativo de investigación social, el participativo (los autores utilizan el término “participatory”), con unas características muy parecidas a este paradigma para el cambio: enfatiza los elementos de colaboración y participación con las comunidades en el desarrollo de los estudios; la responsabilidad social, personal y política de la comunidad científica y de los propios investigadores, que deben reflexionar sobre la incidencia y repercusiones de sus trabajos; rescata las voces tradicionalmente omitidas en los procesos de investigación (género, clase, raza, etc.) y pone sobre la mesa los aspectos éticos y morales del acto de investigar (Sandín, 2003).

Por otro lado, partiendo del debate sobre la “inconmesurabilidad” comentada con anterioridad, en este documento nos centramos, como cuarta perspectiva, en el enfoque pragmático.

2.4) Enfoque pragmático

En la línea de Morgan (2007), denominamos a esta cuarta perspectiva “enfoque pragmático” en lugar de paradigma. De acuerdo con la visión kuhniana de los paradigmas como sistemas de creencias compartidas entre una comunidad de académicos, y alejándonos de la visión de la “postura epistemológica” de paradigmas que implicaría profundizar en la historia de la ciencia. En la siguiente tabla se recogen sus características principales, en relación con el paradigma cuantitativo y el cualitativo.

	P. Cualitativo	P. Cuantitativo	Enfoque Pragmático ⁹
Conexión de teoría y datos	Inducción	Deducción	Abducción
Relación con el proceso de investigación	Subjetividad	Objetividad	Intersubjetividad
Inferencia de datos	Contexto	Generalidad	Transferibilidad

Tabla 4. Características principales del enfoque pragmático en relación al los cuantitativo y cualitativo. Elaboración propia a partir de Morgan (2007)

El enfoque pragmático -basado en la obra de Dewey- se centra en comprender, aplicar y difundir aquello que funciona. En la posición del pragmatismo, algunos investigadores en el campo de los métodos híbridos señalan que éste puede ser usado como el enfoque apropiado en el que basar la investigación mixta (Molina Azorín, López Gamero, Pereira

⁹ Desde la metodología cualitativa también se pueden dar estas características. No obstante, hacer una clasificación siempre implica reducir, sacrificar y simplificar contenidos a la vez que se pierde profundidad. En este sentido, el cuadro ilustra -sobre todo- las características de estos tres enfoques en sus inicios y no la evolución y la diversidad de posturas de los mismos.

Moliner Pertusa Ortega y Tari Guillo, 2012). El pragmatismo defiende la utilización de diversas aproximaciones, utilizar «lo que funciona» para responder a las preguntas de investigación planteadas. Así, un principio básico del pragmatismo es que los métodos cuantitativos y cualitativos son compatibles. Se rechaza la idea de tener que elegir entre métodos cuantitativos y cualitativos, y se defiende las ventajas de combinar ambos métodos.

El pragmatismo ciertamente no es nuevo en las ciencias sociales. De hecho, hay varias revisiones del pragmatismo, como un sistema de creencias general para las ciencias sociales (por ejemplo, Maxcy, 2003) y como una justificación específica para combinar métodos cualitativos y cuantitativos (Johnson y Onwuegbuzie, 2006).

Entre sus principales características están la abducción, la intersubjetividad y la transferibilidad. La investigación puede ser puramente inductiva o deductiva cuando redactamos nuestro trabajo para su publicación. Sin embargo, durante el diseño, la recopilación y el análisis de los datos, es imposible operar de una manera exclusivamente teórica o basada en datos. El enfoque pragmático se fundamenta, así, en el razonamiento abductivo, donde –en su versión más clásica– los resultados inductivos de una perspectiva cualitativa puede servir como entrada a los objetivos deductivos de un enfoque cuantitativo y viceversa de forma secuencial (Ivankova, Creswell, & Stick, 2006; Morgan, 2007).

3. Paradigma positivista, interpretativo, socio crítico y enfoque pragmático. Su dimensión metodológica

La dimensión metodológica responde a la pregunta siguiente: ¿Cómo proceden quienes investigan para descubrir, construir y/o acordar lo cognoscible? De acuerdo con los tres paradigmas y el enfoque planteados con anterioridad, la respuesta a esta pregunta nos lleva a: la metodología empírico-analítica, la metodología cualitativa, la metodología sociocrítica y la metodología híbrida/mixta.

3.1) Metodología empírico-analítica

Esta metodología analiza la realidad social y educativa para descubrir cómo funciona, buscando establecer relaciones de causa-efecto avaladas por datos empíricos, estadísticos, que se pueden extraer mediante la utilización de los métodos de investigación cercanos a las ciencias naturales; es decir, mediante la utilización de la metodología cuantitativa. Algunas de sus características son (Albert, 2008; Latorre, Rincon y Arnal, 2003 y Vidal, 2000 citado en Rodríguez & Valldeoriola, 2001):

- Tiene una visión objetiva y externa al investigador.
- Busca generalizar resultados a partir de muestras representativas.
- Se centra en fenómenos observables.
- Se basa en los principios de objetividad, evidencia empírica y cuantificación.
- Su finalidad es conocer y explicar la realidad para controlarla y efectuar predicciones.
- Utilizan básicamente procedimientos hipotéticos-deductivos, es decir, la mayoría de los problemas de investigación no se fundamentan en la realidad educativa, sino que surgen de las teorías (contraste de teorías).
- Establece como criterios de calidad la validez (interna y externa), la fiabilidad y la objetividad.
- Los instrumentos válidos y fiables, para la recogida de datos implican la codificación

de los hechos (p. ej.: cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas, etc.).

- El análisis de los datos es cuantitativo (deductivo y estadístico) y está orientado a la comprobación, contraste o falsación de hipótesis.

El diseño de esta metodología cuantitativa (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996, 2003) es un esquema o plan de acción que recoge los pasos que realizará quien investiga, como alcanzará los objetivos y cómo abordará el problema planteado. Por ello, el diseño tendrá en cuenta las variables implicadas en el problema, el número de individuos de cada grupo, como asignarlos a cada grupo, la observación de la variable dependiente y el análisis estadístico. Aunque en sus inicios, el método experimental se consideró el más apropiado para su adscripción al modelo de las ciencias naturales, en la actualidad plantea problemas en su utilización dada la complejidad de la realidad social y educativa, haciéndose servir preferentemente el método no experimental o ex post-facto, donde quien investiga selecciona grupos naturales sin intervendrá en su manipulación. En relación a los enfoques de investigación encontramos la metodología cuantitativa experimental, la cuasiexperimental y la no-experimental (Cook & Reichardt, 1986).

Metodología	Experimental	Cuasi-experim.	No experimental
Asignación	Se asigna todo al azar: la muestra, los grupos de la muestra y los niveles de la variable independiente dentro de los grupos.	O bien no se elige nada al azar, o tan sólo algo, por ejemplo, la asignación de los niveles o grupos.	No se elige nada al azar, porque el fenómeno ya se ha producido antes de la investigación.
Fenómenos	Los fenómenos se provocan y se controla todo: las variables independientes y las extrañas.	Los fenómenos se provocan y sólo se controla parte: las variables independientes y alguna extraña.	Los fenómenos ya se han producido, así que no se pueden provocar. No se controla ninguna variable.
Clima	Artificial.	Natural/Artificial.	Natural.
Validez	Interna: Alta. Externa: Baja.	Interna: Media/Baja. Externa: Media/Alta.	Interna: Baja. Externa: Alta.
Diseños	Completamente al azar: Bivalentes, multivalentes y factoriales (los más usados). Bloques homogéneos al azar: Grupos apareados, bloqueo simple y factoriales. Diseños intragrupos: Tratamientos por sujetos, análisis de tendencias y factoriales.	Grupos no equivalentes. Series temporales interrumpidas. Sujetos únicos.	Comparativo-causales. Descriptivos. Correlacionales. De desarrollo.

Tabla 5. Características metodología experimental, cuasi-experimental y no experimental. Elaboración propia a partir de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996)

La metodología cuantitativa experimental busca establecer la relación entre causa y efecto, demostrando que los resultados de la investigación se corresponden con la realidad. Por ello, el equipo investigador recoge los efectos producidos en la variable dependiente por la manipulación de las variables independientes, mientras controla al máximo las extrañas (validez interna alta), aunque esto le lleve a sacrificar la posibilidad de generalizar los resultados de la propia investigación (validez externa baja). Cook, Campbell & Day (1979) observan las ventajas de esta metodología respecto a la inferencia de proposiciones causales, mientras Mayntz (1983) la destaca por ser la única que puede constatar las relaciones causales a las que hacemos referencia. Dentro de esta metodología encontramos las modalidades unifactorial y factorial.

En la metodología cuantitativa cuasiexperimental, se varían deliberadamente los niveles de las variables independientes para ver qué efectos producen en la variable dependiente (Cook, Campbell & Day 1979). Pero hay dos diferencias básicas: quedan muchas variables extrañas sin controlar y azar casi no se puede aplicar. En otras palabras, se trata de manipular alguna variable independiente y controlar lo que se pueda o permita la situación. Es un método que se utiliza cuando la estructura y / o configuración de los grupos ya está formada y no se puede casi modificar, lo que hace que no se pueda aplicar al azar. Dentro de esta metodología encontramos las modalidades de grupos no equivalentes, series temporales y estudios de sujeto único (Cook, Campbell & Day 1979).

La metodología cuantitativa no experimental es la más utilizada en el ámbito educativo (Mateo, 2000), dado que la situación más habitual es aquella donde el fenómeno que queremos estudiar ya se ha producido independientemente de nosotros, así que no se pueden manipular las variables independientes ni controlar las extrañas, sino seleccionar las variables que queremos estudiar y recoger los datos y analizarlos. Por lo tanto la validez interna será baja -al no garantizar que los cambios en la variable dependiente son debidos a las variables independientes que hemos seleccionado- ya la validez externa alta, porque se pueden generalizar los resultados de la investigación al realizarse todo de forma natural; los grupos estudiados nos vienen dados y todas las variables actúan sin ninguna influencia ó artificialidad por parte del equipo investigador. Dentro de esta metodología encontramos los estudios descriptivos, de desarrollo, comparativo-causales y correlacionales.

A continuación, nos centramos en algunos de los diseños no experimentales¹⁰ (o estudios *ex_post_facto*) al ser, los más utilizados en educación.

Los estudios descriptivos. Su objetivo básico es describir situaciones, fenómenos, eventos, hechos, etc. Dentro del método descriptivo encontramos, a su vez, diferentes modalidades:

Los estudios por encuesta muy utilizados en el ámbito educativo permiten:

- Recoger información de los participantes a partir de una serie de preguntas.
- Hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos.

La principal técnica de recogida de información es el cuestionario y son ideales para empezar a trabajar un tema o para hacer una foto descriptiva de aquello que queremos investigar.

En los estudios por encuesta dos aspectos básicos son:

- La elaboración y validación del cuestionario.
- La elección de la muestra (que sea representativa en cuanto a las características y al tamaño).

¹⁰ Recientemente, Ato, López y Benavente (2016) han realizado un sistema de clasificación de los diseños de investigación cuantitativa.

Los estudios *observacionales* representan una buena manera para identificar posibles hipótesis sobre la temática que se quiere investigar o para identificar características comportamentales.

Los *estudios de desarrollo* estudian la evolución de alguna característica durante un tiempo y por eso se centran en diferencias relacionadas con la edad. Los estudios de desarrollo tienen, a su vez, diferentes modalidades; *longitudinales, transversales, de cohortes, de tendencias*.

Los estudios comparativo-causal se diseñan cuando queremos establecer causas sobre el fenómeno que queremos investigar pero no podemos manipular las variables (Ato, López y Benavente, 2016); es decir, tal y como hemos expuesto anteriormente, no podemos realizar un estudio experimental o cuasi-experimental.

En los estudios comparativo-causal, la medición de la variable dependiente sólo puede hacerse una vez que haya recibido la supuesto influencia de la variable independiente, no hay control sobre sus variables y es difícil establecer su relación de causalidades. Para que las ambigüedades sean menores en este tipo de estudios, es importante:

- La existencia de relación estadística entre dos o más variables.
- Tiene que haber una secuencia temporal.
- La variable independiente debe tener independencia respecto de otras variables.
- Hay que eliminar otras hipótesis alternativas.
- Conviene dar consistencia a la investigación haciendo varias replicas.

Los métodos correlacionales buscan -desde una perspectiva puramente cuantitativa- describir y evaluar las relaciones existentes entre diferentes variables que intervienen en un fenómeno. Por tanto, en esta modalidad de estudios se utiliza la correlación como técnica estadística básica que es un indicador matemático que aporta información sobre la intensidad, el grado, la dirección de la relación entre variables. No obstante, a pesar que los estudios correlacionales nos permiten establecer relaciones entre variables; es decir cavarían, no podemos inferir que existe una relación de causa efecto entre ellas.

Mateo (2004) distingue estudios correlacionales y predictivos, estudios basados en el análisis factorial, los que se centran en los modelos causales, y aquellos que se basan en otras aplicaciones multivariantes.

3.1.1) Algunos instrumentos de recogida de información¹¹

En relación con las *técnicas de recogida* de información, desde esta perspectiva metodológica se utilizan instrumentos cuantitativos como las escalas, los test, los cuestionarios, las pruebas objetivas. A continuación pasamos a explicar, de manera resumida, algunos de ellos.

Los *tests* pretenden ser una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta en relación con las aptitudes, la personalidad y/o el rendimiento. Los tests de aptitudes, llamados también cognitivos, tratan de medir diferentes tipos de aptitudes; por ejemplo, la espacial, la inteligencia general, el razonamiento abstracto, las destrezas manuales y/o mecánicas, las habilidades, etc. Suelen clasificarse, de acuerdo con sus rasgos, en tests de inteligencia y desarrollo, tests de atención y percepción, y tests de memoria. Asimismo, se

¹¹ Todas las técnicas de recogida de información que se explican a lo largo de este documento, además de utilizarse en procesos de investigación, tiene ya un valor en sí mismo. Tanto si se elaboran dentro de una investigación, como si se diseñan al margen de un estudio sistematizado, tienen características similares.

indican las edades para las que van dirigidos. Los test de personalidad se refieren a aspectos no cognitivos de la conducta, tales como la afectividad y las actitudes; en este sentido, tienen que ver con el temperamento, el carácter y los hábitos sociales de las personas. Los Tests de rendimiento se centran en medir la capacitación para la ejecución de tareas concretas, sirviendo para analizar el dominio de los objetivos de aprendizaje. Incluyen preguntas, problemas y/o situaciones que hay que resolver, normalmente sobre materias del currículum (el alumnado debe reconocer y elegir entre varias opciones, leer gráficos y resolver problemas) (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Con respecto a la elaboración de un test, como en cualquier técnica de recogida de información se ha de pasar por tres fases: 1) elaboración que implica elegir y definir el rasgo que queremos medir, planificar el test, revisar la bibliografía especializada, redactar los elementos o ítems del test, realizar una prueba piloto 2) aplicarlo y 3) analizar los resultados obtenidos.

Pruebas objetivas. Son un instrumento de evaluación que incluye cuestiones, problemas y/o situaciones que el alumnado ha de resolver. Su calificación es objetiva e independiente de la persona que corrige. En su planificación se ha de tener en cuenta: el planteamiento de la prueba (identificando los objetivos y seleccionando los contenidos), su elaboración (redactando los ítems) y su aplicación y resultados.

Según la finalidad que tenga quien investiga, nos podemos encontrar con pruebas diagnósticas (determinan el grado de la característica medida), formativas (analizan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje), sumativas (determinan el aprendizaje adquirido al final del proceso), de velocidad (indican la rapidez en la ejecución de una tarea o conducta determinada) y de poder o potencia (seleccionan a quienes son más competentes en la ejecución de una tarea o conducta determinada) (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Con respecto a su elaboración, hay que seleccionar y delimitar los contenidos y elaborar una tabla de especificaciones donde comprobamos que la prueba objetiva mide realmente lo que se pretende medir. Posteriormente, se elabora la prueba objetiva. Lo habitual es seleccionar preguntas objetivas, de forma que la corrección sea también objetiva. Seguidamente se aplica y se analizan los resultados obtenidos.

Escalas de medidas. Son instrumentos que se utilizan para determinar diferencias de grado o intensidad respecto a algún objeto actitudinal. Partimos de la base que una actitud es una disposición que condiciona al sujeto a percibir y reaccionar de un modo determinado, y lleva en sí tres componentes básicos: el afectivo, el cognitivo y el conductual. Suelen dividirse entre escalas estimativas, como las gráficas, conceptuales y comparativas, y escalas de actitud, como las diferenciales, aditivas, acumulativas y de diferencial semántico. Las escalas también implican tres fases, elaboración, aplicación y análisis (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Observación sistemática. Como técnica de investigación, la observación permite contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social sin manipularla ni modificarla. Entre sus características destacamos las siguientes: el objetivo a observar se halla perfectamente precisado en cuanto a comportamientos, sujetos y situaciones; los criterios de selección de la información están prefijados; la técnica de registro garantiza la precisión de los datos; y permite la cuantificación mediante indicadores y parámetros como la frecuencia, la duración, etc. En el momento de elaborar la observación, se han de tener en cuenta los objetivos de la observación (delimitarlos), el tipo de observación (directa si registramos las conductas “en vivo”, e indirecta si hay carga interpretativa como “el sujeto X se muestra simpático” o “el sujeto Y se muestra agresivo”), el nivel de sistematización, el nivel de participación de la persona observadora, el nivel de descripción (elegir la unidad de conducta es tan importante como difícil a veces), el contenido de la conducta (no verbal, espacial, vocal y verbal) y la formación de la persona observadora.

Los pasos a dar cuando se pretende realizar una observación sistemática son: su elaboración que implica (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996): Definir con claridad el problema y las conductas relacionadas con el mismo; demostrar que es pertinente el uso de la observación sistemática para abordar ese problema; ver cuáles son las características relevantes de la situación en la que tendrá lugar la observación (espacio, materiales, personas, etc.); definir con claridad las unidades de conducta o categorías que se van a observar; elegir el procedimiento de muestreo (por tiempo o por acontecimientos) que sirva mejor para registrar las observaciones, de acuerdo con el número de personas a observar y con qué frecuencia y contrastar la fiabilidad de las observaciones.

Su aplicación mediante el uso de códigos determinados y materializada en un soporte físico. La información se registra teniendo en cuenta el problema de investigación formulado y los objetivos propuestos, el contexto que rodea al fenómeno a estudiar y la naturaleza del propio fenómeno. Lógicamente, se selecciona el sistema de codificación que facilita el mejor registro de las observaciones. Toda unidad de conducta observada se codifica en una de las categorías previamente especificadas, siendo el sistema de clasificación de escala nominal. Cada sistema de categorías debe ser definido de forma que la persona que observa pueda asignar sin duda cada conducta a una categoría. A veces se usan listas de comprobación, donde sólo se registra la presencia o ausencia de las conductas especificadas previamente. Su análisis de la información recogida.

El *cuestionario*. Es un instrumento muy utilizado y objeto de la publicación de multitud de libros. Aquí, simplemente, hacemos una síntesis breve del mismo.

Este instrumento de recogida de información consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito; se trata de una descripción que busca conocer las características de una población determinada, sus opiniones, etc. Una vez delimitado el propósito general del cuestionario, hay que definir la población a la que va dirigido, ya que el siguiente paso es extraer una muestra representativa de esa población. Posteriormente, y previa introducción del cuestionario, se pasa a la elaboración del mismo. Evidentemente, las preguntas han de relacionarse con los objetivos que tiene la investigación, que son el origen del cuestionario.

En cuanto a la formulación de las preguntas, podemos distinguir dos criterios a la hora de realizarlas; a) Según la modalidad (modo de pregunta); abierta, escalar, de clasificación, categorizada y b) Según la función de la pregunta; preguntas filtro, preguntas de sinceridad, preguntas de introducción, preguntas amortiguadoras y preguntas en batería (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Sobre la revisión de un cuestionario, se han escrito numerosas guías, así que baste aquí con exponer algunos puntos clave: comprobar que el contenido y la forma son asequibles a las personas que han de responder; que la redacción de las cuestiones sea breve y concisa; que esté orientado hacia cuestiones cuyas respuestas sean fáciles de averiguar y no precisen opiniones de los demás; que no induzca a respuestas equívocas; que trate cuestiones que las personas destinatarias piensen que merece la pena investigar; que estimule a la persona encuestada a que aporte aspectos que puedan enriquecerlo; y que exista el compromiso con la persona encuestada de facilitarle una copia de los resultados si así lo desea.

A continuación, hay que aplicar el cuestionario que previamente habrá sido diseñado con una estructura adecuada (un diseño claro y simple con recuadros para cada respuesta y con instrucciones claras). Una vez pasado el cuestionario a la muestra elegida, se procede a la codificación de las respuestas de cada pregunta. Con ello, ya tenemos todos los pasos necesarios para pasar al posterior análisis de la información. Una vez finalizada la aplicación, se ha de proceder al análisis de la información.

3.1.2) Técnicas de análisis de datos

Para el análisis cuantitativo de datos nos vamos a referir a *la estadística* y al *análisis de redes*. Dentro de la estadística utilizamos diversas técnicas que permiten la descripción y el análisis sobre conjuntos de datos. La estadística admite distintas clasificaciones, conforme a criterios diferentes:

- Según el nivel de abstracción-aplicabilidad: teórica o aplicada.
- Según el objetivo del análisis: exploratoria o confirmatoria.
- Según el número de variables: una sola variable (estadística univariable), dos variables (estadística bivariable) o más de dos variables (estadística multivariable).
- Según el nivel explicativo: descriptiva o inferencial.

Se puede empezar llevando a cabo un análisis univariable con distribuciones de frecuencia, con medidas de tendencia central, variabilidad y/o dispersión, etc. Posteriormente, se podrían realizar pruebas de decisión estadística, tales como la correlación de Pearson, “t” de Student, análisis de varianza, etc. y las pruebas no paramétricas como la ji-cuadrado y “T” de Wilcoxon entre otras. En casos de estudios más complejos se usa el análisis multivariante, por ejemplo el análisis factorial de la varianza, el de la covarianza, el análisis de conglomerados y/o el discriminante, etc. (Vilà y Bisquerra, 2004).

Para el tratamiento de los datos, disponemos de paquetes estadísticos (el SPSS - "statistical package for social sciences"). Son varias las opciones de *software* libre para estadística con las que se cuenta. Entre la siguiente tabla se recogen algunas de ellas.

Programa	Descripción
Estadística con Guadalinux	Distribución de linux desarrollada por la Junta de Andalucía para facilitar el acceso al software libre. Manual en el que se explica cómo trabajar la estadística con algunas herramientas de software libre: OpenOffice Calc, Gnumeric, Grace y R.
R, cálculo estadístico en Línez	Programa para realizar cálculos estadísticos. Muy simples o muy complejos. Es un software libre altamente recomendable por lo robusto y potente de las rutinas implementadas. Poco amigable si no se cuenta con conocimientos básicos de programación ya que su funcionamiento es a base de comandos.
Stadis	Aplicación muy sencilla para estadística descriptiva. Puede trabajar con una o dos variables, cualitativas y cuantitativas (discretas o continuas), permite ordenar datos, calcular medidas de tendencia central y hallar parámetros de dispersión, análisis de dos variables y medidas de forma. Muestra una tabla de distribución donde con las columnas necesarias para el cálculo de parámetros y gráficos que permiten representar diagramas de barras, de sectores, polígono de frecuencias, etc. Ofrece la posibilidad de guardar los enunciados de los problemas, las observaciones y las conclusiones.
Estaplus	Programa centrado en la estadística descriptiva creado por Alejandro Vergara Massa que permite realizar análisis y diagramas utilizando datos distribuidos en variables unidimensionales o bidimensionales, en modo discreto o continuo.
Combinat	Programa para generar permutaciones, variaciones y combinaciones con y sin repetición y favorecer así la comprensión de estos conceptos y la resolución de problemas de probabilidad.

Tabla 6. *Software* libres para estadística. Elaboración propia¹²

¹² Información extraída de <http://www.estadisticaparatodos.es/>

Con relación al análisis de redes, las redes Sociales son un conjunto bien delimitado de actores -individuos, grupos, comunidades, organizaciones, sociedades globales, etc.- vinculados unos a otros mediante una relación o un conjunto de relaciones sociales (Lozares, 2005).

El análisis de redes es considerado (Folgueiras, 2014):

- a) Un nuevo paradigma en ciencias sociales¹³.
- b) Una aproximación amplia para identificar las estructuras sociales que emergen y conforman las diferentes formas de relación.
- c) Un conjunto específico de métodos y técnicas para conectar el mundo de los actores (individuos, organizaciones, proyectos, etc.), con las estructuras sociales emergentes que resultan de las relaciones que los actores establecen.

El principio fundamental del análisis de redes es que los fenómenos sociales mejorarían analizando las relaciones entre actores.

Los elementos básicos en el análisis de redes son:

- Actor: "entidades, personas, etc." entre las cuales se establecen los vínculos que se pretenden analizar (individuos, empresas, proyectos...).
- Lazo relacional: vínculos existentes entre pares de actores.
- Díada: consiste en un par de actores y los posibles vínculos entre ellos.
- Tríada: subconjunto de tres actores y sus posibles vínculos.
- Subgrupo: subconjunto superior a tres de actores y las relaciones entre ellos.
- Grupo: sistema de actores que ha sido delimitado por razones conceptuales, teóricas o empíricas, lo cual permite ser tratado como un conjunto finito.
- Red social: conjunto finito de actores y de relaciones definidas entre ellos.

Además de estos elementos básicos, el estudio de las relaciones desde la teoría de redes implica distinguir entre la forma y el contenido de una red.

a) El contenido se refiere a la sustancia relacional que fluye a través de las unidades de análisis.

b) La forma de la red alude a las propiedades de las relaciones en la red total o en alguna de sus partes. Por ejemplo, una propiedad de la red sería la "densidad" que se define como el porcentaje de relaciones existentes sobre el total de relaciones posibles. Si una red es muy densa, querrá decir que el porcentaje de relaciones existentes es muy elevado con respecto al número de relaciones posibles en esa red.

Dentro de los enfoques del análisis de redes, encontramos: a) el enfoque egocéntrico (Red Social Focal) que se estructura en torno a un sujeto o foco y b) el enfoque sociocéntrico (Red Social Abierta) que se conforma a partir de las relaciones que se generan entre entidades, proyectos, etc.

Algunos índices de medida en el análisis de redes son la centralidad, la cohesión, la intermedicación, etc.

Como ocurre con el análisis estadístico, el análisis de redes también cuenta con programas

¹³ Si bien -en la línea de otras autoras y autores- consideramos que el análisis de redes puede ser visto como un nuevo paradigma y enfoque metodológico, no lo hemos incluido en este trabajo. El paradigma de la complejidad está promoviendo una investigación educativa desde la teoría del caos, veta que ha ido ganando espacio en las últimas décadas (Pecora et al., 1997; Cilliers, 2000; Snell, 2009; Martínez et al., 2009; Weichhart, 2013).

informáticos; por ejemplo, el UCINET para el enfoque egocéntrico y el EGONET para el enfoque sociocéntrico. También existen programas de software libre como; por ejemplo, el GELPHI o el NetworkKit.

3.1.3) Criterios de rigor

El rigor “es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos.” (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012, 265).

En los criterios de rigor científico de la metodología cuantitativa se toman los que afectan a cuatro dimensiones: verdad, relación entre los datos recogidos y la realidad; aplicabilidad, posibilidad de aplicar los resultados a otros contextos; consistencia; el grado en el que se repetirían los resultados si se volviera a replicar la investigación; y neutralidad, se trata de que las personas que están investigando puedan garantizar su grado de objetividad en la investigación (Lincoln & Guba, 1985).

En la metodología cuantitativa, *el* valor de la verdad establece el criterio de validez interna. Una investigación posee una alta validez interna cuando ofrece garantías de que la relación encontrada entre las variables estudiadas no se debe a la presencia de otras variables. Esto ocurre, básicamente, en el caso de las investigaciones experimentales. En relación con la aplicabilidad, tenemos el criterio de validez externa. Una investigación tiene una alta validez externa cuando permite la generalización de sus resultados a otros sujetos, grupos, condiciones, etc. Es el caso de las investigaciones no experimentales o *ex post-facto*. En referencia a la consistencia, se mira el criterio de fiabilidad, que marca la constancia para captar la relación entre las variables. Una investigación tendrá una alta consistencia si se eligen valores adecuados en las variables, se aplican convenientemente y se miden con precisión. La fiabilidad de un diseño es alta cuando se aplica varias veces en circunstancias lo más similares posibles y ofrece el mismo resultado. La neutralidad sigue el criterio de objetividad. Para ello, se establece una distancia y jerarquía entre quienes investigan y quienes son objeto de investigación, así como la aplicación de técnicas “frías”, neutras, que permiten una recogida y análisis de información sin carga subjetiva.

3.2) Metodología cualitativa

La metodología cualitativa “es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan” (Denzin & Lincoln, 2005; pp. 3). Así, la metodología cualitativa entiende la realidad de forma global. Observa el contexto en su forma natural y por ello utiliza técnicas de recogida de información interactivas, flexibles y abiertas, como la entrevista, la observación participante, grupos de discusión, análisis de documentos, etc.

La investigación cualitativa también recibe el nombre de etnográfica, interpretativa, constructivista. Entre sus fundamentos encontramos la fenomenología, la antropología y la sociología. Sus supuestos parten de la construcción social de la realidad, la primacía del tema sobre el método, la complejidad de los fenómenos. Las modalidades que utiliza son la fenomenológica, etnográfica, teoría fundamentada, estudio de casos, investigación biográfico-narrativa (Sandín, 2004; Folgueiras, 2014).

La investigación cualitativa -como actividad científica coherente con sus principios- no

puede partir de un diseño preestablecido (como ocurre con las investigaciones de corte cuantitativo). La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente (capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada).

Janesick (2000) establece que el diseño de investigación debe estructurarse a partir de tres momentos:

- Antes de acceder al escenario (planteamiento de los objetivos iniciales, las estrategias de entrada en el escenario, la selección de estrategias metodológicas, la temporalización y la detección de los prejuicios del investigador).
- Al inicio del trabajo de campo (recogida de información, reajustar la temporalización y adaptar las estrategias metodológicas).
- Al retirarse del escenario (tareas de análisis e interpretación a partir de la información proporcionada por los participantes).

Por otro lado, Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) afirman que el proceso de investigación se desarrolla a través de seis fases, con diversas actividades:

- 1. Fase exploratoria y de reflexión: identificación del problema, cuestiones de investigación, revisión documental y perspectiva teórica.
- 2. Fase de planificación: selección del escenario de investigación, selección de la estrategia de investigación, redefinición del problema y las preguntas de la investigación.
- 3. Fase de entrada en el escenario: negociación del acceso, selección de los participantes, papeles/roles del investigador y muestreo intencional.
- 4. Fase de recogida y análisis de la información: estrategias de recogida de información, técnicas de análisis de la información y rigor del análisis.
- 5. Fase de retirada del escenario: finalización de la recogida de información, negociación de la retirada, análisis intensivo de la información.
- 6. Fase de elaboración del informe: tipo de informe y elaboración del informe.

En la metodología cualitativa una característica esencial es que el investigador debe permanecer un cierto tiempo en el escenario. Es básico, por tanto, que se sumerja en el contexto de su estudio. No obstante, en los escenarios de investigación en red, la estancia en el el escenario físico puede verse transformada en algunos estudios (Rodríguez Gomez y Valldeoriola Roquet, 2001).

Sobre los métodos cualitativos, cabe señalar que son diversas las clasificaciones que podemos encontrar¹⁴. A continuación, nos centramos en algunos de los métodos más utilizados en educación; el estudio de casos, la etnografía, la fenomenología, la teoría fundamentada, la investigación basada en el diseño, la investigación narrativa, la investigación feminista. Todas ellas comparten similitudes y tienen muchos aspectos comunes pero se distinguen, principalmente, por la finalidad que persiguen.

¹⁴ Al igual que en la metodología cuantitativa, no realizamos una sistematización de todos sus métodos y posibles enfoques.

Método de investigación	Finalidad
Etnografía	Comprender
Estudio de caso	Comprender, tomar decisiones
Teoría fundamentada	Generar una teoría explicativa de la realidad
Fenomenología	Descubrir significados a partir de la experiencia
Investigación Basada en el Diseño	Diseñar y explorar innovaciones educativas
Investigación Narrativa	Narrar la vida social

Tabla 7. Algunos métodos de investigación cualitativa (elaboración propia)

La *investigación etnográfica*. Este método de investigación cualitativo surge a finales del siglo XIX y principios del XX desde la antropología, a partir de los estudios sobre culturas primitivas. A mediados del siglo XX se desarrolla el estudio de la cultura dentro del ámbito educativo (procesos de enculturación y aculturación). En sentido literal, significa descripción de un modelo de vida o grupo de individuos. Mauss (1967) -uno de sus precursores- la entendía como una observación profunda, lo más completa y avanzada posible. Por lo tanto, la investigación etnográfica describe los acontecimientos que tienen lugar en la vida del grupo, mostrando especial atención a las estructuras sociales y conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como de sus interpretaciones y significados. Pretende retratar como es un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quien está en él. Por su parte, Wolcott (1985), la define como “la etnografía no es (sólo) una técnica de campo, no es (sólo) pasar mucho tiempo en el campo, no es simplemente una buena descripción, ni tampoco se genera (sólo) creando y manteniendo una relación con los sujetos. La etnografía es todo eso y algo más. Algo que tiene que ver con el concepto de cultura y con un modo particular de hacer. También es un método desvinculado de los particularismos, de los enfoques micro de la realidad” (citado en Domínguez Figaredo, 2007; 46).

Según Arnal (2000), las principales características –sin que sean exclusivas de ésta- de la investigación etnográfica son:

- Su carácter holístico
- Su condición naturalista
- Su carácter émico
- La contextualización de sus datos
- Su falta de emisión de juicios sobre las observaciones que realiza

Aunque las fases del proceso etnográfico no están tan definidas como las de otras formas de investigación, basándonos en Goetz y Le-Compte (citado en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996), distinguimos las siguientes fases:

- Primera fase: cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preeliminares
- Segunda fase: acceso del investigador al escenario. Selección de los informantes clave, de las estrategias de obtención y recogida y registro de información
- Tercera fase: recogida de información
- Cuarta fase: análisis e interpretación de la información

Estas fases tienden a seguir un proceso en espiral.

Los estudios etnográficos¹⁵ requieren estancias largas de las personas investigadoras en el lugar donde acontecen los hechos y la técnica principal de recogida de información es la observación. Así, dado que se debe pasar un tiempo considerablemente largo en el escenario seleccionado, el investigador debe asegurar que dispondrá de esta posibilidad tanto por su parte; como investigador (contar con el tiempo suficiente para estar en el escenario), como por parte de los escenarios; es decir, conocer de antemano si se brinda la posibilidad de estar un tiempo realizando observación.

El estudio de caso. Método de investigación que también tiene una larga tradición (es el enfoque tradicional de toda investigación clínica). De hecho, el estudio de caso no es cualitativo por naturaleza puesto que su rasgo distintivo no son los métodos de investigación, sino su motivación por un caso particular o varios casos particulares (Stake, 2005; Yin, 1984).

El estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas que tiene como finalidad comprender profundamente una realidad singular, ya sea familia, individuo, grupo, institución social o comunidad (Merriam, 1988). El estudio de caso suele realizarse cuando se quiere estudiar un caso o situación con cierta intensidad y en un periodo de tiempo corto. Permite realizar investigaciones idiográficas. Su gran potencial radica en su posibilidad de 1) generar hipótesis 2) dar orientaciones. Según Ary, Jacobs y Razavich (1987) los objetivos del estudio de caso pueden ser:

- Describir y analizar situaciones únicas.
- Generar hipótesis para posteriormente contrastar en otros estudios.
- Adquirir conocimientos.
- Diagnosticar una situación, para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, acción terapéutica, etc.
- Completar la información aportada por estudios estrictamente cuantitativos

Por su parte, Durán (2002) –a partir del análisis de las aportaciones de autoras y autores clave en la materia- añade:

- Descubrir conceptos nuevos y las relaciones entre los mismos.
- Confirmar aquello que ya conocemos.
- Obtener conclusiones sustanciales o teóricas.
- Descubrir situaciones o hechos.
- Analizar de forma intensiva y profunda un número reducido de fenómenos, situaciones, personas, etc.

Entenderemos por *caso* aquellas personas, situaciones sociales, etc. “únicas” que merecen un especial interés para la investigación y de las cuáles realizaremos un seguimiento en profundidad. El caso que se selecciona puede ser más sencillo o más complejo en función de los objetivos y del problema de investigación. El por qué se elige un caso y no otro -es decir, que lo hace diferente y especial- es primordial para el correcto desarrollo de la investigación.

¹⁵ En la actualidad, una modalidad de la investigación etnográfica es la etnografía digital “... podría entenderse como una etnografía estructurada en torno a casos concretos dentro y fuera de la red, vinculados entre sí por medio de complejas relaciones mediadas por artefactos tecnológicos, de los que Internet sólo sería uno más de ellos. Por consiguiente, resolver la nueva crisis del método etnográfico cuando entran en juego factores tecnológicos digitales, tendría que ver con afrontar y resolver con el uso de métodos de penetración, análisis y representación, la complejidad del entramado relacional que está implicando (Domínguez Figaredo, 2007; 60).

Dentro del estudio de caso existen diferentes modalidades. Por ejemplo, Stake (2005) distingue:

- El estudio de caso intrínseco. Se busca comprender mejor un caso determinado. Éste no se elige porque represente a otros casos o porque sea ilustrativo sino que se selecciona porque es de interés por sí mismo.
- El estudio de caso instrumental. Se selecciona y se analiza un caso que es ilustrativo de una temática. Por tanto, la utilidad del caso se encuentra en que los datos recogidos sirven para comprender un fenómeno.
- El estudio de caso múltiple o colectivo. Se trata de un estudio instrumental que utiliza varios casos.

Rodríguez, Gi y García proponen la siguiente clasificación:

	Global (unidad simple de análisis)	Inclusivo (unidades múltiples de análisis)	Global (unidad simple de análisis)	Inclusivo (unidades múltiples de análisis)
Exploratorio	1	2	3	4
Descriptivo	5	6	7	8
Explicativo	9	10	11	12
Transformativo	13	14	15	16
Evaluativo	17	18	19	20

Tabla 8. Tipo de estudio de caso (Rodríguez, Gil y García, 1999, citado en Rodríguez y Valdeoriola Roquet, 2001; 95)

Más allá de la modalidad de estudio de caso por la que se opte, es importante tener en cuenta que es un proceso lineal pero iterativo (Ying, 2009).

Los estudios fenomenológicos. Este método de investigación se lleva a cabo cuando se quiere saber cuál es el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma en que las personas describen sus experiencias sobre un evento (McMillan & Schumacher, 2014). Buscan los aspectos esenciales y subjetivos de la experiencia en cuestión, escuchando las voces, las historias, y las prácticas y acciones de sus protagonistas. En suma, un estudio fenomenológico está interesado en las cuestiones de significado. Desde el punto de vista metodológico, se intenta descubrir todo aquello que sea significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales, siguiendo un proceso de investigación claramente inductivo.

Entre las estrategias de obtención de información destacan: las entrevistas múltiples con las personas participantes para entender su situación, sus preocupaciones y significados; la observación de prácticas y hábitos cotidianos; las narraciones o historias acerca de las prácticas y preocupaciones diarias desde su propia perspectiva (Bisquerra, coord. 2004).

La Teoría fundamentada. Este método de investigación tiene como objetivo descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de la información recogida. Tal y como afirman Strauss y Corbin (1994) “La teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar una teoría que está fundamentada en la recogida y análisis sistemático de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se lleva a cabo mediante una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos” (174). Así, una vez obtenida y

analizada la información, los resultados generados deben servir para crear una teoría llamada fundamentada, ya que debe estar basada en la información recogida; es decir, debe seguir un proceso inductivo (de lo particular hacia lo general) (Osses Bustingorry, Sánchez Tapia y Ibáñez Mansilla, 2006).

Charmaz (2006, citado en Rodríguez y Valldeoriola Roquet, 2001; 62) describe esta perspectiva metodológica como:

- Enfatiza el estudio del fenómeno más que los métodos para abordarlo.
- Adopta una postura reflexiva en el modo en el que conoce y representa la realidad estudiada. Presta más atención a las realidades empíricas.
- Considera que los observadores no son imparciales, sino que aquello que puedan captar dependerá de su marco de referencia previo (experiencias, biografía, relaciones, procedimientos utilizados, etc.).
- Las categorías conceptuales emergen de la interpretación que realizamos de los datos, pero no "emanan" de ellos o de nuestras prácticas metodológicas.

En esencia, la teoría fundamentada es un método comparativo, donde se comparan datos con datos, datos con categorías, categorías con categorías, categorías con teorías, teorías con teorías. Este proceso de comparación se desarrolla en cuatro fases (Rodríguez, Gil y García, 1999):

- Comparación de los datos.
- Integración de cada categoría con sus propiedades.
- Delimitación la teoría que comienza a desarrollarse.
- Redacción de la teoría, tras la saturación de los incidentes propios de cada categoría.

Por otro lado, la teoría fundamentada hace uso del muestreo teórico, el cual se basa en la selección de nuevos informantes en base a su potencial para contribuir en la comprensión y desarrollo de la teoría.

Con respecto a los criterios de evaluación para los estudios que utilizan este método, destacamos la propuesta de Charmaz (2005; 528, citado en Rodríguez y Valldeoriola Roquet, 2001; 63).

Credibilidad	Originalidad	Resonancia	Utilidad
¿El investigador se ha familiarizado íntimamente con el tema el contexto? ¿Los datos son suficientes para las conclusiones mostradas? ¿Se han realizado comparaciones sistemáticas entre observaciones y entre categorías? ¿Las categorías cubren un amplio rango de observaciones empíricas? ¿Existen enlaces consistentes entre los datos recogidos y	¿Existen nuevas categorías? ¿Ofrecen nuevas evidencias? ¿El análisis proporciona una nueva interpretación conceptual de los datos? ¿Cuál es la significancia social y teórica del trabajo? ¿Cómo cuestiona, amplía o redefine el trabajo las ideas,	¿Las categorías representan la totalidad de la experiencia estudiada? ¿Se han desvelado liminal and taken-for granted meanings? ¿Se han establecido conexiones entre colectivos e individuos cuando los datos lo sugerían? ¿Las interpretaciones tienen sentido para	¿El análisis ofrece interpretaciones que las personas pueden utilizar en su vida cotidiana? ¿Las categorías analíticas explican procesos genéricos? ¿El análisis puede promover otras investigaciones en otras áreas sustantivas? ¿Cómo contribuye el trabajo a generar una sociedad mejor?

los argumentos y análisis del investigador? ¿Se han proporcionado suficientes evidencias sobre las conclusiones para permitir al lector realizar una valoración independiente?	conceptos y prácticas existentes?	los miembros y les ofrecen un mayor conocimiento sobre sus vidas y realidades?	
---	-----------------------------------	--	--

Tabla 9. Criterios de evaluación para estudios que utilizan teoría fundamentada (a partir de Charmaz, 2005; citado en Rodríguez y Valldeoriola Roquet, 2001; 63)

La investigación narrativa. Este método de investigación cualitativa se sitúa dentro del giro hemeneúutico producido en los años setenta. Se trata de una forma de indagación sobre la práctica narrativa y los relatos que personas, grupos o instituciones componen sobre su vida. En la investigación narrativa se replantea el papel del sujeto y del investigador y la necesidad de incluir la subjetividad. Centra su interés en cuestiones subjetivas y temas vitales, situando a las personas investigadas como protagonistas principales y sujetos de una investigación que busca conocer los significados de temas humanos (motivaciones, sentimientos, propósitos, etc.).

El enfoque surge de dos premisas:

- Reconocer como una de las formas básicas a través de la cual los seres humanos otorgan sentido a sus experiencias es pensándolas como historias reales.
- Constatar que la práctica de contar historias o la narrativización construye una forma de comunicación. Estas narraciones permiten organizar actores, acciones, etc. alrededor de un significado y estructurar nuestra experiencia en el tiempo.

Por tanto, lo que hacen las narrativas es aplicar esta forma cotidiana de interpretación y comunicación a la práctica y propósitos de investigación con la finalidad de estudiar la vida social. Según Riessman (2008) en lo narrativo se debe distinguir entre relato y dato narrativo. Existe la práctica narratológica, impulso narrativo muy extendido en los seres humanos. A consecuencia de este impulso se construyen relatos o historias que en manos de quién investiga se convierte en el dato narrativo. El estudio del dato narrativo es lo que da lugar al análisis narrativo. Y, ¿Qué es el relato?

Sobre el relato, encontramos posiciones antagónicas, por un lado Roland Barthes (1971) defiende la idea que cualquier forma de comunicación equivale a un relato, por el otro Labov (1972) afirma que el relato tiene que tener un hilo argumental. Por su parte, Polkinghorne (1988) entiende que un relato estará conformado por dos tipos de referentes: las experiencias que se narran y la “trama” que se le otorga a esas experiencias. En cuanto a los tipos de relatos distinguimos narraciones breves, discretas y acotadas.

La investigación feminista. La expresión investigación feminista adquiere dos sentidos distintos que con frecuencia se subsumen de manera errónea: 1) se utiliza para definir aquellas investigaciones que se basan en cualquiera de las propuestas teóricas feministas o incluso de género. Son pioneros al respecto los trabajos de la antropóloga Margaet Mead que, en los años 30 del siglo pasado desveló la importancia de tener en cuenta el género para entender el funcionamiento de las diferentes sociedades¹⁶ y 2) se refiere a aquellos trabajos que se basan en una epistemología y/o metodología feminista. Esta perspectiva surge a partir de las críticas a las epistemologías y formas de investigar imperantes. En sus inicios, denuncian el carácter androcéntrico y sexista de la investigación, la invisibilidad y

¹⁶ Sus descubrimientos están descritos en el texto *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* (1935) y explorado más en profundidad en *Male and Female* (1949).

desatención a las experiencias e intereses de las mujeres, la desvalorización de los saberes tradicionalmente asociados a lo femenino, así como las desigualdades de género que tenían lugar en los procesos de producción de conocimiento. En un segundo momento se cuestionan los postulados positivistas de la neutralidad, la objetividad, la racionalidad y la universalidad de la ciencia. Esta crítica no ha sido un fin en sí misma, sino una herramienta en pos de una ciencia y una realidad menos discriminadora y excluyente. Las críticas feministas a la ciencia positivista han revolucionado la manera de definir dichos procesos mediante propuestas epistemológicas plurales, en ocasiones incluso confrontadas. Las diferentes propuestas incluyen:

- Feminismo empirista: busca modificar la ciencia heteropatriarcal sin cuestionar sus postulados y considerando fundamental el valor de las evidencias en los procesos de producción de conocimiento (Campbell, 1994).
- Teoría del punto de vista: resalta la posición epistémica privilegiada de las mujeres y otros sujetos minorizados por el hecho de estar situadas en los márgenes (Harding, 2004). Propone reconocer las mujeres como productoras de conocimiento, dar importancia a las opiniones, experiencias y vivencia de las mujeres y investigar temas socialmente feminizados.
- Conocimientos situados y parciales (Haraway, 1988): considera que el saber es siempre parcial e influenciado por la posición social y vivencial de quienes los producen por lo tanto apuesta por una presencia de sujetos con múltiples realidades en los espacios de producción de conocimiento. Sostiene además la importancia de analizar críticamente como nuestro posicionamiento influye en el conocimiento que producimos y en favorecer la difracción para que la parcialidad no se configure como un límite sino como una potencialidad.
- Feministas descoloniales: apuestan por la valorización de los saberes subalternos y la eliminación de las barreras para que estos ocupen su lugar en los espacios de producción de conocimientos (Espinosa-Miñoso, 2014).
- Escépticas posmodernas (Hepburn, 1999) consideran necesaria la des-articulación de las prácticas científicas heteropatriarcales para repensar en como producimos el conocimiento.

Hoy en día hay quienes apuestan por asumir una perspectiva de género en el análisis y la comprensión de la realidad (Schiebinger et al., 2011), y otra corriente que subraya la necesidad de reformular completamente los procesos de investigación (Biglia, 2015; Martínez et al., 2015). Estas inquietudes han redundado en rigurosos procesos de redefinición metodológica, en relación tanto con la recogida de datos como con su análisis.

La investigación basada en el Diseño. Es un tipo de investigación orientada hacia la innovación educativa cuya principal característica consiste en introducir un elemento nuevo para transformar una situación. Busca responder a problemas detectados en la realidad educativa recurriendo a teorías científicas o modelos disponibles de cara a proponer posibles soluciones a dichos problemas.

El proceso de investigación acostumbra incluir dos etapas:

- Investigar hasta crear un nuevo producto.
- Aportar conocimiento en forma de principios que contribuyen a nuevos procesos de diseño (De Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016).

3.2.1) Algunas estrategias de recogida de información

De acuerdo con las características de esta metodología, encontramos diferentes estrategias de recogida de información: observación, entrevista, grupo de discusión, historia de vida,

relato de vida, análisis documental, etc. Todas ellas, centradas en los actores sociales relacionados con la investigación, se caracterizan por adaptarse al contexto, tener continuidad e interactividad, y ser de naturaleza cualitativa. A continuación, nos centramos en la observación, la entrevista y el análisis documental, al ser éstas tres de las estrategias de recogida de información más utilizadas.

La observación. Esta actividad de la vida diaria puede ser una buena herramienta de investigación social y una técnica científica de recogida de información si se enfoca hacia un objetivo concreto. Así, la observación ha de ser científica: sistemática, específica, interpretativa y escéptica. En cuanto a sus modalidades, si nos centramos en los criterios de participación y de objeto, encontramos cuatro opciones (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995):

- Observación participante panorámica. Se suele llamar etnográfica o global. Implica una larga estancia (un año al menos) y una participación total (ser parte de la situación). Las personas observadas no son conscientes ni de los objetivos ni de los planes de quienes investigan, que tienen que fingir.
- Observación no participante panorámica. Quien investiga no participa al completo en la vida social del grupo observado que, además, sabe los objetivos y planes de la investigación (no hay que fingir). Gana en extensión de esferas (puede desplazarse y conocer más situaciones, grupos, espacios...) aunque a cambio de arriesgarse a perder objetividad y naturalidad a la vez que las personas informantes pueden transformarse en observadoras.
- Observación participante selectiva. Por ejemplo, en la policía, en una secta, ejecutivo de una empresa... lo que obligará a más esfuerzos por disimular y adaptarse, a hacerse más fácilmente "nativo" y a tener más problemas éticos y morales.
- Observación no participante selectiva. La que presenta menos riesgos de "conversión" y/o comportamiento. A cambio de una mayor libertad de movimientos y distancia del fenómeno, quien investiga se expone al peligro del apriorismo intelectual (se puede dejar llevar por a priori infundados) y del etnocentrismo cultural (su cultura es superior).

El proceso de esta recogida va paralelo al de la interacción social. Antes de nada, elegiremos el tipo de observación que nos indicará cómo realizar la recogida. Asimismo hemos de realizar un muestreo, tanto de situaciones como de personas y focos de interés.

Toda observación necesita precauciones o controles para asegurar que la información obtenida es de alta calidad. La persona observadora, además de vigía e intérprete, ha de ser prolífica escritora. Para ello, elabora notas de campo (que no interfieran la acción y que capten el máximo de información) con todos los datos posibles y aclaraciones, escribe el libro de protocolo (diario que relata la historia natural del desarrollo de la investigación) y el informe final (con todos los elementos precisos, tales como afirmaciones empíricas, informes sinópticos, viñetas narrativas, comentarios interpretativos, discusión teórica y diario de campo) que debe tener en cuenta al "cliente-lector". En resumen, el informe tendrá una estructura que incorporará el contexto, los ámbitos de interés, las viñetas narrativas y la interpretación.

La entrevista. El principal objetivo de esta estrategia es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas. Siempre, participan –como mínimo– dos personas. Una de ellas adopta el rol de entrevistadora y la otra el de entrevistada, generándose entre ambas una interacción en torno a la temática de estudio. Cuando en la entrevista hay más de una persona entrevistada, se estará realizando una entrevista grupal. Por tanto -tal y como se recoge más adelante- la entrevista también se define por el número de personas entrevistadas. Según este criterio hablaremos de

entrevistas individuales y de entrevistas grupales (Folgueiras, 2016).

Al igual que el número de personas establece una tipología de entrevista, también lo marca el grado de estructuración de la misma; la entrevista estructurada, semiestructurada y la entrevista no estructurada o en profundidad.

En la entrevista estructurada se decide de antemano que tipo de información se quiere y en base a ello se establece un guión de entrevista fijo y secuencial. La persona entrevistadora sigue el orden marcado y las preguntas están pensadas para ser contestadas brevemente. El entrevistado debe acotarse a este guión preestablecido a priori.

En la entrevista semiestructurada también se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello – de igual forma- se establece un guión de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada. En la entrevista semiestructurada es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada.

La entrevista no estructurada o en profundidad es aquella que se realiza sin un guión previo. Sigue un modelo de conversación entre iguales. en esta modalidad, el rol del entrevistador supone no sólo obtener respuestas sino también saber que preguntas hacer o no hacer. en la entrevista en profundidad no hay un guión prefijado sino una serie de temas con posibles cuestiones que pueden plantearse a la persona entrevistada. así, dependiendo hacia donde vaya la entrevista, la persona entrevistadora deberá hacer uso de los diferentes temas trabajados. por tanto, la entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas de la persona entrevistada. las respuestas son abiertas y sin categorías de respuesta establecidas a priori. Según Ruiz Olabuenaga (1999), algunos de los objetivos de la entrevista en profundidad son:

- Comprender más que explicar.
- Buscar la respuesta subjetivamente sincera.
- Obtener unas respuestas emocionales frente a racionales.
- Preguntar sin esquema fijo para las respuestas.
- Controlar el ritmo de la entrevista en relación con las respuestas recibidas.
- Alterar el orden y características de las preguntas, e interrumpir cuando es necesario introducir o matizar algo o reconducir el tema.
- Explicar el sentido de la pregunta tanto como sea necesario y permitir crear juicios de valor u opiniones.
- Encontrar un equilibrio entre familiaridad y profesionalidad.

La entrevista según el número de personas entrevistadas puede ser individual o grupal. En la entrevista individual participan dos personas, una ejerce el rol de entrevistador y la otra de entrevistado. En la entrevista grupal participan, como mínimo, tres personas. Una ejerce el rol de entrevistador y las otras dos son entrevistadas (Folgueiras, 2016).

El momento en que se realiza la entrevista, también implica otro criterio de clasificación que conduce a hablar de entrevistas iniciales o exploratorias (también llamadas diagnósticas); de seguimiento o desarrollo y finales. Utilizar una u otra modalidad dependerá del objetivo marcado.

Al margen de la tipología de entrevista que se utilice, siempre que se plantea la utilización de una técnica de recogida de información; en este caso, la entrevista, se deberán incluir las tres fases enumeradas con anterioridad:

- Fase de elaboración. El primer paso a seguir a la hora de elaborar una entrevista es decidir el tema sobre el que versará la misma y los informantes a quien irá dirigida.
- Fase de aplicación. El primer paso a seguir es identificar a las personas concretas que participaran en la aplicación. Si bien, en la etapa anterior, describir las características generales de los informantes (lo que se viene a denominar muestra en un proceso de investigación) habrá servido para seleccionar la técnica más adecuada y el tipo de información que se puede obtener, en este momento se trata de acceder a un número de informantes que sea significativo para el trabajo que se está llevando a cabo.
- Fase de análisis. El objetivo principal del análisis de datos es dar sentido a la información recogida, sistematizándola para poder describir y analizar los resultados. Este análisis transcurre de manera simultánea a la obtención de la información. Se trata de un proceso reflexivo, cíclico, sistemático y creativo (Coffey & Atkinson, 2003). El procedimiento de análisis de la información que utilizamos para examinar la información recogida a través de las técnicas de recogida de información cualitativa; en este caso, a través de la entrevista es el análisis de contenido sistemático.

El análisis documental. A diferencia de la observación o la entrevista, donde quien investiga es el instrumento clave para la recogida y registro de información, el análisis documental es una actividad sistemática que consiste en examinar documentos de muy diferente índole para obtener información.

Los documentos oficiales y/o personales, que son una buena fuente que proporciona información importante a la que quizás no se pueda acceder por otros canales, indican determinados intereses, perspectivas y contenidos, ya sean conscientes o inconscientes, manifiestos u ocultos. Los documentos oficiales, por su categoría pública, tienden a reflejar criterios institucionales, mientras los personales constatan experiencias y creencias individuales. En cuanto a las fases de esta técnica encontramos: a) la búsqueda e inventario de toda la documentación existente sobre el tema en cuestión; b) su clasificación; c) la selección de los documentos más necesarios para los objetivos de la investigación; d) la lectura profunda de la documentación seleccionada para registrar lo más importante y comenzar a establecer categorías, patrones, contradicciones, etc. y e) la comparación entre el contenido de los documentos para establecer una buena síntesis.

Por otro lado, también contamos con documentos visuales. De hecho -a pesar de que existe una larga tradición en la utilización de fotografías, películas, etc.- en los últimos años, se observa un resurgir o auge en los materiales visuales como datos para ser analizados (Flick, 2015). Hacer uso de material visual o dar una cámara a los participantes para que graben aspectos de su vida relacionados con la pregunta de investigación, representa una manera de recoger información/de ver a través de sus ojos. Según Flick (2015), existen cuatro maneras de generar los datos visuales: 1) los propios investigadores pueden producir videos (en lugar de las notas de campo); 2) los participantes del estudio, tanto materiales producidos en relación a la pregunta de investigación como materiales de su vida cotidiana; 3) series de televisión, utilizados; por ejemplo, para analizar como respresentan un campo o un tema y 4) una manera más reciente viene de internet; por ejemplo, las páginas webs.

Técnicas de recogida de información cualitativas en entornos virtuales

Sin entrar en una análisis sobre las técnicas de recogida de información cualitativas en entornos virtuales, cabe señalar que cuando se utiliza ese entorno: a) cambian las situaciones a observar; se amplían, en el sentido de que además de observar las situaciones sociales tradicionales de interés con la ayuda de las nuevas tecnologías, se suman nuevas

situaciones de interés social; por ejemplo, las intervenciones (interacciones sociales) mediante Internet (Chat, foros de discusión, redes sociales, etc.) (Picciuolo, 1998) y b) cambia la manera de aplicarlas; por ejemplo, las entrevistas llevadas a cabo en entornos virtuales son denominada como entrevistas en línea, entrevistas *on-line*, e-entrevistas, entrevistas virtualizadas. La diferencia principal con las entrevistas convencionales se encuentra en que no hay presencia física. La falta de presencia física entre el entrevistador y entrevistado puede limitar –según el registro de información que se utilice- la obtención de gran cantidad de datos derivados de la información no verbal como son: gestos, posturas, tono de voz, miradas, vestimenta, ambiente. En el caso de la observación participante; por ejemplo, las etnografías digitales implican que el investigador/a se convierta en un internauta más en el contexto del objeto de estudio.

3.2.2) Técnicas de análisis de información

Dentro de las técnicas de análisis de información, nos vamos a referir al análisis de contenido, al análisis del discurso y al análisis narrativo.

A nivel general, se puede decir que el proceso de análisis de información cualitativa empieza en el mismo momento de la recogida de información, ya que interpretamos ésta y la categorizamos de manera explícita o implícita (Goetz y Lecompte, 1988). Evidentemente, si la metodología cualitativa muestra cómo la realidad es construida socialmente y busca sus posibles significados, analizar la información recibida implica seleccionarla, categorizarla, compararla, validarla e interpretarla para darle un sentido (Tesch, 1990).

El análisis de contenido. En un sentido amplio, es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados, etc. u otra forma diferente donde hay todo tipo de clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,... “el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida.” (Abela, 2002; 2).

El proceso de análisis (Miles y Huberman, 1984) parte de la recogida de información y acaba con los resultados y conclusiones de la investigación, pasando por la reducción de la información (categorización y codificación), y por la exposición de la misma (representaciones gráficas).

Según Taylor y Bogdan (2002; 160) algunos de los pasos que hay que seguir son:

- Leer datos repetidamente.
- Seguir las pistas de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.
- Buscar temas emergentes.
- Elaborar tipologías.
- Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.
- Leer material bibliográfico.
- Desarrollar una guía de la historia.

Por su parte, para Gil Flores (1994), las tareas que integran el proceso de análisis de información cualitativa son: reducción de información (separación, identificación, clasificación y agrupación de elementos), disposición de la información (transformación y disposición) y obtención y verificación de conclusiones (proceso para extraer y verificar las conclusiones). Respecto a la reducción de datos, recogemos tres fases.

- Fase 1. Separación de los elementos conforme a temas, conceptos, tipologías y

proposiciones.

- Fase 2. Identificación y clasificación de las unidades a través de la agrupación, categorización y codificación.
- Fase 3. Refinamiento de las categorías.

En realidad, reducir información consiste en seleccionar aquella información que nos interesa para los objetivos de la investigación y recogerla en unas unidades de significado a las que llamamos categorías. El procedimiento clave del análisis es encontrar -entre toda la información obtenida- temas o agrupaciones de conceptos determinados. Por eso, las dos operaciones principales son categorizar y codificar. Es decir, colocar la información en unidades o categorías conforme a los criterios establecidos, y asignar a cada categoría un código propio.

En un primer momento, se seleccionan unas categorías descriptivas que permiten agrupar la información con el fin de encontrar tendencias, patrones, principios, etc. así como incoherencias, irregularidades y contradicciones. Hablamos de una categorización de tipo descriptivo que nos ha de conducir más tarde a otra más teórica. La definición de categorías -que puede empezar tras los objetivos y marco teórico y metodológico del estudio- puede seguir diferentes vías, bien sea a través de la inductiva (identificando en un documento o situación concreta las dimensiones básicas), de la deductiva (verificando supuestos teóricos conforme a sus dimensiones clave), o de ambas.

Una vez realizada la categorización y codificación, la información se sintetiza en gráficas y/o cuadros o matrices de análisis que permiten una perspectiva global necesaria para establecer los resultados de la investigación, así como para extraer conclusiones de la misma. Las técnicas propias de esta fase del análisis son los procedimientos gráficos, usualmente los diagramas de flujo y los mapas conceptuales, y los cuadros o matrices de análisis, cuadros de doble entrada en cuyas filas y columnas se coloca la información relevante que previamente ha sido categorizada y codificada. De esta forma, se establecen con claridad las relaciones entre las determinadas categorías y subcategorías en que hemos dividido la información recogida. Todo ello predispone para el paso final, es decir, para obtener los resultados y, a partir de ahí, sacar las conclusiones pertinentes.

En todo este proceso de análisis de datos, el investigador debe interpretar las partes del texto desde el todo y, a su vez, acceder al todo desde las partes. Esta relación dialógica es conocida con el nombre de “círculo hermeneútico” o “conversación hermeneútica”:

"En principio comprender es siempre moverse en este círculo, y por eso es esencial el constante retorno del todo a las partes y viceversa. A esto se añade que este círculo se está ampliando constantemente, ya que el concepto del todo es relativo, y la integración de cada cosa en nexos cada vez mayores afecta también a su comprensión." (Gadamer, 2001; 244).

El análisis del discurso. En su origen, el análisis del discurso fue entendido como un nuevo campo de análisis capaz de sustituir al análisis de contenido. En la actualidad, se refiere a un conjunto de métodos que se caracterizan por una perspectiva crítica de los problemas sociales, las desigualdades y el poder. Su interés primario radica en ver como se utiliza el lenguaje en determinados contextos. El lenguaje es visto como performativo y funcional, nunca es neutral (Rapley, 2014). Por tanto, se refiere, principalmente, al acto conversacional y a las estructuras que condicionan su interacción. Al igual que el análisis de contenido, busca el sentido del texto pero difiere en la metodología analítica que utiliza el análisis de contenido.

El análisis narrativo. Dentro del análisis de datos cualitativo, Bolívar (2002), entre otros, distingue el análisis narrativo “que, aun reconociendo que ambas formas utilizan información narrativa y contribuyen de modo relevante a generar conocimiento social, las considera muy diferentes por variar sustancialmente en el modo de proceder y las maneras de representar los datos

en los informes de investigación” (Sparkes, & Devís (2007; 7). Este tipo de análisis se caracteriza por buscar aspectos singulares de cada relato para poder escribir una narración nueva que convierta significativos los datos o la información inicial.

Denzin (1997, citado en Sparkes y Devís , 2007), por su parte, identifica dos partes dentro del análisis narrativo. Una parte se refiere a lo que le ocurre a las personas; se enfatiza, por tanto, la historia. Otra parte pone el énfasis en cómo se cuenta la historia. Gubrium & Holstein (2000 citado en Sparkes y Devís (2007), distinguen entre los elementos sustantivos del relato y su organización y los cómo de las historias (las maneras de construir el relato y la realidad social).

A nivel general, se puede afirmar que existe una distinción entre los qué y los cómo. Dentro de los qué conviven dos formas de análisis narrativo, el análisis de contenido y el análisis estructural¹⁷. Dentro de los cómo, las dos formas de análisis más comunes son el análisis conversacional y el análisis del discurso.

Por último, conviene añadir que, si bien la metodología cualitativa se basa en aspectos subjetivos, ello no es obstáculo para que aproveche todos los recursos informáticos y tecnológicos a su alcance para el tratamiento de la información. De ahí que se usen cada día con más precisión programas informáticos como el Atlas, Ethnograph, Nudist, Nvivo, etc.

Asimismo, tal y como ocurría con los programas de análisis cuantitativo, cada vez existen más programas de *software* libre para plataformas de Windows, Mac y Gnu/Linux. A continuación, en la siguiente tabla se recoge una síntesis de algunos de ellos:

Programa	Descripción
RQDA.	El programa permite realizar las siguientes tareas de análisis cualitativo, entre otras funciones: Importar documentos de texto plano; generar documentos en la marcha; codificar documentos; agrupar códigos en categorías; hacer notas de documentos, de códigos, de codificaciones y de proyectos; recuperar la codificación y regresar al documento original y renombrar códigos y categorías de códigos.
AQUAD 7	Se trata de un programa diseñado para la codificación cualitativa que permite: Análisis de contenido visual: videos, audios, imágenes; análisis de texto en pantalla; codificación y registro de códigos; anotaciones ilimitadas; análisis por tablas; comparación de casos y archivos y análisis secuencial por tipo de texto (Hermenéutica Objetiva).
Proyecto Libre QDA	Es un programa para el análisis cualitativo de datos textuales que pretende dar respuesta a la necesidad de equipos docentes y grupos de investigación, de contar con una herramienta libre para el análisis cualitativo de datos.

Tabla 10. *Software* libre para análisis de datos cualitativos adaptado de Stuardo Concha, análisis de datos cualitativos. Elaboración propia¹⁸

3.2.3) Criterios de Rigor

En la metodología cualitativa se establece el valor verdad a través de la credibilidad. Hay que demostrar que la investigación se ha llevado a cabo de forma pertinente y que podemos garantizar que el tema ha sido identificado y descrito con exactitud. Para ello, se realiza una observación persistente y se trabaja y recoge información de distintas fuentes, métodos y/o

¹⁷ Ambos conviven con otras formas de análisis cómo son el análisis paradigmático de contenido, el análisis categórico de la estructura y el análisis holístico de la estructura.

¹⁸ Información extraída de <http://www.learn2talk.net/index.php/entry/analisis-cualitativo-de-datos-y-software-libre>

investigadoras e investigadores. Es la forma de asegurar la independencia de la información respecto a quien está investigando. También cuenta el juicio crítico de colegas, la recogida de material de referencia (films, videos, grabaciones, etc.) y las comprobaciones con las personas participantes en la investigación. La aplicabilidad se valora mediante la transferibilidad. La metodología cualitativa parte del supuesto de que todos los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto dado, dentro del cual busca interpretaciones y/o descripciones. Con esas bases, la transferibilidad se encuentra realizando un muestreo teórico (acaba la muestra cuando ya se repite la información recogida), con descripciones densas y minuciosas del contexto, y con abundante recogida de información. La consistencia viene dada por la dependencia. Al estar el mundo social en cambio permanente, para garantizar la dependencia se establecen pistas de revisión (identificación del estatus y papel de quienes investigan, describir minuciosamente a las personas informantes, describir las técnicas realizadas, delimitar los contextos, etc.), auditorías de dependencia (el proceso lo examinan investigadoras y/o investigadores externos), réplica paso a paso (revisar todos los procedimientos llevados a cabo) y métodos solapados (interpretar la información desde distintas perspectivas; por ejemplo, realizar observación, entrevista y cuestionario a la misma persona o grupo, con lo que se favorece la complementariedad).

La neutralidad se muestra por la confirmación. Se trata de confirmar la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones. Para ello, se realizan auditorías de confirmabilidad (externas), descriptores de baja inferencia (transcripciones textuales, citas directas, etc.) y ejercicios de reflexión (Sandín, 2000).

En cuanto a los criterios de rigor ético, son esenciales: el consentimiento informado donde las y los participantes deben estar de acuerdo con ser informantes y deben conocer, en todo momento, sus derechos y responsabilidades; la confidencialidad, lo cual supone asegurar la protección de la identidad de las y los informantes; el manejo de riesgos, el cual está relacionado con los principios de beneficencia para realizar investigación con seres humanos; el uso ético de las técnicas de recogida de información; por ejemplo, cuando se realiza observación participante, entrevistas, etc. o cuando se registra la información; por ejemplo, grabaciones en vídeo o audio (Noreña, Alcázar Moreno, Guillermo Rojas, Rebolledo-Malpica (2012).

3.3) Metodología sociocrítica

La *metodología sociocrítica* surge del enfoque sociocrítico que aparece como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa. Pretende superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda. Admiten la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni únicamente interpretativa. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y se apoya en la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt (Teoría neomarxista, teoría social crítica de Habermas, Freire, Carr y Kemmis). Se corresponde a la investigación cualitativa orientada al cambio, a la transformación social y la emancipación humana y queda enmarcada conceptualmente en la teoría crítica. Desde esta concepción la teoría se genera a partir del análisis autocrítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural, y desarrollada por sus propios protagonistas. Se construye mediante una forma de investigación impregnada por los valores sociales emergentes en el contexto y consensuada por sus propios participantes.

La metodología sociocrítica es participativa, proporciona una dialéctica intersubjetiva y busca la transformación social. Entre sus principios están: conocer y comprender la realidad como praxis. Unir teoría y práctica; conocimiento, acción y valores. Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre. Implicar al docente a partir de la autorreflexión. La idiosincrasia de esta metodología implica que el diseño de investigación se caracterice por

ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente (capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada). Su diseño se corresponde con lo descrito en la metodología cualitativa. Entre sus métodos de investigación se encuentran la investigación-acción y la investigación evaluativa.

La investigación-acción. La investigación-acción (IA, a partir de ahora) se define como:

- El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma (Elliot, 1993).
- El estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa para grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, y de reflexión sobre los efectos de estas acciones (Ebbutt, 1983).
- Una forma de indagación autorreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, etc.) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia (Kemmis, 1984).

La IA¹⁹ parte e implica un modo de producción del conocimiento preocupado por su significación social, política, ética y moral. Este modelo de producción ha sido denominado de tipo II (Gibbons, et. 1994; Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001), y se basa en aportes de autores clásicos como son Lewin o Fals Borda. Se trata de un tipo de conocimiento “generado en el contexto de aplicación”, que se produce bajo una negociación continua y que ha de ser útil para alguien. Recientemente, algunos autores apuntan, ya, hacia el modelo de producción de tipo III (Acosta y Carreño, 2013); donde la construcción del conocimiento ha de partir de problemas/necesidades sociales concretos.

La IA –como investigación contextualizada– es eminentemente cualitativa. Desde esta perspectiva comparte la mayoría de las características propias de este enfoque; por ejemplo:

- Busca una visión holística.
- Énfasis en el estudio de los procesos y significados.
- Importancia de la naturaleza de la realidad socialmente construída.

Como ocurre con la metodología cualitativa, la IA también puede hacer uso de diseños mixtos (Creswell, Klassen, Plano Clark & Smith, 2011). En las investigaciones que siguen un diseño mixto (ver siguiente apartado) se combinan, entre otras cosas, datos cualitativos con datos cuantitativos. En esta línea, diversos textos sobre Investigación-Acción (IA) enfatizan la necesidad de incluir diferentes tipos de datos cuantitativos y cualitativos (Hinchey, 2008; Tomal, 2010) en este tipo de investigación. Algunos autores afirman como el uso del diseño de métodos mixtos (James, Milenkiewicz & Buckman, 2008; Mills, 2011) es necesario para abordar la complejidad de los problemas sociales. Desde esta mirada, es interesante la propuesta que recoge Ivankova (2014) en su handbook *“Mixed Methods Applications in Action Research”*. Ivankova apunta hacia la necesidad de contar con marcos de referencia más globales dentro de lo procesos de IA. Para ello, entre otras cosas, apuesta por la integración de técnicas, haciendo uso también de instrumentos de recogida de información cuantitativos.

La IA es de carácter cíclico y en forma de espiral dialéctica entre la acción y la reflexión La espiral de ciclos se utiliza para mejorar la práctica, así el proceso implica un compromiso con la mejora de la práctica educativa (Cortés, Folgueiras y Sabariego, 2013), donde el sujeto

¹⁹ En los últimos años, la impregnación del pensamiento posmoderno con la decadencia de los “absolutos” y la certeza que todo conocimiento es contingente y relativo, más que nunca ha puesto en cuestión la articulación real del conocimiento científico con la vida cotidiana o la práctica educativa, en el caso de la Investigación Participativa esta articulación ha estado siempre presente en su epistemología (Cortés, Folgueiras y Sabariego, 2013).

se convierte en centro de indagación, la acción se consustancial, comprometida y bien descrita y explicada, el control es sistemático y la investigación se hace pública. También el proceso tiene en cuenta la perspectiva de las y los participantes y de su discurso, así como de la validación en un diálogo sin restricciones que facilita y promueve la información dentro del grupo (Elliott, 1993).

Respecto a las diversas concepciones existentes sobre el proceso de investigación-acción, tenemos diferentes modelos del proceso, iguales en cuanto a sus bases comunes por diferentes en sus concreciones:

- Modelo de Lewin. Ciclos de acción reflexiva cada uno de los cuales tiene unos pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Se elabora un plan de acción sobre un tema de interés, se examinan sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa. Se revisa y se planifica el segundo paso, y así sucesivamente.
- Modelo de Kemmis. Trabaja un modelo en una espiral de ciclos para aplicarlo a la enseñanza y lo estructura sobre dos dimensiones, la estratégica (acción-reflexión) y la organizativa (planificación-observación), que están permanentemente en interacción. El proceso consta de cuatro fases (la base de las dimensiones), planificar, actuar, observar y reflexionar, en una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.
- Modelo de Elliott. Identifica una idea general hasta llegar a describir el problema a investigar, plantea hipótesis de acción para mejorar la práctica y construye el plan de acción con especial cuidado en la puesta en marcha del primer paso de acción, en la evaluación y en la revisión del plan. De hecho, en cada ciclo incorpora el "reconocimiento" cuestión clave para la revisión de la idea.
- Modelo de Whitehead. Propone un modelo con espiral de ciclos cada uno de los cuales consta de los siguientes pasos: sentir un problema, imaginar su solución, ponerla en práctica, evaluar los resultados de las acciones llevadas a cabo, y modificar la práctica de acuerdo con todo esto.

Por otra parte, la IA adopta varios modelos según sea la finalidad de la investigación. Por ejemplo, la investigación-acción participativa y la investigación-acción colaborativa.

La Investigación-acción participativa. La Investigación-acción participativa (IAP, a partir de ahora) aparece como propuesta metodológica a la crisis de las ciencias sociales en América Latina (década de los años 60) cuando los científicos ven la necesidad de vincular investigación con los procesos generales de transformación social, económica y política.

La literatura sobre la temática nos ofrece un gran número de definiciones sobre IAP. Todas ellas tienen como punto de partida la integración de sus tres elementos clave; investigación, acción y participación. La integración de estos tres elementos debe tener en cuenta el para qué y el para quién de la investigación. La respuesta a estas cuestiones conduce a diferentes enfoques epistemológicos de la IAP; el enfoque de legitimación, el enfoque de eficiencia y el enfoque de transformación social.

La IAP transformadora se puede entender: “[...] como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, que así pasan de ser "objeto" de estudio a sujeto protagonista de la investigación [...]” (Alberich, 2008: 139).

Sus principales características son:

- Tiene como objetivo transformar la realidad.
- Comprende la realidad social como una totalidad concreta y compleja a la vez.
- El proceso de IAP se plantea como una vía de movilización y emancipación de los

grupos sociales.

- Es un proceso sistemático de recogida de información.
- Parte de las demandas o necesidades sentidas por los afectados. Éstas aparecen espontáneamente o después de una primera etapa de reflexión.
- Una reflexión y acción.
- Pasa de la relación sujeto/objeto a la relación sujeto/sujeto (cibernética de segundo orden).
- El principal objetivo del investigador/a es volverse innecesario.

Para llevar a cabo un proceso sistemático de recogida y análisis de la información que incluya las características presentadas con anterioridad, en una IAP es esencial el trabajo de:

- El equipo Investigador: se trata del equipo que motivará todo el proceso y que irá implicando progresivamente a otros actores sociales.
- El grupo de Investigación-Acción Participativa (GIAP): se trata de un grupo mixto formado por el equipo investigador y por otras personas de la comunidad que participan en el proceso de forma activa. Este grupo debe asumir una alta corresponsabilidad y protagonismo a lo largo del proceso. Incluso pueden llegar a formar parte de plataformas estables y dinamizadoras de la comunidad (Folgueiras y Sabariego, 2018).
- La comisión de seguimiento: se trata de una comisión que reúne a todas las entidades que, potencialmente, estarían interesadas en el proyecto; al equipo investigador; a la administración (técnicos y políticos) y a representantes del tejido asociativo.

En cuanto a su estructura, la IAP incluye una espiral de ciclos de investigación y acción. Si bien, el diseño de las fases y su temporalización en cada contexto cambiará, si se pueden identificar unos ejes centrales en su desarrollo que constituyen el esqueleto de una IAP (Martí, 2000):

- La delimitación de unos objetivos a trabajar que responden a la detección de determinados síntomas.
- La elaboración de un diagnóstico participativo.
- La puesta en práctica de las acciones propuestas que se deriven del diagnóstico.
- La evaluación de las acciones realizadas.
- La puesta en práctica de las acciones y su valoración abre un nuevo ciclo donde se identificarán nuevos síntomas y necesidades y se concretarán nuevos objetivos.

En todo este proceso es esencial la integración de la investigación, la participación y la acción.

La Investigación-acción cooperativa. La Investigación-acción cooperativa -o colaborativa según otros autores / as- es una tradición viene de los EEUU y su base es "investigar en colaboración" entre investigadores y prácticos (Bartolomé, 1992). Las características principales son:

- Los problemas de investigación son definidos por profesores/as e investigadoras/es a la vez.
- La facultad universitaria y los maestros de escuela colaboran en busca de soluciones para los problemas de estos últimos.
- Los resultados de la investigación se utilizan para solucionar problemas.

- Los maestros desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación y los y las investigadoras se reeducan con este tipo de investigación naturalística.
- Maestros e investigadoras son coautores de los informes de investigación.

Investigación evaluativa. El concepto de investigación evaluativa es muy amplio, ya que la valoración y toma de decisiones lleva consigo una variada muestra de enfoques que pueden resolver los diferentes problemas educativos que se estén produciendo. Incluso los tipos de investigación varían de acuerdo al contexto e interés de lo que se pretende evaluar; así, tendremos investigaciones que evalúan programas, otras que evalúan centros e instituciones educativas, y las hay que evalúan los propios sistemas educativos.

En cuanto a su definición, diversos autores la caracterizan como un proceso sistemático de recogida y análisis de información para la toma de decisiones sobre un programa educativo (De la Orden, 1985), de forma rigurosa, controlada y sistemática, y presidido por juicios de valor (Scriven, 1986), que juzga el valor de programas, procesos educativos, instituciones, innovaciones, sistemas educativos, etc. (Pérez Juste, 1994), y con una proyección práctica inherente a toda investigación aplicada (Keeves, 1988). La evaluación conforma un proceso de obtención y análisis de información que facilita juicios de valor sobre cuestiones tales como programas, sistemas educativos, centros, etc. con la finalidad última de tomar decisiones sobre tales cuestiones (Latorre et al. 2003). En otras palabras, se trata de un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención (Mateo, 2000: 21). En cualquier caso, podemos convenir en que una investigación evaluativa es un proceso sistemático, que más que medir implica dar un valor, y tiene carácter axiológico (se forman juicios de valor a partir de criterios establecidos previamente) e instrumental (sirve de guía para la toma de decisiones).

En cuanto a las tipologías, de acuerdo con su función, el tipo de juicios emitidos y el agente evaluador (Pérez Juste, 2004). Según sea su función (Cabrera, 2000), encontramos la evaluación diagnóstica (evaluación inicial que adecua/adapta el programa a los niveles y expectativas del alumnado), la formativa (evaluación durante el proceso, que asegura que la planificación del proceso educativo se lleva a efecto correctamente, para lograr un ajuste del programa educativo) y la sumativa (evaluación al acabar el proceso, que califica y certifica los niveles de aprendizaje alcanzados con la finalidad de conceder acreditaciones). Conforme al tipo de juicios, se clasifican (Cabrera y Espín, 1986; Mateo, 2000) en personalizados (la información se compara con la previa del mismo sujeto, objeto o intervención), normativos (se compara con la que se tiene de otros sujetos, objetos o intervenciones) y de criterio (se compara con criterios de excelencia preestablecidos). Y conforme al agente evaluador, se habla de heteroevaluación (el objeto lo evalúa un agente diferenciado del mismo), autoevaluación (el objeto evaluado forma parte del agente evaluador), evaluación externa (se evalúan programas ganando en objetividad, credibilidad y conocimiento sobre la evaluación) y evaluación interna (se evalúan instituciones queriendo devolver el poder de decisión y acción a las propias personas interesadas).

El proceso de evaluación parte de una necesidad, problema, demanda, expectativa, etc. que hace que se establezca el propósito de la evaluación, que implicará -entre otras cuestiones- valorar, tomar decisiones, optimizar y comparar teniendo en cuenta el objeto de la evaluación, las audiencias a atender y el tipo de juicios a emitir. Se tendrán en consideración las variables, situaciones, ámbitos y aspectos relevantes (por ejemplo, comprensión lectora, cálculo mental, técnicas de estudio, docencia, etc.), siempre determinando los indicadores y fuentes de información, y se elegirá el modelo de evaluación, el diseño, quiénes llevarán a cabo la evaluación y el calendario de todo el proceso que incluye la planificación del programa, su implantación, los criterios valorativos y los juicios de valor. Seguidamente, se

recoge y analiza la información a través de las diferentes técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas, como paso previo al proceso de valoración donde se formulan juicios, se elaboran los primeros informes, se negocia con las audiencias y se toman decisiones. Finalmente, se difunden los resultados y se efectúa un seguimiento que acaba en la evaluación del proceso de evaluación, con el objetivo de garantizar evaluaciones informativas e influyentes, operativas, respetuosas con los derechos de las personas involucradas, y bien fundamentadas, comprensivas y técnicamente adecuadas (Latorre et al. 2003; Martínez, 2004).

En cuanto a las modalidades, la investigación evaluativa ofrece diferentes posibilidades, conforme a las distintas perspectivas de las que se parta, de ahí que su clasificación se base en el criterio de la diversidad y complementariedad metodológica: enfoque empírico-analítico (cuantitativo), enfoque interpretativo (cualitativo), y perspectiva complementaria entre los dos enfoques anteriores (Latorre et al., 2003; Martínez, 2004). En la siguiente tabla recogemos los modelos más representativos con sus correspondientes ventajas y limitaciones:

Modelo	Ventajas	Limitaciones
Logro de Objetivos (Tyler)	Redactar objetivos Indicadores fáciles Papel clave educadoras/es	No cuenta el proceso, los recursos, la organización, etc., ni el "valor" de los objetivos
Sin metas (Scriven)	Considera la evaluación formativa y sumativa Promueve autoevaluación Evalúa el "valor" de objetivos Identifica cadenas causales	Fragmenta la realidad Solapamiento de conceptos No propone metodología concreta
CIPP (Stufflebeam)	Facilita información para toma de decisiones Es muy comprehensivo Es un sistema cíclico Enfatiza la utilidad	Sin criterios claros en los juicios Equipara evaluador a técnico No especifica cómo realizar la toma de decisiones Es complejo y caro
Respondente (Stake)	Facilita soluciones a las propias personas implicadas Orientación utilitaria Impacto real Adaptable a programas poco estructurados	Ausencia de procedimientos metodológicos Difícil establecer fiabilidad de resultados

Tabla 11. Ventajas y limitaciones de los modelos más representativos de la evaluación (adaptado de Latorre, et. 2006)

La evaluación participativa. Un punto de encuentro entre la investigación evaluativa y la investigación acción, lo encontramos en la evaluación participativa. Este método va más allá de considerar una investigación sobre los efectos de la intervención, y apuesta por profundizar en los procesos de cambio y en la participación de las personas en el desarrollo de la intervención. Como señalan Carr y Kemmis (1988), entre otros, no es posible contentarse con resolver problemas mediante la aplicación de soluciones elaboradas al margen de los que participan en la práctica educativa. Por tanto, resulta de gran importancia en la evaluación participativa el proceso que se sigue desde su inicio hasta su finalización. Entre las características de este proceso, Brisolará señala:

- La persona investigadora asume un rol no tradicional pasando a ser facilitadora,

agente de cambio, educadora, etc.

- Se promueve la colaboración.
- Se conoce la dinámica del programa y las necesidades que se intentan cubrir con su aplicación.

Desde la evaluación participativa, el proceso evaluativo sirve, también, para comprometer a las personas participantes. En ocasiones, este proceso de compromiso puede tener más impacto que los resultados generados.

Con respecto a las modalidades de evaluación participativa, Brisolara distingue la evaluación participativa práctica, y la evaluación participativa emancipatoria. En el siguiente cuadro se recogen las principales características de ambas modalidades:

Modalidad	Evaluación participativa práctica	Evaluación participativa transformadora
Autores	Cousin y Earl Ayers	Fals-Borda Gaventa
Objetivos y funciones	Práctica: soporte a programas de toma de decisiones y resolución de problemas: utilización de la evaluación	Política: empoderamiento, emancipación, justicia social
Control en la toma de decisiones	Balance: Entre evaluador y participantes en asociación	Balance: Asociación pero la toma de decisiones última controlada por los participantes
Selección para participar	Usuarios básicos: Programas sponsors, directores, promotores, etc.	Todos los grupos legítimos: especialmente programas o proyectos beneficiarios
Profundidad de la participación	Participación extensiva en todas las fases de la evaluación	Participación extensiva en todas las fases de la evaluación

Tabla 12. Características de la evaluación participativa práctica y la evaluación participativa transformadora. Cousins y Whitmore (1998; 65)

La evaluación participativa práctica está relacionada con la investigación-acción práctica, mientras que la evaluación participativa transformadora guarda similitudes con la investigación-acción emancipatoria, también llamada investigación-acción participativa (Cousins y Whitmore, 1998, Folgueiras 2007).

3.3.1) Técnicas de recogida y análisis de información y criterios de rigor

En la metodología socio crítica, se pueden utilizar tanto las técnicas cuantitativas como las cualitativas, se acoge a los criterios de rigor científico que marcan ambos enfoques metodológicos. Sin embargo, podemos remarcar algunos de los criterios que establecen la validez, así como algunas consideraciones éticas:

- Criterios de validez. En diseños de corte cualitativo hablamos de estrategias tales como: auditoría que determine la confiabilidad de la investigación, muestreo teórico, descripciones densas, diarios reflexivos en su caso, comprobación y revisión por colegas, triangulación, observación persistente y estancias prolongadas. Igualmente, cuando se hace referencia a diseños de orientación cuantitativa, validar la población, el contexto y los tratamientos, así como las definiciones operativas de los conceptos. En las metodologías sociocríticas, además de estos criterios, también

es esencial cumplir con el criterio catálítico; lo que ha venido a denominarse, la permanencia del cambio.

- Consideraciones éticas. Para no correr el riesgo de servir sólo a los intereses de un determinado colectivo, conviene dejar reflejados los valores de todas las personas implicadas en el estudio, máxime cuando hablamos de contextos multiculturales; hay que evitar distorsiones de la realidad en cuanto a la posible manipulación de los contextos objeto de investigación; dado el carácter transformador y/o de toma de decisiones de los estudios, respetar por completo el anonimato y confidencialidad de la información, así como la privacidad de las personas intervinientes; por último, en cuestiones de corte más experimental, corroborar también el consentimiento de los grupos control.

3.4) Metodología mixta

La metodología mixta -híbrida según algunos autores (Molina Azorín et al. (2012)- está siendo considerada, con los métodos cuantitativos y cualitativos, como la «tercera aproximación metodológica principal» o el «tercer movimiento metodológico» (Tashakkori y Teddlie, 2003). Tal y como veíamos con anterioridad; al referirnos al enfoque pragmático, esta opción metodológica se basa en la defensa de compatibilidad entre los métodos cuantitativos y cualitativos (Tashakkori y Teddlie, 1998). Así, a pesar de que los enfoques del problema de investigación pertenecen a paradigmas diferentes (Brannen, 1992), la aplicación de métodos mixtos en la *Investigación Socioeducativa* es frecuente. De hecho, en los diseños metodológicos, los métodos mixtos se contemplan como el tercer paradigma de la investigación en educación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Este creciente interés por utilizar métodos mixtos, es decir, por combinar el uso de métodos cualitativos (CUAL en adelante) y cuantitativos (CUAN en adelante), se puede atribuir, por una parte, al aumento del rigor metodológico del enfoque CUAL y, por la otra, a las reconocidas contribuciones de la investigación CUAL para el análisis y la comprensión profunda del objeto de estudio.

Los métodos mixtos implican un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación para la recogida, análisis, integración y discusión de datos CUAN y CUAL con la finalidad de entender mejor el fenómeno de estudio (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). En este sentido, Johnson y Onwuegbuzie (2004) aseveran que el objetivo de la investigación de métodos mixtos no es reemplazar los métodos CUAL y CUAN sino más bien extraer las fortalezas y debilidades de ambos enfoques. Así, los métodos mixtos tienen una raíz filosófica que busca encajar los conocimientos proporcionados por la investigación CUAL y CUAN en una solución viable, que está directamente relacionada con el método pragmático planteado por autores como Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Esta postura permite a los investigadores reflexionar acerca de la dualidad de los enfoques tradicionales que han sido debatidos por puristas de los diseños CUAL y CUAN (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Dentro de la metodología de investigación mixta se distinguen diferentes niveles. Biersta (2010), por ejemplo, propone siete: el primer nivel se relaciona con los datos de la investigación; el segundo se vincula con las técnicas de recogida de información y su posterior análisis; el tercero se refiere al diseño de la investigación y a la indagación de la posibilidad de tener diseños intervencionistas o no intervencionistas en el mismo estudio; el cuarto se relaciona con la epistemología y con el conocimiento que se genera a través del enfoque mixto; el quinto se refiere a la ontología y se centra en la posibilidad de combinar diferentes supuestos acerca de la realidad dentro de una misma investigación; el sexto se vincula con el propósito del estudio y se focaliza en la posibilidad de combinar la intención de explicar (describir) con la intención de comprender el fenómeno, y el séptimo hace referencia a los roles funcionales de la investigación. En este último nivel se discute sobre la

relación entre la investigación y la práctica, y en concreto sobre la dimensión transformadora de la investigación.

En cuanto a los beneficios y las limitaciones de utilizar métodos mixtos en la investigación educativa, encontramos que los beneficios se relacionan con:

- El logro de una perspectiva amplia, profunda, integral, completa y holística del objeto de estudio (Newman, Ridenour, Newman y De Marco, 2002).
- La formulación del problema con mayor claridad.
- La emergencia de datos más ricos, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de información.
- La potenciación de la creatividad teórica por medio de procedimientos críticos de valoración (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).
- La emergencia de indagaciones dinámicas.
- La mayor solidez de las inferencias científicas.
- La mejora de la exploración y explotación de los datos.
- La posibilidad de tener mayor éxito al presentar resultados a una audiencia hostil. Por ejemplo, un dato estadístico puede ser más aceptado por investigadores CUAL si se presenta con segmentos de entrevistas (Todd, Nerlich y McKeown, 2004).
- Una mayor oportunidad para desarrollar nuevas destrezas en el campo de la investigación.

Por otro lado, según McMillan y Schumacher (2006), las limitaciones son fruto de tres desventajas:

- La necesidad de que la persona investigadora sea experta y competente en métodos tanto CUAL como CUAN.
- La amplia recogida de datos y disponer de los recursos necesarios para realizar un estudio con método mixto.
- La existencia de una tendencia a utilizar métodos mixtos en estudios en los que solo se mezclan métodos de forma superficial.

En cuanto a los tipos de diseños mixtos, encontramos una variedad de ellos. En la tabla 1 se describen brevemente.

Diseños	Descripción
Diseños mixtos concurrentes	Se recopilan los datos CUAN y CUAL en paralelo y de forma separada. El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos no se construye sobre la base del otro análisis. Al finalizar el proceso de ambos métodos se efectúan inferencias a partir de los resultados cuantitativos y cualitativos realizados de manera independiente.
Diseños mixtos secuenciales	En una primera etapa se recopilan y analizan los datos cuantitativos o cualitativos y en una segunda fase se recolectan y analizan los datos del otro método. Los datos de la primera fase se utilizan para informar a la segunda fase.
Diseños mixtos de integración	Los métodos cualitativo y cuantitativo se entremezclan en todo el proceso de la investigación. Se recolectan datos cualitativos y cuantitativos en distintos niveles, de manera simultánea o en diferentes secuencias. Los resultados se pueden generalizar y es factible al mismo tiempo desarrollar teoría emergente.
Diseños mixtos de conversión	Este tipo de diseño tiene como propósito la transformación de datos para su análisis, es decir un tipo de datos es convertido en otro.

Diseño exploratorio secuencial	Este tipo de diseño implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recopilan y analizan los datos cuantitativos. Existen dos tipos: 1) diseño exploratorio secuencial derivativo y 2) diseño exploratorio secuencial comparativo. Este modelo es útil para explorar un fenómeno y a la vez expandir los resultados.
Diseño explicativo secuencial	Se caracteriza por una etapa en la cual se recopilan y analizan los datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan los datos cualitativos. La complementariedad de los datos se da cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Se utilizan generalmente para auxiliar en la interpretación y elaboración del informe.
Diseño transformativo secuencial	Al igual que los modelos anteriores cuenta con 2 fases de recolección de datos, donde la primera fase puede ser CUAN o CUAL de acuerdo a la prioridad. Los resultados de las fases CUAN y CUAL son integrados durante la interpretación. Este tipo de diseño cuenta con una perspectiva teórica amplia que guía el estudio.
Diseño anidado concurrente de modelo dominante	En esta modalidad se recolectan los datos cualitativos y cuantitativos simultáneamente. Una de las principales características es que el método de menor prioridad se inserta o anida dentro del que se considera central.
Diseño anidado concurrente de varios modelos	Los datos cualitativos y cuantitativos se recolectan en diferentes niveles y el análisis puede variar en cada uno de ellos. Este tipo de diseño tiene como propósito buscar información en diferentes grupos y niveles de análisis.
Diseño transformativo concurrente	Este diseño une a varios modelos previos, ya que en el proceso de investigación se recolectan datos cuantitativos y cualitativos en un mismo momento. El análisis es guiado por la teoría desde el planteamiento del problema hasta las decisiones que toma el investigador. Puede tomar el formato anidado o el de triangulación.
Diseño de triangulación concurrente	En este diseño se recolectan y analizan los datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación al mismo tiempo. Durante la interpretación y la discusión se explican las dos clases de resultados y se efectúan comparaciones cruzadas de datos.

Tabla 13. Tipos de diseños mixtos (Folgueiras y Ramírez, 2017)

3.4.1) Técnicas de recogida y análisis de la información y criterios de rigor en diseños mixtos

En cuanto a las técnicas de recogida de la información se utilizan tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Lo que se tendrá que tener en cuenta es que dependiendo del diseño por el que se opte se elaboraran, aplicarán y analizarán en un orden u otro. Por ejemplo, en el diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), donde se busca corroborar o confirmar resultados a partir de datos CUAN y CUAL que han sido recogidos de forma simultánea, concurrente (ver tabla 13), la información se recoge de manera simultánea.

Con relación a las técnicas de análisis de la información, en los métodos mixtos el investigador confía en los procedimientos estandarizados y cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial), así como en los cualitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados. La selección de técnicas y modelos de análisis también se relaciona con el tipo de diseño y estrategias elegidas para los procedimientos. Por ejemplo, si se busca una validación cruzada entre datos CUAN y CUAL, los datos se analizan de manera simultánea; es decir, durante la interpretación de los datos y la discusión se terminan de explicar las dos clases de resultados y se efectúan comparaciones de ambas bases de datos. Creswell (2009) señala que en este tipo de diseño se realiza un análisis de lado a lado

donde se incluyen los resultados estadísticos de cada variable, seguido por las categorías y sus respectivas citas. Esta estrategia concurrente de triangulación utiliza una perspectiva teórica, en la interpretación busca la integración.

En cuanto a los criterios de rigor, se acogen a los criterios de rigor científico que marcan tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa. Sin embargo, podemos remarcar algunos de los criterios que complementan su validez. En los diseños mixtos es esencial: comprobar la validez de cada fuente de datos por separado y legitimar la validez, respondiendo a preguntas de tipo; ¿es apropiada la mezcla de métodos?, ¿las inferencias extraídas se sostienen con los métodos usados?, etc.

4. La investigación socioeducativa en las sociedades actuales: Diálogo entre comunidad científica, sociedad y participación²⁰

En la actualidad, la *Investigación Socioeducativa* se encuentra ante nuevos planteamientos, en gran medida motivados por el cambio social que estamos viviendo, pero también por:

- El avance de las teorías de corte dialógico, que están transformando los referentes de la investigación, tanto en el ámbito de la educación como en otras disciplinas.
- El reclamo de la ciudadanía de tener una mayor participación.

Esta relación entre ciencia y sociedad ha ido evolucionado desde el modelo simplista de Bodmer centrado en la alfabetización científica²¹ de los ciudadanos, hasta el propuesto por autores como Dierkens y Von Grote Hanssen et al. o Jones que apuestan por la participación y el diálogo en una relación bidireccional a través del “public engagement” (Olivera Lobo y López Pérez, 2014). Esto marca una importante transformación en el rol de la ciudadanía que pasa de sujetos pasivos a ciudadanos activos del proceso científico. Esta implicación en el proceso que va desde la toma de decisiones hasta la propia evaluación de la ciencia, se refleja en las políticas europeas que introducen como líneas prioritarias la ciencia “en y con la sociedad” y refuerzan la investigación e innovación responsable basadas en la participación de la ciudadanía (Olivera Lobo y López Pérez, 2014).

Según Row y Frewer (2000, citado por López Cerezo, 2007; 134²²), las condiciones para

²⁰ El RRI corre el riesgo de convertirse en una nueva etiqueta y de ser utilizado instrumentalmente. Esto debería ser un punto prioritario para la discusión.

²¹ La relación ciencia-sociedad se conceptualiza por primera vez mediante el término de alfabetización científica, entendida como el nivel de educación científica de los ciudadanos que les permite interpretar, comprender e interrelacionar fenómenos científicos y extraer conclusiones de las informaciones científicas que se dan en los medios de comunicación. Koelsche, 1965, citado en Shen (1975) distingue entre a) la alfabetización científica, capacidad de adquirir información científica para solucionar problemas de la vida diaria; b) la alfabetización científica cultural como la familiarización con la ciencia y sus implicaciones y c) la alfabetización científica cívica como la capacidad de comprender argumentos que permitan opinar frente a una controversia. Miller (1983) identifica tres dimensiones básicas; utilización de una terminología científica, comprensión del método científico, y conocimiento del impacto de la ciencia en las personas y en la sociedad. El National Research Council (1996) es quien expone por primera vez el papel de la alfabetización científica como aspecto básico para evaluar los datos mostrados por los científicos y emitir juicios informados sobre ciencia y tecnología.

²² Tal y como señala López-Cerezo (2007), la participación de la ciudadanía en estos procesos, también recibe críticas. Por ejemplo: a) La pérdida de eficiencia en la toma de decisiones; b) Los riesgos de que la participación pueda dar lugar a la cooptación que anule la discusión y el escrutinio público del que son objeto habitualmente las políticas y actuaciones gubernamentales; c) Una posible opacidad de los interlocutores sociales de la administración; d) La falta de respuesta, por parte de la población, a las oportunidades de participación si no están relacionadas con sus intereses personales.

incluir los procesos de participación pública en ciencia y tecnología son:

- La representatividad de los grupos o ciudadanos afectados o interesados.
- El carácter activo, no limitar la participación a las fases finales del proceso de innovación.
- El carácter igualitario entre agentes sociales implicados.
- La transparencia para el público general respecto a cómo se desarrolla el procedimiento y se toman las decisiones.
- La influencia efectiva del procedimiento de participación sobre la toma de decisiones. A pesar del entusiasmo que puede generar el discurso de la participación pública en ciencia y tecnología.

La Investigación e Innovación Responsable -Responsible research and innovation- es el nuevo término que emplea la Comisión Europea dentro del programa Horizon 2020 para agrupar una serie de conceptos transversales referidos a la relación entre ciencia e innovación con la sociedad. La misma comisión lo define como: “Responsible research and innovation (RRI) is an approach that anticipates and assesses potential implications and societal expectations with regard to research and innovation, with the aim to foster the design of inclusive and sustainable research and innovation.” (European Union, 2014).

El concepto de RRI –el acrónimo de la siglas en inglés – tiene una década de historia (Armstrong et al. 2012). En los últimos dos años, el concepto ha adquirido una visibilidad especial en el contexto político de la UE y específicamente de la Comisión Europea (CE). El RRI busca reducir la brecha que existe entre la comunidad científica y la sociedad, promoviendo la participación conjunta de diversos grupos de interés en los procesos de investigación e innovación (Owen, Macnaghten & Stilgoe, 2012).

El RRI implica, por tanto, el trabajo conjunto de todos los actores de la sociedad durante el proceso de investigación, con la finalidad que el proceso y los resultados de un estudio respondan a las necesidades y a las expectativas de la sociedad y sea acorde con sus valores. La RRI plantea no solo discutir el qué investigar sino sobre todo el cómo hacerlo (Vasen, 2016). Su base está en garantizar una manera de proceder vinculada con la generación de mecanismos participativos que se pongan en práctica durante el proceso de investigación y que permitan la participación de todas y todos los involucrados.

De manera resumida, podemos decir que la RRI busca responder a tres preguntas que se recogen en la siguiente tabla:

Cuestiones	Respuestas
¿Quién realiza la investigación?	Se promueve la igualdad de género
¿Qué se investiga?	Diseñar ciencia con y para la sociedad
¿Cómo se investiga?	Mediante: <ul style="list-style-type: none"> - Una investigación ética - Ciencia y acceso abiertos - Educación científica - Participación. “Elegir conjuntamente”

Tabla 14. Elaboración propia a partir de Vasen (2016)

Por otra parte, en muchos casos las estrategias organizadas por promotores estatales o empresariales son percibidas con sospecha por parte de los ciudadanos, al considerarlas bien como ejercicios para legitimar decisiones ya tomadas (Bucchi & Neresini, 2008), o bien como una manera de postergar decisiones, sin que los acuerdos sean realmente representativos del sentir de grupos afectados.

Owen, Macnaghten & Stilgoe (2012) describen tres características emergentes del discurso del RRI:

- Énfasis en la ciencia para la sociedad: un enfoque en los propósitos donde la investigación y la innovación están dirigidas a los desafíos sociales de Europa y a alcanzar los "impactos adecuados" basados en una democracia deliberativa.
- Énfasis en la ciencia con la sociedad: un enfoque que busca una deliberación colectiva y amplia en los procesos de investigación e innovación, a través del diálogo, la participación y el debate.
- Énfasis en la vinculación explícita de la investigación y la innovación con la responsabilidad: un enfoque que implica una reevaluación del concepto de responsabilidad y desafía a científicos, financiadores de investigación, legisladores, etc. a reflexionar sobre sus propios roles y responsabilidades.

¿Cómo se pueden integrar los procesos de RRI?

En este contexto, el RRI comprende 6 grandes temas que se deben tener en cuenta durante todo el proceso de investigación e innovación:

- Participación ciudadana; por parte de todos los agentes relevantes en el proceso, para fomentar que múltiples actores se involucren en la investigación desde su concepción hasta su desarrollo y obtención de resultados.
- Igualdad de género; se debe luchar contra la infrarrepresentación de la mujer en el proceso, e integrar la cuestión del género en los contenidos de la investigación para promover el equilibrio entre hombres y mujeres en los equipos de trabajo.
- Educación científica; debe intensificarse la formación científica en los programas educativos para mejorar los procesos educativos y promover vocaciones científicas entre los más jóvenes.
- Ética; debe tomarse en consideración este factor no como una limitación sino como un incentivo para:
 - Una I+D de calidad superior.
 - Fomentar la integridad científica, con el fin de prevenir y evitar prácticas de investigación inaceptables.
 - Acceso abierto; debe darse acceso libre a los contenidos (datos y publicaciones) de la investigación financiada con fondos públicos para mejorar la colaboración entre grupos de interés y el diálogo abierto con la sociedad.
 - Acuerdos de gobernanza; como herramienta preventiva de malas prácticas en la I+D y como garantía de implementación de los otros 5 factores para proporcionar herramientas que fomenten la responsabilidad compartida entre grupos de interés e instituciones.

Estos aspectos son claves para hacer frente a grandes retos sociales actuales a través de una investigación e innovación éticamente aceptable, socialmente deseable y sostenible.

Referencias Bibliográficas de la Sección I

- Aguado Odina, T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural. *Revista de investigación educativa*, 15(2), 235-245.
- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Disponible: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Acosta, W. y Carroña C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista Universidad de la Salle*, 61, 67-87.
- Alberich T. (2008). IAP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social. *Postularía*, 8 (1), 131-151.
- Armstrong M., Cornut G., Delacôte S., Lenglet M. (2012). Towards a practical approach to responsible innovation in finance: New product committees revisited. *Journal of Financial Regulation and Compliance*, 20, 147-68.
- Arnal, J. (2000). Metodologies de la investigació educativa. En J. Mateo y C. Vidal (eds.), *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1985). *Education under seige*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Walker, D. (2013). *Introduction to research in education*. London: Cengage Learning.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Barthes, R. (1971). Análise estrutural da narrativa. *Petrópolis: Vozes*, 31-47.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-37.
- Beltrán, M. (1986). Cuestiones previas acerca de la ciencia de la realidad social. En M. García F. J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp.17-29). Madrid: Alianza Editorial SA.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu (v.o. 1966).
- Biersta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 95-17). Los Ángeles: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Biglia, B. (2015). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mendia et al. (Eds.), *Otras formas de (re)conocer* (pp. 21-44). Bilbao: UPV.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*(Vol. 1). Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Brannen, J. (1992). Mixing methods: qualitative and quantitative research. Aldershot: Ashgate.
- Bucchi, M., & Neresini, F. (2008). 19 Science and Public Participation. *The handbook of science and technology studies*, 449.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.

- Cabrera, F. Y Espín, J.V. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.
- Calderón Gómez, C. (2009). Evaluación de la calidad de la investigación cualitativa en salud: criterios, proceso y escritura. *Forum Qualitative Social Research*, 10(2), 1-17.
- Campbell, R. (1994). The virtues of feminist empiricism. *Hypatia*, 9, 90-115.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cilliers, P. (2000). Knowledge, complexity, and understanding. *Emergence*, 2(4); 7-13.
- Coffey A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cook, T. D., Campbell, D. T. & Day, A. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings* (Vol. 351). Boston: Houghton Mifflin.
- Cortès, F., Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2013). Investigación-acción para favorecer la participación de los jóvenes: la construcción de un equipo colaborativo. *Revista de educación y pedagogía*.
- Creswell J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2, 53-80.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Los Ángeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 10, 541-545.
- De Benito Crosetti, B. y Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0.
- De la Orden, A. (1985). *La investigación educativa*. Diccionario Ciencias Educación. Madrid: Anaya.
- De Miguel Díaz, M. (1988). *Paradigmas de la investigación educativa española*. Dandaluce, I. (Coord). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Entering the field of qualitative research. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.1-7). Thousand Oaks: CA.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ªed.). Londres: Sage.
- Domínguez Figaredo, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1).
- Durán, M. (2002). *Auditoria general d'una empresa d'alta tecnologia com procediment inicial en la implementació d'una estratègia de formació continuada: la gestió del coneixement*

- (Tesis doctoral en línea). Recuperado de <http://www.tdcat.cbuc.es/TDX-0203103-184602/index.html>
- Ebbutt, D. (1983). *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184, 7-12.
- European Union (2014). *Responsible Research and Innovation*. Disponible en: https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_rri/KI0214595ENC.pdf
- Ewick, P. and Silbey, S. (1998). *The Common Place of Law. Stories from Everyday Life*. Chicago: The University of Chicago.
- Ferrada, D. y Cisterna. (2016). La producción de conocimiento científico en educación desde el paradigma y la racionalidad socio-crítica. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(4), 83-90.
- Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. *Investigación Cualitativa*, 1(1), 107-117.
- Folgueiras, P. (2007). La evaluación participativa de un programa de formación para una participación activa e intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 491-511.
- Folgueiras, P. (2014). Aprendizaje y servicio, investigación y universidad. En L. Rubio, L. Moliner y A. Francisco (Eds.), *Construyendo ciudadanía crítica y activa: experiencias sobre el aprendizaje servicio en las universidades del Estado español* (pp. 147-166), Barcelona: Icaria.
- Folgueiras, P. (2014). Reflexiones en torno al Análisis de Redes sociales en proyectos de APS. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/52218>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista* (documentos de trabajo, informes de métodos de investigación y diagnóstico en educación, Universidad de Barcelona). Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Folgueiras P. y Sabariego, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación acción participativa. *Investigar con y para la sociedad*, 1, 51-62.
- Folgueiras, P. y Ramirez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. 9 edición. Salamanca: Sígueme.
- Galán, A., Ruíz-Corbella, M. y Melado, J. C. S. (2014). Repensar la investigación educativa: de las relaciones lineales al paradigma de la complejidad. *Revista española de pedagogía*, 72(258), 281-298.
- Gibbons, M. Et al. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage Publications.
- Gil Flores, J. (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J. et al., (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatía.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions and emerging*

- confluences revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 163-194.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. 2). Beacon press.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Técnos.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harding, S. (Eds.) (2004). *The feminist standpoint theory reader*. Nueva York: Routledge.
- Hepburn, A. (1999). Postmodernity and the politics of feminist psychology. *Radical Psychology*, 1(2). Disponible en: <http://www.radicalpsychology.org/vol1-2/hepburn.html>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw Hill.
- Hesse Biber, S. N., y Leavy, P. (2008). *Handbook of emergent methods*. Nueva York: Gilford Press.
- Hinchey, P. H. (2008). *Action research primer*. New York: Peter Lang.
- Hundleby, C. (2007). Feminist empiricism. En N. Hesse-Biber y S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of feminist research: theory and praxis* (pp. 28-45). Londres: Sage.
- Husén, T. (1988). Research paradigms in education. *Interchange*, 19(1), 2-13.
- Íñiguez Rueda L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: Bases teóricas y conceptuales. *Aten Primaria*, 23, 496-502.
- Ivankova, N. V. (2014). Mixed methods applications in action research: From methods to community action. London: SAGE Publications Ivankova.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20.
- James, A. A.; Milenkiewicz, M. T. & Buckman, A. (2008). Participatory Research for Educational Leadership. Using Data-Driven Decision Making to Improve Schools. London: SAGE Publications.
- Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design. *Handbook of Qualitative Research*, 12, 379-399.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7).
- Keeves, J.P. (Ed.) (1988). Educational research, methodology, and measurement: An international handbook. Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S. (1984). *Educational research is research for education*. Australia: Australian Educational.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press, Chicago, 84-85.
- Kuhn, T. S. (1974). Second thoughts on paradigms. *The structure of scientific theories*, 2, 459-482.
- Labov, W. (1972). *Socio/inguistic Patterns*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Latorre, A. Del Rincón, D y Arnal J. (2003). *Bases metodológicas de investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Latorre, A., Rincón, D. I Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*.

- Barcelona: Gràfiques 92.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). London: Sage.
- López Cerezo, J. A. (2007). Democracia en la frontera. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 3(8), 127-142.
- Lozares, C. (2005). Bases socio-metodológicas para el Análisis de Redes Sociales, ARS. Empiria. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 10, 9-35.
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. La investigación social participativa. En T. Alberich, J. Matí, y T. Villasante (Eds.), *Construyendo ciudadanía/1* (pp. 73-117). España: El Viejo Topo.
- Martínez Olmo, F. (2002). El cuestionario: Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales. Barcelona: Laertes.
- Martínez, F., Ortiz, E., González A. y Brito, H. (2009) Antecedentes, iniciadores y fundamentos de los estudios de la complejidad, *Quórum Académico*, 6(1). 190-120.
- Martínez, L.; Biglia, B.; Luxán, M.; Fernández, C.; Azpiazu, J., y Bonet, J. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital*, 14(4), 3-16.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Barcelona: La Muralla.
- Mauss, M. (1967). Estética. *Introducción a la Etnografía*, 147-217.
- Maxcy, S. J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in social sciences: An emerging theory in support of practice. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 51-89). Thousand Oaks, CA: Sage
- Mayntz, R. (Ed.). (1983). *Implementation pol. Programme 2* (vol. 97). Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. London: Pearson Higher Ed.
- Mercado, F. J.; Lizardi, A. y Villaseñor, M. (2002). Investigación cualitativa (en salud) en América Latina. Una aproximación. En Francisco J. Mercado, D. Gastaldo y C. Calderón (Eds.), *Paradigmas y diseños en Investigación Cualitativa en Salud. Una Antología Iberoamericana (I)* (pp.133-157). Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nuevo León, Servicio Vasco de Salud-Osakidetza, Asociación Médica de Jalisco, Instituto.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. London: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational researcher*, 13(5), 20-30.
- Miller, J.D. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Daedalus*, 112(2); 29-48.
- Mills, G.E. (2011). *Action Research. A guide for the teacher researcher* (4th ed). Boston: Pearson Education.
- Molina Azorín, J. F., López Gamero, M.D; Pereira Moliner, J.; Pertusa Ortega, E.V y Tari Guillo,

- J. J. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15(2), 55-62.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Morse, J.M. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington DC: NationalAcademy Press.
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C., & De Marco, G. M. (2002). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 167188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noreña-Peña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Rethinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge, UK: Polity.
- Olvera Lobo, M.D y López Pérez, L. (2014). Relación ciencia-sociedad: evolución terminológica. In *Comunicación actual: redes sociales y lo 2.0 y 3.0* (pp. 439-452). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. y Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.
- Owen, R., Macnaghten, P., & Stilgoe, J. (2012). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and public policy*, 39(6), 751-760.
- Pérez Juste, R. (1994). Investigación evaluativa. En V. García Hoz (Coord.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 404-418). Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R. (2004). *Evaluación de Programas en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Picciuolo, J. L. (1998). Dentro y fuera de la pantalla. Apuntes para una Etnografía del Ciberespacio. *1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio*. Disponible en: <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencia1-26.htm>
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage: London.
- Rodríguez Gómez, G. y Valldeoriola Roquet, J. V. (2001). *Metodología de la investigación. Cataluña*: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Ruíz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (ed.),

- Metodología de la investigación educativa* (pp. 125-146). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sage Ebbutt, D. (1983). *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles*. London: Cambridge Institute of Education.
- Sale, J. E., Lohfeld, L. H. & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and quantity*, 36(1), 43-53.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, 16, 91-102.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mcgrawhill.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación*, 18(1), 223-242.
- Sandín, M.P. (2004). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Grow Hill.
- Schiebinger, L., & Schraudner, M. (2011). Interdisciplinary approaches to achieving gendered innovations in science, medicine, and engineering. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(2), 154-167.
- Schwartz, P. & Ogilvy, J. (1979). *The emergent paradigm: Changing patterns of thought and belief (SRI International)*. Cited in Lincoln, YS, & Guba, EG (1985), *Naturalistic inquiry*.
- Scriven, M. (1986). Evaluation as a paradigm for educational research. En E.R. House (Ed.), *New directions in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Shen, B. (1975). Science Literacy. *American Scientist*, 63(3), 265-268.
- Snell, J. (2009). Chaos Theory and Post modernism, *Education*, 130(2), 274-276.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research (3.ª ed.)* (pp. 273-285). Londres: Sage.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1994). "Grounded Theory methodology: An overview". En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stuardo Concha, M. (2014) análisis de datos cualitativos. Disponible: <http://www.learn2talk.net/index.php/entry/analisis-cualitativo-de-datos-y-software-libre>).
- Tashakkori y Teddlie, 2003 A. Tashakkori, C. Teddlie (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Nueva York: The Falmer Press.
- Todd, Z., Nerlich, B., y mckeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. Mckeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 316). Brighton, UK: Psychology Press.
- Tomal, D.R. (2010). *Action research for educators (Zona ed.)*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers.

- Torrado, M. y Vilà, R. (2014). *Estadística aplicada a l'educació*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis SA.
- Vasen, F. (2016). ¿Estamos ante un “giro poscompetitivo” en la política de ciencia, tecnología e innovación? *Sociologias*, 18(41).
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). La investigación cualitativa. En Irene Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vilà, R. y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. Bisquerra, R. (coord), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 259-274). Madrid: La Muralla.
- Weichhart, G. (2013) The Learning Environment as a Chaotic and Complex Adaptive System. *Systems*, 1(1) 36-53.
- Wolcott, H. (1985): On ethnography intent, *Educational Administration Quarterly*, XXI (3), 187-203. [Una versión del artículo está disponible en: <http://www.indiana.edu/~educy520/readings/wolcott87.pdf>, consulta: 8/12/2016].
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación*. Madrid: Narcea.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: design and Methods*, Applied social research Methods Series. Newbury Park CA: Sage.

Sección II. Contexto Institucional

Índice Sección 2

INTRODUCCIÓN SECCIÓN II.....	71
5. Marco legal.....	71
5.1) Ley Orgánica de Universidades.....	72
5.2) Ley de Universidades de Cataluña.....	73
5.2.1) El espacio Europeo de Educación Superior.....	74
5.2.2) Los créditos ECTS (European Credit Transfer System).....	75
5.2.3) Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	76
5.3) El profesorado en la Universidad.....	78
5.4) El Estudiante en la Educación Superior.....	82
6. La Facultad de Educación.....	83
6.1) Orígenes de la Facultad de Educación. La Facultad de Formación del Profesorado y la Facultad de Pedagogía.....	83
6.1.1) La Facultad de Formación del Profesorado.....	83
6.1.2) La Facultad de Pedagogía.....	85
6.2) La Facultad de Educación. Nacimiento.....	86
6.3) El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.....	87
6.3.1) Docencia en el Departamento MIDE.....	88
6.3.2) Grupos de Innovación Docente en el MIDE.....	90
6.3.3) Grupos de Investigación en el MIDE.....	91
6.4) El grado de Educación Social.....	94
6.4.1) Objetivos y Competencias del Grado de Educación Social.....	94
6.4.2) El Plan de Estudios del grado de Educación Social.....	96
6.4.3) El profesorado de Educación Social.....	100
6.4.4) El estudiante de Educación Social.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA SECCIÓN II.....	104

Introducción Sección II

En los últimos años -a raíz de la constitución de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)- la Universidad ha llevado a cabo una de las reformas más importantes. El proceso de construcción del EEES, iniciado con la Declaración de Bolonia, firmada en junio del 1999 por los Ministros de educación superior de 29 estados europeos, se ha desarrollado durante más de una década y ha supuesto cambios y transformaciones importantes.

Partiendo de esta situación, esta sección se organiza en dos partes. En la primera, nos centramos, brevemente, en el marco de referencia de la Universidad, que incluye el marco legal, la conformación del EEES y sus implicaciones a nivel de créditos ECTS (European Credit Transfer System) y a nivel de competencias, el perfil del profesorado universitario y del alumnado en este nuevo contexto. En la segunda, nos centramos -en primer lugar- en la Facultad de Educación donde ofrecemos sus antecedentes y su momento actual, deteniéndonos en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, departamento desde donde se oferta la plaza de agregada con el perfil docente de; *Investigación Socioeducativa*. En segundo lugar, nos detenemos en el grado de Educación Social, grado en el que se enmarca el plan de actuación docente que se recoge en la sección 4 de este documento.

5. Marco legal

La Constitución Española (1978) en el artículo 27 punto 10 declara: Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la ley establezca. En este apartado tratamos los cambios básicos que se han realizado en las universidades con las modificaciones realizadas por las leyes correspondientes. Durante los últimos 35 años han habido dos grandes reformas legislativas, la de 1983 y la de 2001, que culminan en el 2003 con la *Llei d'Universitats de Catalunya*.

Con respecto a a primera, la universidad española -en su camino por adaptarse a la sociedad- pone en marcha la reforma de la universidad con la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria del 25 de agosto que supone la oportunidad para la universidad española de seguir el modelo de la Unión Europea en el que se combinan las funciones de enseñanza e investigación y donde la universidad participa de una forma más activa en la sociedad. Se crean los Consejos Sociales con la función de garantizar la participación de distintos ámbitos de la sociedad en el gobierno de la universidad, y se atribuyen al Consejo de Universidades las funciones de ordenamiento, coordinación y planificación. Se considera que las universidades son responsables del control de su propio rendimiento, y se les otorga mayor autonomía y flexibilidad. En cuanto al profesorado, se establecen cuatro categorías, creándose la carrera docente, lo que produce la estabilización de la mayoría del personal contratado.

La investigación se reconoce como actividad básica del personal universitario introduciéndose incentivos a la realización de I+D con contratos o en colaboración con el sector privado. Otra de las modificaciones que introduce la Ley es la potenciación de la estructura departamental de las universidades españolas, lo que facilita la formación de equipos de investigación más acordes con sus intereses.

Los cambios de los decenios siguientes provocan el replanteamiento de la situación de la universidad y las posibles vías para adecuarla a la nueva sociedad y, en especial, a su crecimiento, a la ruptura de fronteras educativas y al acercamiento de los estudios superiores a la preparación profesional, entre otros problemas. Entre los diversos estudios destaca el Informe Universidad 2000, encargado por la Conferencia de Rectores de las universidades españolas y coordinado por Josep Maria Bricall. A lo largo de ese informe se analizan la práctica totalidad de los problemas de la universidad, en especial la historia del

entorno universitario, la organización de la política universitaria en un periodo de cambio, la flexibilidad y diversificación de la educación superior, la investigación, la financiación de la universidad, el profesorado y el personal de administración y servicios, las políticas universitarias relativas a su autonomía, evaluación y calidad, la administración y gobierno de las universidades y el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación.

También se proponen medidas que sirven para; definir las titulaciones dividiéndolas en titulaciones con carácter más académico y aquellas con carácter más profesional, permitiendo al alumnado mayor flexibilidad en la formación de su currículum; definir los créditos en función no sólo del número de horas sino también de la dificultad e intensidad de trabajo; organizar servicios de asesoramiento para las y los estudiantes, etc.

En relación con el profesorado, se presentan dos figuras de profesorado contratado no funcionario con duración indeterminada. Se exige la mejora de la calidad del profesorado haciendo especial hincapié en el conocimiento de los nuevos métodos pedagógicos. Se recomienda que su retribución se ajuste a los convenios autonómicos. También se favorecen los convenios de movilidad entre universidades con vacantes y se marcan nuevos procesos de selección de personal. Además, se exigen nuevos sistemas de evaluación del personal docente. En cuanto a la investigación, se propone la creación de empresas que exploten la investigación universitaria de forma que se rentabilicen sus resultados.

Otra propuesta importante del Informe Bricall es el establecimiento de planes de calidad para garantizar la mejora de la universidad, a través de la creación de una Agencia de Acreditación, pública, oficial y autónoma. En cuanto a los órganos de gobierno, se recomienda que se reduzcan de tamaño para impulsar la toma de decisiones de forma más dinámica. Finalmente, se observa la necesidad de establecer redes de cooperación y de trabajo entre distintas universidades.

5.1) Ley Orgánica de Universidades

Muchos de los temas anteriormente citados son tratados -desde el 26 de diciembre de 2001- por la Ley Orgánica de Universidades, conocida como LOU. Esta ley nace con el propósito de impulsar la acción de la Administración General del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, profundizar las competencias de las comunidades autónomas, incrementar el grado de autonomía de las universidades y establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones entre universidad y sociedad.

En cuanto a los planes de estudios, la Ley orgánica de Universidades, en su Título VI, De la enseñanza y títulos, establece en el apartado 5º del artículo 35 que, una vez transcurrido el periodo de implantación de un plan de estudios, las universidades tendrán que someterlo a la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad. Será la Agencia la que informe al Consejo de coordinación universitaria, a la Comunidad Autónoma correspondiente y al Gobierno, que puede tomar la decisión de revocarlo de la homologación del título.

La característica más relevante del futuro de la universidad española es la apuesta por la calidad. En este sentido, España sigue una política similar a la del conjunto de países europeos en los que se están generando sistemas de control y evaluación de la calidad de las instituciones universitarias. Se puede definir la evaluación institucional como un intento de medir cómo se están cumpliendo las metas preestablecidas, siendo competencia de las Comunidades Autónomas la evaluación de la calidad de las universidades que pertenezcan a su ámbito de responsabilidad; sin embargo, se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (art. 32), que de manera independiente debe desarrollar la actividad evaluadora propia de sistemas universitarios avanzados y necesaria para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior, reforzando su calidad,

transparencia, cooperación y competitividad. La Agencia evalúa tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las universidades.

El artículo 31 establece que la promoción y garantía de la calidad en la universidad española tiene los siguientes objetivos:

- Medir el rendimiento de la universidad como servicio público.
- Rendir cuentas a la sociedad.
- Permitir la comparación y la competitividad de las universidades en el ámbito nacional e internacional.
- Mejorar la docencia, la investigación y la gestión de las universidades.
- Ser un sistema de información de las distintas administraciones públicas para la toma de decisiones.

Fuera del título V -y relacionadas con la calidad y su evaluación- existen varias menciones y referencias, entre las que destacamos la necesidad de una evaluación positiva por parte de la Agencia Nacional de Evaluación o por el órgano correspondiente de la Comunidad Autónoma de la actividad realizada por el profesorado, tanto para la contratación de profesorado no funcionario como para la retribución de incentivos docentes e investigadores, bien sea del profesorado contratado, bien sea del funcionariado.

5.2) Ley de Universidades de Cataluña

El Pleno del Parlamento de Cataluña acepta con fecha de 12 de febrero de 2003 la Ley de Universidades de Cataluña (LUC). El texto constituye el marco regulador del sistema universitario catalán, de acuerdo con las competencias que tiene otorgadas la Generalidad de Cataluña en este ámbito y dentro del marco estatal definido por la Ley de Ordenamiento Universitario (LOU).

La Ley de Universidades debe ser una herramienta más, que no la única, para facilitar el proceso de modernización de las universidades catalanas y su incorporación al nuevo espacio europeo de enseñanza superior. La Ley parte de tres ideas básicas:

- La existencia de una realidad universitaria catalana heredada de una tradición antigua y rica llamada sistema universitario de Cataluña.
- La voluntad de este sistema universitario de integrarse plenamente en el espacio europeo de enseñanza superior, que implica la adaptación de los planes de estudio, facilitar la movilidad, nuevas estructuras de convalidación, etc.
- La voluntad de excelencia y calidad en todos los ámbitos de la actividad universitaria como garantía de proceso.

Los tres ejes sobre los que se basa la Ley se concretan en unas directrices, entre las que destacamos las siguientes:

- Profesorado: se establece, por primera vez desde la Generalidad, categorías laborales estables de profesorado contratado por las universidades y una carrera académica alternativa al funcionariado, regulada por la Generalitat, con grado de exigencia en ningún caso inferior a ésta.
- Financiación: se impulsa el objetivo de la plena convergencia con Europa en el horizonte del año 2010 y se marca un argumento de la dotación de los presupuestos de la *Generalitat* para la financiación de las universidades públicas.
- Acceso de los estudiantes: se posibilita, en los casos en los que sea necesario, la implantación de un sistema de acceso similar a las PAU actuales, con adaptaciones

- para mejorarlas, pero manteniendo el principio de unos procesos igual para todos, único, objetivo y anónimo.
- Agencia para la Calidad (AQU): se reforzará la Agencia Para la Calidad del Sistema Universitario, que pasa a tener tres comisiones: La de Evaluación de la Calidad, enfocada a la evaluación y a la acreditación de las titulaciones y centros, la de Evaluación de la Investigación y la de Lectores y Colaboradores que evaluará la contratación del profesorado lector y colaborador.
 - Investigación y Desarrollo: se reconoce el papel central de la Universidad en el sistema de investigación. Se promocionará que las universidades contraten investigadoras/es propias y en particular, postdoctorales. Desaparece la figura del becario postdoctoral.
 - Universidad-Empresa: se estimula la movilidad del profesorado entre la Universidad y la empresa. También se promueve la valorización adecuada de los activos intelectuales y materiales de la Universidad, con una contratación no subvencionada de servicios por parte de las empresas y una política de creación de empresas desde la Universidad.
 - Lenguas: se reconoce el catalán como lengua propia y de uso normal en las universidades, en base a la Ley de Política Lingüística de 1998, que reconoce el derecho del profesorado y del alumnado a expresarse en la lengua oficial que prefieran.
 - Consejos Sociales: se reduce la composición de los Consejos Sociales a 15 miembros para mantener el peso proporcional de la comunidad académica (que la LOU reduce a 6) y gana en operatividad. El exalumnado tendrá un representante en este consejo.
 - El Espacio Europeo de Enseñanza Superior: se adaptan los planes de estudio de las titulaciones propias a los estudiantes que hayan superado el primer ciclo de los estudios oficiales de primer y segundo ciclo (Declaración de Bolonia), internacionalización de los estudios de doctorado, fomento de titulaciones transversales que permitan una formación generalista. Se crea la Oficina sobre el espacio universitario europeo.

De todas las directrices señaladas, a continuación nos centramos en algunos aspectos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior por la implicación directa que tiene en los planes de estudio y, por tanto, en el plan de actuación docente que presentamos en la sección 4 de este documento.

5.2.1) El espacio Europeo de Educación Superior

El espacio europeo de educación se consolida con las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (25 de mayo de 1998), donde se insta a los Estados miembros de la Unión a desarrollar e implementar en sus países las siguientes actuaciones:

- Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable con la adopción de un suplemento al título para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional del sistema educativo superior europeo.
- Establecer un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales. La titulación del primer ciclo estará de acuerdo con el mercado de trabajo europeo ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo ciclo, que requerirá haber superado el primero, debe conducir a una titulación de postgrado tipo máster y doctorado.
- Establecer un sistema común de créditos para fomentar la contabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.

- Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y en las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
- Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
- Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios de formación y de investigación.

Más tarde, en la Declaración de Praga (2001) se introducen algunas líneas adicionales:

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para lograr una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- La promoción del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y acreditación.

El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior ha tenido, entre otras cosas, consecuencias directas sobre las prácticas docentes ya que transforma la concepción que se tiene del aprendizaje en la Universidad y plantea retos que van más allá de cada una de las universidades (Mateo & Martínez, 2008). Ahora con los años, y con la instalación de la crisis se cuestiona el modelo y se debate sobre los tres ejes que según Rafel López y David Ventura (2004, citado en Fuentes; 2017) lo sustentan:

- La generalización europea del sistema del ECTS.
- La convergencia europea en la estructura de las titulaciones.
- La aplicación de criterios de calidad contrastados mediante las correspondientes acreditaciones.

De estos tres aspectos, el que se considera trascendente respecto al desarrollo de propuestas docentes de asignaturas universitarias, es el que se refiere al *establecimiento de un sistema común de créditos que se concreta en la definición de las competencias como mecanismo de convergencia curricular*.

A continuación, por la relevancia de este aspecto en el tema que nos ocupa, pasamos a centrarnos en los créditos ECTS y las Competencias.

5.2.2) Los créditos ECTS (European Credit Transfer System)

Tal y como hemos dicho con anterioridad, uno de los ejes que en la actualidad sustenta el proceso de enseñanza universitaria es la tecnología del ECTS. Se parte del “crédito” como aquello que estructura y organiza el currículum de la enseñanza. Se define en sentido amplio como “la unidad de valoración de actividad académica donde se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”. El crédito indica las horas de trabajo necesarias para el aprendizaje de los y las estudiantes (Mateo y Martínez, 2008; Parcerisa, 2004). Así, los ECTS incluyen tanto las actividades presenciales como las no presenciales dirigidas por el profesorado, como las actividades autónomas de estudio, las actividades autónomas de preparación de pruebas de evaluación y la realización de actividades de evaluación.

El crédito europeo valora el volumen de trabajo total del estudiante incluyendo el que realiza durante el periodo de evaluación. De este modo, el modelo educativo se basa en el trabajo del estudiante y no en el trabajo del profesor. El profesorado, por su parte, asume la prioridad de pensar más en el aprendizaje que en la enseñanza. También, el sistema de créditos establece la elaboración de guías docentes en cada plan de estudios. Estas guías

plantean el contexto donde se desarrollan los estudios e incluyen una descripción comprensible de los contenidos, objetivos y destrezas a obtener en cada asignatura del plan. Las guías incluyen los siguientes apartados:

- Información de la Institución.
- Información sobre las titulaciones:

Descripción general

Descripción de las asignaturas de cada titulación

- Información general para los estudiantes

Por otro lado, el sistema ECTS también representa un método para facilitar una transparencia de información entre instituciones y centros y, en última instancia, para facilitar el reconocimiento académico completo de los estudios realizados entre universidades europeas. De acuerdo con el principio de equivalencia de valor formativo, los créditos europeos (ECTS) aportan un código común para hacer equivalente el período de estudios en otro país, aunque los contenidos del programa acordado puedan diferir parcialmente.

La Universidad de Barcelona, sensible a la necesidad de adaptarse a las demandas sociales y mejorar su calidad, desde finales de los años ochenta cuenta con una trayectoria consolidada de fomento de iniciativas y participación en procesos de evaluación institucional. Por ejemplo, con relación a los estudios que se imparten en la Facultad de Educación, durante el curso 2002-03; la titulación de Educación Social constituye la primera experiencia piloto en la UB de una adaptación de los créditos europeos ECTS y en el curso 2003-2004 lo fue la titulación de Maestro en lenguas Extranjeras²³.

Por otra parte, el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) también ha promovido diferentes actividades de mejora e innovación, a través de la elaboración y seguimiento de un plan estratégico de formación y desarrollo docente del profesorado, los "Viernes MIDE", y la dinamización de acciones de evaluación de la docencia y la gestión, dentro de un marco de mejora para la calidad²⁴.

5.2.3) Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

Tal y como se enunciaba con anterioridad, las competencias son así una pieza clave del EEES ya que permite, entre otras cosas, comprobar la equivalencia real de los títulos.

Hablar de competencias²⁵, entonces, es hablar de una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de los aprendizajes de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso educativo. El desarrollo de una competencia es un proceso continuo y debe tener en cuenta el logro de conocimientos, de habilidades, de actitudes y de responsabilidades. Las competencias que se definan deben ser evaluables y, por ello, la manera en que se formulen estas competencias, debe permitir la identificación de resultados de aprendizaje que puedan ser observables y medibles.

El proyecto *Tuning educational structures in Europe*, desarrollado entre el 2000-2002, se ocupó de este tema explorando entre representantes de los tres grupos implicados -

²³ La candidata a esta plaza participó en la experiencia piloto (ver *Historial Académico y Profesional*).

²⁴ La candidata a esta plaza participó en diferentes actividades de los "Viernes MIDE" (ver *Historial Académico y Profesional*).

²⁵ Si bien, de manera más específica, las competencias las trabajamos en la sección IV de este documento, en este apartado introducimos alguno de sus aspectos clave.

profesorado, estudiantes y ocupadores- aquellas competencias que son genéricas y aquellas específicas de ciertas titulaciones, por ser un punto de referencia en los diseños curriculares y docentes. En síntesis, según este trabajo en el contexto universitario las competencias pertinentes se agrupan en instrumentales, interpersonales y sistémicas. La Universitat de Vic (2005) resume el trabajo del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* definiendo estas tres grandes competencias, tal y como reproduce en la tabla siguiente:

Competencias	
Instrumentales	<p>Se mueven en la esfera cognitiva y tienen que ver con las capacidades para conocer, para entender y para operar con ideas y pensamientos; capacidades metodológicas, relacionadas con la transformación del entorno; capacidades de aplicación de conocimientos adquiridos y capacidades relacionadas con la organización del tiempo y las estrategias de aprendizaje, toma de decisiones o resolución de problemas; capacidades técnicas relacionadas con el uso de aparatos técnicos, informáticos o de gestión de la información; y capacidades lingüísticas de comunicación oral y escrita o de dominio de una lengua extranjera. Las 10 competencias instrumentales más importantes para cualquier estudio universitario son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Capacidad de análisis y de síntesis 2) Capacidad de organizar y de planificar 3) Conocimiento básico general 4) Fundamentos del conocimiento básico de la profesión 5) Comunicación oral y escrita en la lengua propia 6) Conocimiento de una lengua extranjera 7) Destreza en el uso elemental de la informática 8) Destreza en el uso de la información 9) Resolución de problemas 10) Toma de decisiones
Interpersonales	<p>Se mueven en la esfera de las Capacidades individuales, como la Capacidad de expresar los propios sentimientos, la Capacidad para la crítica i la autocrítica, o las Capacidades sociales relacionadas con las Capacidades interpersonales, el trabajo en equipo o la expresión del compromiso ético y social, las cuales tienden a favorecer procesos de interacción social y de cooperación. Entre las competencias más relevantes destacan:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Habilidades para la crítica y la autocrítica 2) Habilidades para trabajar en equipo 3) Destrezas interpersonales 4) Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario 5) Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos 5) Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad 6) Habilidad para trabajar en un contexto internacional 7) Compromiso ético

Sistémicas	<p>Son aquellas que posibilitan el análisis de los problemas y las situaciones profesionales de forma global. Suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento. Incluyen, por ejemplo, la capacidad para planificar cambios y hacer mejoras en la totalidad del sistema y para diseñar nuevos sistemas, la Capacidad de liderazgo y de mostrar iniciativa y espíritu emprendedor. Las competencias sistémicas requieren la base de la previa adquisición de las competencias instrumentales e interpersonales.</p> <p>Dentro de este grupo destaca:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Capacidad per aplicar el conocimiento a la práctica 2) Destrezas de investigar 3) Capacidad de aprender 4) Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas 5) Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) 6) Liderazgo 7) Comprensión de las culturas y costumbres de otros países 8) Habilidad para trabajar con autonomía 9) Diseño y dirección de proyectos 10) Iniciativa y espíritu emprendedor 11) Preocupación por la calidad 12) Disposición para el éxito
------------	---

Tabla 15. Competencias a desarrollar en los estudios universitarios. Universidad de Vic (2005;13-14 citado en Fuentes, 2017)

Es evidente que, tanto los retos planteados por Espacio Europeo de Educación Superior como en los fines, tuvo un papel destacado la necesidad de una mejor respuesta de la formación universitaria a las exigencias del mercado laboral. Esta realidad ha evidenciado, pues, que desde la Universidad hay que velar por ofrecer una formación para el ejercicio profesional que pueda adaptarse tanto a las realidades locales como a las realidades globales del mundo laboral y de los sectores económicos e industriales. A su vez, este reto también pretendía aflorar una reflexión sobre el papel formativo de la universidad y sobre qué elementos se incorporarán, más allá de la respuesta a las necesidades de estricta formación profesional. Cuando se habla de competencias se corre el riesgo de ceñirse a un concepto limitado a las competencias profesionales o competencias necesarias para ejercer una profesión. Si este concepto fuera excluyente de una visión más amplia de competencia, decantaríamos la educación universitaria hacia una educación estrictamente profesional. No se debe caer en una concepción restrictiva en cuanto a las competencias se refiere, sino que, por el contrario, éstas deben permitir la proyección de nuestra realidad cultural y la exploración crítica de las diferentes ramas del conocimiento.

Esta lógica es la que estructura y organiza el plan de actuación docente que veremos en la sección 4 de este documento.

5.3) El profesorado en la Universidad

Las tareas del profesorado universitario normalmente se han sintetizado en tres grandes apartados: la docencia -que incluye la docencia misma, su organización y mejora, el asesoramiento y la evaluación del alumnado y la función tutorial-, la investigación con la consiguiente comunicación y difusión de la misma y, por último, un grupo de actividades relacionadas con la gestión que además de la propia gestión administrativa relacionada con la docencia e investigación, comprende la participación en los diversos ámbitos universitarios de gestión, el establecimiento de relaciones con otros profesores y profesoras y con otras universidades y, finalmente, las relaciones con la sociedad en general.

En este apartado exponemos algunas líneas generales que se concretan posteriormente de manera específica en la disciplina y en el desarrollo del plan de actuación docente.

La función docente

En el contexto de las ETCS, la docencia se entiende como un espacio en el que docentes y estudiantes colaboran en los procesos de aprendizaje y no utiliza, sólo, la transmisión oral, la función docente implica el conocimiento especializado de las materias que se enseñan, la capacidad de contextualización general de ese conocimiento en el ámbito más general de la cultura, el conocimiento y la habilidad psicopedagógica y didáctica, y la capacidad docente concreta relacionada con su materia. Ello debe encarnar un conocimiento de la materia, los recursos que pueden utilizarse para complementar las sesiones en el aula, la forma más práctica y útil para presentar cada uno de los temas y todo aquello que facilita el aprendizaje concreto por parte de las y los estudiantes con quienes se trabaja, incluidas las actividades y prácticas que fueran necesarias. Así, en la línea de lo comentado en el apartado anterior, entre los aspectos que debe tener en cuenta el docente en el momento de diseñar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacan la necesidad de considerar los siguientes elementos:

- Poner el énfasis en la reflexión en la acción antes, durante y después de iniciar el proceso de aprendizaje.
- Posibilitar tanto la evaluación de resultados como la evaluación de los procesos.
- Permitir que las estudiantes desarrollen su capacidad de evaluar sus aprendizajes y los de sus compañeros.
- Compartir tareas evaluativas entre docente y estudiantes.
- Valorar los resultados y los procesos e indicar cómo mejorar el aprendizaje.
- Incorporar la autoevaluación y la evaluación entre iguales.
- Explicitar y compartir con los estudiantes los criterios de evaluación.

La asignatura, por tanto, deberá prepararse en función de los estudiantes que la seguirán y no del profesorado que la impartirá. Es decir, para hacer un diseño de los créditos ECTS la prioridad del profesorado ha de estar centrada en el aprendizaje de los estudiantes atendiendo a las horas de trabajo que el estudiante dedica, tanto las que son de asistencia a clases teóricas y prácticas, como las de estudio personal (preparación de pruebas, elaboración de trabajos), como las asistencias a tutorías de orientación y supervisión de trabajos, y las pruebas de evaluación.

Ahora bien, este proceso no es una cuestión de la que se haya de ocupar solamente el profesorado. Hacer posible el cambio como se apunta en el Comunicado de Praga (29 de mayo de 2001) emplaza a que universidades, instituciones de educación superior y estudiantes tengan un rol activo en el desarrollo de este proceso. Recomendación que asumió la Facultad de Pedagogía, en especial los estudios de Educación Social que el curso 2002-2003 que -tal y como se ha comentado con anterioridad- constituyeron la primera experiencia piloto en la Universitat de Barcelona con una adaptación de los créditos a los ECTS.

Por otro lado, la función docente en el ámbito universitario implica una posición crítica -en su sentido más amplio- frente a la sociedad y también una preparación en relación con las salidas profesionales de los estudios que se cursan. De un modo general, el debate entre profesionalización y formación general del que ya hemos hablado en el apartado anterior se extiende a cada una de las materias que imparte el profesorado.

Según (Martínez González, 2015) existen diversas categorías de competencias que el

profesorado universitario debe adquirir, y diferentes autores han tratado de delimitar el perfil competencial del profesorado). Hay que tener en cuenta que en el contexto del EEES el profesorado ha tenido que cambiar sus maneras de trabajar.

En la siguiente tabla se recogen propuestas sobre el perfil competencial del profesorado:

Autores	Competencias
Rodríguez Espinar (2003)	Dominio disciplinar Dominio metodológico: planificar, organizar, evaluar, etc. Reflexionar, indagar y mejorar su práctica docente Cooperar con estudiantes, profesores y otros agentes Comunicarse en dos direcciones con claridad y asertividad Ser ético Orientar y tutorizar
Zabala (2005)	Planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC Gestionar las metodologías de trabajo didáctico Gestionar las tareas de aprendizaje Relacionarse constructivamente con los alumnos Acompañamiento a los estudiantes Reflexionar e investigar sobre la enseñanza Implicarse institucionalmente
Esteve (2006)	Relacionarse con el alumnado Ser experto en el ámbito de los conocimientos Ser facilitador de aprendizajes Ser orientador y motivador Evaluar Cooperar con otros docentes Reflexionar sobre su práctica y mejorarla
Zabala (2007)	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares Ofrecer información y explicaciones bien organizada Comunicarse con claridad Relacionarse con los alumnos Manejar las nuevas tecnologías Diseñar la metodología y organizar las actividades Autorizar Evaluar Reflexionar e investigar sobre la enseñanza Identificarse con la institución y trabajar en equipo
Carbonero, Valdivieso y Martín (2009)	Auto eficacia, planificación, toma de decisiones Comunicación, resolución de conflictos (mediación) Vinculación afectiva, empatía, asertividad, convivencia Liderazgo y adaptación a nuevas situaciones
García y Troyano (2005 y 2009)	Informar sobre la titulación, conocer itinerarios curriculares Estimular aprendizaje, participación e integración Conocer y orientar sobre ofertas educativo-laborales Gestionar conflictos de manera reflexiva e integradora

	Relacionarse, trabajar en equipo de manera participativa Planificar, innovar y cambiar
Tejada (2013)	Competencias profesionales Competencias pedagógico-sociales Competencias de gestión

Tabla 16. Competencias del profesorado universitario. González Martínez (2015; 11)

La función tutorial

Un aspecto clave, cada día más importante dentro de la tarea docente, es la función tutorial. La acción tutorial se define como una tarea de intervención formativa que lleva a cabo el profesorado tutor a través de lo que se llaman tutorías universitarias; en ellas, se informa, forma y orienta a las y los estudiantes, a la vez que se extraen conclusiones que sirven para orientar a los órganos competentes en vistas de una mejor calidad de la educación en la universidad.

La tutoría se dirige a impulsar el desarrollo integral de las y los estudiantes, tanto intelectual como afectivo, personal y social, personalizando la educación universitaria en un contexto donde la diversidad es cada vez mayor, tanto de procedencia como de edades, estudios previos, intereses, expectativas, experiencias previas, etc.

Podemos distinguir diversos tipos de tutorías. En cuanto a los contenidos, podrían ser: de asignaturas, de prácticas o de proyectos. Pueden desarrollarse durante el curso o durante el prácticum, ser también individuales o grupales. Finalmente, las tutorías se pueden llevar a cabo por parte del profesorado o también entre iguales. Todo ello da idea de las posibilidades y de las exigencias que esta función implica para el profesorado en general. Por otra parte, es importante transmitir la experiencia del profesorado como tutor a las diversas instancias institucionales, puesto que sus contactos directos y personalizados con las y los estudiantes permiten conocer de primera mano aspectos que pueden redundar en una mayor calidad global de la formación universitaria.

La función investigadora

La función investigadora del profesorado no es algo ajeno a la docencia en un doble sentido: por un lado, repercute en la mejora de los contenidos de la docencia y, por otro, permite realizar investigación sobre el propio hecho docente para mejorarlo. En la actualidad, la investigación no puede desarrollarse bien si no es a través de un trabajo en equipo, con lo que se requiere establecer grupos, a ser posible de una cierta estabilidad, y no sólo de una misma universidad, sino pensando en un ámbito más general, donde cabe el europeo y/o internacional.

La investigación supone el conocimiento de las líneas de trabajo de la propia universidad y de sus recursos, así como de las líneas de investigación que se están desarrollando en el campo internacional más avanzado. Asimismo, se hace necesario el conocimiento y el dominio de las técnicas de investigación punteras en el ámbito respectivo, igualmente que la capacidad técnica para redactar los trabajos correspondientes en forma de proyectos previos, artículos, monografías, etc.

La gestión en el ámbito de las funciones del profesorado universitario

Aunque los aspectos relacionados con la gestión no son aquellos que se consideran capitales en la visión de las actividades propias del profesorado universitario, sí existe un conjunto de actividades que tiene que ver con la gestión y que hace imprescindible su tratamiento. De

hecho, la creciente complejidad de la estructura universitaria a través de departamentos, centros de investigación, institutos, consejos diversos, claustros, etc. implica la participación de prácticamente todo el profesorado en varios de esos órganos.

Las tareas de gestión pueden optimizar la coordinación y comunicación interna del profesorado, siendo imprescindibles para la correcta realización e implementación de los proyectos de investigación, para la evaluación de los cursos, las actas, etc. e incluso para la organización de jornadas, simposios y congresos donde el profesorado tiene una función básica. En muchos casos, la propia gestión demanda una gestión de la información a través de las tecnologías de la comunicación y un asesoramiento y formación que las universidades y departamentos debieran sistematizar para todo el profesorado.

Con relación al profesorado agregado objeto de esta convocatoria, según la LUC, el profesorado agregado es el profesor contratado doctor al que se le atribuye una probada capacidad docente e investigadora. De las tres funciones que se esperan del profesorado universitario (la tarea docente, la investigación y la gestión), el decreto 404/2006²⁶ de 29 de octubre, dispone que el profesorado agregado se contrata para llevar a término tareas docentes y de investigación, o prioritariamente de investigación (Art.7.). De esta figura se espera que pueda participar en las tres áreas aportando calidad a la docencia en base a su área de especialización, a la aportación de conocimiento, de ideas innovadoras generadas a partir del trabajo científico (dirigiendo o participando en proyectos) y en la gestión y administración de la investigación. Y, como al resto de figuras de profesorado, indudablemente al profesor universitario, se le pide un desarrollo profesional continuado tanto en el área de conocimiento específico como en la materia de docencia.

Art. 18. "El profesorado de las universidades, en el desarrollo de su obligación docente, ha de asegurar una formación universitaria de calidad, mediante una competencia profesional reconocida y una metodología docente innovadora y eficaz" Ley 1/2003.

5.4) El Estudiante en la Educación Superior

En el nuevo contexto del EEES, las dos principales características que debe tener el estudiante universitario son: la autonomía y el aprendizaje autorregulado (González Martínez, 2015). La autonomía se refiere a la capacidad de "aprender a aprender", mientras que el aprendizaje autorregulado parece ser el más efectivo a la hora de aprender (Butler y Winne, 1995). Desde esta mirada, el estudiante pasa a ser el protagonista tanto de su aprendizaje como de su rendimiento.

"El estudiante universitario debe buscar nuevos significados y sentidos a los estudios que realiza, asumiendo que no solamente se trata de alcanzar unos aprendizajes cognitivos para conseguir un trabajo sino que se trata de crecer y perfeccionarse para desarrollar una carrera profesional y un proyecto vital de orden superior." (González Martínez, 2015; 4).

Estas características implican entre otras cosas (González Martínez, 2015):

- Iniciativa para buscar y gestionar con eficiencia la información que necesita.
- Implicarse en la propia alfabetización virtual o tecnológica.
- Hacerse cargo de sí y también cooperar con el profesorado y con el área de orientación. Es decir, la orientación y la tutoría deben incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Actuar y no, sólo, limitarse a que el profesorado le diga lo que debe hacer.
- Apreciar el tiempo educativo y dedicar momentos diferentes y suficientes a

²⁶ 404/2006, de 24 de octubre, por el que se regulan las funciones del profesorado contratado por las universidades públicas del sistema universitario de Cataluña.

- planificar, a organizarse, a asignar recursos, a realizar un desempeño ordenado, constante, sistemático, a buscar actividades variadas, etc.
- Saber desenvolverse adecuadamente en contextos y situaciones reales (asistir a clase y a reuniones de grupo, por ejemplo) y en situaciones virtuales (participar en foros, “subir” actividades...).
 - Desarrollar motivación intrínseca para obtener el logro consiguiendo satisfacción por hacer bien las cosas que deban hacerse, etc.

6. La Facultad de Educación

En este apartado nos aproximamos a la Facultad de Educación, para ello lo estructuramos en dos partes. En la primera nos centramos en sus orígenes y en la segunda en el momento actual. Dentro de la segunda parte, nos adentramos en a) el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, departamento desde donde se oferta la plaza de agregada con el perfil *Investigación Socioeducativa*, b) el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI), grupo de investigación de referencia de la candidata a la plaza y c) el grupo de innovación MideMe, grupo de innovación también de referencia de la candidata a la plaza, centrado en la docencia que se realiza dentro de del área de métodos.

6.1) Orígenes de la Facultad de Educación. La Facultad de Formación del Profesorado y la Facultad de Pedagogía²⁷

La Facultad de Educación nace el 4 de setiembre del 2014, fruto de la unión de la Facultad Formación del Profesorado y de Pedagogía y entra en funcionamiento en setiembre de 2015. Su creación está regulada por el Real Decreto 14/2012, de 20 de abril; el artículo 104 de la Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña; el Decreto 258/1997, de 30 de setiembre, que regula el procedimiento y los requisitos para la formalización de las solicitudes de creación por fusión de centros; el artículo 21 de los Estatutos de la Universidad de Barcelona, y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades.

Asimismo, la Orden ECO/283/2014, de 4 de setiembre (DOGC núm. 6720 de 25 de setiembre) crea la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, a partir de la fusión de la Facultad de Formación del Profesorado y de la Facultad de Pedagogía (Novella, 2017).

6.1.1) La Facultad de Formación del Profesorado

En el año 1931 la Escuela Normal de Barcelona (creada en el año 1845) i la Escuela Normal de Chicas (fundada en el año 1861) se fusionaron en un solo centro, respondiendo a un modelo educativo que optaba por la coeducación, la catalanización y la mejora de la formación inicial de los maestros. La "Normal", durante los primeros años de la República, se mostró como un centro dinámico, que participaba activamente de las corrientes pedagógicas innovadores. El Gobierno de la *Generalitat* y la Diputación invirtieron en recursos humanos y materiales en la creación de una escuela de maestros experimental: la Escuela Normal de la *Generalitat*.

La victoria fascista de 1939 truncó la obra educativa de la Segunda República: se suprimió la Escuela Normal de la *Generalitat*, se depuró el personal y se retornó a la separación de centros por sexo.

²⁷ La información que se recoge en el apartado 6.1.1 y 6.1.2 forma parte de la memoria de verificación del grado de Educación Social y está recogida, literalmente, tal y como allí se expone.

Los primeros años de la posguerra las dos escuelas de maestros estuvieron sometidas a un intenso control ideológico y político, ejercido conjuntamente por la Falange Española y por la Iglesia católica.

En 1964 se inauguró el Edificio de la Escuela de Magisterio de Santos y en 1967 se aprobó un plan de formación de maestros que suprimía el examen de ingreso pero requería haber cursado el bachillerato superior.

El plan tenía dos cursos de formación profesional y una prueba de madurez para acceder al tercer año que era de prácticas. Los alumnos con mejor expediente tenían acceso directo a la función pública docente, es decir: salían con plaza oficial. La implantación de la Ley General de Educación de 1970 supuso el Plan de 1971, que exigía haber cursado el Curso de Orientación Universitaria para ingresar a la "Normal". Este Plan incorporó las Escuelas Normales en la Universidad, que pasaron a denominarse escuelas universitarias del profesorado de EGB.

Con la transición a la democracia y gracias a la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria se consolidó el proceso de integración del centro en la Universidad de Barcelona, institución con la que desde el su nacimiento había mantenido estrechas relaciones de dependencia. A inicios de los años noventa, el cambio educativo promovido por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo supuso un nuevo alargamiento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años en un sistema educativo inclusivo. Este cambio fue acompañado de un nuevo plan de formación inicial de maestros adaptado a las especialidades que marcaba la ley (Plan de 1992). El nuevo marco legal universitario propició la creación de las facultades de educación, fruto de la fusión de las antiguas escuelas de maestros y las facultades de pedagogía. En la Universidad de Barcelona la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB integró a la División de Ciencias de la Educación. En esta Escuela Universitaria se crearon los nuevos departamentos de didácticas específicas, pensados para formar los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria en las didácticas curriculares aplicadas. A sus enseñanzas se vinculó profesorado de otros departamentos, de entre los que cabe mencionar los de pedagogía, psicología, filologías y sociología especializados en la formación inicial del profesorado.

Desde los años noventa, se organizaron programas de doctorado en didácticas específicas, enseñanzas seguidas mayoritariamente por maestros de primaria y profesores de secundaria en activo.

Estos últimos años, el centro ha participado activamente en todos los foros que han trabajado para mejorar la formación inicial de los docentes, tanto en Cataluña como en España.

En 1996, con el traslado al Campus Mundet, se dignificó la actividad del centro, tanto con respecto a dotar el profesorado de despachos y espacios adecuados para la realización de sus responsabilidades profesionales, como para disponer de un aulario específico adecuado a las enseñanzas de futuros docentes.

Finalmente, en 1998, se otorgó al centro la posibilidad de impartir la licenciatura de segundo ciclo, Comunicación Audiovisual, y así nació la Facultad de Formación del Profesorado. Con la organización de la Universidad de Barcelona (enero de 2004), la Facultad inició proyectos de innovación docente y de enseñanzas piloto, y experimentado los nuevos créditos europeos, a fin de facilitar la adaptación de los sus enseñanzas a los nuevos títulos vinculados al proceso de Bolonia. Ha implantado los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, varios másteres universitarios de educación y el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria.

6.1.2) La Facultad de Pedagogía

En el año 1929 se puso en marcha el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que se inauguró oficialmente en 1930. Con la llegada de la Segunda República, en 1933, se aprobó el Decreto de autonomía de la Universidad, que estaba preocupada básicamente por la catalanidad, por el rigor científico y por el espíritu universitario. Concretamente, el artículo 29 recoge que «La Universidad, a los efectos del presente Estatuto, comprende actualmente las siguientes facultades: Filosofía y Letras y Pedagogía, Ciencias, Derecho y Ciencias Económicas y Sociales, Medicina y Farmacia ». Esta sección fue uno de los frutos más esplendorosos de la renovación pedagógica catalana. Los estudios de Pedagogía surgieron como expresión de la necesidad de un espacio científico dedicado a la reflexión, la investigación y la docencia sobre el hecho educativo.

La sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y Pedagogía tuvo a su cargo el cultivo de las ciencias de la educación, el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos y la formación pedagógica del profesorado de segunda enseñanza y de las escuelas normales, la inspección de primer enseñanza, los equipos técnicos de organización escolar y los directores de grupos escolares a partir de seis grados.

La Facultad de Filosofía y Letras vivió un periodo oscuro a partir del año 1936. Pero en 1954 el Ministerio de Educación Nacional publicó en el BOE un decreto en que el artículo primero detallaba: «Se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona la Sección de Pedagogía », y dos años más tarde, en 1956, se tomó posesión de la primera cátedra de Pedagogía General.

La enseñanza de Pedagogía se ubicó en un principio en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras, pero en 1987 se publicó el Decreto según el cual la Facultad de Pedagogía lograba la independencia dentro de la Universidad de Barcelona. Durante estos años, la licenciatura de Pedagogía ha evolucionado mediante la aplicación de una serie de planes de estudios: 1955, 1968, 1969 (conocido como el Plan Maluquer), de 1973 (Plan Suárez) y 1977 (modificaciones al Plan Suárez). En 1992 se implantaron los nuevos estudios de Pedagogía, con un enfoque claro de formación generalista y con la idea de que el estudiante se pudiera especializar en partir de la oferta de unos estudios homologados nuevos, como la licenciatura de segundo ciclo de Psicopedagogía o los títulos propios de Pedagogía Social y Formación en las Organizaciones.

La Facultad de Pedagogía ha contribuido decididamente a la construcción institucional y social del entorno psicopedagógico. En 1992, con la institucionalización de la titulación de segundo ciclo de Psicopedagogía se inició una formación universitaria con una orientación multidisciplinaria clara que recoge la tradición de las especialidades de orientación educativa y profesional, de educación especial y de psicología de la educación e integra las aportaciones correspondientes de la Pedagogía y de la Psicología. El curso 2010-2011, con la implantación del máster de Psicopedagogía, culmina la adaptación de la titulación de Psicopedagogía en el espacio europeo de educación superior.

La Facultad de Pedagogía también fue pionera en la introducción de la enseñanza de Educación Social en el contexto español, dado que durante el curso 1988-1989 se impartió el primer curso de postgrado en Educación Social. En 1991 se publicó el Real Decreto por el que se establece el título oficial de diplomado en Educación Social y las directrices de los planes de estudios para obtenerlo. El año siguiente se inició esta enseñanza en el seno de nuestra Facultad. El carácter propio de esta diplomatura pretende formar profesionales especializados en la intervención socioeducativa en contextos educativos diversos, más allá del sistema educativo formal, al tiempo que amplía la ciencia pedagógica.

Dentro de este espíritu de ampliación de perspectivas y de campos de intervención social y educativa, en 2003 se inscribió la enseñanza de Trabajo Social en la Facultad de Pedagogía,

que se había incorporado como la enseñanza integrada en la Universidad de Barcelona desde el curso 2001-2002 como resultado del convenio con la Generalidad de Cataluña, que era la entidad titular de la Escuela Universitaria de Trabajo Social. Los orígenes de la Escuela Universitaria de Trabajo Social se remontan a 1953, cuando se creó la cátedra de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. A partir de la transformación de los estudios de Trabajo Social como diplomatura universitaria en 1984, la Escuela Superior de Asistentes Sociales de Barcelona (la tercera que inició esta formación en el Estado Español) se adscribió a la Universidad de Barcelona como Escuela Universitaria de Trabajo Social, a solicitud del Patronato de la Universidad de Barcelona y mediante una orden del Departamento de Enseñanza por la que se creó la junta de Patronato de la Escuela Universitaria de Trabajo Social adscrita a la Universidad de Barcelona. La Escuela ha sido y es pionera en la formación de profesionales del trabajo social desde que se creó. También ha sido un referente académico de la disciplina de Trabajo Social formando parte de todos los espacios de coordinación entre las diversas universidades del Estado Español y asociaciones internacionales siendo miembro desde 1973 de la IASWW (International Association of Schools of Social Work) y posteriormente de la EASWW (European Association of Schools of Social Work).

6.2) La Facultad de Educación. Nacimiento

La Facultad de Educación entra en funcionamiento en setiembre de 2015. En la actualidad, según los datos del 5 de marzo de 2018 la facultad cuenta con 5.752 estudiantes, siendo la segunda facultad de la UB en número de estudiantes y profesorado. Según Novella (2017), la Facultad de Educación representa el 12,34% de los estudiantes, el 9,57% de la oferta de titulaciones y el 10,70% del PDI.

La Facultad de Educación ofrece un abanico de enseñanzas oficiales que se concretan en titulaciones de grado, de máster universitario y de doctorado.

Grados	Másteres	Doctorado
-Educación Social	-Actividad Física y Educación	-Actividad Física,
-Maestro de Educación Infantil	-Dirección y Gestión de Centros Educativos	Educación Física y Deporte
-Maestro de Educación Primaria	-Educación Interdisciplinaria de las Artes	-Didáctica de las Ciencias, las
-Itinerario simultáneo: Maestro de Educación Infantil- Maestro de Educación Primaria	-Entornos de Enseñanza y Aprendizaje con Tecnologías Digitales	Lenguas, las Artes y las Humanidades
-Pedagogía	-Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	-Educación y Sociedad
-Trabajo Social	-Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera	
	-Intervenciones Sociales y Educativas	
	-Investigación y Cambio Educativo	
	-Psicopedagogía	
	-Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura	
	-Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas	
	-Juventud y Sociedad (Bienal)	

Tabla 17. Relación Grados, Masters y Doctorados de la Facultad Educación (UB)

También, tiene una amplia oferta de cursos de formación continuada: másteres y posgrados propios y cursos de extensión universitaria.

Respecto a los grados, en la Facultad se imparten los siguientes grados:

- Educación Social²⁸.
- Maestro de Educación Infantil.
- Maestro de Educación Primaria.
- Itinerario simultáneo: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria.
- Pedagogía.
- Trabajo Social.

En cuanto a su organización y estructura:

a) órganos de gobierno de la Facultad: Decanato; Junta de Facultad²⁹; Comisiones (Académica, Profesorado³⁰, Doctorado e Investigación, Economía y Administración, Transferencia y Relación con la Sociedad, Dinamización Lingüística y Cultural y Género); Consejo de Estudios³¹ (grado de Maestro de Educación Infantil, de Maestro de Educación Primaria, de Educación Social, de Pedagogía y de Trabajo Social) y Comisiones de coordinación de másteres.

b) Departamentos: Didáctica de las ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica; Educación Lingüística y Literaria y de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y de la Matemática; Didáctica y Organización Educativa; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación³²; Teoría e Historia de la Educación y Unidad de Formación e Investigación de Trabajo Social.

c) Administraciones de Centro: Administración de Centro de Educación; Secretaria de Estudiantes y Docencia; Oficina de Investigación; Oficina de Asuntos Generales y Puntos de información.

d) Consejo de Estudiantes.

Respecto a los departamentos, a continuación nos centramos en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

6.3) El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE, a partir de ahora) es una unidad básica de docencia e investigación de la Universidad de Barcelona, creada en el año 1978. El MIDE está formado por más de 80 profesionales³³, entre profesores

²⁸ En el apartado 6.5 ofrecemos una aproximación al grado de Educación Social, titulación desde donde se imparte la asignatura seleccionada para realizar el plan de actuación docente.

²⁹ La candidata forma parte de la Junta de Facultad (ver *Historial Académico y Profesional*).

³⁰ La candidata forma parte de la comisión del profesorado de la Facultad (ver *Historial Académico y Profesional*).

³¹ La candidata forma parte del consejo de estudios de Educación Social (ver *Historial Académico y Profesional*).

³² La candidata forma parte del Departamento MIDE (ver *Historial Académico y Profesional*).

³³ En sus inicios, el profesorado integrante del mismo provenía de un Departamento más amplio de Ciencias Experimentales de la Educación.

y profesoras en activo y miembros investigadores especialistas en las áreas de conocimiento propias. También está integrado por profesorado titular y catedrático ya emérito o jubilado que constituye un referente todavía muy presente en la vida académica. A nivel de Personal Administrativo y de Servicios (PAS), el MIDE cuenta con el apoyo de dos miembros. En la siguiente tabla, recogemos una relación de los mismos:

Categoría	N.
Titulares de Escuela Universitario	1
Titulares de Universidad	16
Profesores Agregados	1
Profesores Agregados interinos	4
Profesores Colaboradores permanentes	1
Profesores Lectores	1
Profesores Asociados	61
Beca APIF	1
Becario FP1	1
Profesorado emérito	1
Personal de Administración y Servicios	2

Tabla 18. Colectivo del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación.

La dinámica del Departamento se estructura alrededor del equipo de dirección y la secretaría administrativa, con el apoyo de la Comisión Ampliada de Dirección (CAD) y de tres grandes comisiones específicas:

- La comisión de docencia, responsable de la organización de la dedicación y el encargo docente del profesorado por cada curso.
- La comisión de profesorado, centrada en la política docente y de personal del Departamento.
- La comisión permanente, delegada del consejo de Departamento con una función ejecutiva y asesora.

6.3.1) Docencia en el Departamento MIDE

El profesorado que integra el MIDE que están en activo, centra su actividad docente en la formación inicial y permanente en el ámbito de la pedagogía, la Educación Social, maestras de educación infantil, primaria y profesorado de educación secundaria, así como la formación permanente de especialistas en programas de Máster y Posgrado y en programas de Doctorado propios. En concreto, se imparte docencia en los siguientes ámbitos de conocimiento:

- Metodología de investigación educativa.
- Métodos de investigación cuantitativos, cualitativos y participativos.
- Técnicas de obtención y análisis de la información.
- Investigación e innovación en la práctica social y educativa.

- Atención a la diversidad.
- Medición y evaluación educativa.
- Intervención para la inclusión social.
- Educación inclusiva.
- Educación para la salud.
- Orientación educativa y profesional.
- Educación Emocional.
- Formación profesional.
- Resolución de conflictos y las prácticas restaurativas.
- Mediación y conflicto.
- Pedagogía hospitalaria.

Estos ámbitos se agrupan en las 4 áreas de docencia del departamento que son:

- Educación y Sociedad Inclusiva.
- Orientación.
- Métodos de investigación.
- Prácticum.

De las cuatro áreas de conocimiento alrededor de las cuales gira la actividad del Departamento, existe un ámbito temático que fundamenta y es común, como un eje transversal, a todos los grados adscritos a la Facultad de Educación: *métodos de investigación educativa*, un área de conocimiento de carácter aplicado y multidisciplinar, en tanto en cuanto aborda los fenómenos educativos desde las mismas disciplinas con las que estos están relacionados.

Esta aplicabilidad de la investigación determina diferentes ámbitos de acción que se concretan en las asignaturas metodológicas, de carácter troncal, obligatorio y optativo, en los diferentes planes de estudio que son responsabilidad del Departamento MIDE.

Dado que el perfil de la plaza que se oferta está dentro de esta área, a continuación dedicamos el siguiente apartado a su presentación.

La formación metodológica donde tiene docencia el Departamento MIDE

Grados de la Facultad de Educación

Analizando los planes de estudios de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona con responsabilidad del Departamento MIDE, el área de metodología de investigación educativa está considerada suficientemente importante como para incorporarse en calidad de materia troncal u obligatoria en todos los grados de educación.

A continuación, las recogemos en la siguiente tabla incluyendo, también, las asignaturas optativas.

Título	Denominación ³⁴	Créd	Sem.
PEDAGOGÍA	Estadística aplicada a la educación (FB)	6	I
	Teoría y práctica de la investigación educativa	6	II
	Estadística aplicada a la educación (FB)	6	III
	Instrumentos y estrategias de recogida de información (O)	6	IV
	Análisis de redes sociales en el ámbito educativo (O)	3	I
	Informática aplicada a la Investigación Educativa (O)	3	II
EDUCACIÓN SOCIAL	Investigación y Evaluación en contextos socioeducativos (FB)	6	II
	Investigación Socioeducativa (O)	6	VII
MAESTRO	E. Infantil: Observación e innovación en el aula (FB)	6	IV
	E. Primaria: Investigación e Innovación en la práctica educativa (O)	6	VII

Tabla 15. Asignaturas metodológicas troncales, obligatorias y optativas de los diferentes Grados de la Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.

Másteres de la Facultad de Educación:

Máster	Denominación	Créd
Investigación y cambio educativo	Investigación descriptiva, explicativa y evaluativa	3
	Investigación orientada a la comprensión y a la transformación	3
Educación en valores y ciudadanía	Investigación histórica, filosófica y comparativa	3
	Elaboración de proyectos de investigación educativos y sociales	3
Intervenciones sociales y educativas	Investigación participativa	6
	Estrategias de obtención de la información en la investigación educativa y social	3
	Análisis cuantitativo en la Investigación Socioeducativa	3
Entornos digitales	Análisis cualitativo en la investigación educativa	3
	Introducción en la investigación educativa y la escritura académica científica	3

Tabla 19. Asignaturas metodológicas troncales, obligatorias y optativas de los diferentes Másteres de la Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

6.3.2) Grupos de Innovación Docente en el MIDE

A nivel de innovación docente, en el MIDE hay cuatro grupos de innovación docente consolidados (GID's):

- GID-InnovaSEIS. Grupo de Innovación Docente-Innovación en Salud. Educación e

³⁴ FB: Formación Básica. OB: Obligatoria. OP: Optativa.

Inclusión Social.

- MedeMe. Grupo de Innovación y Mejora del Área de Métodos del Departamento MIDE³⁵.
- Praxis. Grupo del Prácticum de Pedagogía.
- GID INTERMASTER.

De los grupos de innovación docente señalados, a continuación nos centramos en el grupo MedeMe, grupo de innovación del área de métodos.

Grupo MedeMe

El grupo MedeMe (UB148; GINDOC-UB/148) está configurado por 11 profesoras y profesores de una misma área de conocimiento: *métodos de investigación educativa*. El grupo –coordinado por la Dra. Mercedes Torrado– trabaja desde hace seis años en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la docencia. Su objetivo principal es la mejora de la docencia de las asignaturas metodológicas obligatorias y optativas donde el departamento es responsable.

El grupo de innovación trabaja en torno a tres objetivos:

- a) Optimizar el trabajo coordinado de los diferentes equipos docentes de las asignaturas de carácter metodológico adscritas al departamento MIDE.
- b) Mejorar el desarrollo de las competencias tanto transversales como profesionales a partir del uso del portafolio digital, la profundización en el valor de la investigación formativa y elaborar rúbricas como instrumento de evaluación.
- c) Difundir las acciones de innovación docente.

Las líneas de innovación con las que se trabajan son:

- Equipo docente.
- Competencias transversales.
- Instrumentos de evaluación (rúbricas).
- Portafolios digitales.

6.3.3) Grupos de Investigación en el MIDE

En cuanto a la investigación, en el MIDE la actividad que desarrollan sus diferentes grupos de investigación es uno de los pilares importantes del Departamento.

En concreto, hay cuatro grupos consolidados que abordan diferentes temáticas de relevancia social y educativa alrededor de líneas de investigación con una larga trayectoria, sensibles y abiertas a las necesidades sociales y educativas del momento, ampliamente actualizadas en el ámbito sustantivo y en la innovación metodológica.

- GRISIJ. Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud.
- GROP. Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica.
- TRALS. Grupo de Investigación sobre Transiciones Académicas y Laborales.
- GREDI. Grupo de Investigación en Educación Intercultural³⁶.

³⁵ La candidata a esta plaza forma parte de este grupo de innovación. En la actualidad, coordina uno de sus proyectos de innovación (Ver apartado *Historial Académico y Profesional*).

³⁶ La candidata a esta plaza forma parte de este grupo de investigación desde el año 1999. En la

A continuación, nos centramos en el GREDI; grupo de referencia de la candidata a esta plaza.

El GREDI. Grupo de Investigación en Educación Intercultural

El Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI-UB) (<http://www.ub.edu/gredi/>) (1997SGR; 2002SGR; 2005SGR; 2009SGR; 2013SGR; 2014SGR1246 2017SGR298), desde el año 1992 ha estado desarrollando sus actividades de investigación y transferencia desde el año 1992 en temas relacionados con el ámbito de la ciudadanía, la interculturalidad, el género y la construcción de sociedades inclusivas.

El grupo GREDI está formado por miembros vinculantes a diferentes universidades y es de carácter interinstitucional: Universidad de Barcelona (GREDI-UB) y Universidad Rovira i Virgili (GREDI-URV). Esta constituido por 17 personas investigadores, de las cuales 15 son doctoras. Sus líneas de investigación son cuatro y se recogen en la siguiente tabla:

Líneas	Contenido de las líneas
Interculturalidad y cohesión	Desde sus inicios en 1992, la interculturalidad constituye el marco de referencia más genuino del GREDA para orientar la actividad investigadora y las acciones de transferencia y divulgación del conocimiento. Actualmente, desde una perspectiva sociocrítica, esta línea está centrada en la reflexión y evolución teórica, así como en la promoción de innovaciones sociales coherentes con el proyecto intercultural, como respuesta adecuada a las necesidades que hoy exige la globalización, la transnacionalización de las migraciones y la gestión de la multiculturalidad en nuestros contextos sociales posmodernos. La interculturalidad es un reto en todos los espacios micro, meso y macro de la realidad, con una mirada global y sistémica.
Participación	En 1997 comenzamos a trabajar en la conceptualización de una ciudadanía activa, crítica e intercultural, que ha sido uno de nuestros principales constructos de investigación. En la actualidad, buena parte de la reflexión teórica y de los trabajos empíricos en curso, se centran en uno de sus elementos clave: la participación. Los procesos participativos contribuyen a generar un compromiso, una responsabilidad compartida y un sentimiento de pertenencia a una comunidad. La participación como elemento clave de construcción social favorece el desarrollo de competencias individuales y colectivas. En este sentido, estamos particularmente interesados en la participación como un derecho, una responsabilidad y una acción colectiva que busca el cambio, la transformación y la mejora socioeducativa. Asimismo, contemplamos como la participación interviene en la construcción de las identidades y subjetividades, y también en la acción colectiva identitaria y post-identitaria.
Género	Nos acogemos al paradigma feminista como marco interpretativo que posibilita la visibilidad, la iluminación y la identificación de fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras posiciones y enfoques, gracias a la utilización de conceptos creados o resignificados desde el propio paradigma (androcentrismo, patriarcado, género, violencia de género, acoso sexual, entre otros). En esta línea, asumimos una posición crítica hacia la subordinación de las mujeres y las discriminaciones en función del género. Mediante la

actualidad coordina una de sus líneas de investigación (ver *Historial Académico y Profesional*).

	<p>perspectiva interseccional, analizamos las opresiones sociales que emergen en el cruce del género con otros ejes de discriminación como la clase, la cultura, la etnia, la orientación sexual, la edad, la diversidad funcional ... Estas reflexiones conceptuales no pueden desligarse de prácticas de transformación y acción social que tienen implicaciones políticas importantes. En nuestras prácticas, la dimensión política adopta un compromiso activo y participativo con los cambios sociales.</p> <p>Algunos de los proyectos y publicaciones en esta línea se realizan por el grupo GrediDona, investigadoras en el área de género que apuestan por la transformación social (http://gredidona.blogspot.com.es/)</p>
<p>Metodologías y epistemologías para la investigación transformadora</p>	<p>El interés hacia las metodologías de investigación tiene sus raíces en la misma configuración del grupo que comienza su camino al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y donde las investigadoras son y / o han sido docentes de asignaturas metodológicas. Una trayectoria intensa por más de dos décadas en el desarrollo de estudios de carácter descriptivo-comprensivo, evaluativo y transformador ha permitido explorar diversos métodos y tendencias, proponer modelos, e incorporar las técnicas más novedosas del momento.</p> <p>Desde esta experiencia y en épocas más recientes, la inquietud por la ética y la responsabilidad social de la investigación nos sitúa ante reflexiones e interrogantes epistemológicos y metodológicos. Mantenemos una actitud crítica que nos lleva a cuestionar y sistematizar nuestras formas de generación de conocimiento, promoviendo, entre otras, prácticas no heteropatriarcales, de coproducción de conocimiento y / o dinámicas de reflexividad y difracción.</p> <p>Con esta línea de trabajo promovemos dinámicas de re-definición de las metodologías de investigación con el fin de acercarse a las realidades de una manera respetuosa y comprometida con las agencias individuales y colectivas.</p>

Tabla 20. Líneas de investigación del GREDI (SGR 2017)

Las líneas de investigación constituyen un referente importante para el funcionamiento del grupo: orientar los debates sociales y académicos, la solución de proyectos, la difusión del conocimiento y la organización de actividades, entre otros. Este marco, necesariamente flexible, dinámico y sistémico en respuesta adecuada a la naturaleza interdisciplinar y compleja de las técnicas que abordan facilita la colaboración y participación de los miembros en diversos proyectos atendiendo a sus especialidades y áreas de conocimiento.

Sobre sus áreas estratégicas, el grupo tiene las siguientes: a) Divulgación y transferencia, b) Internacionalización c) Compromiso social y d) Formación. Dado el carácter interinstitucional del grupo hay dos coordinaciones UB y URV.

En cuanto a su estructura organizativa, la persona coordinadora general del grupo, responsable del GREDI, pertenece a la Universidad de Barcelona, institución en la cual el grupo está vinculado a efectos administrativos; es coordinadora también de forma específica del GREDI-UB.

En la figura 1 se muestra la composición y su estructura.

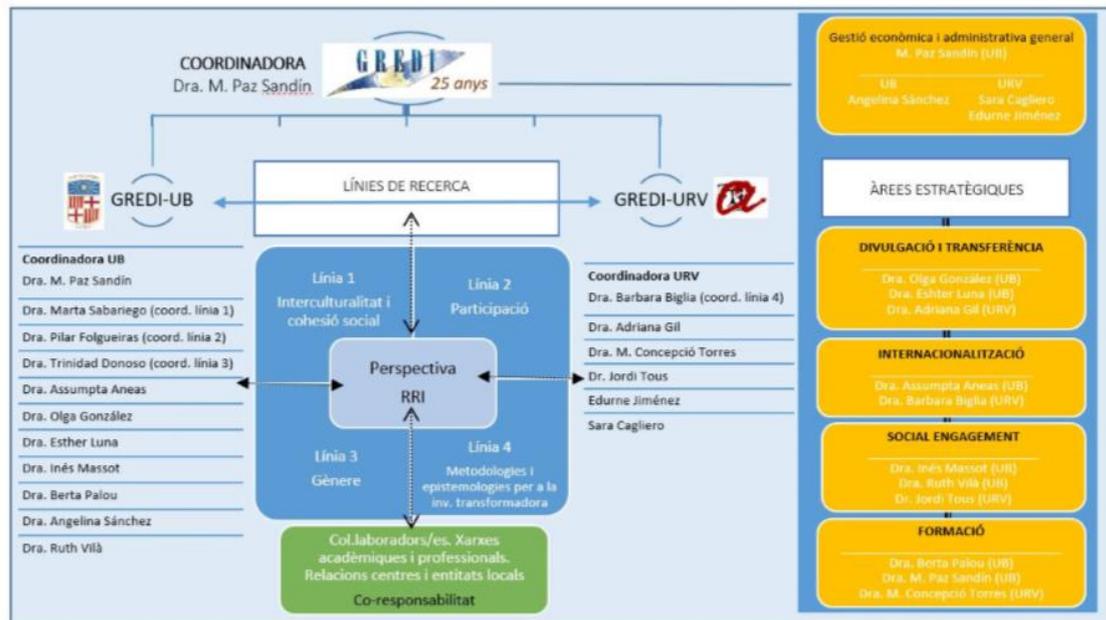


Figura 1. Composición y estructura del GREDI (SGR, 2017)

6.4) El grado de Educación Social

Tal y como se ha citado con anterioridad, el grado de Educación Social es uno de los cinco grados que se imparten desde la Facultad de Educación. La titulación se incluye en la oferta universitaria a partir de los años noventa. El Real Decreto 1420/1991 establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación así como las directrices propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del mismo. En esta primera oferta se opta por una regulación de ciclo corto, con una duración de tres años (diplomatura). Esta primera diplomatura se gestiona en la UB desde la Facultad de Pedagogía.

En la actualidad, tal y como hemos visto en la tabla 17, el grado de Educación Social es uno de los grados que se oferta y se gestiona desde la Facultad de Educación. Se ubica dentro de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

6.4.1) Objetivos y Competencias del Grado de Educación Social

Los tres objetivos básicos que son el eje vertebrador de los estudios de Educación Social:

- Aportar los conocimientos científicos necesarios para la comprensión, interpretación y análisis de los fundamentos teóricos y prácticos de la Educación Social en sus diversos espacios y tiempos sociales.
- Proporcionar conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades orientadas al diseño, desarrollo y evaluación de recursos, programas y proyectos socioeducativos con una concepción integradora de las prácticas educativas que tienen lugar a lo largo de toda la vida y una sensibilidad especial por los procesos de cambio y de participación social.
- Capacitar y formar para el desarrollo y ejercicio de la profesión, entendida como una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social y que posibilita:

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Según la memoria de verificación del grado de Educación Social, las competencias transversales comunes a la UB son las siguientes:

Compromiso ético

Capacidad crítica (actitud crítica y creativa hacia los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y educativos del entorno) y autocrítica (actitud crítica y creativa hacia la propia práctica).

Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas (respecto a las diferencias individuales y sociales, respecto a la autonomía y libertad de las personas, confianza en el potencial de crecimiento y desarrollo individual de las personas).

Capacidad para conocer y aplicar el código deontológico profesional del educador social.

Capacidad de aprendizaje y responsabilidad

Capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica (adaptación a los cambios y las innovaciones mediante el propio aprendizaje permanente y el desarrollo profesional).

Capacidad para tomar decisiones y adaptarse a nuevas situaciones (capacidad de toma de decisiones, capacidad de gestión del fracaso, de control del estrés y de situaciones de crisis, capacidad de emitir juicios razonables, sensibles y adaptados al contexto).

Trabajo en equipo

Capacidad para colaborar con los otros y de contribuir a un proyecto común (capacidad de trabajo en equipo).

Capacidad de colaborar en equipos interdisciplinares y en equipos multiculturales (capacidad de trabajo interdisciplinario).

Capacidad creativa y emprendedora

Capacidad de formular, diseñar y gestionar proyectos (capacidad de iniciativa).

Capacidad para buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes (capacidades y actitudes e indagadoras de investigación de la realidad socioeducativa, flexibilidad hacia las ideas innovadoras y creativas).

Sostenibilidad

Capacidad para valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito (habilidades de análisis, estudio y comprensión de los contextos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos, habilidades de diagnóstico y evaluación de poblaciones, situaciones y problemáticas socioeducativas).

Capacidad para manifestar visiones integrales y sistémicas.

Capacidad comunicativa

Capacidad de comprender y expresarse oralmente y por escrito en catalán y castellano y en una tercera lengua, con dominio de lenguaje especializado de la disciplina.

Capacidad para buscar, usar e integrar la información (capacidad para seleccionar en el continuo flujo de informaciones que se producen en nuestras sociedades, aquellas que resultan más relevantes y decisivas; habilidad para distinguir, priorizar y otorgar sentido a las informaciones y verbalizaciones que se reciben por parte de los sujetos de la educación y otros profesionales, con la finalidad de objetivar en lo posible el trabajo educativo a realizar y/o derivar a otros profesionales).

Capacidad de comunicación interpersonal positiva (empatía, gestión emocional).

Capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, de modo que se conozcan y dominen las tecnologías más adecuadas a cada contexto.

Capacidad para elaborar e interpretar informes y estudios técnicos de investigación y evaluativos.

Tabla 21. Las Competencias transversales de la Universidad de Barcelona

- Conocimiento de la configuración histórica de la profesión, identificar la identidad profesional y encauzar el ejercicio de las funciones profesionales del educador social.
- Capacidad para analizar, evaluar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos.
- Capacidad para discriminar entre diferentes respuestas de carácter educativo a necesidades detectadas, diferenciándolas de y articulándolas con otros tipos de respuestas posibles.
- Conocimiento de las diferentes teorías y modelos disciplinares y multidisciplinares de ámbito pedagógico, psicológico y sociológico que definen el sujeto de la Educación Social.
- Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos de la Educación Social.
- Conocimiento de los campos de la Educación Social y reconocer nuevos ámbitos emergentes.
- Capacidad para diseñar, desarrollar, seguir y regular procesos de relación educativa fundamentados, contextualizados y transformadores.
- Capacidad de crear y promover redes sociales entre personas, colectivos e instituciones.
- Capacidad para elaborar propuestas, herramientas e instrumentos educativos para enriquecer y mejorar los procesos, contextos y recursos educativos y sociales.
- Capacidad para analizar, difundir, gestionar, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural.
- Capacidad para observar, analizar, interpretar, facilitar y favorecer los procesos de mediación social, cultural y educativa.
- Capacidad para planificar, gestionar, dirigir y evaluar servicios y programas socioeducativos.
- Capacidad para reconocer la dimensión del sujeto y el ciclo vital en la acción socioeducativa.

Tabla 22. Competencias específicas del grado de Educación Social. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

6.4.2) El Plan de Estudios del grado de Educación Social

En la actualidad el plan vigente es el de 2012-2013 y se ofrecen 240 ETCS distribuidos en 4 cursos que se despliegan en 8 semestres. La implementación del grado se concluyó el curso 2012-2013 y el pasado curso 2015-2016 fue objeto del proceso de acreditación de la AQU obteniendo una valoración favorable con dos recomendaciones institucionales.

Asignaturas	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Primero	Docencia	Docencia	Docencia	Docencia
Segundo		Docencia	Docencia	Docencia
Tercero			Docencia	Docencia
Cuarto				Docencia

Tabla 23. Implementación del grado de Educación Social UB (Freixa, et al. citado en Fuentes, 2017)

Según la memoria de verificación del grado, la propuesta de competencias está íntimamente ligada a la estructura curricular, siguiendo una lógica modular que a partir de la formación básica, evoluciona hacia la formación específica, para concretarse en una formación profesional y concluir con la aplicación profesional a partir de la materia del practicum (Novella, 2017). Esta propuesta competencial se articula a través de un conjunto de materias, desplegadas en distintas asignaturas que orientan el itinerario formativo y experiencias de aprendizaje del estudiantado de este grado siguiendo la lógica de avanzar a partir de una formación básica para llegar a la práctica profesional, el practicum que es el espacio donde el o la estudiante va a poner en juego y en relación las distintas competencias.

A esta lógica cronológica de una formación básica para llegar a la práctica profesional, se une una coherencia de una mirada transversal del conocimiento que se plasma a partir de una coordinación interdisciplinar de relaciones, tanto a nivel horizontal; entre las asignaturas de cada uno de los semestres, como a nivel vertical; entre algunas asignaturas de cursos anteriores y posteriores. Lógicamente, esta coordinación interdisciplinar se produce en primera instancia con las competencias que tienen que ser trabajadas tanto a nivel horizontal como vertical a lo largo del desarrollo del título de grado.

La semestralización a nivel horizontal corresponde a la agrupación de aquellas asignaturas pertenecientes a diferentes materias o a una misma, que deben trabajarse conjuntamente para poder acceder a una profundización transversal del conocimiento al mismo tiempo que a una complementariedad de éste. Así, con este planteamiento el objetivo es la globalidad, una visión de conjunto para alejarnos del parcelamiento del conocimiento.

En los tres primeros semestres (primer curso y primer semestre del segundo curso) se ubican las materias de formación básica del MEC con algunas obligatorias mientras que a partir del segundo semestre del segundo curso, las materias ya son exclusivamente obligatorias.

En la semestralización nos vamos encontrando con materias que serán trabajadas verticalmente y que a su vez, pueden ser el eje de la visión global del propio semestre.

Curso 1. 1º semestre. La profesión. Se inicia el título de grado con un conjunto de materias que aportan unos primeros elementos para que el estudiantado vaya construyendo la profesión. Materias como Historia e Identidad profesional (6 créditos de los 12 con la asignatura de Identidad y desarrollo profesional) introducen al estudiante en la profesión trabajando la competencia de "conocer la configuración histórica de la profesión, identificar la identidad profesional y encauzar el ejercicio de las funciones profesionales del educador o educadora social". Esta profesión se enmarca dentro de una sociedad del conocimiento con unas políticas sociales y educativas, con cambios tecnológicos pero que a su vez, plantea retos e interrogantes a los que la Educación Social deberá enfrentarse y afrontarlos. De ahí, que se programe la materia de Economía, la de Herramientas metodológicas e instrumentales (6 créditos de los 12 con la asignatura Usos, posibilidades y límites de las tecnologías de la información y comunicación) y Bases pedagógicas, materia secuencializada verticalmente que empieza en el primer trimestre del primer curso con 6 créditos, los correspondientes a Educación Social: interrogantes y retos de futuro. En esta asignatura, tal como su nombre indica, se empiezan a poner las bases de unas de las competencias específicas del título que se trabajan verticalmente "Analizar, evaluar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos", una de las competencias fundamentales del segundo semestre.

Curso 1. 2º semestre. La realidad y sus contextos. Responde a un conjunto de asignaturas de diferentes materias que proporcionan al estudiante las primeras herramientas para poder adquirir competencias como "Analizar y evaluar los distintos contextos sociales, culturales, educativos aplicando las diferentes teorías y modelos disciplinares y multidisciplinares para poder discriminar entre diferentes respuestas de carácter educativo a necesidades detectadas". Estas materias de formación básica MEC son Antropología, Psicología (6 créditos de los 12), Sociología y Educación (6 créditos de los 18) que van a permitir la comprensión y el análisis de la realidad y sus distintos contextos integrando los conocimientos de cada una de las asignaturas de cada materia. La investigación y el análisis de una realidad concreta de un territorio con las herramientas evaluativas que se le proporciona queda plasmada en una de las asignaturas de la materia Comunicación y Relaciones profesionales (Desarrollo comunitario, 6 créditos). Esta asignatura proporciona el eje central para poder obtener esta visión global de la realidad estudiada. Esta materia, pues, tiene un planteamiento de una transversalidad vertical que asienta en este primer

momento las bases de una primera práctica de un trabajo en equipo y con otros agentes sociales permitiendo así el inicio de una de las competencias transversales como el trabajo en equipo.

Curso 2. 1r semestre. El sujeto y las instituciones. Una vez ubicadas la profesión y la realidad y sus contextos, el estudiantado se adentra en el sujeto de la Educación Social, pues con éste trabaja, y las instituciones educativas. Así este segundo semestre está constituido por materias de formación básica MEC como Psicología (6 créditos de los 12 con la asignatura Psicología del desarrollo), Educación (12 créditos de 18; Teorías e instituciones educativas y Fundamentos didácticos de la acción socioeducativa) y Derecho. Además incluye la materia de Bases pedagógicas (6 créditos de los 18, Exclusión social, conflicto y mediación). Estas materias van a trabajar competencias como "Identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos de la Educación Social, reconocer la dimensión del sujeto y el ciclo vital en la acción socioeducativa" y se profundiza en algunas trabajadas en el curso anterior durante el segundo semestre como "Discriminar entre diferentes respuestas de carácter educativo a necesidades educativas, diferenciándolas de y articulándolas con otro tipo de respuestas posibles".

Curso 2. 2º semestre. Los contextos para ejercer la Educación Social. Agrupa todos los créditos de la materia Contextos de la Educación Social y de la materia de Didáctica que son del tipo obligatorio. La semestralización permite al estudiantado trabajar competencias como un conocimiento de los campos de la Educación Social, tanto los tradicionales como los nuevos ámbitos emergentes y la configuración histórica de la profesión, a la vez que planifica la acción socioeducativa. Así, la materia de Didáctica proporciona los elementos para planificar, revisar, evaluar la acción educativa, las estrategias y los recursos didácticos. Es la planificación de cualquier proceso educativo, por lo tanto, la visión global que permite al estudiantado aplicar esta planificación en la materia de Contextos de Educación Social.

Estos dos primeros cursos asientan los cimientos para poder empezar el Prácticum de 30 créditos que se realizará anualmente durante tercero y cuarto curso del grado de Educación Social. El segundo semestre del segundo curso deberá permitir al estudiantado tener una visión global de los distintos campos profesionales para poder elegir donde realizar las prácticas externas juntamente con las competencias para poder analizar el contexto, identificar y valorar las necesidades del sujeto de Educación Social y la planificación de la acción socioeducativa.

Curso 3º y 4º. En estos dos últimos cursos se ubica el Prácticum que es asimismo el eje tanto de las materias obligatorias como de las optativas. El Prácticum es una de las materias que en la diplomatura ha sido el sello de calidad y de identidad de estos estudios de la Universidad de Barcelona. El tercer curso el Prácticum va acompañado de las materias de Comunicación y Relaciones profesionales (12 créditos de 18, Análisis de las relaciones educativas y Comunicación interpersonal y social en el ejercicio profesional) e Identidad profesional (6 créditos de 1: Ética, valores y Educación Social) que deben permitir al estudiante en prácticas poner en juego ya unas competencias profesionales y el desarrollo de su identidad profesional. En este mismo curso también se ubica la materia de Planificación y gestión de servicios socioeducativos que con el apoyo del Prácticum va permitir al estudiante tener una buena oportunidad de concretar esta materia en una realidad concreta. Finalmente, la asignatura Pedagogía social de la materia Bases pedagógicas cierra su círculo con la construcción que cada estudiante hará de esta asignatura y materia que ha sido trabajada a nivel vertical.

En el cuarto curso se implementará la materia Arte y cultura en la Educación Social que aporta por un lado la conceptualización y, por otro, la práctica reflexionada de todo un tipo de trabajo educativo realizado desde la creatividad. Se aborda también la *Investigación Socioeducativa* de la materia Herramienta Metodológicas e Instrumentales para finalizar

con el Trabajo Fin de Grado.

Por último, en estos dos últimos cursos se introducen las materias optativas que se recogen en la tabla 25.

En cuanto a la tipología de asignaturas, los 240 créditos están distribuidos de la siguiente manera:

Tipologías	ECTS
Formación básica	60
Formación obligatoria	108
Formación optativa	30
Prácticas externas	30
Trabajo final de grado	12
TOTAL	240

Tabla 24. Relación de créditos según tipologías de asignaturas. Grado Educación Social

En cuanto a la relación de asignaturas por cursos y semestres que hemos narrado con anterioridad, en la siguiente ilustración se recoge su distribución:

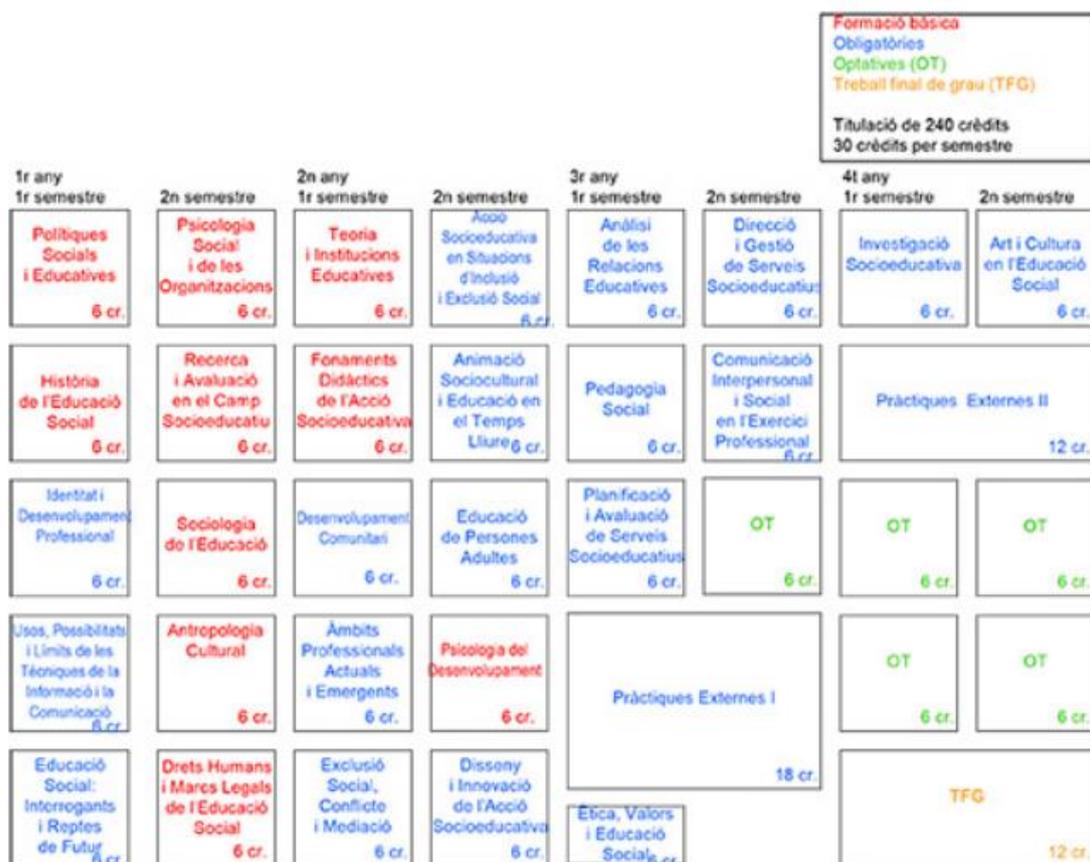


Figura 2. Plan de estudios del grado de Educación Social. Universidad de Barcelona (página Web de la Facultad)

Tal y como se ha dicho con anterioridad y como se puede ver en la ilustración anterior, las optativas se concentran en los tres últimos años del grado. La propuesta de asignaturas optativas que se ofrece a los estudiantes para cursar 30 créditos es la siguiente:

Asignaturas Optativas	Créditos
Acción Socioeducativa con Personas Mayores	3
Acción Socioeducativa en Centros Residenciales	6
Acción Socioeducativa en el Mundo Escolar	6
Acción Socioeducativa en los Servicios Sociales	6
Artes Visuales y Plástica y Educación Social	3
Atención Socioeducativa a Familias e Infancia	6
Cuerpo y Teatro	3
Deporte y Juego	6
Discapacidad y Salud Mental	6
Diseño e Innovación de la Acción Socioeducativa	6
Educación, Formación y Salud	3
Educación para el Desarrollo y la Cooperación	6
Género y Diferencia Sexual	6
Habilidades Sociales: Intervención y Programas	3
Inserción y Orientación Sociolaboral	6
Interculturalidad e Inmigración	3
Jóvenes y Educación Social	3
La Educación Social en Europa	3
Mediación Familiar	3
Música y Artes Visuales y Plásticas	6
Música y Educación Social	3
Resolución de Conflictos: Las Practicas Restaurativas	3
Sociedad, Salud y Drogas	3
Voluntariado Socioeducativo: Reflexión, Dinamización y Gestión	3

Tabla 25. Relación de asignaturas optativas en el grado de Educación Social. Universidad de Barcelona

6.4.3) El profesorado de Educación Social

El grado de Educación Social ha estado adscrito a la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, y en la actualidad a la Facultad de Educación.

La Memoria para la acreditación de la Facultad de Educación (2016) indica que en el grado de Educación Social han participado un total de 120 docentes de la Facultad, pasando a ser la tercera titulación de la Facultad de Educación con más docentes, y con una parte muy importante de ellos en condición de profesores asociados (Freixa et al., 2015).

6.4.4) El estudiante de Educación Social

Conocer el perfil del estudiante de Educación Social aporta más elementos para el diseño de la propuesta docente que se recoge en la sección 4 de este documento. Especialmente, conocer cómo son las personas que se matriculan en estos estudios ayudará a orientarles en su proceso de formación para alcanzar los objetivos de la titulación.

Dorio et al. (2005) -en base a la evaluación de las tutorías individualizadas curriculares de la enseñanza de Educación Social- aportan elementos significativos para acercarnos a este colectivo. Estos resultados se refuerzan con los de la innovación docente realizada el curso 2003-2004 por Fuentes y Freixa donde participaron 83 estudiantes (Fuentes, 2004) y por las informaciones de la misma Universidad de Barcelona. Las últimas fuentes disponibles son la memoria verifica para el grado de Educación Social 2008, el informe de seguimiento académico del curso 2012-2013, 2013-2014 y el informe para la acreditación de los títulos de la facultad de Educación AQU 2016.

Así pues, se puede afirmar que las características generales de los estudiantes de Educación

Social siguen los siguientes rasgos:

- Primera asignación en la gran mayoría de los casos (Freixa, Novella & Consell d'Estudis Educación Social, 2015; Dorio et, 2005; Freixa, Gómez y Escofet, 2013; Universitat de Barcelona, 2008).
- Entre las motivaciones destacan las expectativas profesionales y la vocación que denotan un alto interés en los estudios elegidos (Dorio et al, 2005).
- Heterogeneidad en los itinerarios de acceso a los estudios que hace que el perfil de los estudiantes sea diverso y diferente al tradicional que usa la vía de Bachillerato como acceso a la universidad. Los estudios de Educación Social, desde el curso 2010-2011, cuando eliminaron el control del porcentaje de acceso de los CFGS, ha mostrado un predominio de los estudiantes que ingresan por esta vía de forma regular, siendo en el curso 2014-2015 del 62,2% frente al 33% de la vía de bachillerato (Universidad de Barcelona, 2015). Los datos de Dorio et al. (2005) y Fuentes (2004) que hacen referencia a un período previo confirman este dato.
- Las notas de corte casi siempre superan el seis cuando se procede del Bachillerato y las PAU, y son más altas cuando se procede de la formación profesional.
- Edad media de 23 años, aunque se trata de un rango amplio que va de los 19 a los 37 años, concentrándose en el curso de segundo (que es el que interesa en esta propuesta) mayoritariamente entre los 20 y 21, y con una media de 22,1 y una desviación típica de 3,53 (Dorio et. al., 2005). Datos que se confirman en la tendencia del 2012-2013 (intervalo edad mayoritario 20-22 años).

Nota	2013/14				2012/13				2011/12			
	Vías 0 i 7 –PAU		Vías 4 i 8- .CFGS		Vías 0 i 7 – PAU		Vías 4 i 8- .CFGS		Vías 0 i 7 – PAU		Vías 4 i 8- .CFGS	
05- <06									1	1,5%	1	1%
07- >08			2	1,52%	1	1%			1	1,5%		
08- <09	21	28,3%	25	24,02%			1	1%	40	61,5%	44	49 %
09- <10	30	40,54%	52	50%	25	54%	71	55%	14	21,5%	23	26 %
10-<11	16	21,62%	22	21,5%	14	31%	37	30%	5	8%	16	18 %
11-<12			3	2,88%	6	13%	11	9%	4	6%	6	7%
12<13	5	6,76%										
13<14	1	13,5%										

Tabla 26. Fuente: Cap estudis & Consell Estudis (2014, citado en Fuentes 2017)

Proporción de mujeres mayoritaria que ronda el 90%, Dorio et. al. (2005) que observan el 87,7%; Fuentes (2004) el 91,56% y el 84%, Freixa, Gómez y Escofet (2013). En el último estudio Cap estudis & Consell Estudis, 2014) se concluye que el perfil de ingreso de los estudiantes no ha variado: el 81% son mujeres. Sólo un tercio de los estudiantes tiene entre 18 y 19 años, edad que corresponde a los estudiantes de la vía de bachillerato. El 87,5% son hombres y mujeres, residente en el ámbito metropolitano y viviendo en el domicilio paterno (75%).

Situación predominante de compaginación de estudios y trabajo en un 71,4% de los casos

Los trabajos acostumbran a ser a tiempo parcial y una buena parte relacionados con los estudios, como comedores escolares, actividades extraescolares, etc. que les permiten compaginar estudios y trabajo (Dorio et al., 2005). Esta observación concuerda con la hecha por Fuentes (2004) donde buena parte de los estudiantes habían tenido contacto con el mundo socioeducativo, bien sea desarrollando una tarea profesional voluntaria o en prácticas. Más de tres partes (76,27%) de los estudiantes en algún momento han desarrollado una tarea profesional, principalmente en el ámbito de la educación especial y de la animación sociocultural. No obstante, se ha de clarificar que mayoritariamente las funciones que desarrollaban eran de asistencia o de técnico inicial.

La dedicación al trabajo es valorada por Dorio et al. (2005) y Freixa (2005) como un factor que puede dificultar la asistencia con normalidad en las aulas, ya que en un grupo coincidirán los horarios lectivos con los del trabajo. Por ello, recomiendan potenciar herramientas como los dosieres electrónicos para facilitar el seguimiento a este grupo y evitar el riesgo de que abandonen los estudios.

Además, la dedicación se compagina con una tercera actividad, ya que más de la mitad están implicados en entidades y asociaciones donde dedican parte de su tiempo a tareas voluntarias atendiendo principalmente a los niños. Representan el 55,93% de los estudiantes de la muestra de Fuentes (2004). Si bien, es cierto que existen estudiantes que pueden vivir con angustia las exigencias de la materia, de este hecho también se desprenden aspectos positivos, como son las posibilidades de conseguir un aprendizaje significativo y transferirlo a la realidad socioeducativa.

Por último y, según los datos facilitados por la Universidad de Barcelona, específicamente, para el curso académico 2017-2018.

- El número de plazas ofertadas es de 180.
- La nota de corte es de 8,86 para los estudiantes que provienen de PAU i FP, de 7 para los titulados universitarios, de 6,13 para mayores de 25 años y de 5 para mayores de 45 años.
- Del total de estudiantes matriculados, el 94,7% lo hacen en primera opción.
- Respecto a las vías de acceso, el 29,84% proviene de PAAU o asimilados, el 2,62% son licenciados, diplomados o asimilados, el 50,79% de CFGS o asimilados, el 7,33% de PAO con estudios iniciados, el 5,76% de CFGS o asimilados con estudios iniciados, el 3,14% son mayores de 25 años y el 0,52% son mayores de 40 años con experiencia laboral.
- Con relación al sexo, el 80,10% son mujeres y el 19,90% son hombres.
- Sobre la edad de acceso, el 28,27% tiene 18 años, el 11,55% 25 años o más, el resto (60,18% tiene entre 19 y 24 años).
- Con relación a las nacionalidades, el 97,38% es de nacionalidad española y el 2,62% es de nacionalidad extranjera.
- Sobre las nacionalidades de los extranjeros, el 20% es de centro américa, el 40% de América del Sur, el 20% de Asia y el 20% restante de África.
- Respecto a la residencia familiar en España, el 96,34% la tiene en Cataluña y el 3,66% fuera de Cataluña. (Islas Baleares, Comunidad Valencia, Andalucía y Aragón).
- El ámbito territorial de los alumnos con residencia en Cataluña es en un 91,85% metropolitano, en un 3,80% de comarcas geroninas, un 2,72% de las comarcas centrales, un 1,09% del Campo de Tarragona y un 0,54% de las Tierras del Ebro. Respecto a las comarcas, el 46,74% es del Barcelonés, un 13,04% del Baix Llobregat, un 11,41% del Vallès Occidental, un 8,15% del Vallès Oriental, un 7,61% del Maresme, un 2,72% del Alt Penedès, un 2,17% del Garraf, un 1,63% Gironès, un 1,63 de la Selva, un 1,09% de la Anoia.
- Respecto a la situación socio-económica, el 10,99% trabaja menos de 15 horas a la semana, el 33,51 trabaja 15 o más horas semanales y el 55,50 no trabaja.
- Con relación a la ocupación del padre, el 2,09% tiene un trabajo no cualificado, el 36,13% un trabajo cualificado en el sector servicios, el 6,28% un trabajo cualificado en el sector de la

<p>construcción y minería, el 10,99% un trabajo cualificado en el sector industrial, un 1,05% un trabajo cualificado en el sector de agronomía, pesca, etc. , el 7,33% es técnico tiene una profesión asociada a titulación universitaria y el 5,76% es director o gerente de una empresa o institución pública y el 30,37% señala otras o ns/nc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecto a la ocupación de la madre, el 1,57% no ha tenido un trabajo remunerado, el 5,76% tiene un trabajo no cualificado, el 44,50% un trabajo cualificado en el sector servicios, el 0,52% un trabajo cualificado en el sector de la construcción y minería, el 0,52% un trabajo cualificado en el sector industrial, un 0,52% un trabajo cualificado en el sector de agronomía, pesca, etc. , el 8,90% es técnico tiene una profesión asociada a titulación universitaria y el 7,33% es director o gerente de una empresa o institución pública y el 30,37% señala otras o ns/nc. - De los estudiantes que provienen de CFPS, el 57,41% ha hecho Integración Social, el 23,15% Educación Social y el resto (19,44%) otros (animación sociocultural, mediación comunicativa, etc.). - En relación a los idiomas extranjeros acreditados, el 78,53% no acredita ningún idioma, el 18,32% acredita 1 idioma, el 2,62% dos idiomas y el 0,52% tres. El 95,12% de los idiomas acreditados es inglés, el 9,76% árabe, el 9,76% francés y el 2,44 italiano. - Respecto a las nuevas tecnologías, el 96,34% dispone de un ordenador personal en casa con conexión a internet. El 74,87% acredita tener buenos conocimientos de herramientas informáticas (excel, word, acces, etc.). El 53,40% acredita estar bastante familiarizados con las aulas en línea de la plataforma <i>Moodle</i> y el 35,60% mucho. El 15,71% utiliza siempre herramientas para compartir (wiki, blogs...) y el 62,30% a veces. El 76,96% utiliza siempre redes sociales (facebook, twitter, etc.) y el 21,47 a veces. - Con relación a los buscadores de información (google, wikipedia, youtube), un 93,19% los utiliza siempre y un 6,81% a veces. Respecto a las herramientas de mensajerías instantánea (messenger, skype, chats, etc.), el 68,59% las utiliza siempre, el 29,32% a veces. El principal objetivo por que utilizan estas herramientas a nivel personal es para comunicarse (83,77%), tan sólo un 14,66% las utiliza para buscar información. El principal objetivo por las que las utiliza a nivel académico es para buscar información (89,53%).
--

Tabla 27. Datos del perfil del estudiante de Educación Social en el curso académico 2017-2018. Memoria del Grado de Educación Social

Referencias Bibliográficas de la Sección II

- Fuentes, N. (2017). *Proyecto académico*. Documento policopiado. Universitat de Barcelona.
- Martínez, R., González, I., y Marín V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4).
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla
- Mateo, J. & Vlachopoulos, D. (2010). The New Nature of Learning and of Evaluation in the Context of Competential Development European Challenges in the Education on the 21st Century. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 45-61.
- Novella, A. (2017). *Proyecto académico*. Documento policopiado. Universitat de Barcelona.
- Parcerisa, A. (2004). Nova estructura del pla docent a la Universitat de Barcelona. Jornada de Formadors i Formadores "Cap a l'espai Europeu d'Educació Superior". Barcelona, 15 de febrer de 2004. Barcelona: Universitat de Barcelona.

SECCIÓN III. La Educación Social y la Investigación

Índice Sección 3

ÍNDICE SECCIÓN 3	106
INTRODUCCIÓN SECCIÓN III.....	107
7. <i>El Educador social y la Investigación</i>	107
7.1) El Educador Social, objetivos e investigación.....	107
7.2) El Educador Social, funciones e investigación.....	108
7.3) Educador social, competencias e investigación	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA SECCIÓN III.....	116

Introducción Sección III

La finalidad de este apartado es situar el ejercicio profesional en el ámbito de la plaza del concurso, para ello nos aproximamos a; los objetivos, las funciones y las competencias de del educador y educadora social, poniendo especial énfasis en el ámbito de la investigación.

7. El Educador social y la Investigación

Según Moral Mora (2014), en el campo científico son escasas las investigaciones llevadas a cabo por profesionales de la Educación Social. Este hecho se debe, fundamentalmente, a:

- La Educación Social es una disciplina bastante reciente, que no es considerada como titulación universitaria en nuestro país hasta el año 1991 (Real Decreto 1420/1991).
- El ámbito de actuación de la Educación Social se caracteriza por estar fundamentado en la acción y la intervención socioeducativa.
- La situación laboral de los educadores sociales, caracterizada por estar ligados a programas subvencionados con una temporalidad reducida (Varela, 2011).
- La relación con la acción benéfica y el voluntarismo, y no con una profesión reconocida y remunerada (Guerrero, 2013).

Es necesaria la formación en investigación para los profesionales de la Educación Social. Esta formación ha de servir tanto para realizar sus propias investigaciones como para formarse en ciertas competencias que son básicas en su trabajo cotidiano: “El diagnóstico de una situación concreta, la planificación de la intervención socioeducativa, su desarrollo y evaluación son acciones para las que el alumnado de Educación Social necesita una formación específica. Dicha formación implica la recogida de información, su análisis y valoración para poder interpretar los resultados obtenidos y reflexionar acerca de qué intervención resulta más idónea (Ballester, 2006).” (Citado en Moras Mora, 2014; 191).

7.1) El Educador Social, objetivos e investigación

Según la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007), la Educación Social se define como un derecho de ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (ASEDES, 2007, 12).

Dada la magnitud y la complejidad que ya se percibe en su propia definición y entendiendo que uno de los pilares de la educación se centra en el conocimiento del contexto, de su globalidad, de su complejidad y multidimensionalidad (Morin, 1999), la formación en investigación es esencial.

Según el Libro Blanco de la titulación de Educación Social (ANECA, 2005), los objetivos son:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica.
- Potenciar la búsqueda de información y comprensión en y del entorno social.

- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el cambio y transformación social.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

Tabla 28. Objetivos de la Educación Social (Aneca, 2005)

Los objetivos que se exponen en la tabla anterior tienen que ver con quehaceres cotidianos del educador social. Algunos de ellos se relacionan con competencias que forman parte del perfil investigador del educador social; por ejemplo, “potenciar la búsqueda de información orientada a la comprensión del entorno” o el “desarrollo del espíritu crítico para poder entender y analizar la realidad social y política en la que se encuentran” (Moral, 2014; 193).

7.2) El Educador Social, funciones e investigación

En cuanto a las funciones propias del educador social (ANECA, 2004; Varela, 2011) encontramos:

- Educativa.
- Docente en determinados ámbitos.
- Informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias.
- De animación y de dinamización de grupos y colectivos.
- Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención. De gestión y administración de distintos servicios.
- De observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos.
- De relación con instituciones, grupos y personal.
- De reeducación.
- De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria, etc.
- De prevención de situaciones de riesgo o exclusión social.
- De mediación social y educativa.
- De acompañamiento educativo.
- De coordinación de programas.

Tabla 29. Funciones propias del educador social (ANECA, 2004; Varela, 2011; citado en Moral, 2014)

Algunas de las funciones expuestas con anterioridad forman parte de la preparación investigadora del educador social, puesto que, entre sus tareas, deberá recopilar información y analizarla, observar la realidad objeto de su intervención, etc.

Moral (2014), basándose en los objetivos y funciones que por normativa se exigen a los profesionales de la Educación Social, señala algunos objetivos que debieran formar parte del perfil investigador del profesional de la Educación Social.

- Buscar información, analizarla e interpretarla.
- Reflexionar acerca de las evidencias obtenidas.
- Tomar decisiones adecuadas a las necesidades detectadas.
- Planificar la intervención socioeducativa.
- Hacer un seguimiento de las actuaciones llevadas a cabo.
- Evaluar y analizar la propia intervención.

Tabla 30. Objetivos del perfil de investigador propuestos por Moral (2014)

7.3) Educador social, competencias e investigación

Con respecto a las competencias del perfil del educador social y, más concretamente, con las competencias vinculadas con la formación en investigación, nos centramos en los siguientes documentos: las competencias recogidas en el primer simposio Europeo de Asociaciones de Educadores Sociales (2003), la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2008), la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005).

Competencias	Descripción de la competencia
Para promocionar cambios en las personas	Capacidad para realizar acciones para que el usuario opere cambios personales al mismo tiempo que se incide en la mejora de sus situaciones psicológicas, sociales y materiales. Capacidad para trabajar con el usuario para los cambios que necesite.
Para desarrollar la atención directa	Capacidad para trabajar en proximidad con el usuario, esquivando las situaciones defensivas. Atención directa al usuario, entendida como atención en el medio de vida del usuario, en su hábitat. Capacidad para desarrollar actitudes acogedoras, pero también limitadoras. Capacidad de implicación en la relación con el usuario. Establecer vínculos. Capacidad para saber evitar las dependencias. Capacidad para controlar los sentimientos propios a fin que no influyan negativamente en las acciones educativas. De aquí nos viene la necesidad de practicar regularmente trabajos de supervisión de la práctica educativa.
Para trabajar a diferentes niveles y adaptarse	Capacidad para llevar a término acciones en el terreno individual, grupal y de la colectividad. Capacidad para adaptar la acción educativa a los cambios sociales. Capacidad para proyectar la acción educativa a través de planes de acción individuales y grupales.
Para trabajar con la comunidad	Capacidad para influir en la comunidad para que ésta tenga capacidad para articular a todas las personas que forman parte. Capacidad de compromiso con la comunidad como medida para obtener un desarrollo comunitario.
Para trabajar en equipo	Capacidad para participar en el diagnóstico social y psicológico en equipo, a fin de hacer las derivaciones más adecuadas a las necesidades. Capacidad de trabajo en equipo con otros educadores, utilizando a los compañeros como un apoyo para conocer qué le pasa en relación con el trabajo. También con otros profesionales.
Para establecer criterios profesionales y éticos	Capacidad para basar las acciones educativas en criterios éticos. Capacidad para saber distinguir cuándo el código ético ha de prevalecer ante la normativa social. Capacidad para dar a las acciones educativas autonomía y responsabilidad.
Para el análisis y la reflexión	Capacidad para reflexionar sobre la propia práctica educativa y para saber confrontar sistemáticamente los resultados obtenidos con los planes de trabajo. Capacidad para reflexionar sobre la práctica educativa, confrontarla con un marco conceptual y generar conceptos nuevos. Capacidad para hacer análisis de la dinámica institucional.

Tabla 31. Competencias de los educadores y las educadoras sociales identificadas en el Primer Simposio Europeo de Asociaciones de Profesionales de la Educación Social (2003)

En este primer documento, se recoge un grupo de competencias que están relacionadas con los procesos de investigación. En concreto, nos referimos a las para el análisis y reflexión.

En segundo lugar, La AIEJI (2008) en su documento marco establece una diferenciación entre competencias fundamentales, competencias centrales y competencias generadas por el ejercicio de la profesión.

<p>COMPETENCIAS FUNDAMENTALES</p> <p>Competencias para INTERVENIR - Actuar directamente y dar una respuesta.</p> <p>Competencias para EVALUAR - Planificar, organizar y reflexionar sobre sus acciones - Saber evaluar la relación entre la intención, la acción y el resultado.</p> <p>Competencias para REFLEXIONAR - Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer el desarrollo de su profesión.</p>
<p>COMPETENCIAS CENTRALES</p> <p>Competencias RELACIONALES Y PERSONALES - Relacionarse personal y profesionalmente con la otra persona para la creación de un vínculo - Compromiso, motivación, actitudes, espíritu... el compromiso personal en el trabajo - Respetar una ética y moral.</p> <p>Competencias SOCIALES Y COMUNICATIVAS - Colaborar y participar del trabajo en equipo Actuar en ámbitos heterogéneos - Resolver y gestionar conflictos de manera rigurosa - Comunicación efectiva, consejo y guía.</p> <p>Competencias ORGANIZATIVAS - Planificar y realizar actividades y procesos socioeducativos Administración, gestión y desarrollo del puesto de trabajo - Documentar y evaluar actividades y procesos - Conocer tareas administrativas: tecnologías de la información, documentación.</p> <p>Competencias DEL SISTEMA - Administrar expectativas y demandas de la comunidad hacia los grupos con los que trabaja - Apoyar y guiar al usuario en el sistema - Ayudar a mejorar y desarrollar marcos de trabajo y condiciones favorables para estos grupos - Saber y poder establecer relaciones y actuar en el contexto de trabajo.</p> <p>Competencias DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO - Estar preparado para el cambio: desarrollar y mejorar sus competencias profesionales (formación continua y complementaria) - Reflexionar de manera crítica y evaluar el propio trabajo y el trabajo en equipo - Contribuir y participar en análisis y actividades de desarrollo del propio trabajo.</p> <p>COMPETENCIAS GENERADAS POR EL EJERCICIO PROFESIONAL</p> <p>Competencias TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS - Habilidad socioeducativa y profesionalidad Conocimientos teóricos y prácticos, métodos e instrumentos.</p> <p>Competencias CONDUCTUALES - Dominio de terminología y conceptos - Interiorizar ética y moral - Participar el debates, propuestas, borradores, acuerdos, etc., sobre la Educación Social.</p> <p>Competencias CULTURALES - Descubrir, comprender e incluir puntos de vista de diferentes culturas y valores culturales.</p> <p>Competencias CREATIVAS - Dominar formas de expresión y aptitudes en el marco de la creatividad, el movimiento y la música para el desarrollo emocional, social, lingüístico e intelectual de los individuos.</p>

Tabla 32. Competencias profesionales para la práctica socioeducativa (AIEJI, 2008)

Tal y como vemos en la tabla anterior, en este documento aparecen, de manera explícita, competencias de investigación. En concreto, dentro de competencias teóricas y metodológicas “Métodos e instrumentos”.

Por otro lado, en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007) -guía imprescindible para el desempeño profesional del educador social y para la identificación de las competencias requeridas- se presentan las competencias en relación a las funciones del educador social.

	Contenido funciones	Competencias asociadas
Función. Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	Campo de responsabilidad correspondiente a las acciones y actividades relacionadas con lo cultural en general y que persiguen finalidades relacionadas con los aprendizajes sociales y la formación permanente de los individuos, así como su recreación y promoción en/desde los grupos, colectivos y comunidades.	Saber reconocer los bienes culturales de valor social. Dominio de las metodologías educativas y de formación. Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Función. Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	Campo de responsabilidad que hace referencia a las acciones y actividades intencionadas que favorecen la aparición y consolidación de espacios y tiempos educativos, es decir, de situaciones favorecedoras de procesos individuales y grupales relacionados con las posibilidades de una mejora personal o social en los diferentes contextos sociales.	Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural
Función. Mediación social, cultural y educativa	Es el campo de responsabilidad que atiende al conjunto de acciones desarrolladas para enriquecer los procesos educativos individuales o colectivos a partir de acompañamientos, orientaciones y derivaciones que propician nuevos encuentros con elementos culturales, con otras personas o grupos y con otros lugares. La intención es facilitar las relaciones interpersonales, minimizar las situaciones de conflicto y propiciar nuevos itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural.	Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones. Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos grupos a poner en relación. Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

<p>Función. Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos</p>	<p>Campo de responsabilidad que hace referencia a la investigación y conocimiento de las dinámicas institucionales y los contextos sociales en sus dimensiones macro, meso y micro relacionados con el desarrollo de un sujeto de derecho</p>	<p>Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contexto socioeducativos. Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social. Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.</p>
<p>Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos</p>	<p>Campo de responsabilidad que hace referencia a acciones, actividades y tareas tanto en instituciones como con programas, proyectos y actividades.</p>	<p>Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones docentes. Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes. Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.</p>
<p>Función. Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos</p>	<p>Campo de responsabilidad que comprende acciones y actividades relacionadas con una finalidad socioeducativa.</p>	<p>Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes. Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.</p>

Tabla 33. Relación funciones y competencias Educador Social (ASESDES, 2007; 42-43)

En este tercer documento aparecen de nuevo competencias asociadas; en este caso, a la función investigadora. En concreto, las que estarían relacionadas directamente con esta función serían; “capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado”; “dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contexto socioeducativos” y “capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad)”.

Todas estas competencias vinculadas directa o indirectamente con la investigación, se materializan a través de la planificación de asignaturas específicas orientadas a la formación en investigación del alumnado universitario de Educación Social, como una parte más de su perfil profesional.

Respecto a las competencias que figuran en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005), observamos las siguientes competencias específicas:

-
- Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa.
 - Conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países, con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea.
 - Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.
 - Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
 - Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja.
 - Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.
 - Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.
 - Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.
 - Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.
 - Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.
 - Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
 - Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.
 - Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.
 - Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).
 - Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
 - Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
 - Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).
 - Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
 - Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.
 - Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
 - Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.).
 - Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.
 - Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de Educación Social.
 - Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.
-

-
- Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.
-

Tabla 34. Competencias específicas de la Titulación de Grado en Educación Social (ANECA, 2005)

Entre las competencias citadas en la tabla anterior, observamos que la última alude de manera explícita a la formación en investigación de los graduados en Educación Social: “Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención”.

A partir de todos estos documentos se elaboran las competencias del Grado en Educación Social que hemos visto con anterioridad, en la sección anterior (tabla 21 y 22). De todas las que allí se enumeran, las referentes de la investigación, según los planes docentes de las asignaturas metodológicas/investigación del grado de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, son las siguientes. Competencias transversales:

-
- Compromiso ético
 - Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas (respecto a las diferencias individuales y sociales, respecto a la autonomía y libertad de las personas, confianza en el potencial de crecimiento y desarrollo individual de las personas)
 - Capacidad de aprendizaje y responsabilidad
 - Capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica (adaptación a los cambios y las innovaciones mediante el propio aprendizaje permanente y el desarrollo profesional).
 - Trabajo en equipo
 - Capacidad para colaborar con los otros y de contribuir a un proyecto común (capacidad de trabajo en equipo).
 - Capacidad de colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales (capacidad de trabajo interdisciplinario).
 - Capacidad creativa y emprendedora
 - Capacidad para buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes (capacidades y actitudes e indagadoras de investigación de la realidad socioeducativa, flexibilidad hacia las ideas innovadoras y creativas).
 - Capacidad comunicativa
 - Capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, de modo que se conozcan y dominen las tecnologías más adecuadas a cada contexto.
-

Tabla 35. Relación de competencias transversales seleccionadas de la memoria de verificación del Grado de Educación Social para la asignatura de *Investigación Socioeducativa*³⁷

-
- Competencias específicas
 - Capacidad para analizar, evaluar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos.
 - Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos de la Educación Social.
 - Capacidad para elaborar propuestas, herramientas e instrumentos educativos para enriquecer y mejorar los procesos, contextos y recursos educativos y sociales.
-

Tabla 36. Relación de competencias específicas seleccionadas de la memoria de verificación del Grado de Educación Social para la asignatura de *Investigación Socioeducativa*³⁷

La intervención socioeducativa debe estar bajo una lógica de la indagación permanente (poner en cuestión). El educador social debe integrar tres aspectos: ver, juzgar y actuar a

³⁷ Extraídas de los planes docentes de las tres asignaturas implicadas en la formación metodológica.

través de la investigación (Sánchez-Santamaría y Calvo, 2014) para ser capaz de:

- a) Asumir como propio, desde la óptica científica, el ejercicio de profundizar en el conocimiento de los fenómenos y contextos socioeducativos y formativos.
- b) Comprender, valorar y juzgar los fenómenos y hechos sociales para optimizar sus proyectos y actuaciones bajo criterios de oportunidad, idoneidad, eficacia, calidad, globalidad y flexibilidad.” (Sánchez-Santamarí y Calvo, 2014b;28-29). La Investigación Socioeducativa es entendida como un medio al servicio de la transformación de las situaciones educativas, sociales, etc. con el fin de ajustar las intervenciones a las necesidades reales de los sujetos objeto y de mejorar la práctica como profesional comprometido con una sociedad democrática, bajo referentes éticos (Fullana, Pallisera, Tesouro y Castro, 2009, citado en Sánchez-Santamaría).

Referencias Bibliográficas de la Sección III

- AIEJI (2008). Marco conceptual de las competencias del Educador Social. Disponible en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=148>
- ANECA (2004). *Libro blanco de Pedagogía y Educación Social*. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- ASEDES (2004). Definición de Educación Social. Asamblea de 28 de febrero en Toledo. Disponible en: <http://www.eduso.net/red/defnicion.htm>
- Ballester Brague, Ll. (2006). *Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas*. Cuarta ponencia de las Jornadas de estudio y debate del título de grado en Educación Social. Universitat de les Illes Balears
- Moral Mora, A. (2014). La investigación en Educación Social: una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 189-200.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel.
- Sánchez-Santamaría, J. y Calvo, S. M. (2014). Desarrollando competencias de investigación a través de metodologías activas en un entorno B-learning. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 17; 23-44.

Sección IV. Plan de Actuación Docente

Índice Sección IV

INTRODUCCIÓN SECCIÓN IV	118
8. Descripción general de la asignatura: Investigación Socioeducativa.....	122
8.1) Finalidad de la asignatura	124
8.2) Objetivos generales de la asignatura	126
8.3) Competencias formativas	126
8.4) Resultados de aprendizaje	129
8.5) Objetivos de aprendizaje	133
8.6) Bloques contenidos y temas	134
8.6.1) Bloque 1. El inicio de una investigación en el ámbito de la Educación Social	135
8.6.2) Como construimos una investigación aplicada dentro del ámbito de la Educación Social (I): Metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa.....	137
8.6.3) Como construimos una investigación aplicada dentro del ámbito de la Educación Social (II): Metodologías de investigación orientadas al cambio y a la transformación.....	138
8.6.4) La recogida y el análisis de la información de una investigación elaborada dentro del ámbito de la Educación Social	140
9. Metodología.....	141
9.1) Espacios formativos donde se enseña y aprende mediante estrategias metodológicas	142
9.1.1) Espacio teórico-práctico presencial	142
9.1.2) Espacio no presencial de trabajo dirigido	158
9.1.3) Espacio no presencial de aprendizaje autónomo	159
10. Las Tics aplicadas a la investigación	160
11. La Función tutorial	161
12. El equipo docente.....	161
13. La evaluación del alumnado en la asignatura de Investigación Socioeducativa	162
13.1) La evaluación continúa	164
13.1.1) Qué se evalúa en la materia de <i>Investigación Socioeducativa</i>	164
13.1.2) Quien evalúa en la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i>	168
13.1.3) Cómo se evalúa en la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i>	170
13.1.4) Cuándo se evalúa en la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i>	172
13.2) La evaluación única.....	187
13.3) La reevaluación.....	190
13.4) Valoración global de la evaluación.....	190
13.5) La evaluación del contexto de aprendizaje	190
14. Secuencia y temporalización de la asignatura.....	192
15. Centros, asociaciones y bases de datos	195
16. Propuesta de innovación: La Investigación Socioeducativa y el trabajo de fin de grado	199
16.1) Descripción del proyecto de innovación.....	199
16.2) Personal docente UB implicado y otros participantes	202
16.3) Características del alumnado implicado	203
16.4) Carencias detectadas.....	204
16.5) Antecedentes relacionados con la propuesta.....	205
16.6) Objetivos iniciales relacionados con la mejora de los aprendizajes del alumnado implicado	205
16.7) Importe/Ayuda solicitada	208
16.8) Desarrollo de la actuación/Plan de trabajo	208
16.9) Actividades, estrategias, recursos, materiales	210
16.10) Indicadores de evaluación	210
16.11) Instrumentos de evaluación propuestos para la observación de los indicadores establecidos	213
16.12) Difusión prevista de los resultados	214
16.13) Transferibilidad prevista de los resultados.....	214
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA SECCIÓN IV.....	215

Introducción Sección IV

La docencia es una actividad intencionada; planificada y previsible. Es el lugar donde se transmiten conocimientos, se analizan contenidos y se aprenden procesos y procedimientos para el ejercicio de una profesión.

De manera particular, hay que precisar que la docencia universitaria es una función sustantiva que constituye uno de los conjuntos de actividades más importantes del profesorado. En la docencia se configuran y aplican procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter didáctico y, también, se generan aprendizajes que son producto de las interacciones entre los sujetos; surgen relaciones dialógicas entre el profesorado y el alumnado y entre el alumnado.

La docencia es básicamente una oportunidad de cambio, de relación, de mejoras, de transformaciones, de aprendizajes, etc. El/la docente debe ser el facilitador de ideas desde la participación y el diálogo, quien -además de enseñar- también debe realizar un trabajo vinculado a cómo los estudiantes aprenden, lo que se ha venido a llamar coreografías didácticas.

Desde este proyecto, nos situamos en una manera de entender la docencia que asume y defiende las ideas básicas de renovación docente en la Universidad. Según Zabalza (2009), estas ideas son:

- La docencia es un componente importante en la formación de los y las estudiantes. La calidad docente establece diferencias entre profesorado, centros universitarios, etc. Aprender depende de las capacidades, el interés, la motivación, etc. de los estudiantes pero también de la calidad de los docentes, de las oportunidades de aprendizaje, de los recursos, etc.
- La docencia pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de otros cometidos que el profesorado universitario debe asumir. Enseñar es distinto de investigar, de gestionar, de participar en actividades de extensión universitaria.
- La buena docencia no es una cuestión de mucha práctica. La práctica ayuda pero por sí sola resulta insuficiente.
- La docencia -como en cualquier otra profesión- forma un espacio propio y distinto de *competencias profesionales*, integradas por conocimientos (sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje), por habilidades específicas (de comunicación, de recursos didácticos, de evaluación, etc.) y por actitudes y características de los formadores (empatía, rigor intelectual, ética profesional, etc.).

Según Zabalza (2009), el eje de la docencia ha pasado a ser el aprendizaje de las cosas. Ello implica que quien aprende no es un grupo sino personas individuales. Esto supone estar pendiente de cada uno de ellos, supervisar el proceso que siguen, facilitar el progreso: "... enseñar (en el sentido de explicar) es bien distinto de "facilitar el aprendizaje"" (Zabalza, 2009; 76). Lo primero; enseñar, supone saber mucho sobre el tema, lo segundo; facilitar el aprendizaje - además de saber mucho- implica saber cómo motivar, cómo tutorizar, cómo evaluar, cómo ayudar a resolver dificultades y dudas, cómo organizar procesos de aprendizaje, etc. De hecho, cuando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje se está, en realidad, hablando de un mismo proceso que abraza dos momentos que interactúan entre sí.

Enseñar, solamente, no provoca el aprendizaje. Aprender es algo que acontece en el estudiante que está condicionado, entre otras cosas, por la actuación didáctica. Esto significa que las y los estudiantes aprenderán más o menos, con mayor o menor profundidad, más a gusto o más a disgusto, etc. dependiendo de la manera en que el profesorado desarrolle el

trabajo docente (Zabalza, 2009).

A continuación, en la siguiente tabla se recogen las principales diferencias entre enseñar y aprender:

DE...	A...
Definir objetivos de la enseñanza, del profesor y la asignatura.	Definir objetivos de aprendizaje para el alumno.
Adquisición y retención de información.	Resultados de aprendizaje esperados: competencias (integran conocimiento, habilidades, actitudes, valores).
Métodos expositivos de transmisión de información, de receptividad y reproducción pasiva.	Uso de metodologías activas de aprendizaje-enseñanza.
Evaluación final y sumativa de productos.	Evaluación continua y formativa del proceso.
Profesor como "llanero solitario".	Exigencias de interdisciplinariedad y equipo docente.

Tabla 37. Cambio de enseñar a aprender (Martínez, Cibanal y Pérez, 2010; 122)

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en esta cuarta parte de este proyecto se presenta el plan de actuación docente relativo a la asignatura de Investigación Socioeducativa del grado de Educación Social, titulación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La docencia de esta asignatura está encargada al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, forma parte de la formación metodológica/instrumental que reciben los estudiantes que estudian grado de Educación Social en esta facultad.

Esta asignatura está directamente relacionada con la materia de Investigación Evaluativa en Contextos Educativos. Esta segunda asignatura también se cubre desde el mismo departamento y se realiza en el segundo cuatrimestre del primer curso del grado de Educación Social.

Los motivos de haber seleccionado la asignatura de Investigación Socioeducativa responden a: 1) criterios de pertenencia y criterios personales 2) criterios de investigación y 3) criterios de innovación:

Criterios de pertenencia y personales. He sido docente de materias metodológicas tanto en licenciaturas como en diplomaturas como, ahora, en grados y másteres (ver tabla 1). Mi participación como profesora en materias metodológicas se remonta al curso académico 2003-2004 con la asignatura de *Investigación Educativa* en la diplomatura de Formación del Profesorado. Con relación a la enseñanza de Educación Social, mi participación como docente se inicia en el curso académico 2007-2008, cuando paso a ser la responsable de la asignatura de *Métodos de Investigación Socioeducativa*.

Con la incorporación de los grados en la Facultad en el curso académico 2009-2010, paso a ser la responsable de las asignaturas metodológicas que se imparten –desde el departamento MIDE- en el grado de Educación Social. En concreto, empiezo a coordinar los equipos docentes de las asignaturas de:

- Investigación Evaluativa en Contextos Educativos.
- Investigación Socioeducativa.

Con respecto a la primera, he sido docente en uno de los cursos académicos (ver documento currículum vitae). Con relación a la segunda, objeto de este plan de actuación docente, soy la responsable de uno de los grupos de mañana (M1), desde el curso académico 2012-2013; momento en el que –al ser una asignatura de cuarto curso- la primera promoción del grado

de Educación Social tiene opción de realizarla.

Por otro lado, además de coordinar los equipos docentes de estas asignaturas, formo parte del Consejo de Estudios de Educación Social (ver documento currículum vitae).

Criterios de Investigación. Teniendo en cuenta el plan de estudios del grado de Educación Social (ver figura 3 y las competencias profesionales del educador social así como sus características, la asignatura seleccionada se caracteriza, entre otras cosas, por ofrecer contenidos relacionados con diferentes perspectivas metodológicas. Tal y como exponía en la Introducción general de este proyecto (ver tabla 2), los años en la Universidad me han permitido:

- Trabajar en profundidad diferentes enfoques metodológicos.
- Trabajar en profundidad metodologías orientadas al cambio y a la transformación social.

Asimismo, mis contextos de investigación y varios de los estudios empíricos realizados han sido próximos a los ámbitos del educador social; por ejemplo, participación de mujeres inmigrantes; relación escuela-comunidad en contextos desfavorecidos, proyectos de participación; Aprendizaje y Servicio (ApS) en contextos vulnerables, etc.

Criterios de innovación. A lo largo de toda mi carrera académica, he participado en grupos de innovación docente vinculados al área de métodos de investigación (ver documento currículum). En la actualidad, formo parte del Grupo de Innovación Docente MideME, coordinado por la Dra. Mercedes Torrado. En los últimos años, he coordinado dos proyectos de innovación docente en la asignatura *Investigación Socioeducativa*.

Los años como docente en asignaturas metodológicas me han permitido reflexionar sobre la puesta en práctica de esta tipología de materias en el ámbito de la Educación Superior. En este momento, el presentarme como candidata a esta plaza representa una oportunidad para mejorar mis competencias profesionales como docente en la Universidad. Así, lo que a continuación se presenta en las siguientes páginas es fruto de la reflexión y sistematización de ciertas cuestiones que -si bien, siempre han estado presentes en mis años de docencia- han sido el motor de este trabajo y han condicionado y dado forma al resultado final del mismo. En concreto, los interrogantes que guían las siguientes páginas son:

En cuanto a la formación universitaria:

- ¿Qué aporta la *Investigación Socioeducativa* en la formación superior de los estudiantes de Educación Social?

En cuanto al perfil profesional:

- ¿Qué aporta la *Investigación Socioeducativa* al perfil profesional de los estudiantes de Educación Social?

En cuanto a la metodología didáctica:

- ¿Cómo se puede “acercar” la asignatura de *investigación socioeducativa* a los y las estudiantes de Educación Social?
- ¿Cómo “alfabetizar”³⁸ en 4 meses en *Investigación Socioeducativa* a las y los estudiantes de Educación Social?

En cuanto a las horas de trabajo:

- ¿Es adecuado el trabajo esperado de un estudiante en esta asignatura con relación al tiempo real del que dispone?

³⁸ Utilizamos el término “alfabetizar” en el sentido de Wood y Smith (2018).

En cuanto a los contenidos:

- ¿Qué deberían llegar a entender los estudiantes del grado de Educación Social cursando esta asignatura?
- ¿Cómo deberían aplicar esta comprensión los estudiantes del grado de Educación Social que cursan esta asignatura?
- ¿Qué contenidos deberían ser capaces de analizar y sintetizar los estudiantes del grado de Educación Social que cursan esta asignatura?
- ¿Qué clase de capacidades para el razonamiento abstracto deberían ser capaces de analizar y sintetizar los estudiantes del grado de Educación Social que cursan esta asignatura?

A continuación, pasamos a presentar el plan de actuación docente de la asignatura de *Investigación Socioeducativa* que recoge la descripción de elementos didáctico-formativos que han de asegurar el proceso de aprendizaje y evaluación de la asignatura. En concreto, se desarrollan los siguientes aspectos:



Figura 3. Estructura de la sección (elaboración propia)

8. Descripción general de la asignatura: Investigación Socioeducativa

De acuerdo con la estructura modular del grado de Educación Social que ya presentábamos en la sección anterior, la asignatura de *Investigación Socioeducativa* forma parte de la materia *Herramientas Metodológicas e Instrumentales*. A continuación, recogemos, de nuevo, la estructura del Plan de Estudios de Educación Social, para ubicar la asignatura dentro de la trayectoria formativa del estudiante:

1r any		2n any		3r any		4t any	
1r semestre	2n semestre	1r semestre	2n semestre	1r semestre	2n semestre	1r semestre	2n semestre
Polítiques Socials i Educatives 6 cr.	Psicologia Social i de les Organitzacions 6 cr.	Teoria i Institucions Educatives 6 cr.	Acció Socioeducativa en Situacions d'Inclusió i Exclusió Social 6 cr.	Anàlisi de les Relacions Educatives 6 cr.	Direcció i Gestió de Serveis Socioeducatius 6 cr.	Investigació Socioeducativa 6 cr.	Art i Cultura en l'Educació Social 6 cr.
Història de l'Educació Social 6 cr.	Recerca i Avaluació en el Camp Socioeducatiu 6 cr.	Fonaments Didàctics de l'Acció Socioeducativa 6 cr.	Animació Sociocultural i Educació en el Temps Lliure 6 cr.	Pedagogia Social 6 cr.	Comunicació Interpersonal i Social en l'Exercici Professional 6 cr.	Pràctiques Externes II 12 cr.	
Identitat i Desenvolupament Professional 6 cr.	Sociologia de l'Educació 6 cr.	Desenvolupament Comunitari 6 cr.	Educació de Persones Adultes 6 cr.	Planificació i Avaluació de Serveis Socioeducatius 6 cr.	OT 6 cr.	OT 6 cr.	OT 6 cr.
Usos, Possibilitats i Límits de les Tècniques de la Informació i la Comunicació 6 cr.	Antropologia Cultural 6 cr.	Àmbits Professionals Actuals i Emergents 6 cr.	Psicologia del Desenvolupament 6 cr.	Pràctiques Externes I 18 cr.		OT 6 cr.	OT 6 cr.
Educació Social: Interrogants i Reptes de Futur 6 cr.	Drets Humans i Marcs Legals de l'Educació Social 6 cr.	Exclusió Social, Conflicte i Mediació 6 cr.	Disseny i Innovació de l'Acció Socioeducativa 6 cr.	Ètica, Valors i Educació Social 6 cr.		TFG 12 cr.	

Figura 4. Ubicació de la assignatura de *Investigación Socioeducativa* en el Plan de estudios del grado de Educación Social. Universidad de Barcelona

Del total de las asignaturas troncales u obligatorias del plan de estudios del grado de Educación Social, las vinculadas –directamente– con la formación metodológica son tres; por un lado, *Investigación Socioeducativa*, asignatura objeto de este plan docente; *Usos, Posibilidades y Límites de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, asignatura obligatoria de 6 créditos que se cursa en el primer cuatrimestre del primer curso. Según la memoria de verificación del Grado (2008), ambas asignaturas forman parte de la materia *Herramientas Metodológicas Instrumentales*. Por otro lado, aunque según la memoria de verificación del grado³⁹ no pertenece a esta materia, consideramos –y así lo hemos indicado anteriormente– la asignatura de *Investigación y Evaluación en el Campo Socioeducativo*, una materia directamente vinculada con la formación metodológica e investigadora.

Además de estas materias específicamente orientadas a la formación metodológica, es necesario tener en cuenta que en la guía docente del Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG), se incluye la opción de TFG de investigación.

Por tanto, si se tiene en cuenta el número de asignaturas troncales u obligatorias que cursan los estudiantes del grado de Educación Social (30)⁴⁰, el peso porcentual que representa la formación metodológica es del 13,3%. Este dato es básico en el momento de seleccionar las competencias, los contenidos, etc. de la asignatura.

³⁹ En la memoria, esta asignatura se ubica dentro de la materia *Educación*.

⁴⁰ No se incluye el TFG.

Centrándonos, específicamente, en la asignatura seleccionada para este plan docente, en la figura anterior observamos que se trata de una asignatura de tipología obligatoria y de naturaleza teórica-práctica, que tiene una carga docente de 6 créditos y que se imparte durante el primer cuatrimestre del último curso del grado de Educación Social.

Desde su implementación, cada año hay tres grupos; dos de mañana (M1 y M2) y uno de tarde (T1). A modo de resumen, en la siguiente tabla se recoge la información general de la asignatura.

Enseñanza	Grado de Educación Social
Tipología de asignatura	Formación obligatoria
Naturaleza asignatura	Teórica-práctica
Curso/Semestre	Cuarto curso/Primer Cuatrimestre
Créditos	6
Departamento	Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Tabla 38. Ficha descriptiva de la información general de la asignatura

Los 6 créditos obligatorios de la asignatura implican 150 horas por parte del alumnado que se distribuyen entre horas presenciales, horas para elaborar los trabajos dirigidos y horas de aprendizaje autónomo. A modo de resumen, en la siguiente tabla se recoge la distribución horaria global:

Modalidad de horas	Horas
Horas presenciales	60
Horas para elaborar trabajos dirigidos	30
Horas de aprendizaje autónomo	60
Horas totales	150

Tabla 39. Relación horas de dedicación del estudiante a la asignatura

A continuación, en los siguientes apartados, nos ocupamos del plan de actuación que el equipo docente establece. De manera previa, nos centramos en lo que hemos considerado la finalidad de la asignatura; “alfabetizarse” en *Investigación Socioeducativa*.

8.1) Finalidad de la asignatura

Al igual que ocurre con otras disciplinas, la *Investigación Socioeducativa* es un área rica en conocimientos y contenidos conceptuales. Esto implica que el desarrollo de una comprensión suficiente y profunda requiera tiempo, dedicación y esfuerzo.

La Alfabetización Científica es uno de los objetivos o parámetros de la Educación Científica⁴¹ que enunciábamos en la primera parte de este trabajo. Si bien es cierto que se carece de un consenso en la comunidad científica sobre su definición y alcance, existen ciertas definiciones, delimitaciones, etc. que responden a las características de este proyecto docente. Por ejemplo, Sasseron y Carvalho (2008) proponen tres ejes en el momento de planificar propuestas didácticas que tengan como finalidad la alfabetización científica.

- El primero hace referencia a la comprensión básica de términos, conocimientos y

⁴¹ Si bien la educación científica está relacionada con la enseñanza obligatoria. Los estudiantes llegan a la universidad con pocos conocimientos sobre lo que es y lo que implica la ciencia. De ahí, que recojamos algunas de las ideas propias de la educación científica.

conceptos científicos básicos.

- El segundo de los ejes estructurantes corresponde a la comprensión de la naturaleza de la ciencia y de los factores éticos y políticos que enmarcan su práctica.
- El tercero se vincula a la comprensión de las relaciones existentes entre ciencia y sociedad.

En el caso concreto de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*, leer e interactuar con la investigación a un nivel crítico implica también un cierto nivel de “alfabetización investigadora” “...esto es la capacidad de comprender el posicionamiento de una investigación, las conjeturas subyacentes a la misma y cómo ésta ha influido en el cambio resultante” (Wood y Smith, 2018; 17). Según estos mismos autores para desarrollar un buen nivel de “alfabetización investigadora”, se requieren tres elementos:

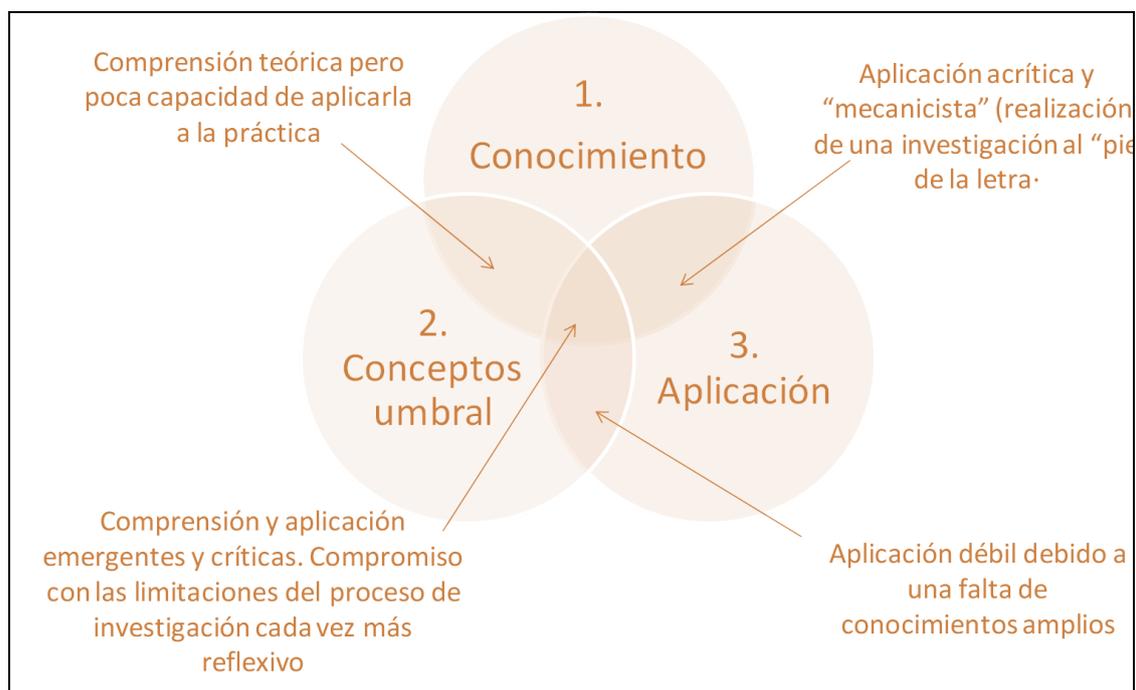


Figura 5. Un esquema simple de alfabetización investigadora (Wood y Smith, 2018; 18)

- El *conocimiento* en relación a los métodos de investigación; que se extiende desde las bases/tradiciones filosóficas hasta los aspectos prácticos del diseño de investigación.
- Los *conceptos umbral* que aluden a los conceptos centrales y necesarios de una disciplina para poder adquirir una comprensión crítica; por ejemplo, la ontología, el muestreo, la metodología, etc. Es necesario dedicar tiempo al desarrollo de la comprensión de estos conceptos si se pretende interactuar de forma crítica con la investigación y desarrollar/elaborar proyectos de investigación.
- La *aplicación* de investigaciones a pequeña escala puede tener ventajas para el desarrollo de una comprensión investigadora más amplia. De hecho, “leer sobre investigación permite un buen nivel de comprensión teórica, pero ponerlo en práctica nos aporta una percepción más profunda” (Wood y Smith, 2018; 19).

Una relación significativa con la investigación a lo largo de las tres esferas es algo que requiere de tiempo y experiencia: “La investigación es un área compleja de la actividad humana; convertirse en un buen investigador, o incluso alfabetizado en investigación (por ejemplo, tener la

habilidad de leer y relacionarnos de forma crítica con la investigación), requiere tiempo. Por tanto, argumentaremos que es perfectamente posible lograr un nivel de alfabetización investigadora leyendo y reflexionando sobre la investigación, pero la adquisición de una apreciación profunda y crítica requiere que realmente emprendamos un proyecto, aunque sea a pequeña escala” (Wood y Smith, 2018, 19)⁴². La alfabetización a la que nos referimos se podría corresponder con lo que –en la actualidad- viene a denominarse cultura científica que engloba los conocimientos, prácticas y valores vinculados a la ciencia distinguiendo entre cultura científica intrínseca y cultura científica extrínseca (Montañés, 2011; Quintanilla, 2010, citado en Olivera Lobo y López Pérez, (2014). En nuestro caso, cultura científica vinculada los procesos sociales y educativos.

8.2) Objetivos generales de la asignatura

Teniendo en cuenta la finalidad “*alfabetizarse*” en *Investigación Socioeducativa* y los aspectos comentados en el apartado anterior, los objetivos generales de la asignatura buscan:

- Comprender la investigación dentro del marco socioeducativo.
- Saber elaborar un proyecto de investigación.
- Valorar e impulsar la investigación en el ámbito de la Educación Social.

8.3) Competencias formativas

Tal y como hemos visto en la sección 2 de este proyecto, las competencias son una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, nos detenemos de manera más concreta que en la sección anterior, en su definición e implicaciones.

La competencia ha sido un término muy definido por diferentes especialistas en la materia. Perrenoud (2000) incide en que la competencia no es un estado ni un conocimiento que se posee y se aplica en contextos de trabajo profesional y se manifiesta en conductas y actitudes (Aneas et al, 2013). Sería un error reducir este concepto a un saber (un conocimiento) o un saber hacer (una habilidad). Tener conocimientos o habilidades no implica ser competente: “La aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidad, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001; 509).

Por su parte, Cano (2015) las define como: “... la capacidad de movilizar e integrar diversos saberes para dar respuestas eficientes en contextos complejos. Las competencias se concretan, en el marco de las asignaturas, en resultados de aprendizaje, entendidos como la expresión de lo que se espera que el estudiante debe conocer, entender y/o ser capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje. Así pues, se pueden diferenciar las características de un término y otro.” (pp. 27).

La misma autora también señala que ser competente en el mundo actual implica aprender (y desaprender) constantemente. Para ello, es necesaria la capacidad de gestionar la información (competencia que interacciona muy directamente con la competencia digital). Esto implica reconocer que necesitamos dicha información, contar con estrategias para localizarla, extraerla y evaluarla (Cano, 2015).

Mateo y Vlachopoulos (2010) las entienden como: “Las competencias son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.” (Mateo & Vlachopoulos, 2010; 46).

De este modo, la competencia implica prácticas integradoras. Si bien en la universidad no

⁴² Esta última idea señalada, la recuperaremos en la propuesta de innovación de este proyecto (apartado 16 de este proyecto).

podemos formar directamente para la práctica, sí se puede facilitar que el alumnado aprenda poniendo las condiciones de esta práctica.

Competencias formativas en asignaturas metodológicas

Tal y como vimos en la sección 3 de este documento, en el grado de Educación Social la propuesta de competencias está íntimamente ligada a la estructura curricular, siguiendo la lógica modular que se ha presentado en la figura 3A partir de la formación básica, se evoluciona hacia la formación específica, para concretarse en una formación profesional a partir de la materia del prácticum.

Con respecto a las competencias, la universidad concreta una serie de competencias transversales que son genéricas y transferibles a múltiples situaciones. Las competencias transversales son aquellas que se consideran necesarias para el desarrollo integral de la persona y que se adquieren trabajando en la mayoría de materias de la titulación. En el proyecto Tuning, documento de referencia en los estudios universitarios, ya vimos que se dividen en: Instrumentales, Personales y Sistémicas (ver tabla 15 de este documento).

Según la memoria de verificación del grado de Educación Social, las competencias transversales comunes a la UB son las que hemos recogido en la tabla 21 de este documento. Partiendo de esas competencias, en la tabla siguiente, recuperamos las que están relacionadas con la formación metodológica/investigación que se corresponden con las presentadas en la tabla 35 de este trabajo.

-
- Compromiso ético
 - Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas (respecto a las diferencias individuales y sociales, respecto a la autonomía y libertad de las personas, confianza en el potencial de crecimiento y desarrollo individual de las personas)
 - Capacidad de aprendizaje y responsabilidad
 - Capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica (adaptación a los cambios y las innovaciones mediante el propio aprendizaje permanente y el desarrollo profesional).
 - Trabajo en equipo
 - Capacidad para colaborar con los otros y de contribuir a un proyecto común (capacidad de trabajo en equipo).
 - Capacidad de colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales (capacidad de trabajo interdisciplinario).
 - Capacidad creativa y emprendedora
 - Capacidad para buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes (capacidades y actitudes e indagadoras de investigación de la realidad socioeducativa, flexibilidad hacia las ideas innovadoras y creativas).
 - Capacidad comunicativa
 - Capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, de modo que se conozcan y dominen las tecnologías más adecuadas a cada contexto.
-

Tabla 40. Competencias transversales de la Universidad de Barcelona vinculadas con las asignaturas metodológicas⁴³.

Por otro lado, las competencias específicas son “aquellas propias del campo de conocimiento o de cada disciplina en concreto, aquellas que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto” (Cano, 2015; 29). La misma autora señala que las competencias específicas pueden

⁴³ Elaboración propia a partir de los planes docentes de las tres asignaturas metodológicas.

dividirse también por ámbitos:

- **Ámbito de conocimiento.** Se refiere a la adquisición de un corpus de conocimientos, teorías, técnicas.
- **Ámbito profesional.** Incluye las habilidades de comunicación e indagación y el know how.
- **Ámbito académico.** Se refiere a los ámbitos de know how, de comunicación y de investigación.

Según la memoria de verificación del grado de Educación Social, las competencias específicas del grado son las que hemos recogido en la tabla 22 de este documento. Con respecto a las competencias relacionadas con la formación metodológica/investigación, éstas han quedado recogidas en la 36 y las recuperamos de nuevo en la siguiente tabla:

-
- Competencias específicas
 - Capacidad para analizar, evaluar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos.
 - Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos de la Educación Social.
 - Capacidad para elaborar propuestas, herramientas e instrumentos educativos para enriquecer y mejorar los procesos, contextos y recursos educativos y sociales.
-

Tabla 41. Competencias específicas del grado de Educación Social. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona vinculadas con la metodología/investigación⁴⁴

El conjunto de competencias transversales comunes de la UB y de la titulación del Grado de Educación Social, así como las específicas de la titulación orientan el horizonte formativo como docente y son referenciales para un momento específico dentro del conjunto del grado.

Para la concreción de las competencias y subcompetencias formativas de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*, el equipo docente de esta materia parte de la consideración que “El aprendizaje de competencias en la Universidad constituye un asunto mucho más importante de lo que pudieran pensar, no se trata de una cuestión menor o de un trámite académico más. El desarrollo de su proyecto de vida y de trabajo dependerá en gran medida del éxito en la adquisición y aprendizaje en la Universidad de competencias genéricas y específicas.” (González Martínez, 2015; 4). Asimismo, nos basamos en el marco referencial de competencias que están estipuladas en la definición de la titulación; en concreto, las referidas a las competencias metodológicas/investigación (ver tablas anteriores) y en las competencias de investigación presentadas en la sección tercera de este documento:

Competencias transversales:

Compromiso ético

- Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas (respecto a las diferencias individuales y sociales, respecto a la autonomía y libertad de las personas, confianza en el potencial de crecimiento y desarrollo individual de las personas).

Capacidad creativa y emprendedora

- Capacidad para buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes (capacidades y actitudes e indagadoras de investigación de la realidad socioeducativa, flexibilidad hacia las ideas innovadoras y creativas).

Capacidad comunicativa

- Capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, de modo que se conozcan y dominen las tecnologías más adecuadas a cada contexto.
-

⁴⁴ Elaboración propia a partir de los planes docentes de las tres asignaturas metodológicas.

Competencias específicas:

- Capacidad para analizar, evaluar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos.
 - Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos de la Educación Social.
-

Tabla 42. Relación de competencias transversales y específicas seleccionadas de la memoria de verificación del Grado de Educación Social para la asignatura de *Investigación Socioeducativa*

Tanto las competencias transversales como las específicas de la asignatura sirven como referente para formular los objetivos, los contenidos y los resultados de aprendizaje, constituyen el eje central para la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado tal y como se expone más adelante en el apartado de evaluación por competencias.

Además, a las competencias ya citadas, añadimos una competencia que tiene que ver con el aprendizaje autónomo tan necesario en una enseñanza basada en el aprendizaje por competencias. Según Martínez, Cibanal y Pérez (2010), las competencias del alumno autónomo son:

-
- Capacidad de iniciativa.
 - Saber configurar un plan de trabajo realista.
 - Manejarse con fuentes de información (y saber contrastarlas).
 - Comprender informaciones y textos. Resumirlos.
 - Plantear y resolver problemas.
 - Voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
 - Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
 - Reflexionar y evaluar sobre su propio aprendizaje.
-

Tabla 43. Competencias del alumno "autónomo" (Martínez, Cibanal y Pérez, 2010,; 126)

De las competencias enumeradas, seleccionamos para la asignatura de *Investigación Socioeducativa* la siguiente:

- Capacidad para reflexionar y evaluar sobre su propio aprendizaje (competencia propia del alumno autónomo).

A partir de todas las competencias citadas, se establecen las siguientes subcompetencias:

- Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.
- Capacidad para utilizar bases de datos científicas para realizar búsquedas documentales.
- Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la *Investigación Socioeducativa* aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional.
- Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.
- Capacidad para reflexionar y evaluar sobre su propio aprendizaje (competencia propia del alumnado autónomo).

8.4) Resultados de aprendizaje

De acuerdo con los planteamientos fundamentales del EESS, se han elaborado los que se consideran resultados de aprendizaje que ha de alcanzar el estudiante al finalizar la asignatura. Los resultados de aprendizaje deben ser fáciles de medir, evaluables en el marco

de la asignatura y no tienen, necesariamente, el carácter de integración de la competencia (Cano, 2015; 27).

Para su redactado, utilizamos la comúnmente conocida como Taxonomía o jerarquía de Bloom, la cual ofrece una estructura que ejemplifica diferentes niveles de complejidad de los resultados de aprendizaje y una lista de verbos de acción que ayudan en el momento de identificarlos (Kennedy, 2007). Bloom señala que en el plano cognitivo, el aprendizaje que realiza un estudiante evoluciona en función de seis categorías que se suceden jerárquicamente: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación.

Los resultados de aprendizaje, al igual que las subcompetencias, se asocian a un bloque de contenidos concreto y al conjunto de actividades de aprendizaje de la asignatura.

A continuación, enumeramos los resultados de aprendizaje establecidos para cada una de las subcompetencias de la asignatura.

Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.

- Identifica las etapas de un proyecto de investigación.
- Formula problemas de investigación de manera inductiva (a partir de su experiencia) o deductiva (a partir de la revisión bibliográfica) teniendo en cuenta las características que debe seguir la formulación de un problema.
- Formula objetivos de investigación orientados a la exploración, la descripción, la comprensión, la transformación coherentes con el problema de investigación.
- Construye un marco teórico a partir de la identificación, selección, contraste y análisis de fuentes primarias y secundarias que responden a los objetivos de investigación.
- Conoce y selecciona la metodología, el método de acuerdo con los objetivos de investigación.
- Selecciona la población y la muestra de acuerdo con el problema/objetivos de investigación.
- Conoce, identifica y ubica las diferentes técnicas de recogida de información según los objetivos planteados.
- Elabora técnicas de recogida de información de manera adecuada.
- Diseña correctamente matrices “teóricas de análisis de datos”.
- Comprende la relación y la coherencia que debe haber entre las diferentes fases de una investigación.
- Reconoce criterios de rigor científico y ético de la investigación.
- Reconoce la importancia de la *Investigación Socioeducativa* dentro del ámbito de la Educación Social.
- Reconoce las posibilidades de producción del conocimiento de la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.

Capacidad para utilizar bases de datos científicas para realizar búsquedas documentales.

- Utiliza de manera correcta las bases de datos ERIC y DIALNET para realizar la búsqueda bibliográfica de un tema (palabras clave/Thesaurus; operadores

boleanos; paréntesis; truncado; etc.).

Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.

- Identifica y valora las necesidades de personas en un territorio concreto y las ubica dentro de un proceso de investigación orientado al cambio y a la transformación social.
- Vincula los procesos de participación en la identificación de necesidades en un territorio concreto, relacionando estos procesos con la investigación y sin confundirlos con proyectos de intervención.
- Reconoce y valora las posibilidades que tiene la investigación orientada al cambio social dentro del ámbito de la Educación Social.

Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la *Investigación Socioeducativa* aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional.

- Valora el problema de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.
- Formula problemas de investigación que tengan en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.
- Describe el acceso a la muestra teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.

Capacidad para reflexionar y evaluar sobre su propio aprendizaje (competencia propia del alumnado autónomo).

- Identifica y evalúa la relación entre su grado de implicación y los nuevos conocimientos adquiridos.

En la siguiente tabla recogemos la relación de competencias, subcompetencias y resultados de aprendizaje:

Competencias	Subcompetencias	Resultados de Aprendizaje
<p>Capacidad para analizar, evaluar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos.</p>	<p>Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.</p>	<p>Identifica las etapas de un proyecto de investigación.</p> <p>Formula problemas de investigación de manera inductiva (a partir de su experiencia) o deductiva (a partir de la revisión bibliográfica) teniendo en cuenta las características que debe seguir la formulación de un problema.</p> <p>Formula objetivos de investigación orientados a la exploración, la descripción, la comprensión, la transformación coherente con el problema de investigación.</p> <p>Construye un marco teórico a partir de la identificación, selección, contraste y análisis de fuentes primarias y secundarias que responden a los objetivos de investigación.</p> <p>Conoce y selecciona la metodología, el método de acuerdo con los objetivos de la investigación. Selecciona la población y la muestra de acuerdo con el problema/objetivos de investigación.</p> <p>Conoce, identifica y ubica las diferentes técnicas de recogida de información según los objetivos planteados.</p> <p>Elabora técnicas de recogida de información de manera adecuada.</p> <p>Diseña correctamente matrices "teóricas de análisis de datos".</p> <p>Comprende la relación y la coherencia que debe haber entre las diferentes fases de una investigación.</p> <p>Reconoce criterios de rigor científico y ético de la investigación.</p> <p>Reconoce la importancia de la Investigación Socioeducativa dentro del ámbito de la Educación Social.</p> <p>Reconoce las posibilidades de producción del conocimiento de la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.</p>
<p>Capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, de modo que se conozcan y dominen las tecnologías más adecuadas a cada contexto.</p>	<p>Capacidad para utilizar bases de datos científicas para realizar búsquedas documentales.</p>	<p>Utiliza de manera correcta las bases de datos ERIC y DIALNET para realizar la búsqueda bibliográfica de un tema (palabras clave/Thesaurus; operadores booleanos; paréntesis; truncado; etc.).</p>

<p>Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas (respecto a las diferencias individuales y sociales, respecto a la autonomía y libertad de las personas, confianza en el potencial de crecimiento y desarrollo individual de las personas).</p>	<p>Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la Investigación Socioeducativa aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p>	<p>Valora el problema de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional. Formula objetivos de investigación que tengan en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional. Describe el acceso a la muestra teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional. Plantea un proyecto de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional. Utiliza técnicas de recogida de información teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p>
<p>Capacidad para identificar y valorar las necesidades/intereses de los sujetos de la Educación Social.</p>	<p>Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.</p>	<p>Identifica y valora las necesidades de personas en un territorio concreto y las ubica dentro de un proceso de investigación orientado al cambio y a la transformación social. Vincula los procesos de participación en la identificación de necesidades en un territorio concreto, relacionando estos procesos con la investigación y sin confundirlos con proyectos de intervención. Reconoce y valora las posibilidades que tiene la investigación orientada al cambio social dentro del ámbito de la Educación Social.</p>
<p>Capacidad para reflexionar y evaluar sobre su propio aprendizaje (competencia propia del alumno autónomo).</p>	<p>Capacidad para identificar y evaluar los nuevos conocimientos adquiridos y su grado de implicación en los mismos.</p>	<p>Identifica y evalúa los nuevos conocimientos adquiridos. Identifica y evalúa la relación entre su grado de implicación y los nuevos conocimientos adquiridos.</p>

Tabla 44. Relación competencias, subcompetencias y resultados de aprendizaje (elaboración propia)

8.5) Objetivos de aprendizaje

En este apartado presentamos los objetivos de aprendizaje organizados en torno a hechos/conceptos, habilidades y destrezas y actitudes, valores y normas. Por objetivos, se entiende la explicitación de las intenciones formativas hacia donde se dirige el aprendizaje.

Objetivos generales conceptuales

Los conocimientos representan la comprensión teórica-práctica de un asunto referente a la realidad; lo que se adquiere como contenido intelectual relativo a un campo determinado o la totalidad del universo. En nuestro caso, sería toda la información teórica en torno a los conceptos clave relativos a la *Investigación Socioeducativa*.

Hechos y conceptos
Conocer las bases teóricas y conceptuales de la Investigación Socioeducativa.
Conocer las diferentes metodologías de investigación utilizadas en el ámbito socioeducativo.
Conocer los criterios de rigor científico y ético de la investigación educativa.
Profundizar en las diferentes técnicas de recogida de información.
Profundizar en los conceptos y procedimientos básicos en el análisis cuantitativo y cualitativo de datos.

Tabla 45. Relación objetivos de aprendizaje (hechos y conceptos)

Objetivos generales procedimentales

En cuanto a la destreza se refiere a los elementos relativos a las habilidades que demanda el desarrollo profesional de esta asignatura.

Habilidades y destrezas
Elaborar un proyecto de investigación (primera etapa) incluyendo todas sus fases.
Saber utilizar la búsqueda avanzada de bases de datos para realizar una revisión documental.
Saber seleccionar los documentos distinguiendo una aportación científica de una opinión.
Construir un marco teórico a partir de las fuentes documentales seleccionadas
Identificar las metodologías de investigación, las técnicas de recogida y análisis de la información más adecuada ante una situación en un contexto socioeducativo.
Elaborar técnicas de recogida de información.
Elaborar matrices cuantitativas y sistemas de categorías en base al análisis de contenido para el tratamiento (descripción y análisis) de datos.

Tabla 46. Relación objetivos de aprendizaje (habilidades)

Objetivos generales actitudinales

Finalmente, el tercer grupo de objetivos hacen referencia a las normas de conducta y actitudes que demanda la *Investigación Socioeducativa*.

Actitudes, valores y normas
Desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto a la <i>Investigación Socioeducativa</i> .
Tomar conciencia del valor de la investigación en la formación de Educación Social.
Valorar e impulsar la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.
Valorar autónomamente los contenidos que se van adquiriendo.

Tabla 47. Relación objetivos de aprendizaje (actitudes).

8.6) Bloques contenidos y temas

Los temas que se presentan dentro del Programa Docente se estructuran en torno a cuatro bloques temáticos y 12 temas. Además de los diferentes temas, cada bloque incluye una síntesis del mismo. En la siguiente figura se relacionan los diferentes bloques con sus correspondientes temas.

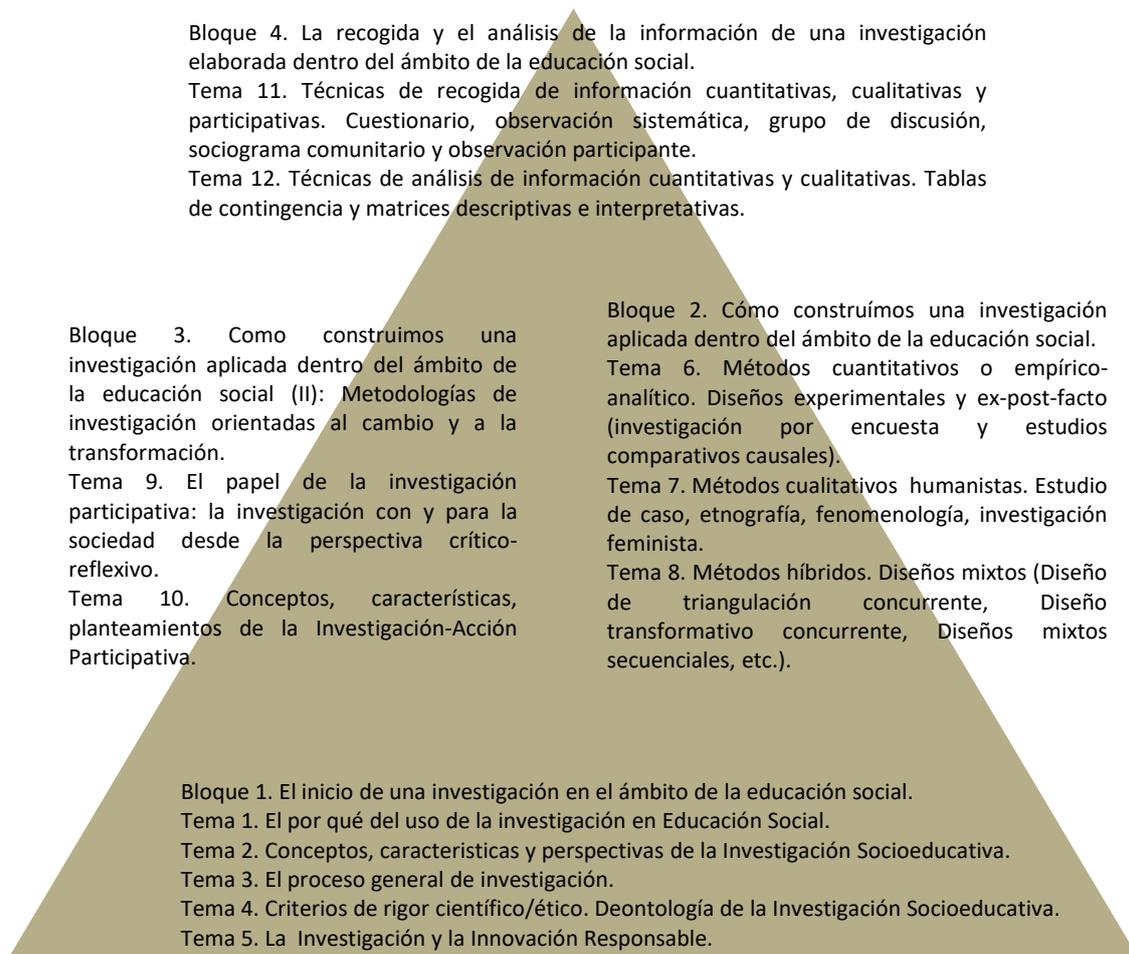


Figura 6. Relación Bloques y temas de la asignatura

A continuación, nos centramos en los diferentes bloques temáticos, con sus correspondientes temas, subcompetencias y referencias bibliográficas de cada bloque.

8.6.1) Bloque 1. El inicio de una investigación en el ámbito de la Educación Social

El inicio de una investigación dentro del ámbito de la Educación Social busca realizar una aproximación global a los pasos que debe seguir un estudio empírico. De manera previa, proporciona reflexiones teóricas básicas sobre la disciplina así como un marco de referencia donde situar el resto de contenidos de la materia. Para alcanzar este objetivo, el bloque se estructura en los siguientes temas:

- Tema 1. El por qué del uso de la investigación en Educación Social.
- Tema 2. Conceptos características y perspectivas.
- Tema 3. El proceso general de investigación.
- Tema 4. Criterios de rigor científico y ético.
- Tema 5. La investigación y la innovación responsable.
- Síntesis del bloque.

A partir de los diferentes temas que integran el bloque, se trabajan las siguientes subcompetencias:

- Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.
- Capacidad para utilizar bases de datos científicas para realizar búsquedas documentales.

La bibliografía de referencia de este primer bloque es:

- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C. & Walker, D. (2013). *Introduction to research in education*. London: Cengage Learning.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, W.; Colomb, G. y Williams, J.M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- De la Cuesta Benjumea, C. (2013). Revisión de la bibliografía en la Investigación. Cualitativa. *Investigación Cualitativa en Ciencias de la Salud*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/31200>.
- Dowling, P. & Brown, A. (2012). *Doing research/reading research: Re-interrogating education*. London: Routledge.
- Forner, A y Latorre, A. 1996. *Diccionario terminológico de la investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB.
- Gil Álvarez, J.L.; León Gonzáles, J.L. y Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13 (58), 72-74.
- Gutiérrez, L. (2017). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. *Paradigma*, 14(1y2), 7-25.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de investigación* (3ª edición). México: McGraw-Hill.
- Mora, A. M. (2014). La investigación en Educación Social: una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (45), 189-200.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En: R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En: R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación*, 18(1), 223-242.
- Zermeño, M. G. L. (2012). Bibliotecas digitales: recursos bibliográficos electrónicos en educación básica. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(39), 119-128.

8.6.2) Como construimos una investigación aplicada dentro del ámbito de la Educación Social (I): Metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa

Una vez conocido el proceso, es fundamental realizar una aproximación a los métodos cuantitativos, cualitativos mixtos o híbridos. Para alcanzar este objetivo, el bloque se estructura en los siguientes temas:

- Tema 6. Métodos cuantitativos o empírico analíticos. Diseños experimentales y *ex_post_facto* (investigación por encuesta y estudios comparativos causales).
- Tema 7. Métodos cualitativos o humanistas. Estudio de caso, etnografía, investigación fenomenológica, investigación feminista.
- Tema 8. Métodos híbridos. Diseños mixtos. Diseño exploratorio secuencial, diseño explicativo secuencial y diseño de triangulación concurrente.
- Síntesis del bloque.

A partir de los diferentes temas que integran el bloque, se trabajan las siguientes subcompetencias:

- Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.
- Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la *Investigación Socioeducativa* aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional.
- Capacidad para identificar y evaluar los nuevos conocimientos adquiridos y su grado de implicación en los mismos.

La bibliografía de referencia de este segundo bloque es la siguiente:

- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-37.
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. In *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43.
- De la Cuesta Benjumea, C. (2013). Revisión de la bibliografía en la Investigación Cualitativa. *Investigación Cualitativa en Ciencias de la Salud*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/31200>.
- Dowling, P. & Brown, A. (2012). *Doing research/reading research: Re-interrogating education*. London: Routledge.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos en investigación educativa. En M.C. Wittock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, II* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós/MEC.
- Folgueiras, P. (2014). Investigación, Aprendizaje y Servicio y Universidad. En L. Rubio, L. Moliner y A. Francisco, *Construyendo ciudadanía activa y crítica* (pp. 147-167). Barcelona: Icaria.
- Folgueiras, P. y Ramirez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of*

- Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage
- Gil Pascual, A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. Editorial UNED.
 - Goetz, J.P. i LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
 - Gonzalez, F. E. (2016). Los métodos etnográficos en la investigación cualitativa en educación. *Paradigma*, 18(2), 7-40.
 - Lerma, H. D. (2009). *Metodología de la investigación: Propuesta, Anteproyecto y Proyecto*. Ecoe Ediciones.
 - Mateo, J. (1997). La investigació “expost-facto”. En J. Mateo i C. Vidal (Coord.). *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
 - Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage Publications.
 - Perez Juste, R.; Galán, A. y Quintana, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: Editorial UNED.
 - McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. London: Pearson Higher Ed.
 - Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass. USA.
 - Porto Castro, A.M. y Mosterio García, M. (2017). Investigación e innovación en la educación actual. *Revista Boletín Redipe*, 5(7), 17-33.
 - Sánchez Gómez, M.C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 11-30.
 - Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
 - Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

8.6.3) Como construimos una investigación aplicada dentro del ámbito de la Educación Social (II): Metodologías de investigación orientadas al cambio y a la transformación.

Además de explicar los métodos cuantitativos, cualitativos e híbridos o mixtos, es esencial detenernos en la metodología sociocrítica. Dada las características del perfil del educador social, creemos conveniente aproximarnos y profundizar en esta modalidad metodológica, de ahí que le dediquemos a ella un bloque de contenidos completo. Para alcanzar este objetivo, el bloque se estructura en los siguientes temas:

- Tema 9. El papel de la investigación participativa: la investigación con y para la sociedad desde la perspectiva crítico-reflexiva.
- Tema 10. Conceptos, características, planteamiento de la Investigación Participativa. La Investigación-Acción Participativa y la Evaluación Participativa⁴⁵.

⁴⁵ Por motivos de temporalización de la asignatura, perfil del educador social y plan de estudios del grado de Educación Social (ver figura 3), no se incluye la investigación evaluativa. En el tercer año del grado los estudiantes cursan la asignatura obligatoria de *Planificación y Evaluación de Servicios*

- Síntesis del bloque.

A partir de los diferentes temas que integran el bloque, se trabajan las siguientes subcompetencias:

- Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.
- Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la *Investigación Socioeducativa* aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional.
- Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.
- Capacidad para identificar y evaluar los nuevos conocimientos adquiridos y su grado de implicación en los mismos.

La bibliografía de referencia de este tercer bloque es la siguiente:

- Acosta, W. y Carroña C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista universidad de la Salle*, 61, 67-87.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479.
- Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (1990). La investigación cooperativa: vía para la innovación de la Universidad. Barcelona: PPU.
- Bonet, J. ; Folgueiras, P. y Ingrassia, F. (2005). La investigación acción enfront a la esfera pública no estatal: més enllà de la democràcia participativa. En *En Col·lectiu Investigació (Ed.)* (pp. 73-79), *Investigació Recerca Activista i Moviments Socials*. Barcelona: el Viejo Topo.
- Cabrera, F. (2005). Evaluación participativa: Concepto y fases de desarrollo. La (Vol. 50). Cáritas Española.
- Carr. W. i Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca
- Chevalier, J. M. & Buckles, D. J. (2013). Participatory Action Research. Theory and methods for engaged inquiry. London: Routledge.
- Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (Eds.). (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. (Vols. 1-2). Thousand Oaks. CA: SAGE Publications.
- Cortés, F. Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2013). Investigación-acción para favorecer la participación de los jóvenes: la construcción de un equipo colaborativo. *Revista de Pedagogía y Educación*.
- Elliot, J.(1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Fals Borda, O. (2007). *La investigación acción en convergencias disciplinarias. Historia actual II*, [en línea]. Recuperado el 15 de junio de 2016 desde <http://historiaactualdos.blogspot.com/2008/11/la-investigacin-accin-en-convergencias.html>.
- Folgueiras, P. (2007). La evaluación participativa de un programa de formación para una participación activa e intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 491-511.
- Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2017). Investigación-Acción participativa. El diseño de

Educativos donde en su plan docente se incluye modelos de evaluación y evaluación del impacto.

- un diagnóstico participativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25.
- Martínez-Vivot, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación Participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-142.
 - Pérez Serrano, G. (1990). Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.
 - Rai, R. K. (2012). A participatory action research training initiative to improve police effectiveness. *Action Research*, 10(3), 225-243.
 - Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *Sage Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). London: Sage Publications.
 - Villasante, T.; Montañes, M. y Martí, J. (Coord.) (2000). *La investigación social participativa*. Barcelona: El Viejo Topo.
 - Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
 - Zúniga-González, C. A.; Jarquín-Saez, M. R.; Martínez-Andrades, E., y Rivas, J. A. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático.*, 2(1), 218-224.

8.6.4) La recogida y el análisis de la información de una investigación elaborada dentro del ámbito de la Educación Social

Una vez conocidos los métodos, se profundiza en las técnicas de recogida y análisis de información. Tal y como se indica en el plan docente de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*, los contenidos de este cuarto bloque están relacionados con los trabajados en la asignatura de *Investigación y Evaluación en el Campo Socioeducativo* (asignatura del segundo cuatrimestre del primer curso de Educación Social). Por ello, se parte de los contenidos trabajados ya en esa asignatura, de ahí que el objetivo principal de este bloque sea profundizar en algunas de las técnicas de recogida de información y de análisis de la información. Para alcanzar este objetivo, el bloque se estructura en torno a los siguientes temas:

- Tema 11. Técnicas de recogida de información cuantitativas, cualitativas y participativas. Cuestionario, observación sistemática, grupo de discusión, sociograma comunitario y observación participante.
- Tema 12. Técnicas de análisis de información cuantitativas y cualitativas. Tablas de contingencia y matrices descriptivas e interpretativas.
- Síntesis del bloque.

A partir de los diferentes temas que integran el bloque, se trabajan las siguientes competencias:

- Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.
- Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.
- Capacidad para identificar y evaluar los nuevos conocimientos adquiridos y su grado de implicación en los mismos.

La bibliografía básica de este cuarto bloque es la siguiente:

- Anguera, M.T. (1988). *La observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Arce, C. (1994). *Introducción al análisis estadístico con SPSS/PC+*. Barcelona: PPU.
- De la Cuesta Benjumea, C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados: Revista de enfermería y humanidades*, 20, 136-140.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 929-949.
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. OMADO: Universidad de Barcelona.
- Folgueiras, P. y Ramirez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje y servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2); 64-78.
- Gallego, M. J. C. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Madrid: Ariel.
- Gallego, J. C. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Rev Esp Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Jiménez, I. V. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El Cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. y Zoran, A. G. (2013). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(2); 127-157.
- Richards, L. (2014). *Handling qualitative data: A practical guide*. London: Sage.
- Torrado, M., y Vilà, R. (2014). *Estadística aplicada a l'educació*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

9. Metodología

La metodología didáctica utilizada en una asignatura está condicionada por las competencias, los objetivos, los resultados de aprendizaje, los contenidos y las condiciones donde se aplicará. En este caso, tal y como se ha señalado con anterioridad, se trata de una asignatura obligatoria de primer cuatrimestre de dos sesiones semanales, de dos horas cada una. El hecho de ser dos sesiones semanales consecutivas también conlleva unas implicaciones en su planificación.

Teniendo en cuenta, por un lado, las consideraciones didácticas expuestas en la introducción de esta sección, las competencias formativas, los resultados de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje desde su triple dimensión cognitiva-habilidades-actitudinal, el carácter teórico y práctico de la asignatura y, por el otro, los recursos, el tamaño del grupo, la duración de la asignatura y el interés del propio alumnado, la metodología didáctica que se propone para impartirla incluye diferentes estrategias que se explicitan más adelante.

Por otro lado, la asignatura tiene un fuerte componente teórico y trabaja contenidos muy nuevos para los estudiantes. Los contenidos teóricos se vinculan directamente con la elaboración de un proyecto de investigación a desarrollar a lo largo del cuatrimestre (ver apartado 13. evaluación).

En el plano organizativo, el acto de aprender y de enseñar en la formación superior se

desarrolla, básicamente, en torno a tres espacios formativos: espacio teórico-práctico presencial, espacio de trabajo dirigido no presencial y espacio de trabajo autónomo.

9.1) Espacios formativos donde se enseña y aprende mediante estrategias metodológicas

El periodo temporal en el que se lleva a cabo el proyecto formativo va desde setiembre a enero. Las clases presenciales se desarrollan durante 2 horas, 2 días seguidos a la semana. El hecho que las sesiones sean seguidas (jueves y viernes) tiene algunos pros y contras. Su principal ventaja es que ayuda a la continuidad de los contenidos trabajados dentro de una misma semana y a las actividades que se realizan cuando implican dos sesiones⁴⁶. Por el contrario, su principal inconveniente es que pasan demasiados días de una semana a otra.

En la organización de los espacios formativos se siguen diferentes criterios/estrategias metodológicas que se explicitan en cada uno de los espacios.

9.1.1) Espacio teórico-práctico presencial

Las sesiones presenciales se entienden como un espacio donde la participación, la reflexión y el diálogo son los principios rectores.

A continuación, se presentan las diferentes estrategias metodológicas que se utilizan organizadas en torno a:

- Exposiciones
- Actividades
- Debates

Tanto las exposiciones de temas, como las actividades y los debates tienen la finalidad de trabajar los conocimientos y los conceptos umbral de la asignatura; aspectos básicos para “alfabetizarse” en investigación.

Exposiciones

Dentro de esta modalidad se combinan la exposición de temas por parte del profesorado, con las exposiciones por parte de profesionales que realizan investigaciones en el ámbito socioeducativo y con las exposiciones de proyectos de investigación de ex-estudiantes de la asignatura.

a.1) Exposiciones de temas por parte del profesorado, una parte importante de las sesiones teóricas está compuesta por las exposiciones del profesorado, que no simplemente han de situar o transmitir los conocimientos, sino también preparar las actividades y promover la comunicación bidireccional. Las finalidades fundamentales de las sesiones expositivas son, básicamente:

- Informar sobre el programa docente de la asignatura.
- Situar los temas y plantear los grandes apartados de los mismos.
- Presentar contenidos básicos de la materia.
- Presentar información de difícil comprensión de forma organizada que sirva como andamiaje del aprendizaje de la asignatura.

⁴⁶ Cuando esto ocurre -y siempre que no implique trabajo dirigido fuera del aula- se intenta que las actividades se realicen en la misma semana.

- Ayudar a vincular los distintos temas para que el alumnado entienda la relación entre cada parte y la globalidad.
- Orientar en la metodología de trabajo, presentando las fuentes básicas de la materia.
- Introducir las actividades de aprendizaje.
- Hacer, en función de las actividades realizadas, una síntesis final que ayude a ver la globalidad de lo tratado.

Las sesiones expositivas requieren preparación, precisión, control del tiempo y, sobre todo, la conciencia de las características específicas de la oralidad y su recepción; es decir, no confundir lo emitido con lo recibido y menos con lo asimilado, lo que no significa renunciar a ello, sino ser consciente de que con las exposiciones no se aseguran los aprendizajes. Por otro lado, hay que tener una cierta flexibilidad para percibir y detectar cómo reacciona el alumnado para reajustar la dinámica cuando sea necesario. Para ello es esencial:

- Seleccionar minuciosamente los contenidos que se quieren explicar.
- Complementar la información con los recursos necesarios para poder realizar un trabajo personal tanto antes como después de las exposiciones. Para ello, es importante que estos recursos estén organizados por bloques en el campus virtual de la materia. A modo de ejemplo, recogemos una imagen del espacio virtual de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.

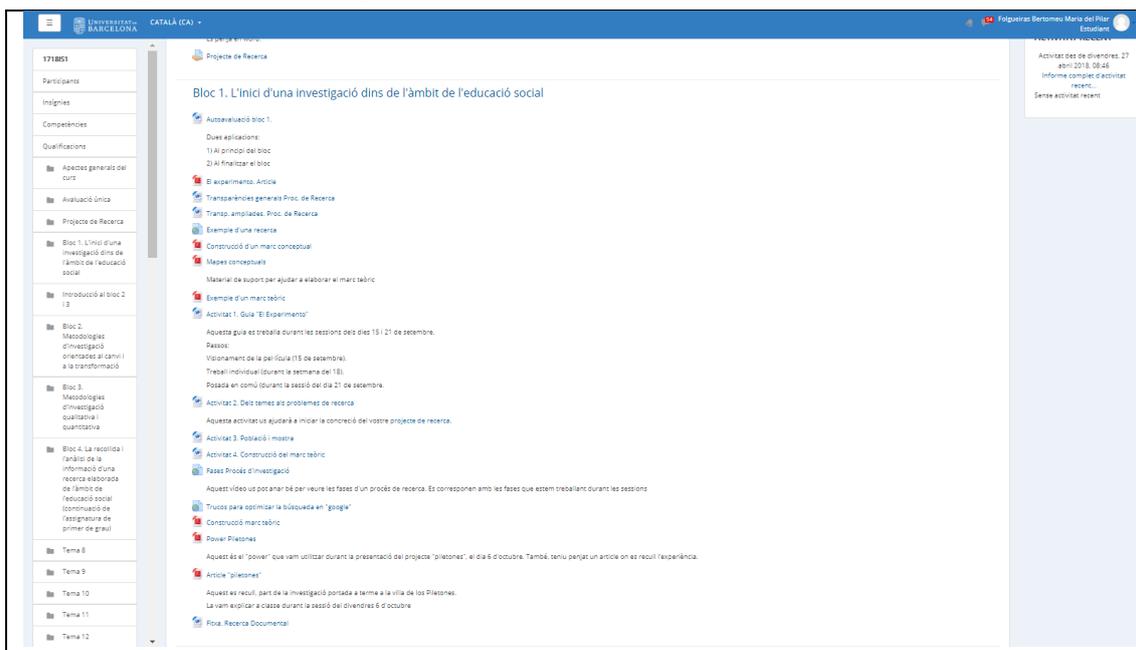


Figura 7. Imagen del Moodle de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*

- Acompañar las exposiciones con guiones, mapas conceptuales, ejemplos de investigaciones llevadas a cabo dentro del ámbito socioeducativo.
- Apoyar las exposiciones con presentaciones en power point, videos, etc.
- Abrir interrogantes al inicio y al final, mediante preguntas de reflexión para romper los inconvenientes de pasividad de la exposición oral. Las primeras para ayudar a plantear la situación y el tema a partir de los conocimientos e intereses iniciales del grupo y, las segundas, para sintetizar el tema y hacer el resumen de lo tratado. Es interesante tenerlas preparadas -por ejemplo en diapositivas- y colocarlas en el fórum de la asignatura para continuar la discusión.

También, hay que tener en cuenta que a participar se aprende participando (Folgueiras, 2009; Trilla y Novella, 2001), pero ello no está reñido con que se pueda, desde la función docente, realizar una serie de acciones para mejorarla y facilitarla. También hay otros recursos más técnicos, como ceder la palabra a quienes menos intervienen, limitar las ocasiones en que la participación parece convertirse en un diálogo entre dos personas o un grupo muy reducido, etc.

Teniendo en cuenta estas orientaciones, dividimos las sesiones expositivas del profesorado en: sesión inicial, sesión final y resto de sesiones.

Sesión inicial. Es básico que el alumnado conozca los objetivos, competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías y criterios de evaluación al iniciar su proceso de aprendizaje en la asignatura. La presentación se realiza el primer día de clase e incluye los siguientes aspectos.

- Competencias, contenidos de la materia y resultados de aprendizaje.
- Metodología del curso, se insiste mucho en la implicación de todos y todas para ir generando una buena dinámica grupal.
- Temporalización, se entrega un calendario provisional -en permanente revisión- con una previsión del contenido de cada sesión.
- Bibliografía, se comentan los principales libros y artículos que se utilizan.
- Evaluación, se informa sobre los criterios de evaluación continua, única y reevaluación.
- Recursos, se explica la estructura del *Moodle* y se hace especial mención al lugar donde se cuelgan todos los recursos que se necesitan para realizar las actividades, seguir las sesiones, hacer el trabajo, etc.

Sesión final y valoración. Durante la última sesión, se hace un resumen teórico de la asignatura a partir de un documento en *power point* que se cuelga en el *Moodle*. Durante esa sesión se resuelven dudas y cuestiones, etc. y, lo más importante, se busca la incorporación de los diferentes contenidos trabajados con el Trabajo de Fin de Grado (TFG) que la mayoría ya están desarrollando.

Resto de sesiones. Las exposiciones se centran, principalmente, en los contenidos propios de la asignatura, así como en sus conceptos umbral (threshold concepts, Meyer & Land, 2003), que van desde las tradiciones/fundamentos filosóficos hasta los aspectos prácticos del diseño de una investigación, esencial tanto para comprender otros estudios como para desarrollar un proyecto de investigación propio.

a.2) Exposición de temas a cargo de dos profesionales que trabajan en la investigación orientada al cambio social y la transformación, de esta manera se contribuye a la comprensión de la investigación como una vía para promover cambios y/o mejoras sociales y educativas. Estas sesiones van acompañadas de una valoración crítica que los estudiantes deben elaborar -de manera individual- al finalizar las presentaciones (ver apartado actividades de trabajo dirigido).

a.3) *Exposición de dos proyectos de investigación a cargo de ex estudiantes de la materia.* Estas exposiciones tienen la finalidad de acercar la investigación a partir de la exposición de estudiantes sobre su proyecto de investigación elaborado en cursos anteriores.

Además, estas tres tipologías de exposiciones también tienen la finalidad de trabajar contenidos desde los diferentes estilos cognitivos que tienen tanto la profesora como el resto de personas implicadas en estas sesiones. De esta manera, se ayuda a desarrollar

estilos de enseñanza diversos y se contribuye a conectar con un mayor número de estudiantes (Peiteado, 2013). De hecho, en el contexto del EEES, contemplar los estilos de enseñanza- docente son esenciales (Chiang, Díaz, Rivas y Martínez, citado en González Martínez, 2015).

Actividades prácticas durante las sesiones presenciales

Según Mateo y Vlachopoulos, (2013; 191) “la descripción de las actividades consiste en dibujar con precisión el tipo de actividad en la que se manifestará la competencia y los objetivos que se persiguen llevándola a cabo”. Por tanto, cada actividad debe incluir los resultados de aprendizaje que se esperan conseguir y establecer sus resultados observables. Por otro lado, es importante establecer claramente los objetivos para cada actividad; distinguir entre una actividad desafiante y otra que pueda llevar a la frustración; describir el desarrollo por pasos de la actividad, incluyendo el trabajo fuera del aula; calcular el tiempo requerido; determinar el material tanto el que tiene que ser elaborado por la profesora como por los y las estudiantes, etc. (March, 2006)⁴⁷.

Las actividades sirven tanto para realizar los procesos formativos como para evaluar; es decir, las actividades evaluativas de la asignatura de *Investigación Socioeducativa* no estarían separadas de las actividades de aprendizaje, tal y como representamos en el siguiente gráfico:

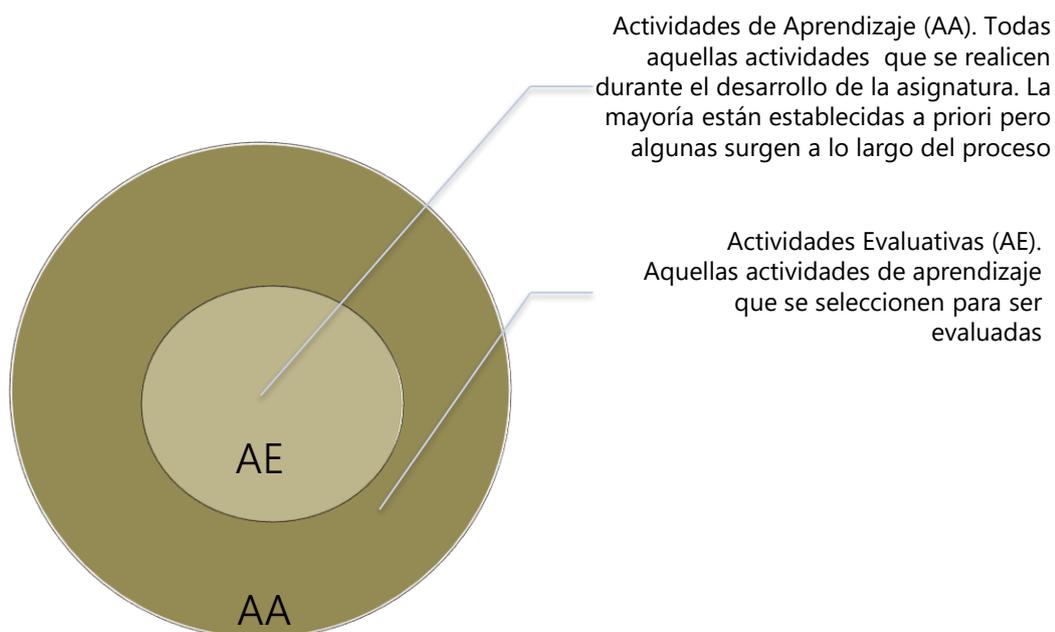


Figura 8. Relación entre actividades de aprendizaje y actividades evaluativas en la asignatura de *Investigación Socioeducativa* (elaboración propia).

A continuación, en este apartado se recogen las actividades prácticas presenciales. En algunos casos, estas actividades también requieren un trabajo fuera del aula que aunque aparecen en este apartado de espacio presencial, las horas que implican se contabilizan como horas de trabajo dirigido en el espacio no presencial (ver tabla 49).

Sobre la devolución de las actividades, la docente realiza:

⁴⁷ Este nivel de descripción y detalle es imprescindible en las actividades que son objeto de evaluación (Mateo, 2013), las cuales veremos en el apartado *evaluación* de este documento.

- Devoluciones globales a todo el grupo clase de las actividades 1, 2, 3, 4, 5 y 6.
- Devoluciones grupales (por equipo de trabajo) de las actividades 7, 8, 9 y 10.

Estas actividades no se contemplan –tal y como veremos más adelante- en el porcentaje de la cualificación final, pero son básicas para aterrizar y comprender los contenidos de la asignatura y para elaborar el proyecto de investigación que deben realizar (ver apartado evaluación).

Relación de actividades de aprendizaje

En este apartado recogemos las 10 actividades de aprendizaje organizadas en torno al criterio *tipo de devolución*.

Actividades con devolución global al grupo clase

En este apartado se incluyen las actividades en las que el profesorado realiza una devolución global de las mismas. Cada actividad se organiza en torno a: competencias, resultados de aprendizaje, justificación de la actividad, desarrollo de la actividad, temporalización y recursos.

Actividad 1. El Experimento
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético. – Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la <i>Investigación Socioeducativa</i> aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional.
Resultados de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> – Identifica las etapas de un proyecto de investigación. – Reconoce criterios de rigor científico y ético de la investigación.
Justificación de la actividad: La investigación es una disciplina que acostumbra a estar alejada de la población en general. Esta situación se agudiza cuando nos referimos al campo social y educativo. Esta actividad se realiza con los objetivos de a) contribuir a aproximar la investigación a los y las estudiantes de la asignatura de <i>Investigación Socioeducativa</i> ; b) conocer los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre investigación; c) empezar a identificar las etapas y las fases comunes que cualquier estudio empírico debe seguir y d) empezar a reflexionar sobre la ética de la investigación. Para realizarla se utiliza un medio propio de la “civilización de la imagen”; en concreto, se visiona y se analiza “El experimento”, película -basada en un caso real- donde se combina el experimento llevado a cabo en la Universidad de Stanford en los años 70 con elementos de ficción. Para el análisis se rescatan aquellos aspectos que se corresponden con el experimento real.
Desarrollo de la actividad: Primera sesión (espacio presencial): <ul style="list-style-type: none"> – Presentación de la actividad: La profesora introduce la actividad y facilita la ficha de trabajo 1. – Visionado de la película “El Experimento”. Trabajo fuera del aula (espacio no presencial: trabajo dirigido): <ul style="list-style-type: none"> – Análisis de la película: A lo largo de la semana, el alumnado deberá cumplimentar

<p>la ficha 1 de la actividad “Las fases y la ética de la investigación” y deberá subirla en el espacio <i>Moodle</i> de la asignatura.</p> <p>Segunda sesión (espacio presencial):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Devolución global: La profesora realiza una valoración global de las respuestas de la ficha de trabajo, – Dudas y sugerencias: Se abre un espacio de cuestiones, sugerencias, etc.
<p>Temporalización:</p> <p>Presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Primera sesión. 2 horas. – Segunda sesión. 30 minutos. <p>No presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 45 minutos.
<p>Recursos:</p> <p>Artículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gómez Martín, V. (2006). El experimento (das experiment). <i>Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología</i>, 8(6), 1-30. <p>Película:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ficha de la actividad 1. – Ficha de la actividad 2.

<p>Actividad 2. Población y muestra</p>
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Selecciona la población y la muestra de acuerdo con el problema/objetivos de investigación.
<p>Justificación de la actividad:</p> <p>La población y la muestra de un estudio es una fase clave tanto en la elaboración de un proyecto de investigación como para la intrerpretación de los resultados de un estudio. Con esta actividad, se busca que el alumnado ponga en práctica los conocimientos adquiridos sobre población, muestra y técnicas de muestreo a partir de la resolución de 4 casos concretos.</p>
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Sesión presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Presentación de la actividad. La profesora introduce la actividad y facilita la ficha de trabajo. – Análisis de casos: El alumnado organizado en grupos de trabajo deberá cumplimentar los casos sobre población y muestra que se recogen en la ficha de trabajo.

<ul style="list-style-type: none"> – Puesta en común. Se realiza una puesta en común a partir de las respuestas de las y los estudiantes.
Temporalización: <ul style="list-style-type: none"> – Sesión presencial: 45 minutos.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> – Ficha de la actividad.

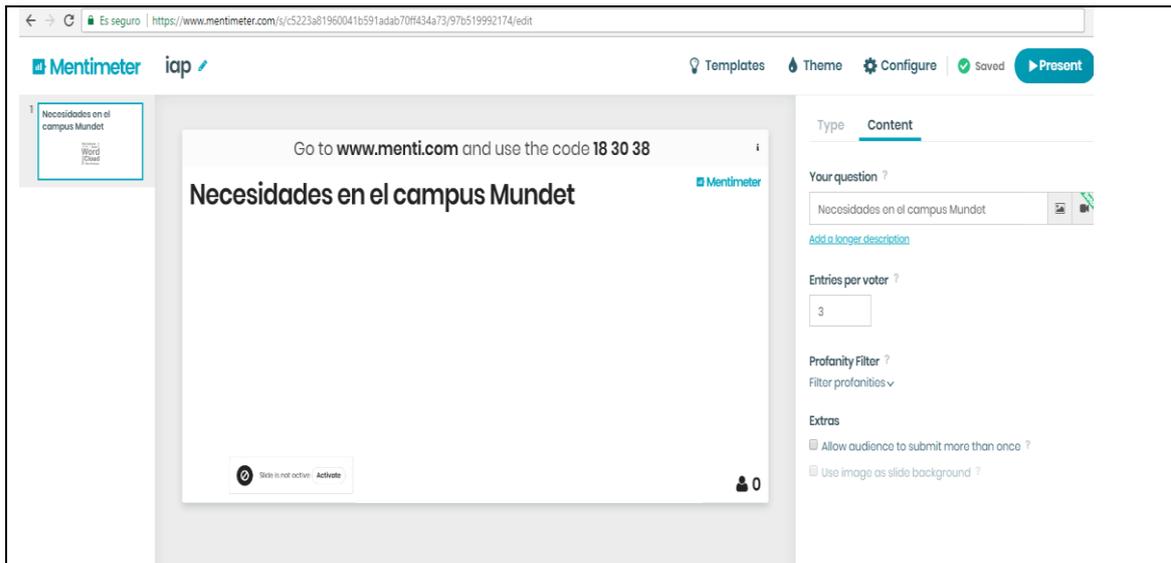
Actividad 3. La <i>Investigación Socioeducativa</i> y la participación
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para valorar la <i>Investigación Socioeducativa</i> orientada al cambio dentro del ámbito de la Educación Social.
Resultados de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> – Reconoce y valora las posibilidades que tiene la investigación orientada al cambio social dentro del ámbito de la Educación Social. – Reconoce las posibilidades de producción del conocimiento de la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.
Justificación de la actividad: Las metodologías orientadas al cambio y a la transformación social representan una de las opciones metodológicas más acordes con la propia disciplina de la Educación Social. Con esta actividad, se busca que los estudiantes se acerquen a la perspectiva teórica de esta modalidad metodológica, a partir de la reflexión en torno a tres cuestiones que se plantean sobre la charla de uno de los expertos en esta materia; Tomás Villasante.
Desarrollo de la actividad: Sesión presencial: <ul style="list-style-type: none"> – Presentación de la actividad: La profesora introduce la actividad y facilita la ficha de trabajo. – Visionado de la Charla de Tomas Villasante. – Análisis de la charla: El alumnado organizado en grupos de trabajo deberá responder a las preguntas que se plantean en la ficha de trabajo. – Puesta en común: Se realiza una puesta en común a partir de las respuestas de las y los estudiantes – Dudas y sugerencias: Se abre un espacio de cuestiones, sugerencias, etc.
Temporalización: <ul style="list-style-type: none"> – 1 hora y 15 minutos.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> – Video de la charla. – Ficha de trabajo.

Actividad 4. Necesidades en el campus Mundet⁴⁸

⁴⁸ Esta actividad, junto con las actividades 5 y 6, es una simulación y contribuye a trabajar la parte de

<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">– Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">– Identifica y valora las necesidades de personas en un territorio concreto y las ubica dentro de un proceso de investigación orientado al cambio y a la transformación social.– Vincula los procesos de participación en la identificación de necesidades en un territorio concreto, relacionando estos procesos con la investigación y sin confundirlo con proyectos de intervención.– Reconoce y valora las posibilidades que tiene la investigación orientada al cambio social dentro del ámbito de la Educación Social.
<p>Justificación de la actividad:</p> <p>La mejor manera de identificar necesidades es en situaciones reales. Asimismo, el inicio de una investigación orientada al cambio y a la transformación empieza siempre con una necesidad. Con esta actividad, se busca que los y las estudiantes las ubiquen dentro del mismo campus en el que estudian y se coloquen en una situación real de investigación.</p>
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Primera sesión (espacio presencial):</p> <ul style="list-style-type: none">– Presentación de la actividad: La profesora introduce la actividad y facilita la ficha de trabajo.– Trabajo de campo: Los estudiantes agrupados en grupos de 5 personas cumplimentan la ficha 1 a partir del trabajo de detección de necesidades que realizan fuera del aula.– Trabajo en grupo: Los estudiantes ordenan las necesidades que han detectado en el campus Mundet y seleccionan tres necesidades. En este caso, el criterio que utilizan en su clasificación es agruparlas según número de veces que aparece.– Identificación de necesidades comunes: Un miembro de cada grupo entra en la aplicación; https://www.mentimeter.com/. Una vez dentro anotan el código que facilita la profesora, lo introducen y les aparece la siguiente pantalla:

la aplicación que implica el desarrollo de competencias.



Una vez les aparece la pantalla introducen las tres necesidades seleccionadas.

- Puesta en común. A partir de todas las necesidades que han introducido, el aplicativo las coloca según el número de veces que se hayan repetido. Se inicia un debate sobre el inicio de una IAP y los pasos que deberían seguirse.

Trabajo fuera del aula (espacio no presencial de trabajo dirigido):

- Lectura de un artículo: El alumnado durante la semana deberá leer el artículo: Folgueiras-Bertomeu, P. y Sabariego-Puig, M. (2017). Investigació-acció participativa. El disseny d'un diagnòstic participatiu. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1).

Segunda sesión (espacio presencial):

- Puesta en común: El alumnado distribuido en círculo debate sobre el artículo. Para iniciar el diálogo, la profesora plantea diferentes cuestiones.
- Trabajo en equipos: El alumnado organizado en grupos trabaja la ficha 2.
- Puesta en común del trabajo en grupo.

Temporalización:

- Una sesión de dos horas (presencial).
- Una hora de trabajo dirigido (no presencial).
- Una sesión de dos hora (presencial).

Recursos:

- Móvil.
- Fichas de trabajo.
- Artículo: Folgueiras-Bertomeu, P., & Sabariego-Puig, M. (2017). Investigació-acció participativa. El disseny d'un diagnòstic participatiu. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1).

Actividad 5. Construcción del conocimiento

Competencias:

- Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y

<p>ético.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconoce y valora las posibilidades que tiene la investigación orientada al cambio social dentro del ámbito de la Educación Social. – Reconoce las posibilidades de producción del conocimiento de la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.
<p>Justificación de la actividad:</p> <p>Producir conocimiento es una de las finalidades de la investigación, por ello es importante tomar conciencia de ello así como distinguir las modalidades de producción del conocimiento que implican optar por unos u otros diseños de investigación. Con esta actividad se pretende que el alumnado se aproxime a las modalidades de producción de conocimiento, a partir de un juego de rol que se realiza durante una sesión de clase. De manera previa, deberán haber leído un artículo sobre la temática planteada.</p>
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Trabajo fuera del aula (espacio no presencial de trabajo autónomo):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura previa del artículo: Acosta, W. y Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. <i>Revista Universidad de la Salle</i>, (61), 67-87. <p>Primera sesión (espacio presencial):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Presentación de la actividad: La profesora introduce la actividad. – Organización por grupos: La clase se divide en seis grupos. Dos grupos se centran en el modo I de producción de conocimiento, dos grupos en el modo II de producción de conocimiento y dos grupos en el modo III de producción de conocimiento. – Rol playing: Se inicia un juego de rol a partir de la defensa de los modelos de producción del conocimiento. En el rol playing participa 1 grupo del modo I de producción del conocimiento, 1 grupo del modo II de producción del conocimiento y 1 un grupo del modo III de producción del conocimiento. <p>Cada uno de los tres grupos restantes observa la defensa del modo de producción del conocimiento trabajado. Toma nota de los planteamientos que se realizan, plantea interrogantes que se debaten una vez a finalizado el rol playing.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Valoración por parte del alumnado. Los grupos que han tenido el rol de observadores, realizan una valoración de las defensas realizadas, se les pide que hagan alusión al documento trabajado. Plantean cuestiones, dudas, sugerencias, etc. – Valoración por parte de la profesora. La profesora hace una valoración final, poniendo especial énfasis en la relación entre modelos de producción del conocimiento e investigación. Para ello se ayuda de un power point que, posteriormente, cuelga en el espacio <i>Moodle</i> de la asignatura.
<p>Temporalización:</p> <p>Trabajo fuera del aula (espacio no presencial de trabajo dirigido):</p> <ul style="list-style-type: none"> – 1 hora y 45 minutos. <p>Sesión presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 2 horas.

Recursos:

- Artículo: Acosta, W. y Carroña C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista Universidad de la Salle*, 61, 67-87.
- Documento en power point sobre la relación entre modos de producción de conocimiento e investigación.

Actividad 6. Evaluación de la asignatura. Diferentes roles⁴⁹

Competencias:

- Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.

Resultados de aprendizaje

- Conoce, identifica y ubica las diferentes técnicas de recogida de información según los objetivos planteados.

Justificación de la actividad:

Consideramos que poder participar en la aplicación de técnicas de recogida de información mientras se están explicando a nivel teórico, es la mejor manera de entender el proceso que se sigue así como los resultados que se pueden obtener con su utilización. Además, esta actividad también será útil para evaluar la asignatura en general así como las actividades que se han realizado.

Desarrollo de la actividad:

Trabajo fuera del aula (espacio no presencial de trabajo autónomo):

- Revisión de los materiales sobre técnicas de recogida de información trabajados en la asignatura de Investigación y Evaluación en Contextos Socioeducativos.

Primera sesión (espacio presencial):

- Presentación de la actividad: La profesora introduce la actividad.
- Proyección de los contenidos del grupo de discusión, de la observación y del cuestionario: Se proyecta en la pantalla y se recuerda el contenido teórico de cada uno de ellos.
- Organización por grupos/roles: El grupo se divide en tres subgrupos, cada grupo está formado por unos 10/12 estudiantes, se piden voluntarios para a) dinamizar el grupo de discusión b) hacer de observador participante. Los tres grupos se distribuyen por otras aulas del campus (previamente, la profesora las ha solicitado).
- Puesta en práctica: Se realizan los grupos de discusión y las observaciones. Durante la aplicación de los grupos de discusión dos personas toman notas. Al finalizar también cumplimentan el cuestionario online. La profesora va pasando por los diferentes grupos.
- Puesta en común: Se realiza una puesta en común, insistiendo en las dificultades/facilidades que han tenido y se introduce el tema del análisis y la triangulación de técnicas de recogida de información.

Temporalización:

⁴⁹ Esta actividad también sirve para evaluar la asignatura (ver apartado evaluación).

<p>Trabajo fuera del aula (espacio no presencial de trabajo dirigido):</p> <ul style="list-style-type: none"> – 3 horas. <p>Sesión presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 2 horas.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ficha . Guión grupo discusión. – Ficha. Guión observación participante. – Ficha. Cuestionario <i>online</i>.

Actividades con devolución por grupo de trabajo, relacionadas con el proyecto de investigación que han de realizar (ver apartado evaluación)

En este apartado se incluyen las actividades relacionadas con el proyecto de investigación que han de elaborar y que veremos en el apartado evaluación de este documento. El profesorado realiza las devoluciones de este bloque de actividades a cada grupo. Por ello, además de los apartados que se trabajan en el bloque de actividades anteriores, en éste se incluyen los indicadores de evaluación.

<p>Actividad 7. De los temas a los problemas de investigación</p>
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Competencia. Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético. – Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la <i>Investigación Socioeducativa</i> aplicando criterios éticos, , de género y de deontología profesional.
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formula problemas de investigación de manera inductiva (a partir de su experiencia) o deductiva (a partir de la revisión bibliográfica) teniendo en cuenta las características que debe seguir la formulación del problema. – Valora el problema de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.
<p>Indicadores de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identifica un área temática. – Formula una pregunta de investigación adecuadamente relacionada con el tema seleccionado. – Explica de qué manera ha llegado al problema de investigación. – Valora el problema de investigación teniendo en cuenta si es relevante y factible. – Tiene en cuenta los criterios éticos, la deontología profesional a la hora formular el problema de investigación.
<p>Justificación de la actividad:</p> <p>Para iniciar una investigación, el punto de partida es seleccionar un área temática, hacerse cuestiones y formular una pregunta de investigación. Este proceso no es lineal ni sencillo, de ahí que requiera de técnica y de sistematización, sobre todo, las primeras veces que una persona se enfrenta a un proceso de investigación. Con esta actividad se busca que el</p>

alumnado empiece a ensayar la construcción de problemas de investigación, a la vez que se sitúa en los primeros pasos del proyecto de investigación que ha de realizar (ver apartado evaluación de este documento).

Desarrollo de la actividad:

Sesión presencial:

- Presentación de la actividad: La profesora introduce la actividad y facilita la ficha de trabajo.
- Organización por grupos: Los estudiantes se agrupan teniendo en cuenta el proyecto de investigación que han de realizar. Completan la ficha de trabajo.
- Valoración por grupos: La profesora va pasando por los grupos, contestando las cuestiones que van surgiendo.

Temporalización:

- Sesión presencial de 45 minutos.

Recursos:

- Ficha de trabajo.

Actividad 8. De los problemas a la formulación de los objetivos

Competencias:

- Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.
- Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la *Investigación Socioeducativa* aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional.

Resultados de aprendizaje:

- Formula objetivos de investigación orientados a la exploración, la descripción, la comprensión, la transformación coherentes con el problema de investigación.
- Formula objetivos de investigación que tengan en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.

Indicadores de evaluación:

- Formula objetivos de investigación coherentes con las pregunta de investigación.
- Formula objetivos de investigación orientados a la exploración, la descripción, la comprensión, la transformación.
- Tiene en cuenta los criterios éticos, la deontología profesional a la hora de formular los objetivos de investigación.

Justificación de la actividad:

Una vez que los estudiantes han formulado el problema de investigación (actividad 7), deberán convertirlo en objetivo/s. Este proceso, de nuevo, no es lineal ni sencillo, de ahí que requiera de técnica y de sistematización, sobre todo, las primeras veces que te enfrentas a un proceso de investigación. Con esta actividad se busca que el alumnado empiece a ensayar en la construcción de objetivos de investigación, a la vez que ya están trabajando en la evidencia 2 de la asignatura (ver apartado evaluación).

Desarrollo de la actividad:

<p>Sesión presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Presentación de la actividad: La profesora introduce la actividad y facilita la ficha de trabajo. – Organización por grupos: Los estudiantes se agrupan teniendo en cuenta el proyecto de investigación que han de realizar. Contestan la ficha de trabajo. – Valoración por grupos: La profesora va pasando por los grupos, contestando las cuestiones que van surgiendo.
<p>Temporalización:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sesión presencial de 45 minutos.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ficha de trabajo.

<p>Actividad 9. Revisión documental</p> <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético. – Capacidad para utilizar bases de datos científicas para realizar búsquedas documentales.
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Utiliza de manera correcta la base de datos ERIC y DIALNET para realizar la búsqueda bibliográfica de un tema (palabras clave/Thesaurus; operadores booleanos; paréntesis; truncado; etc.).
<p>Indicadores de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> – Utiliza palabras claves en la búsqueda. – Utiliza Thesaurus en la búsqueda. – Las palabras clave que utiliza están relacionadas con la temática de la investigación. – Utiliza operadores booleanos (and, or, not). – Utiliza paréntesis, truncado.
<p>Justificación de la actividad:</p> <p>La revisión bibliográfica y documental constituye uno de los principales elementos donde se apoya la <i>Investigación Socioeducativa</i>.</p> <p>Antes de iniciar la revisión bibliográfica, debemos tener una idea sobre el tópico que queremos trabajar. Existen varias estrategias que nos pueden ayudar en esta delimitación inicial del tema de estudio. Una de ellas es formular un título tentativo (working title) o una breve pregunta sobre el tema de estudio y algunas palabras clave que utilizaremos en la búsqueda bibliográfica.</p> <p>La revisión documental es seguramente, por sus características, la fase del proceso de investigación educativa que antes se ha visto influenciada por el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De ahí que el uso de bases de datos especializadas es imprescindible, tanto para ayudar a formular el problema de investigación como para construir el marco teórico y analizar resultados. Con esta actividad que se estructura en tres momentos se pretende que el estudiante practique con</p>

de bases de datos para buscar información (ERIC y Dialnet).
<p>Desarrollo:</p> <p>Primera sesión (espacio presencial):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Organización de los grupos. El grupo-clase organizado en dos subgrupos asiste a una sesión sobre las bases de datos Eric y Dialnet con los formadores de la biblioteca y con la profesora de la materia. <p>Trabajo fuera del aula (espacio no presencial de trabajo autónomo):</p> <ul style="list-style-type: none"> – De manera individual cada estudiante pone en práctica lo que ha aprendido durante la sesión y escribe el proceso que ha seguido para realizar la búsqueda. <p>Segunda sesión (espacio presencial):</p> <ul style="list-style-type: none"> – De nuevo, la sesión es en la biblioteca, donde partiendo de la ficha de trabajo cumplimentada, los estudiantes plantean las dudas, las dificultades que han tenido realizando la actividad. A partir de las cuestiones que se plantean se vuelven a repasar los contenidos sobre búsqueda bibliográfica.
<p>Temporalización:</p> <p>Primera sesión presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dos horas repartidas de la siguiente manera: – 8.30 a 9.30h. M1a – 8.30 a 9.30h. M1b <p>Trabajo fuera del aula (espacio no presencial de trabajo dirigido):</p> <ul style="list-style-type: none"> – 8 horas como mínimo <p>Segunda sesión presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dos horas repartidas de la siguiente manera: – 8.30 a 9.30h. M1a – 8.30 a 9.30h. M1b
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ordenador conectado a la biblioteca de la Universidad de Barcelona. – Ficha de trabajo.

Actividad 10. Primera fase en la construcción del marco teórico
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Construye un marco teórico a partir de la identificación, selección, contraste y análisis de fuentes primarias y secundarias que responden a la pregunta de investigación.
<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Resume y sintetiza de manera correcta las fuentes primarias y secundarias para

<p>construir el marco teórico de acuerdo con los objetivos de su proyecto de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distingue los diferentes pasos en la construcción de un marco teórico. – Cita correctamente siguiendo las normas APA los autores y autoras incluidos en su marco teórico. – Distingue entre referencias bibliográficas y bibliografía.
<p>Justificación de la actividad: Un punto de partida lógico en cualquier proyecto de investigación es conocer que hay sobre el tema de estudio. Reunir las lecturas y darles forma en una revisión de la literatura es esencial. Para ello, se requiere de un planteamiento sistemático donde se registren las ideas clave aportadas por cada uno de los autores y autoras y se establezcan los puntos de comparación y las diferencias entre ellos.</p>
<p>Desarrollo de la actividad: Sesión presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El grupo clase organizado en equipo de trabajo que realiza el proyecto de investigación (ver apartado evaluación de este documento) y- después de la devolución de la actividad 9- empiezan a organizar la construcción del marco teórico con las ayudas de la ficha de trabajo. – La profesora va pasando por los grupos para resolver dudas, contestar cuestiones, etc. <p>Trabajo fuera del aula (espacio no presencial de trabajo dirigido):</p> <ul style="list-style-type: none"> – 8 horas como mínimo.
<p>Temporalización: Trabajo fuera del aula (espacio no presencial de trabajo dirigido):</p> <ul style="list-style-type: none"> – 8 horas <p>Sesión presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 1 hora
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ficha de trabajo. – Wood, P. y Smith, J. (2018). <i>Investigar en Educación</i>. Madrid: Narcea. Páginas 44 y 45.

En el anexo 1 de este documento se recogen las fichas de actividades para los estudiantes.

Espacios de diálogo sobre el proyecto de investigación que están realizando

Las sesiones dedicadas explícitamente al diálogo responden a dos situaciones que se dan entre los estudiantes que cursan esta asignatura. En concreto, nos referimos a:

- Estudiantes que reconocen haber hecho varias investigaciones a lo largo de la carrera. Este tipo de alumnado suele confundir los proyectos de investigación con proyectos de intervención o con trabajos que incluyen en su desarrollo la aplicación de alguna técnica de recogida de información.
- Estudiantes que se sienten abrumados porque consideran los contenidos de la materia muy novedosos y no saben cómo afrontar la ambigüedad que implica en su

inicio la elaboración de un proyecto de investigación.

Esta modalidad de sesiones se estructura a partir de cuestiones en torno a los avances en el proyecto de investigación que han de realizar. El material de estas sesiones es su propia experiencia y aprendizaje sobre el proyecto de investigación que deben realizar (ver apartado evaluación). El intento de pensar con cuidado, detenimiento y profundidad distingue este método de otras formas de conversación puntuales como; por ejemplo, las lluvias de ideas (brainstorming). Con estos diálogos se busca:

- Contribuir en eliminar cualquier idea sobre una comprensión total del tema; en nuestro caso, sobre investigación. Con ello se busca eliminar barreras que impiden alcanzar un nivel de comprensión superior. Este tipo de barreras aparecen en la mente humana cuando la persona considera que ya domina un tema.

Colaborar en fomentar –a partir de los interrogantes que van surgiendo y de las reflexiones que realiza también la profesora- la tolerancia a la ambigüedad en el inicio de un proyecto de investigación. Ayudarles a comprender que “el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 1993).

- Trabajar/repasar contenidos a partir de lo que explican sobre sus trabajos.
- Abrir nuevas posibilidades para sus proyectos de investigación a partir del diálogo que se genera.

Además, el hecho que el proyecto de investigación que realiza cada equipo verse sobre distintos temas enriquece y amplía el debate de las razones y de las orientaciones de cada investigación. Así, a través de los proyectos concretos de los grupos se pueden trabajar no sólo las cuestiones que tienen incidencia en un proyecto, sino ampliar la reflexión al conjunto de la materia.

A nivel organizativo, durante estas sesiones, la distribución de las sillas y mesas se organiza en círculo.

Las tutorías en el espacio del aula en pequeño grupo

El seguimiento de los grupos mediante las tutorías es una parte fundamental de la labor docente que aunque se lleva a cabo, principalmente, fuera del espacio presencial, también se da en el momento que están realizando actividades; especialmente, las actividades vinculadas con el proyecto de investigación. Las tutorías permiten captar las dificultades y los problemas para alcanzar los contenidos, reforzarlos e individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9.1.2) Espacio no presencial de trabajo dirigido.

El trabajo dirigido se lleva a cabo fuera de las sesiones presenciales y tiene entidad propia como actividad de aprendizaje. Con el trabajo dirigido se busca aplicar saberes que ya han interiorizado/o están interiorizando para aplicarlo en situaciones concretas.

Las actividades dirigidas tienen una dimensión individual y grupal y se enmarcan;

- Dentro del proyecto de investigación que tienen que elaborar (ver apartado evaluación). En concreto con las entregas que han de realizar y que veremos de manera detallada en el apartado evaluación de este trabajo. Estas entregas implican un trabajo previo y la devolución en tutorías fuera del horario de clase. Están vinculadas con las actividades 7, 8, 9 y 10.
- Dos lecturas que deben hacer y que están asociadas con las actividades 4 y 5.
- Tareas vinculadas a las actividades 1 y 6.
- Dos reflexiones breves que deben escribir a partir de las exposiciones/conferencias

de personas que realizan investigación en el ámbito socioeducativo. La devolución valorativa de estas reflexiones, la realiza la profesora a todo el grupo clase.

- Dos tutorías obligatorias vinculadas con el proyecto de investigación (ver apartado evaluación).

9.1.3) Espacio no presencial de aprendizaje autónomo

Según el glosario Académico y Docente de la Universidad de Barcelona, aprobado por la Comisión Académica del Consejo de Gobierno con fecha de 30 de abril de 2008, se entiende por aprendizaje autónomo aquel que no es dirigido por el docente, sino por el mismo estudiante. En el contexto de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*, se entiende que el estudiante ha de hacer una serie de actividades para desarrollar el perfil competencial y alcanzar los objetivos propuestos en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de actividades son:

- Preparación de actividades específicas de evaluación.
- Estudio y profundización de los aspectos desarrollados en el espacio presencial.
- Estudio de las lecturas recomendadas en el programa de la asignatura.
- Búsqueda de información de cuestiones, interrogantes, etc. suscitados durante el estudio de la asignatura.
- Consulta del espacio *Moodle* en el que se comparten los contenidos, materiales, el desarrollo de las sesiones.

El desarrollo de esta metodología docente con sus recursos correspondientes se distribuye a lo largo de los 6 créditos de la asignatura, donde el punto de vista se centra en el tiempo de trabajo que el estudiante necesita en el proceso de aprendizaje para alcanzar los objetivos y las competencias de la materia.

Todos los aspectos presentados con anterioridad nos permiten cubrir con los créditos teóricos y prácticos de la asignatura. Los créditos prácticos ayudan a realizar las actividades que forman parte de la evaluación y contribuyen a entender, relacionar, decidir y aplicar aquello sobre lo que versan los créditos teóricos; es decir, representan una oportunidad de volver a reflexionar sobre lo teorizado para fomentar la capacidad de decisión científicamente correcta y analizada en una investigación concreta.

En la siguiente tabla, se recoge una relación de espacios, estrategias metodológicas y horas

Espacios	Estrategias metodológicas	Horas
Espacio presencial teórico práctico: 60	Exposiciones equipo docente	25
	Exposiciones otros investigadores Exposiciones ex_alumnado	4 1,5
	Actividades prácticas: Vinculadas con el proyecto de Investigación: Actividad 7. De los temas a los problemas de investigación: 45 m. Actividad 8. De los problemas a la formulación de los objetivos: 45 m. Actividad 9. Revisión documental: 2 h. con desdoblamiento de grupo Actividad 10. Primera fase en la construcción del marco teórico: 1 h.	4,5

tecnologías, su utilización puede servir como herramienta para el desarrollo y la adquisición de otras competencias como son: la búsqueda, manejo y elaboración de información, la responsabilidad y pensamiento crítico, las habilidades comunicativas tanto escritas como gráficas, multimedia e incluso orales, la capacidad de análisis y síntesis, la planificación del tiempo, y muchas otras.

No es una sorpresa que siempre que se desarrolla una competencia transversal, se actúa en mayor o menor medida en muchas otras. La premisa a seguir en el diseño de actividades que utilicen servicios TIC como herramientas debe ser: "Se aprende haciendo". Los estudiantes necesitan alcanzar metas de desarrollo de competencias concretas, enunciadas por sus profesores y sus planes de estudio y, más adelante, por sus carreras profesionales (Blanco, 2009).

Desde la asignatura de *Investigación Socioeducativa*, las TIC se utilizan, básicamente, como herramientas de apoyo a:

- La organización semántica de la información: Bases de datos (actividad 9); redes conceptuales, etc.)
- La interpretación de la información. Herramientas de visualización (actividad 4).
- Las plataformas E-Learning. El *Moodle*.

11. La Función tutorial

Tal y como hemos visto en la sección 2 de este proyecto, un aspecto clave, cada día más importante en la tarea docente, es la función tutorial. En un enfoque preocupado por el aprendizaje en el que la asistencia a sesiones presenciales sólo representa una parte del trabajo que debe realizar el estudiante, la tutoría es esencial (Parcerisa, 2004). Así, a parte de las dos tutorías grupales obligatorias que se realizan fuera del espacio presencial y que veremos más adelante en el apartado evaluación de este documento, el alumnado tiene opción de hacer tutorías individuales o grupales, de carácter optativo. En este espacio se atienden cuestiones académicas, bibliográficas, de ampliación, problemas o dificultades de aprendizaje, situaciones personales del alumnado que afectan al seguimiento de la asignatura, y, evidentemente, se ofrecen orientaciones respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las sesiones de tutoría optativas se planifican al principio de curso, cuando se asignan horas semanales de encuentro en el despacho del docente. Además, también se ofrece la posibilidad al alumnado de realizar consultas a través del correo electrónico, aunque en este caso las dudas planteadas deben ser muy específicas.

12. El equipo docente

Un requisito para poner en práctica enfoques curriculares por competencias es la coordinación docente, donde la creación de equipos es imprescindible (Cano, 2015, 77). El equipo docente de esta asignatura se estructura en dos niveles:

- El equipo docente de la materia está constituido por dos asignaturas, una que se imparte en el grado de Educación Social (es la asignatura que ha sido objeto de la concreción curricular *Investigación Socioeducativa*), y otra que se imparte en el segundo semestre del primer curso de Educación Social (*Investigación y Evaluación en contextos socioeducativos*). El equipo, por tanto, incluye dos subequipos y, en total, agrupa a 6 personas: 1 profesora a tiempo completo; agregada interina que es quien se presenta a esta plaza y coordina el equipo y 5 profesores asociados.

Como coordinadora, siempre, se intentan promover los principios básicos de funcionamiento de un equipo docente (Fuentes-Peláez, Gómez y Luna, 2016); no obstante,

esto no siempre es posible, dado que el profesorado asociado responsable de las asignaturas ha ido cambiando en los últimos años. Así, tan sólo 2 realizan docencia de manera continuada en estas asignaturas; una de ellas, en la asignatura de *Investigación Socioeducativa* y; la otra, en *Evaluación e Investigación en Contextos Socioeducativos*.

Con las dos profesoras con docencia estable en estas asignaturas, las actividades del equipo docente van más allá de la organización de la docencia. En el equipo se discuten los contenidos, la línea metodológica y la evaluación, se comparten materiales y recursos docentes, se acompaña a los profesores y profesoras noveles, se organizan actividades académicas y se realizan proyectos de innovación desarrollando una “cultura de cooperación docente”. Desde esta mirada se han realizado dos proyectos PID (ver documento Historial Académico y Profesional) de los cuales he sido la responsable.

- El equipo docente del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, coordinado por la Doctora Mercedes Torrado, está formado por el profesorado que imparte docencia en el área de Métodos. El equipo está reconocido como grupo de Innovación Docente (ver apartado curri). Las reflexiones y los intercambios que se generan entre sus miembros a partir de; a) la docencia que se imparte en los títulos de expertos en técnicas de recogida de la información y en técnicas de análisis de la información, b) los proyectos en los que se participa y c) la propia docencia en las asignaturas metodológicas ayuda a enriquecer los contenidos, las metodologías, los sistemas de evaluación, etc. de nuestras materias.

13. La evaluación del alumnado en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*⁵¹

En la propuesta evaluativa que a continuación se plantea, tenemos en cuenta los principios de una evaluación basados en el *Assessment Reform Group* (Cano, 2015; 86):

Principios	Implicaciones
Diseñada en relación con los resultados de aprendizaje buscados (y estos ligados a las competencias finales de la titulación).	Dispones de mapas de competencias que, a partir de las competencias del perfil del egresado, establezcan niveles competenciales y sugieran resultados de aprendizaje de las diversas asignaturas vinculados a dichos niveles.
Coherente con la metodología.	Alinear objetivos-actividades de aprendizaje-resultados.
Vinculada al nivel de contenido trabajado.	Sugerir experiencias de aprendizaje y evaluación auténtica en las que haya que ampliar los contenidos del nivel trabajado en la asignatura.
Planificada (tanto las etapas de recogida de información como las formas de retorno).	Diseñar el sistema de evaluación (y el de calificación) desde el inicio estableciendo cómo y cuándo recoger los datos y qué hacer con ellos.
Continuada.	Proponer una evaluación multi-etapas y con diversidad de instrumentos.

⁵¹ La evaluación debe ser coherente con el enfoque metodológico y debe elaborarse teniendo en cuenta: el trabajo esperado de un estudiante en relación con el tiempo real de que dispone; la aportación que cada materia puede hacer al perfil global de la titulación y la incorporación de tutorías y otras actividades.

Con criterios relevantes y transparentes.	Informar de los criterios de realización de las evidencias de aprendizaje con el nivel justo de explicitación para orientar sin eliminar la creatividad o la autonomía.
Viable, sostenible.	Generar un sistema factible de recogida y análisis de los datos con la ayuda de las tecnologías de la información.
Centrada en la evaluación de un proceso de aprendizaje, no de la valía de una persona.	Valorar el proceso de aprendizaje (documentando el recorrido realizado) y el resultado de aprendizaje. Una persona en diversos momentos del tiempo puede obtener resultados diferentes.
Participada por estudiantes.	Proponer experiencias de autoevaluación y de evaluación entre iguales por la convicción sobre la idoneidad de valorar el propio trabajo o el de los compañeros supone.
Acompañada de feedback.	Diseñar los mecanismos orales o escritos, grupales o individuales, por parte del profesorado o de los estudiantes,... que se van a ampliar para que cada estudiante sepa cómo progresa en la adquisición de aprendizajes y competencias y pueda implementar estrategias de mejora.

Tabla 49. Principios de una buena evaluación basada en el Assessment Reform Group según adaptación Cano (2015; 86)

De acuerdo con la Normativa Reguladora de los planes docentes de las asignaturas y de la evaluación y calificación de los aprendizajes (aprobada por el Consejo de Gobierno, con fecha de 8 de mayo de 2012), el estudiante tiene dos modalidades de evaluación: la evaluación continua y la evaluación única. El alumnado deberá elegir una de las dos modalidades durante las primeras semanas de desarrollo de la asignatura.

En la siguiente tabla se recogen las evidencias evaluativas que deberán presentar los estudiantes de acuerdo a la modalidad de evaluación a la que se acojan.

Evaluación Continua	Evaluación Única
Elaboración de un proyecto de investigación (trabajo grupal) ⁵² . Prueba escrita (bloque 2 y 3 de la asignatura). Fichas de autoevaluación y coevaluación. Dilemas éticos (trabajo grupal).	Elaboración de un proyecto de investigación (trabajo individual). Prueba escrita (los 4 bloques de la asignatura). Dilemas éticos (trabajo individual).

Tabla 50. Evidencias de la Evaluación Continua y la Evaluación Única

Más allá de la modalidad de evaluación por la que se opte, la evaluación como parte indispensable de toda estrategia educativa, debe contestar a ciertos interrogantes; qué se evalúa, quién evalúa, cómo se evalúa, cuándo se evalúa, etc. (Folgueiras, 2017). Estas cuestiones son el punto de partida a la hora de establecer la evaluación de los aprendizajes en la materia que nos ocupa.

⁵² De manera opcional, desde el curso académico 2017-2018 se ofrece la opción de presentar el proyecto en formato artículo. Los grupos que lo solicitan tienen una guía adaptada a este tipo de formatos.

13.1) La evaluación continúa⁵³

13.1.1) Qué se evalúa en la materia de *Investigación Socioeducativa*.

Entendiendo que el objeto general de evaluación es el aprendizaje de los estudiantes, en la asignatura de *Investigación Socioeducativa* se debe concretar que aprendizajes se incluyen en el proceso de evaluación. Si bien es imposible poder sistematizar todas las situaciones, debates, etc. que se generan así como los nuevos aprendizajes que se incorporan, desde la materia se evalúan todas aquellas tareas/actividades de aprendizaje evaluativas diseñadas para alcanzar las competencias específicas y transversales y los resultados de aprendizaje que se han establecido en cada uno de los bloques temáticos de la materia. Es importante tener en cuenta que las diversas tareas/actividades de aprendizaje que se realizan a lo largo de la materia no se evalúan de la misma manera, ni se tienen en cuenta todas en la calificación final de la asignatura (ver apartado actividades).

Para que el proceso de evaluación sea más significativo y eficaz, y de acuerdo con los principios de evaluación propuestos en el informe *Assesemnt Reform Group*, los procedimientos de evaluación deben ser claros y fácilmente accesibles para los estudiantes. Es importante que, desde el principio, el alumnado conozca las competencias esperadas, los resultados de aprendizaje y las actividades evaluativas que forman parte del porcentaje de la cualificación final. Para ello, es básico presentarlas al inicio del curso.

A continuación, en las siguientes rejillas, recogemos la relación entre las competencias, los resultados de aprendizaje y las tareas de evaluación.

⁵³ A pesar que, en algunos momentos, hacemos referencia a la modalidad de evaluación única, básicamente en la respuesta a los interrogantes, nos referimos a la evaluación continua.

Modalidad evaluación continua:

Subcompetencias	Resultados de aprendizaje	Actividad evaluativa
<p>Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.</p>	<p>Identifica las etapas de un proyecto de investigación. Formula problemas de investigación de manera inductiva (a partir de su experiencia) o deductiva (a partir de la revisión bibliográfica) teniendo en cuenta las características que debe seguir la formulación de un problema. Formula objetivos de investigación orientados a la exploración, la descripción, la comprensión, la transformación coherente con el problema de investigación. Construye un marco teórico a partir de la identificación, selección, contraste y análisis de fuentes primarias y secundarias que responden a los objetivos de investigación. Conoce y selecciona las metodologías, el método de acuerdo con los objetivos de la investigación. Selecciona la población y la muestra de acuerdo con el problema/objetivos de investigación. Conoce, identifica y ubica las diferentes técnicas de recogida de información según los objetivos planteados Elabora técnicas de recogida de información de manera adecuada. Diseña correctamente matrices "teóricas de análisis de datos". Comprende la relación y la coherencia que debe haber entre las diferentes fases de una investigación. Reconoce criterios de rigor científico y ético de la investigación. Reconoce la importancia de la Investigación Socioeducativa dentro del ámbito de la Educación Social. Reconoce las posibilidades de producción del conocimiento de la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.</p>	<p>Proyecto de Investigación (45%).</p>
<p>Capacidad para utilizar bases de datos científicas para realizar búsquedas documentales.</p>	<p>Utiliza de manera correcta la base de datos ERIC y DIALNET para realizar la búsqueda bibliográfica de un tema (palabras clave/Thesaurus; operadores booleanos; paréntesis; truncado; etc.).</p>	
<p>Capacidad para reflexiona sobre las posibilidades y los límites de la Investigación Socioeducativa aplicando</p>	<p>Valora el problema de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p>	

<p>critérios éticos, de género y de deontología profesional.</p>	<p>Formula problemas de investigación que tengan en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p> <p>Describe el acceso a la muestra teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p>	
<p>Capacidad para valorar la Investigación Socioeducativa dentro del ámbito de la Educación Social.</p>	<p>Reconoce la importancia de la Investigación Socioeducativa dentro del ámbito de la Educación Social.</p>	
<p>Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.</p>	<p>Elige y justifica la metodología, el método y técnicas de recogida y análisis de información de acuerdo con el problema u objetivos de investigación.</p> <p>Selecciona la población y la muestra de acuerdo con el problema/objetivos de investigación.</p>	
<p>Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.</p>	<p>Identifica y valora las necesidades de personas en un territorio concreto y las ubica dentro de un proceso de investigación orientado al cambio y a la transformación social.</p> <p>Vincula los procesos de participación en la identificación de necesidades en un territorio concreto, relacionando estos procesos con la investigación y sin confundirlo con proyectos de intervención.</p> <p>Reconoce y valora las posibilidades que tiene la investigación orientada al cambio social dentro del ámbito de la Educación Social.</p>	Examen 30%
<p>Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la Investigación Socioeducativa aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional socioeducativa aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p>	<p>Valora el problema de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p> <p>Formula objetivos de investigación que tengan en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p> <p>Describe el acceso a la muestra teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p> <p>Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.</p>	Dilemas éticos (15%).
<p>Capacidad para identificar y evaluar los nuevos conocimientos adquiridos y su grado de implicación en los mismos.</p>	<p>Identifica y evalúa los nuevos conocimientos adquiridos.</p> <p>Identifica y evalúa la relación entre su grado de implicación y los nuevos conocimientos adquiridos.</p>	Fichas de auto y co evaluación (10%)

Tabla 51. Relación competencias, objetivos de aprendizaje y tareas/actividades de evaluación

Modalidad evaluación única:

Subcompetencias	Resultados de aprendizaje	Actividad evaluativa
Las mismas que en la tabla anterior.	Las mismas que en la tabla	Proyecto de Investigación (45%).
Capacidad para diseñar un proyecto de investigación incluyendo todas las fases de manera coherente y adecuada y teniendo en cuenta los criterios de rigor científico y ético.	<p>Conoce y selecciona la metodologías, el método de acuerdo con los objetivos de la investigación. Selecciona la población y la muestra de acuerdo con el problema/objetivos de investigación. Identifica las etapas de un proyecto de investigación.</p> <p>Selecciona la población y la muestra de acuerdo con el problema/objetivos de investigación. Reconoce criterios de rigor científico y ético de la investigación.</p> <p>Reconoce las posibilidades de producción del conocimiento de la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.</p>	Examen (40%).
Capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, de modo que se conozcan y dominen las tecnologías más adecuadas a cada contexto.	Utiliza de manera correcta la base de datos ERIC y DIALNET para realizar la búsqueda bibliográfica de un tema (palabras clave/Thesaurus; operadores booleanos; paréntesis; truncado; etc.).	
Capacidad para identificar y valorar las necesidades e intereses de los sujetos en un territorio concreto, estableciendo la relación con la investigación.	<p>Identifica y valora las necesidades de personas en un territorio concreto y las ubica dentro de un proceso de investigación orientado al cambio y a la transformación social.</p> <p>Vincula los procesos de participación en la identificación de necesidades en un territorio concreto, relacionando estos procesos con la investigación y sin confundirlo con proyectos de intervención.</p> <p>Reconoce y valora las posibilidades que tiene la investigación orientada al cambio social dentro del ámbito de la Educación Social.</p>	
Lo mismo que en la tabla anterior	Lo mismo que en la tabla anterior.	Dilemas éticos (15%).

Tabla 52. Relación subcompetencias, resultados de aprendizaje y actividad evaluativa.

Por otro lado, en el qué evaluar también hay que tener en cuenta la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante. Para ello, se recomienda evaluar o tener en cuenta los aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales del aprendizaje. Por ejemplo, ¿el alumnado conoce y utiliza estrategias de aprendizaje profundo (aspecto cognitivo), así como

estrategias de aprendizaje autorreguladas (aspecto metacognitivo)? ¿Tiene alto interés, alta autoeficacia y otras actitudes motivadoras beneficiosas?

La evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante puede ser algo relativamente nuevo en la evaluación de la enseñanza en la educación superior. Sin embargo, una vez que los estudiantes y sus competencias ocupan un lugar central, este aspecto de evaluación es de gran importancia (Bergsmann, Schultes, Winter, Schober & Spiel, 2015). A pesar que desde la asignatura de Investigación Socioeducativa no podemos evaluar con precisión el proceso de aprendizaje, si que incluimos algún elemento dentro de la cuarta evidencia de la modalidad de evaluación continua. En concreto, en las fichas de autoevaluación que detallaremos más adelante y que, tal y como hemos visto con anterioridad sirven para incidir en el desarrollo de competencias vinculadas con el trabajo autónomo.

13.1.2) Quien evalúa en la asignatura de Investigación Socioeducativa

Lejos de considerar la evaluación como un instrumento de control impuesto de arriba a abajo, la entendemos como un medio que ha de estar al servicio del aprendizaje y promoverlo a partir de un proceso de diálogo y colaboración (Cousins, Withmore & Shulha, 2013). Todos y todas nos formamos y empoderamos a partir de espacios de reflexión y de la utilización de dinámicas evaluativas que ponen en juego una auténtica hetero-evaluación, auto-evaluación y co-evaluación. Desde esta óptica, la literatura sobre la temática sugiere que la evaluación de competencias genéricas debiera combinar la participación en la evaluación del alumnado con la del profesorado (Villaruel y Bruna 2014).

Desde esta perspectiva, a pesar que el equipo docente tiene un papel primordial y principal en la evaluación de los aprendizajes de esta asignatura, los estudiantes que optan a la modalidad de evaluación continua también participan en su proceso de evaluación. Así, a partir del proyecto de Innovación Docente “Evaluación Participativa de los Estudiantes de *Investigación Socioeducativa*” (ver documento Historial Académico y Profesional), en la asignatura se ha empezado a combinar la modalidad tradicional de evaluación donde el profesorado es quien tiene la responsabilidad de evaluar con:

- La auto-evaluación del alumnado sobre sus propias evidencias de evaluación, a partir de criterios que han sido negociados de manera previa (Sanmartí, 2007). La auto-evaluación ayuda en: 1) la elaboración de un pensamiento crítico, 2) el desarrollo de una mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje, 3) el logro de los objetivos transversales y 4) el desarrollo de la metacognición.

Tal y como afirma Santos Guerra (2003), la responsabilidad del propio proceso de aprendizaje tiene como consecuencia una toma de conciencia del mismo: “...aprender a aprender sería tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, donde se destaca la manera de entender, analizar y aprender las cosas del exterior por los medios que a cada uno le parezcan convenientes o cómodos. Cómo por ejemplo hacer esquemas” (citado en Martínez, Cibanal y Pérez, 2010, 97). Por su parte, Díaz y Hernández (citado en Martínez, Cibanal y Pérez, 2010) definen aprender a aprender de la siguiente manera “implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”. Partiendo de este concepto, para desarrollar la capacidad de aprender a aprender, el alumno necesita utilizar estrategias adecuadas que le permitan abordar la empresa cognitiva. Las estrategias cognitivas son las operaciones y los procedimientos mentales que una persona aplica para lograr aprender algo. Constituyen habilidades que permiten el control interno del funcionamiento de las actividades mentales y de otros procesos involucrados en el aprendizaje, el recuerdo y el pensamiento (Chadwick, 1987). Aprender a aprender implica:

- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.

- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales (“andamios de aprendizaje y del pensamiento” (Martínez, Cibanal y Pérez, 2010; 98).
- La co-evaluación o evaluación entre iguales que hacen los compañeros sobre las evidencias evaluativas a partir, también, de unos criterios que han sido negociados previamente (Sanmartí, 2007). La co-evaluación entre el alumnado contribuye en: 1) el desarrollo del aprendizaje cooperativo y 2) la formación en la autonomía, responsabilidad, etc.

De esta manera, desde la asignatura se empieza a caminar hacia una evaluación formadora que tiene su origen en el alumnado y que se fundamenta en el autoaprendizaje. Los y las estudiantes -a través de la reflexión sobre su propio aprendizaje- realizan actividades metacognitivas que contribuyen a tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un “diálogo interno” que nos induce a reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace, y por qué se hace, tomando conciencia de los avances, estancamientos, de las acciones que nos han hecho progresar y de aquellas que nos han inducido a error (Cabrera, 2010).

En la siguiente rejilla recogemos la relación de competencias en las que se realiza autoevaluación o coevaluación que no se incluyen en la evaluación única

Modalidad de evaluación continúa:

Subcompetencias	Resultados de aprendizaje	AE	CE	Tarea
Capacidad para identificar y evaluar los nuevos conocimientos adquiridos y su grado de implicación en los mismos.	Identifica y evalúa los nuevos conocimientos adquiridos. Identifica y evalúa la relación entre su grado de implicación y los nuevos conocimientos adquiridos.	x		Fichas
Capacidad para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la Investigación Socioeducativa aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional socioeducativa aplicando criterios éticos, de género y de deontología profesional.	Valora el problema de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional. Formula objetivos de investigación que tengan en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional. Describe el acceso a la muestra teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional. Plantea un proyecto de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional. Utiliza técnicas de recogida de información teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.		X	Dilemas éticos

AE. Autoevaluación CE. Coevaluación

Tabla 53. Relación subcompetencias, resultados de aprendizaje, modalidad de evaluación y tarea evaluativa

13.1.3) Cómo se evalúa en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*

Algunos autores como Osler & Starky (2005), Kerr & Cléber (2004), Bordes y Cabrera (2001) y Cabrera (2010) señalan la estrecha relación que existe entre las modalidades evaluativas que utiliza el profesorado y el desarrollo de competencias. Mateo y Vlachopoulos (2013), por su parte, indica que la pirámide de Miller (1990) puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje u objetivos establecidos por el profesorado.

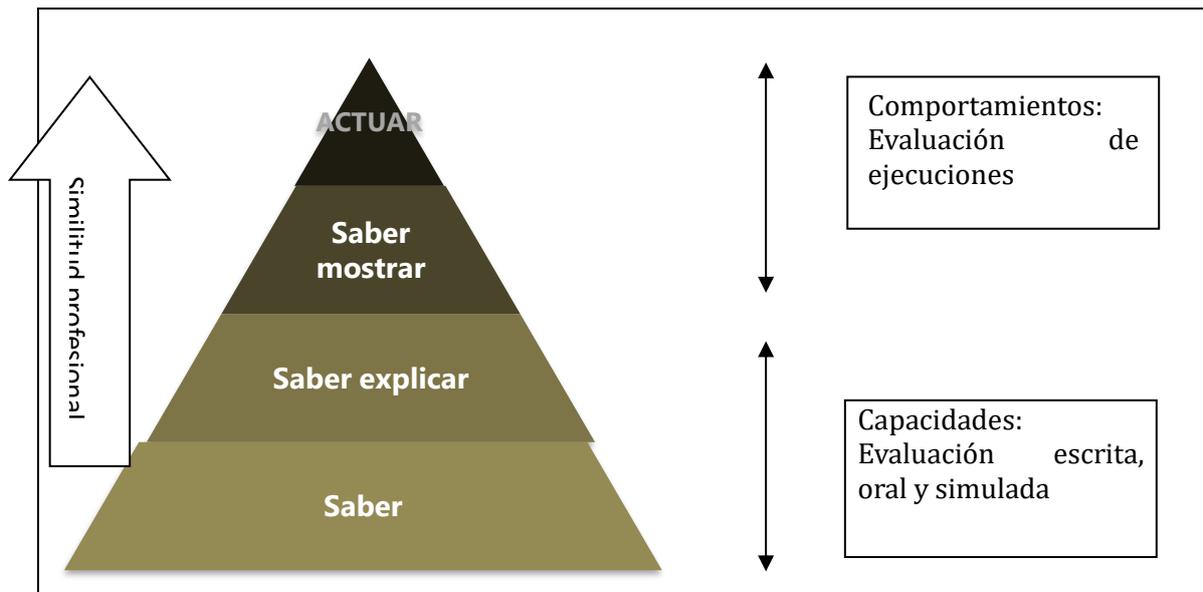


Figura 9. Pirámide de Miller (1990), citado en Mateo y Vlachopoulos (2013; 192)

Según Mateo y Vlachopoulos (2013), Miller distingue dos grandes tipos de pruebas que podrían ser clasificadas en evaluación tradicional (o pruebas de papel y lápiz) y evaluación de ejecuciones.

La evaluación tradicional incluye las típicas pruebas, donde se hace más hincapié en los objetivos de conocimientos y de saber. Dentro de las mismas hay que distinguir entre unas pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), de otras que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).

La evaluación de ejecuciones es muy variada y permite abarcar una variedad más amplia de competencias, sea de habilidades disciplinarias o de competencias transversales. Implica, en definitiva, que el alumnado -en un momento determinado- demuestre, construya o desarrolle (Rodríguez, 2000; citado en Mateo y Vlachopoulos, 2013). Por tanto, la evaluación de ejecuciones (Wolf y Reardon (1996), Khattri y Sweet (1996) citado en Mateo y Vlachopoulos (2013)) supone sobre todo que el alumnado realice las siguientes acciones:

- Estructurar las tareas objeto de evaluación.
- Aplicar una información previa.
- Construir respuestas.
- Explicar el proceso que les ha llevado a una determinada respuesta.

Todas estas acciones son posible realizarlas en tareas reales, no obstante no siempre se podrán generar escenarios de realidad. Según Mateo y Vlachopoulos (2013), dado que no es posible, ni seguramente deseable, mantener de forma absoluta la autenticidad de todas las

actividades académicas que se propongan, es importante que la evaluación se produzca bajo situaciones estratégicas, que conecten a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida real, o expresado en otros términos, que el reto cognitivo y el nivel de activación de las habilidades y actitudes que suponga la realización de la actividad sea del mismo nivel y dificultad que el que se encontrarían en una situación real (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

Además, a pesar que la competencia, únicamente, se puede valorar en la acción, se ha de tener en cuenta que para poder adquirirla es necesario haber alcanzado, de manera previa, una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que –según la perspectiva- se habrán descrito en a) resultados de aprendizaje o b) términos de objetivos.

Por otro lado, Biggs (2003, citado en Cano, 2015) señala diferentes modalidades de evaluación según el objeto de evaluación:

Objeto	Tipo de comprensión	Evaluación
Datos básicos, terminología.	Recuerdo, reconocimiento.	Pruebas objetivas. Examen cuestiones respuestas breves.
Conocimiento de un tema.	Recuerdo, comprensión y aplicación.	Ensayos. Episodios críticos. Presentaciones. Exámenes respuestas breves y temas.
Conocimiento de varios temas, unidad, material.	Comprensión, relación, análisis y síntesis.	Mapas conceptuales. Casos: preguntas con diferentes niveles. Ensayos/artículos. Resúmenes. Proyectos. Exámenes orales, temas. Exámenes con material.
Conocimiento funcional.	Aplicación, análisis, evaluación, creación.	Informes/cuadernos de laboratorio. Observaciones.
Destrezas de laboratorio.	Conocimiento procedimental.	Informes/cuadernos de laboratorio. Observaciones.
Destrezas de supervisión y evaluación.	Metacognición, aprendizaje autodirigido.	Autoevaluación. Evaluación en grupo. Evaluación por compañeros. Informes escritos. Elaboración de dossiers. Debates.

Tabla 54. Tipos de contenidos en la evaluación de aprendizajes (Biggs, 2003; 241, citado en Cano, 2015; 82-83)

Partiendo de estas reflexiones, las evidencias que se han construido para acompañar/provocar el aprendizaje y evaluarlo están dentro de lo que Mateo y Vlachopoulos (2008) denomina tipos alternativos de evaluación. Estas ejecuciones alternativas se acompañan de evidencias “tradicionales”.

Las evidencias alternativas tienen dos niveles de complejidad. Por una parte, tal y como se ha presentado en la tabla 53, el alumnado debe elaborar un proyecto de investigación que implica:

- La formulación de una pregunta de investigación vinculada a un área temática propia de la Educación Social.
- La construcción de un marco teórico a partir de la búsqueda documental.

- La selección de un diseño metodológico.
- La elaboración de unas técnicas de recogida y análisis de la información.
- El establecimiento de criterios de rigor científico y de rigor ético.

En segundo lugar, se plantean una serie de casos para ser analizados desde una perspectiva ética. En concreto, se detallan 4 situaciones sobre las que el alumnado deberá reflexionar a partir de la respuesta a unos interrogantes.

En tercer lugar, las fichas de autoevaluación y coevaluación que implican la reflexión del alumnado sobre su proceso y sus resultados de aprendizaje; en el caso de la autoevaluación, y sobre los resultados de aprendizaje de los compañeros; en el caso de la coevaluación.

Respecto a la tradicional, se realiza una prueba escrita que valora especialmente los contenidos de la asignatura relativos a los bloques 2 y 3; en el caso de la evaluación continua, y los 4 bloques; en el caso de la evaluación única.

13.1.4) Cuándo se evalúa en la asignatura de Investigación Socioeducativa

Al igual que en cualquier otro tipo de proceso de evaluación de aprendizajes y de acuerdo con la evaluación continua, las tareas se realizan en los diferentes momentos evaluativos. En la siguiente tabla, se recoge una relación de tareas y momentos de evaluación.

Tareas de evaluación	Momentos de evaluación
Proyecto de investigación	Durante y al finalizar la asignatura.
Examen	Durante la última semana del mes de noviembre.
Dilemas éticos	Durante la segunda semana del mes de noviembre.
Fichas de autoevaluación	Después del segundo y el tercer bloque de contenidos.

Tabla 55. Relación competencias, objetivos de aprendizaje y tareas/actividades de evaluación

Teniendo en cuenta las respuestas a los interrogantes, para superar la asignatura a través de la modalidad de evaluación continua, el estudiante debe aprobar todas las actividades/tareas evaluativas de la materia (ver tabla 53). Si bien, ya se ha ido enunciando y explicando a lo largo de estas páginas, a continuación, se detalla el contenido de cada una de ellas que recordemos también son actividades de aprendizaje.

Evaluación Continua. Evidencias

Prueba escrita

La prueba escrita evalúa los contenidos del bloque temático dos y tres. Tal y como hemos visto con anterioridad, se realiza a finales de noviembre. La prueba escrita persigue la siguiente finalidad:

- Indagar en el dominio de conocimientos y procedimientos y en la capacidad de transferirlos en contextos de investigación.

Por otro lado, la prueba escrita introduce un elemento de “tensión” necesario cuando se trabajan con grupos tan grandes que también están adquiriendo una nueva “cultura de evaluación”.

La prueba está compuesta por cuatro preguntas abiertas que el estudiante deberá argumentar y relacionar con los conocimientos. A modo de ejemplo, recogemos el siguiente:

Investigación Socioeducativa

Curso 2017-2018

Apellidos.....Nombre.....

Preguntas

Ante el siguiente problema de investigación:

- 1) ¿Cómo viven las personas creyentes (de cualquier confesión) su relación con la fe?
¿Qué método de investigación se podría utilizar? ¿Cuál podría ser la muestra del estudio?
¿Qué tipo de muestreo se podría utilizar? ¿Qué criterios se podrían seguir para seleccionar la muestra? Justifica tu respuesta.
- 2) Pon un ejemplo de problema de investigación vinculado con ámbitos de la Educación Social donde podría ser adecuado utilizar la etnografía, y explica las características principales de este método (debes poner las generales de la metodología cualitativa y las específicas de la etnografía).
- 3) Explica las fases de una Investigación-Acción Participativa (IAP) a partir de un ejemplo (debes hacer una simulación), planteando su objetivo e ilustrando cada fase con el ejemplo.
- 4) Ante este objetivo de investigación: Conocer el ejercicio de participación de adolescentes que viven en CRAEs, plantea como se podría realizar utilizando un diseño mixto de investigación.

Tabla 56. Un ejemplo de prueba escrita (opción evaluación continua). Elaboración propia

Antes de realizar la prueba escrita, se debe hacer partícipe a los estudiantes de los indicadores de evaluación que, a continuación, se recogen en la siguiente tabla:

	Resultados de aprendizaje	Indicadores de evaluación	Puntos
Por preguntas	Conoce y selecciona la metodología, el método de acuerdo con los objetivos de la investigación. Selecciona la población y la muestra de acuerdo con el problema/objetivos de investigación. Identifica y valora las necesidades de personas en un territorio concreto y las ubica dentro de un proceso de investigación orientado al cambio y a la transformación social. Vincula los procesos de participación en la identificación de necesidades en un territorio concreto, relacionando estos procesos con la investigación y sin	Pregunta 1 Selecciona un método. La justificación del método seleccionado es adecuada. Identifica la muestra. El tipo de muestreo que selecciona es adecuado. Los criterios que establece para seleccionar la muestra son adecuados.	2,25
		Pregunta 2 Formula correctamente el problema de investigación. El problema seleccionado es adecuado para utilizar el método etnográfico. Incluye características de la metodología cualitativa y del método etnográfico.	2,25

	confundirlo con proyectos de intervención.	Pregunta 3 Incluye todas las fases de una IAP. El ejemplo ilustra cada una de las fases de una IAP.	2,25
		Pregunta 4 Selecciona un diseño mixto. Relaciona adecuadamente el diseño mixto seleccionado con el objetivo de investigación.	2,25
Generales		Se expresa correctamente. Escribe correctamente.	1

Tabla 57. Relación criterios de evaluación, indicadores y puntuación.

Elaboración de un proyecto de investigación

Tal y como expusimos con anterioridad, la elaboración del proyecto de investigación implica abordar diferentes aspectos que van desde la selección de un área temática hasta el establecimiento de unos criterios de rigor científico y ético. Con la elaboración del proyecto se busca:

- Elaborar en profundidad las fases de un proyecto de investigación.

A continuación, de manera detallada, exponemos todos los puntos del trabajo, junto con algunas indicaciones.

<p>Aspectos generales:</p> <p>Se trata de un trabajo en grupo (4 personas como máximo).</p> <p>No debéis dejar el trabajo para el final. Es más fácil hacerlo en paralelo durante el desarrollo de los contenidos que se trabajan a lo largo del curso. Es decir, a medida que se van trabajando los diferentes conceptos y pasos del proceso de investigación y que se van realizando las actividades de aprendizaje.</p> <p>Extensión:</p> <p>Mínima sin anexos: 20 páginas⁵⁴ (times new roman, 12, un espacio, 2,5 márgenes). Para los grupos que lo soliciten, existe la opción de presentarlo en formato artículo, en el espacio <i>Moodle</i> tenéis la adaptación de este guión a este segundo formato.</p> <p>Estructura del trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Portada. Debe constar el título del proyecto, la asignatura, nombres del equipo, curso y especialidad. 2. Sumario o Resumen. El resumen debe incluir los aspectos más relevantes de: el marco teórico, la metodología y el método del estudio, las técnicas de recogida de información y de análisis que se utilizan y los criterios de rigor científico y ético. El resumen no debe ocupar más de 350 palabras y se debe hacer en catalán o castellano y en inglés. <p>Primera parte:</p>

⁵⁴ Extensión máxima sin anexos 35 páginas.

3. Introducción: Se presenta la estructura del trabajo. También debéis ubicar el área de investigación, definir el problema y especificar el objetivo general y los objetivos específicos de investigación.

Recordad que:

- El área debe ser propia de la disciplina de la Educación Social.
 - Debéis definir el problema lo más concretamente posible: ¿Qué se desea estudiar? ¿Cuáles son sus preguntas?
 - Debéis indicar: ¿Cómo se ha llegado a la formulación del problema? ¿De qué viene que se plantee esta problemática en el trabajo? ¿De dónde surge? ¿Es un problema inductivo o deductivo? Hacer una valoración del mismo ¿Es relevante? ¿Factible? ¿Por qué? Se han de justificar las respuestas.
 - El objetivo general es el "Norte" de la investigación. Con él se indica lo que se pretende hacer; por ejemplo, explicar la relación entre dos variables, describir y comprender un escenario concreto o mejorar una realidad que ya existe.
 - Los objetivos específicos son los fines parciales que queréis alcanzar y que nos indican cómo conseguir el fin de la investigación.
 - En caso de que vuestro trabajo necesite formular una hipótesis, especificálas y recuerda que:
 - En investigaciones cualitativas no hace falta formular las hipótesis.
 - Las hipótesis son las explicaciones tentativas de solución del problema.
 - La estructura de una hipótesis está formada por la relación entre dos o más variables.
4. Conceptualización del tema: En este apartado se desarrollará la conceptualización del tema de investigación. Se deben recoger las fuentes documentales consultadas y adjuntar la información en los anexos. Deberéis adjuntar las actividades 7, 8, 9 y 10 que se presentan y se trabajan durante los meses de octubre y noviembre.

Recordad que:

- Profundizar puede ayudar a: definir y delimitar mejor el problema, ver cómo se ha investigado esta problemática en investigaciones anteriores; por ejemplo, metodología, métodos empleados, diseño de la investigación, técnicas de obtención de la información, análisis realizado, conclusiones que se han obtenido, cómo se han valorado los resultados. Esto os ayudará a identificar qué vacíos quedan sobre el problema objeto de estudio, etc.
- No siempre se encontrará información directamente relacionada con el problema y objetivo general de la investigación.

Primera entrega del punto 1, 2 y 3 junto con las actividades 7, 8 y 9 que se anexan (entrega obligatoria). Tercera semana de noviembre.

Segunda parte:

5. Metodología de investigación: Debéis seleccionar la metodología y el método más adecuado para vuestra investigación (etnografía, estudio de caso, investigación-acción, investigación por encuesta, investigación feminista, método comparativo-causal, diseño mixto, etc.).

Recordad que:

- La selección del método está condicionado por el objetivo de la investigación.
- Se deberá justificar la elección del método.

6. Población/muestra/informantes: Debéis indicar de quién o de qué se obtiene la información. Se debe definir bien la población, la muestra o los participantes del escenario que –en el caso de llevar a cabo el proyecto (recordad que sólo lo elaboráis)- os aportarían la información en la investigación: ¿Quiénes son? ¿Qué características tienen? ¿Cuántas personas son?

Recordad que:

- Se debe indicar y justificar el tipo de muestreo (teórico o intencional o, bien, probabilístico) que utilizáis para generar la muestra.
- Segunda entrega de toda esta segunda parte completa (obligatoria) junto con la actividad 10 anexada. Segunda semana de diciembre.

Tercera parte:

Esta tercera parte está relacionada con la asignatura *de Investigación y Evaluación en Contextos Socioeducativos* que hicisteis en el segundo cuatrimestre del primer año de carrera.

7. Técnicas de recogida de información: De acuerdo con los objetivos de la investigación y el método seleccionado, debéis seleccionar las técnicas de recogida de información que utilizaréis (entrevista, observación, sociograma, cuestionario, etc.). Se debe justificar porque la selección e incluir los objetivos de cada técnica.

Recordad que:

- Se debe elaborar una de las técnicas seleccionados para realizar vuestra investigación y se debe adjuntar su diseño definitivo en el anexo.
- El resto de técnicas seleccionadas deben incluir la justificación de por qué se utilizan y sus objetivos operativos.

8. Análisis de la información: De acuerdo con las técnicas de recogida de información seleccionadas, se debe indicar qué tipo de análisis hacéis (cuantitativo, cualitativo) para cada técnica. Se debe elaborar una matriz de análisis de la técnica diseñada.

9. Criterios de rigor científico y ético: Se debe indicar qué criterios de rigor científico (triangulación, auditoria de confirmabilidad, etc.) y ético (Confidencialidad, etc.) se utilizan en la investigación. Se deberá justificar la elección de los criterios.

Tercera entrega del trabajo (obligatoria, junto con las dos partes anteriores que habréis mejorado a partir de las entregas y tutorías realizadas. Presentación pública. Segunda semana de enero.

10. Conclusiones: Se deben incluir los aportes del trabajo realizado y de la investigación en general en el ámbito de la Educación Social.

11. Referencias Bibliográficas: Se reseñarán todos los documentos citados a lo largo del proyecto (libros, artículos páginas web, etc.), siguiendo las normas APA. En la página web de la Biblioteca de la UB hay información y materiales con directrices sobre el tema: "Como citar y publicar documentos": <http://www.bib.ub.es/bub/publicar.htm>.

12. Anexos. Todos los anexos deben estar citados en el cuerpo del trabajo.

- Anexos obligatorios: Actividad 7, 8, 9 y 10.
- Anexos optativos. Todos aquellos que se hayan citado en vuestro proyecto.

<p>Recordad que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los anexos incluidos deben estar relacionados directamente con vuestro proyecto de investigación. <p>Otras características del trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Aplicar siempre el principio de Parsimonia: "lo bueno, si breve, dos veces bueno". b) En todos los subapartados asegurados de que tenéis claros todos los conceptos utilizados. Para ello, podéis utilizar los indicadores de evaluación que tenéis colgados en el espacio <i>Moodle</i>. c) Hay que hacer una portada y un índice. d) Paginación: Todas las páginas deben estar numeradas, excepto la portada. e) El trabajo se debe cargar online en la fecha indicada. <p><i>Presentación definitiva del trabajo. Una semana después de la presentación pública.</i></p>

Tabla 58. Estructura y contenido del proyecto de investigación.

Tal y como se ha explicado con anterioridad, hay tres entregas obligatorias antes de la entrega definitiva. Las dos primeras entregas están relacionadas con las 7, 8, 9 y 10. A continuación pasamos a explicar de manera más específica cada una de estas entregas.

Primera entrega

En la primera entrega los estudiantes deben colgar en el espacio *Moodle* esta parte del trabajo que se corresponde con la selección del área, la formulación del problema de investigación con sus correspondientes objetivos generales (actividad de aprendizaje 7 y 8), el resultado de la revisión documental (actividad de aprendizaje 9) y el primer paso en la construcción del marco teórico (actividad de aprendizaje 10). Kamler y Thomson (2006; 2, citado Wood y Smith, 2018) "discuten la noción de "investigación en tanto que escritura", haciendo énfasis en que el proceso de escritura es parte integrante del pensamiento, la creación de significado y el desarrollo de la comprensión investigadora; no es algo que suceda tras la investigación" (pp. 42).

Esta primera entrega se hace la tercera semana de noviembre. Su devolución se realiza una semana después de haberla entregado. La devolución tiene lugar en horario de tutorías de unos 30 minutos por grupo.

Segunda entrega

En la segunda entrega, el alumnado debe entregar la construcción definitiva del marco teórico con su correspondiente pregunta de investigación y objetivos generales y la selección y justificación del método seleccionado.

Esta segunda entrega se realiza la segunda semana de diciembre. Su devolución se realiza una semana después de haberla entregado (justo antes del periodo de Navidad). La devolución se realiza en horario de tutorías de unos 30 minutos por grupo.

El propósito principal de una tutoría programada es mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes. En el caso de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*, estas tutorías se basan en las dos entregas realizadas. En estas dos entregas, las devoluciones se realizan por escrito y se acompañan de preguntas de tipo comprensivo, sintético y evaluativo.

Tercera entrega

La tercera entrega es oral y consiste en la presentación del trabajo durante dos sesiones de la segunda semana del mes de enero. Durante las presentaciones, el resto de estudiantes realizan cuestiones y sugerencias asimismo la devolución, por parte del profesorado, se realiza en el mismo momento de la presentación.

Esta tercera entrega también tiene la finalidad compartir el conocimiento. Se trata de una nueva oportunidad para conocer mejor el trabajo de los estudiantes y cada exposición supone un punto de partida para una nueva reflexión.

A continuación, se recogen los criterios y los indicadores de evaluación del proyecto. Los estudiantes tienen estos indicadores desde la segunda semana de octubre y la deben traer cada vez que hay una devolución y cada vez que solicitan una tutoría vinculada con el proyecto.

Partes l trabajo	Resultados de aprendizaje	Indicadores de evaluación	Puntos
Introducción	<p>Identifica las etapas de un proyecto de investigación.</p> <p>Comprende la relación y la coherencia que debe haber entre las diferentes fases de una investigación.</p>	<p>Ha incluido y descrito todas las fases de un proyecto de investigación.</p>	0,5
La formulación de una pregunta de investigación vinculada a un área temática propia de la Educación Social	<p>Formula problemas de investigación de manera inductiva (a partir de su experiencia) o deductiva (a partir de la revisión bibliográfica) teniendo en cuenta las características que debe seguir la formulación del problema.</p> <p>Formula objetivos de investigación orientados a la exploración, la descripción, la comprensión, la transformación coherentes con el problema de investigación.</p> <p>Valora el problema de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p> <p>Formula objetivos de investigación que tengan en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p>	<p>Identifica un área temática.</p> <p>Formula una pregunta de investigación adecuadamente relacionada con el tema seleccionado.</p> <p>Explica de qué manera ha llegado al problema de investigación.</p> <p>Valora el problema de investigación teniendo en cuenta si es relevante y factible.</p> <p>Formula objetivos de investigación coherentes con las pregunta de investigación.</p> <p>Formula objetivos de investigación orientados a la exploración, la descripción, la comprensión, la transformación.</p>	1,5

<p>La construcción de un marco teórico a partir de la búsqueda documental.</p>	<p>Utiliza de manera correcta bases de datos para realizar la búsqueda bibliográfica.</p> <p>Construye un marco teórico a partir de la identificación, selección, contraste y análisis de fuentes primarias y secundarias que responden a la pregunta de investigación.</p>	<p>Ha incluido en los anexos la búsqueda realizada.</p> <p>Ha seleccionado referencias documentales adecuadas para la construcción del marco teórico del tema.</p> <p>Ha identificado la literatura relevante del tema.</p> <p>Redacte el marco teórico partiendo de la información recogida.</p> <p>Selecciona referencias documentales adecuadas para la construcción del marco teórico del tema.</p> <p>Sistematiza, estructura y redacta un marco teórico teniendo en cuenta las aportaciones de los diferentes autores y autoras.</p>	<p>2</p>
<p>Metodología/técnicas y criterios.</p>	<p>Elige y justifica la metodología, el método y técnicas de recogida y análisis de información de acuerdo con el problema u objetivos de investigación.</p> <p>Selecciona la población y la muestra de acuerdo con el problema u objetivos de un estudio.</p> <p>Describe el acceso a la muestra teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.</p> <p>Conoce y selecciona las metodologías, el método de acuerdo con los objetivos de la investigación.</p> <p>Reconoce criterios de rigor científico y ético de la investigación.</p>	<p>Selecciona la metodología más adecuada teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.</p> <p>Justifica la selección de la metodología.</p> <p>Elige la población/muestra/informantes más adecuados de acuerdo con los objetivos y la metodología.</p> <p>Utiliza un tipo de muestreo adecuado.</p> <p>Tiene en cuenta criterios éticos a la hora de seleccionar las muestra/informantes.</p> <p>Ha incluido criterios de rigor científico y ético.</p> <p>Ha justificado los criterios de rigor científico y ético incluidos.</p>	<p>1,5</p>

<p>Elaboración de técnicas de recogida y análisis de la información.</p>	<p>Conoce, identifica y ubica las diferentes técnicas de recogida de información según los objetivos planteados.</p> <p>Elabora técnicas de recogida de información de manera adecuada.</p> <p>Diseña correctamente matrices "teóricas de análisis de datos".</p>	<p>Ha enumerado las técnicas de recogida de información a utilizar.</p> <p>Ha justificado el uso de las técnicas de recogida de información a utilizar.</p> <p>Ha elaborado, como mínimo, una técnica de recogida de información.</p> <p>Ha incluido todas las partes en el diseño de la técnica de recogida de información.</p> <p>Ha concretado los objetivos operativos de las técnicas.</p> <p>Ha elaborado las preguntas de la técnica diseñada a partir de los objetivos operativos.</p> <p>Ha tenido en cuenta las indicaciones teóricas para elaborar la técnica.</p> <p>Ha elaborado matrices de análisis cuantitativas y/o cualitativas dependiendo del tipo de información a recoger.</p>	<p>2</p>
<p>Conclusión</p>	<p>Reconoce la importancia de la <i>Investigación Socioeducativa</i> dentro del ámbito de la Educación Social.</p>	<p>Ha identificado los aportes de su investigación.</p> <p>Ha identificado aportes de otras investigaciones.</p>	<p>0,75</p>
<p>Referencias bibliográficas</p>	<p>Construye un marco teórico a partir de la identificación, selección, contraste y análisis de fuentes primarias y secundarias que responden a la pregunta de investigación.</p>	<p>Cita correctamente siguiendo las normas APA los autores y autoras incluidos en su marco teórico.</p> <p>Distingue entre referencias bibliográficas y bibliografía.</p>	<p>0,75</p>

Anexo 1	Utiliza de manera correcta bases de datos para realizar la búsqueda bibliográfica.	<p>Ha identificado los descriptores clave de un tema.</p> <p>Ha buscado en bases de datos.</p> <p>Utiliza palabras claves en la búsqueda.</p> <p>Utiliza los Thesaurus en la búsqueda.</p> <p>Las palabras clave que utiliza están relacionadas con la temática de la investigación.</p> <p>Utiliza operadores booleanos (<i>and, or, not</i>).</p> <p>Utiliza paréntesis, truncado.</p>	0,50
Anexo 2	Construye un marco teórico a partir de la identificación, selección, contraste y análisis de fuentes primarias y secundarias que responden a la pregunta de investigación.	<p>Resume y sintetiza de manera correcta las fuentes primarias y secundarias para construir el marco teórico de acuerdo con los objetivos de su proyecto de investigación.</p> <p>Distingue los diferentes pasos en la construcción de un marco teórico.</p> <p>Cita correctamente siguiendo las normas APA los autores y autoras incluidos en su marco teórico.</p> <p>Distingue entre referencias bibliográficas y bibliografía.</p>	
		<p>Ortografía y expresión.</p> <p>Presentación y formato del trabajo.</p>	0,50

Tabla 59. Relación proyecto de investigación, resultados de aprendizaje e indicadores de evaluación. Elaboración propia

Dilemas éticos

Los dilemas éticos es una actividad grupal que busca:

- Profundizar en la ética de la investigación.

Esta actividad evaluativa se realiza en grupos durante una de las sesiones de clase.

Cuestiones:

¿Cuáles consideras que son los conflictos éticos que surgen a partir de los proyectos de investigación propuestos a continuación?

¿Qué le propondrías al investigador que plantea cada uno de los estudios?

<p>Proyecto 1. Estudio de Caso</p> <p>Andrea es directora de un CRAE, quiere realizar una investigación sobre la calidad de las intervenciones en el centro. Para ello, comenta que el estudio será anónimo y confidencial. A pesar de ello algunas personas no quieren ser registradas con grabadora de voz.</p> <p>Proyecto 2. Observación participante</p> <p>Se propone un proyecto centrado en las pedagogías y prácticas en una gran escuela de idiomas. Para obtener una auténtica comprensión “desde dentro”, la persona investigadora propone inscribirse como alumna en la escuela y emprender una observación encubierta de las clases, grabando las sesiones con una grabadora de voz digital. También entrevistará alumnos sobre sus experiencias en la escuela.</p> <p>Proyecto 3. Estudio de caso</p> <p>Conscientes del creciente problema de bullying en su escuela, una profesora planea investigarlo en Internet. Sus métodos incluyen entrevistar a niños que ella cree que están siendo acosados y a aquellos que están acosando, estudiar las páginas de Facebook de los niños y pedirles que compartan mensajes de texto enviados o recibidos a través de esta red social en los que esté presente el <i>bullying</i>.</p> <p>Proyecto 4. Estudio fenomenológico</p> <p>Pedro –estudiante de Educación Social- plantea un proyecto de investigación donde el objetivo principal es; conocer como viven las prostitutas del Raval su condición de marginación. Para no dejarse influenciar por los estudios previos decide empezar el trabajo empírico sin realizar ningún tipo de búsqueda documental.</p>

Tabla 60. Dilemas éticos⁵⁵

A continuación, se recogen los criterios y los indicadores de evaluación de los dilemas éticos.

Pregunta	Resultados de aprendizaje	Indicadores de evaluación	Puntos
1	Plantea un proyecto de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.	Opinión sobre la confidencialidad y anonimato de Andrea. Propuesta que realiza el equipo.	2,25
2	Utiliza técnicas de recogida de información teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.	Opinión sobre el uso que realiza de la técnica. Propuesta que realiza el equipo.	2,25

⁵⁵ El dilema 2 y 3 están extraídos de (Wood y Smith, 2018; 39).

3	Describe el acceso a la muestra teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.	Opinión sobre el acceso a la muestra. Propuesta que realiza el equipo.	2,25
4	Formula objetivos de investigación que tengan en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional. Plantea un proyecto de investigación teniendo en cuenta criterios éticos, de género y de deontología profesional.	Opinión sobre el objetivo de investigación que plantea. Opinión sobre su decisión de no realizar revisión documental. Propuesta que realiza el equipo.	2.25
General		Se expresa correctamente. Escribe correctamente.	1

Tabla 61. Relación criterios e indicadores de evaluación.

Tal y como se ha recogido en la 52, una parte de esta evidencia -el 10%- se evalúa mediante la coevaluación. Para ello, la elaboración de esta tarea se organiza de la siguiente manera:

- El alumnado se organiza aleatoriamente en grupos de cuatro personas.
- Cada grupo contesta a los dilemas éticos planteados (30 minutos).

Una vez han finalizado, cada grupo intercambia sus respuestas con otro grupo y corrige la evidencia que le ha tocado. Para ello, se les facilitan los indicadores de evaluación⁵⁶ (15 minutos).

- Se hace la puesta en común de las respuestas de los dilemas. La profesora interviene cuando las respuestas no son correctas, cuando el debate se atasca o cuando es necesario cerrar cuestiones o abrir nuevos interrogantes (30 minutos).
- Una vez ha finalizado la puesta en común, cada grupo puede cambiar, matizar, etc. la calificación en función de lo que se ha comentando en la puesta en común (10 minutos).

Fichas de autoevaluación

Las fichas de autoevaluación se trabajan en el bloque 2 y 3 de la asignatura y persiguen los siguientes objetivos:

- Trabajar las competencias señaladas en la tabla 52.
- Ayudar a tomar conciencia de qué aprende el estudiante y cómo lo hace.

El estudiante debe cumplimentar una ficha de autoevaluación de los bloques 2 y 3 de la materia. Las autoevaluaciones las realizan *vía online* fuera del espacio presencial de clases, al inicio y al final de cada bloque. Después, la profesora hace una devolución global de las mismas o individual -si el estudiante lo solicita- en tutorías.

A continuación, recogemos un ejemplo de ficha de autoevaluación del bloque 3:

⁵⁶ Lo ideal sería construir indicadores de evaluación de manera participativa. No en vano, cada vez más aumenta la tendencia en los estudios evaluativos de utilizar procesos democráticos para determinar los indicadores de evaluación (House y Howe, 2000). En el proyecto de innovación docente *La participació dels estudiants en el procés d'avaluació* (ver apartado 2.3.2, Currículum Vítae), se introduce el tema de los indicadores participativos. No obstante, al final no se puede poner en práctica porque es un curso académico inusual por el número de días de huelga. Este hecho condicionó enormemente la temporalización de la asignatura.

FICHA AUTOEVALUACIÓN

PREGUNTAS TERCER BLOQUE.

¿Qué conoces sobre las metodologías orientadas al cambio?

Respuesta, mes de noviembre:

Respuesta, mes de diciembre:

¿Cómo explicarías la Investigación-Acción Participativa? ¿Cuáles serían sus elementos clave? ¿Y, sus fases?

Respuesta, mes de noviembre:

Respuesta, mes de diciembre:

¿Conoces alguna IAP?

Respuesta, mes de noviembre:

Si, ¿cuál o cuáles? _____

No

Respuesta, mes de diciembre:

Si, ¿cuál o cuáles? _____

No

¿Qué pueden aportar las metodologías orientadas al cambio a la Educación Social?

Respuesta, mes de noviembre:	Respuesta, mes de diciembre:
------------------------------	------------------------------

Enumera los aprendizajes más significativos de este bloque y explica brevemente: ¿Por qué has escogido estos aprendizajes? ¿Qué te han aportado?	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. <p>(poner un máximo de cuatro)</p>
--	---

Relacionando tus respuestas con este segundo bloque de la materia, valora los siguientes aspectos:

	SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA
Muestro interes al realizar mis tareas			
Planifico y realizo mis tareas con anticipación			
Presento mis tareas a tiempo			
Me esfuerzo por superar mis errores			
Participo activamente en clases			
Me preparo y leo antes de entrar en clase			
Consulto frecuentemente mis dudas al profesor			
Reviso y estudio el tema de la clase anteriores			

Valora de 1 (Nada satisfecho/a) a 4 (Muy satisfecha) tu nivel de satisfacción con los aprendizajes de este bloque:

Nada satisfecho/a

Un poco satisfecho/a

Bastante satisfecho/a

Muy satisfecha

Valora qué relación hay entre los aprendizajes adquiridos y tu implicación en este bloque de contenidos:

Tabla 62. Ficha autoevaluación. Bloque 3.

En la siguiente tabla, recogemos la relación entre resultados de aprendizaje e indicadores de evaluación:

Resultados de aprendizaje	Indicadores de evaluación
Identifica y evalúa los nuevos conocimientos adquiridos.	Qué conocimientos señala.
Identifica y evalúa la relación entre su grado de implicación y los nuevos conocimientos adquiridos.	Establece alguna relación. ¿De qué tipo?

Tabla 63. Relación resultados de aprendizaje e indicadores de evaluación

A partir de todo lo expuesto, en la siguiente tabla presentamos la relación definitiva de las evidencias, las técnicas de recogida de evaluación, las técnicas de análisis y el agente de evaluación.

Tarea	Técnica recogida información	Técnica de análisis información	HE	CE	AE
Elaboración proyecto de investigación	Trabajo escrito	Rejilla indicadores	X		
Examen	Prueba escrita	Rejilla indicadores	X		
Dilemas éticos	Trabajo escrito	Rejilla indicadores	X	X	
Fichas de autoevaluación	Las fichas cumplimentadas	Rejilla indicadores			X

Tabla 64. Relación de evidencias, técnicas de recogida evaluación, técnicas de análisis y agente de evaluación

13.2) La evaluación única

Para poder acceder a la evaluación única, los y las estudiantes que opten a ella, deberán traer firmada la solicitud para acogerse a esta modalidad de evaluación según los plazos establecidos desde la normativa de la Facultad de Educación.

Las evidencias de evaluación para esta modalidad son las que quedan recogidas en la tabla 51. Observamos que, a excepción de las fichas de autoevaluación, las evidencias son las mismas que para la evaluación continua, con la peculiaridad que la prueba escrita incluye todo el temario y que los trabajos son individuales.

Prueba escrita de la totalidad del temario

La prueba escrita para los estudiantes que escogen la modalidad de evaluación única persigue la misma finalidad que en la prueba escrita e en la modalidad de la evaluación continúa. No obstante, en este caso, los estudiantes deben examinarse de todo el temario. La prueba se estructura en tres partes. En la primera, se incluyen cuatro preguntas de ensayo restringido. En la segunda, 10 preguntas tipo test y en la tercera una pregunta de desarrollo.

Investigación Socioeducativa Curso 2017-2018 Apellidos.....Nombre..... Primera parte (5 puntos) ¿Cuáles son las características principales de la investigación por encuesta? Formula un problema de investigación donde podría ser adecuado utilizar esta metodología.

Explica qué es y cómo se realiza el análisis de contenido.

¿Cuáles son las características principales de la Investigación-Acción-Participativa? Pon un ejemplo de problema de investigación donde podría ser adecuado utilizar esta metodología (puedes hacer una simulación).

¿Cuáles son los criterios de rigor científico y ético? ¿Por qué son esenciales en un proceso de investigación? ¿Qué aportan?

Segunda parte (3 puntos)

1. El ERIC es:

- a) un paquete de análisis cualitativo
- b) una revista de educación
- c) una base de datos
- d) un programa informático de investigación

2. Las investigaciones que crean fenómenos para luego estudiarlos son:

- a) Investigaciones longitudinales
- b) Investigaciones transversales
- c) Investigaciones experimentales
- d) Investigaciones cualitativas

3. Las hipótesis relacionan dos o más _____. Estas han de expresarse un lenguaje claro y preciso.

- a) Objetivos
- b) Variables
- c) Partes
- d) Muestras

4. El DIALNET es:

- a) un paquete de análisis cualitativo
- b) una revista de educación
- c) una base de datos
- d) un programa informático de investigación

5. La/s variable/ s que no se manipulan en una investigación son:

- a) las variables extrañas (VE)
- b) las variables independientes (VI)
- c) las variables dependientes (VD)
- d) las variables dependientes (VD) y las variables extrañas (VE)

6. Las investigaciones que realizan el seguimiento de una muestra durante unos años, son:

- a) Investigaciones longitudinales
- b) Investigaciones transversales
- c) Investigaciones experimentales
- d) Investigaciones cualitativas

7. ¿Qué puede suponer que una muestra no sea significativa?

- a) Qué las conclusiones no se pueden aplicar a la población
- b) Qué el planteamiento del problema sea, seguramente, del todo falso
- c) Qué la revisión bibliográfica no sea exhaustiva, ni acertada
- d) Qué las hipótesis conceptuales no sean ciertas

8. ¿Cuál es la variable independiente (o variables independientes) en la siguiente hipótesis?

"La atención en el aula, en los universitarios, varía según la extensión del discurso teórico por parte del profesor"

- a) La atención en el aula

<p>b) La extensión del discurso teórico</p> <p>c) La Universidad</p> <p>d) La Universidad y el profesorado</p> <p>9. El análisis de contenido es una:</p> <p>a) Técnica de análisis de datos cualitativo</p> <p>b) Técnica de análisis de datos cuantitativo</p> <p>C) Las dos opciones anteriores son correctas</p> <p>d) Una técnica de recogida de información</p> <p>10. La observación participante es:</p> <p>a) Una técnica de recogida de información propia de la etnografía</p> <p>b) Una técnica de recogida de información propia de la investigación por encuesta.</p> <p>c) Una técnica de análisis de datos cualitativo</p> <p>d) Una técnica de análisis de datos cuantitativo</p> <p>Tercera parte.</p> <p>A partir de todos los contenidos trabajados en cada bloque, expón y justifica los aportes de la Investigación Socioeducativa a la Educación Social.</p>

Tabla 65. Un ejemplo de prueba escrita (opción evaluación única). Elaboración propia

Antes de realizar la prueba escrita, se hace partícipe a los estudiantes de los criterios e indicadores de evaluación que, a continuación, se recogen en la siguiente tabla:

Preg.	Resultados de aprendizaje	Indicadores de evaluación	Puntos
Preg. cortas	<p>Conoce y selecciona la metodología, el método de acuerdo con los objetivos de la investigación.</p> <p>Diseña correctamente matrices "teóricas de análisis de datos".</p> <p>Identifica y valora las necesidades de personas en un territorio concreto y las ubica dentro de un proceso de investigación orientado al cambio y a la transformación social.</p> <p>Vincula los procesos de participación en la identificación de necesidades en un territorio concreto, relacionando estos procesos con la investigación y sin confundirlo con proyectos de intervención.</p> <p>Reconoce criterios de rigor científico y ético de la investigación.</p>	<p>Pregunta 1</p> <p>Formula correctamente el objetivo de investigación según la metodología.</p> <p>Señala las características principales de la investigación por encuesta.</p>	1,25
		<p>Pregunta 2</p> <p>Explica como diseñaría una matriz "teórica" de análisis de contenido.</p>	1,25
		<p>Pregunta 3</p> <p>Incluye todas las etapas de una IAP.</p> <p>El ejemplo ilustra cada una de las etapas de una IAP.</p>	1,25
		<p>Pregunta 4</p> <p>Enumera los criterios de rigor científico.</p> <p>Enumera los criterios de rigor ético.</p> <p>Señala los aportes de los criterios en un proceso de investigación.</p> <p>Valora las aportaciones de los criterios a un proceso de investigación.</p>	1,25

Preg. tipo test ⁵⁷		La respuesta correcta o incorrecta	2
Preg. de desarrollo	Reconoce la importancia de la Investigación Socioeducativa dentro del ámbito de la Educación Social. Reconoce las posibilidades de producción del conocimiento de la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.	Identifica aportes de la Investigación Socioeducativa. Justifica/argumenta los aportes.	2,5
Generales		Se expresa correctamente Escribe correctamente	0,50

Tabla 66. Relación criterios de evaluación, indicadores y puntuación

13.3) La reevaluación

La reevaluación se realiza durante el mes de febrero en la fecha indicada por la facultad. A la reevaluación se presentan aquellos estudiantes de evaluación única o de evaluación continua que no hayan superado alguna de las evidencias evaluativas. De acuerdo con la normativa, solamente se podrán presentar aquellos estudiantes que hayan realizado las evidencias y no las hayan superado.

13.4) Valoración global de la evaluación

Evaluar es siempre una actividad que implica la tensión de actuar con rigor y con justicia. Creemos que con los elementos que acabamos de exponer se consigue una información abundante y fiable del trabajo realizado por cada persona. Requiere, evidentemente, una buena sistematización de todo lo recogido y un trabajo considerable de lectura y de valoración grupal e individualizada. Esta forma de evaluar aumenta la calidad y la cantidad de los aprendizajes, se consigue aprender a aprender y cada persona se siente más implicada y satisfecha de su proceso formativo.

Entendemos la evaluación como un pacto en la que cada parte debe realizar su trabajo, lo que incluye entregar los trabajos en los plazos acordados y publicar las notas también en sus plazos. En este sentido, es una responsabilidad compartida a lo largo del curso, no es sólo un acto puntual al final del mismo.

13.5) La evaluación del contexto de aprendizaje

La evaluación de los contenidos así como la planificación, metodología, recursos, etc. utilizados durante el cuatrimestre es vital para contextualizar los aprendizajes de los estudiantes y para introducir mejoras. De acuerdo con Fernández y González (2012), las encuestas institucionales sobre la calidad docente en la universidad no parecen ser las vías más adecuadas para conocer/valorar el desempeño docente del profesorado. Por ello, desde la asignatura se establecen cuatro mecanismos de evaluación:

- Evaluación procesual. Las fichas de autoevaluación.
- Evaluación final. Durante la última semana se realiza la actividad 6⁵⁸ que además de poner en práctica las tres técnicas de recogida de información que se trabajan

⁵⁷ Para realizar la batería de preguntas tipo test se debería elaborar una tabla de especificaciones donde comprobaremos que la prueba objetiva mide realmente lo que se pretende medir. Aunque lo queremos incluir en un futuro, hasta el momento no se ha realizado.

⁵⁸ En esta asignatura, se ha aplicado, solamente, en un curso.

durante las sesiones -observación, grupo de discusión y cuestionario- es útil para evaluar, sobre todo, el contexto de aprendizaje. En concreto, se utilizan durante la aplicación de la actividad, las siguientes técnicas.

El cuestionario

A continuación encontrarás una serie de ítems que sirven para valorar la asignatura de *Investigación Socioeducativa*. El cuestionario es anónimo y el equipo docente te agradece enormemente tu participación.

Mi nivel de asistencia a las clases de *Investigación Socioeducativa* ha sido:

He asistido a más del 80% de las sesiones	
He asistido, como mínimo, al 80% de las sesiones	
He asistido entre el 60 y el 80% de las sesiones	

Valora el 1 al 4 los siguientes ítems (1-Deficiente y 4-Excelente)

Contenido

	1	2	3	4
Los contenidos impartidos han sido adecuados				
Los contenidos impartidos han sido fáciles				
Los contenidos impartidos han sido nuevos				
La asignatura está estructurada de manera adecuada				
Las sesiones se han estructurado de manera adecuada				
La temporalización de la asignatura ha sido adecuada				
La temporalización de las sesiones ha sido adecuada				
El número de estudiantes para realizar esta asignatura ha sido adecuada				
El aula donde se imparte la asignatura ha sido adecuada				

Tabla 67. Cuestionario. Valoración final asignatura.

El grupo de discusión

Objetivo general. Valorar la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.

Objetivos específicos:

- Valorar los contenidos de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.
- Valorar la metodología utilizada en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.
- Valorar los recursos que se utilizar en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.
- Valorar las evidencias de evaluación para superar la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.
- Valorar la implicación del alumnado/profesorado de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Qué contenidos se han trabajado dentro de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- ¿Qué contenidos os han gustado o interesado más? ¿Por qué si o por qué no?
- ¿Qué aspecto de los contenidos, estructura de la asignatura cambiaríais/mejoraríais?
- 2.1 ¿Qué estrategias metodológicas se utilizan en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 2.2 ¿Cuál o cuáles estrategias metodológicas pensáis que son las más adecuadas para utilizar en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 2.3 ¿Qué aspectos de las estrategias metodológicas cambiaríais/mejoraríais? ¿Por qué?
- 3.1 ¿Qué recursos se utilizan en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 3.2 ¿Cuál o cuáles recursos pensáis que son las más adecuadas para utilizar en la asignatura?
- 3.3 ¿Qué aspectos de los recursos utilizados cambiaríais/mejoraríais? ¿Por qué?
- 4.1 ¿Qué evidencias evaluativas se utilizan en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 4.2 ¿Cuál o cuáles evidencias evaluativas pensáis que son las más adecuadas para utilizar en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 4.3 ¿Qué aspectos de las evidencias evaluativas /mejoraríais? ¿Por qué?
- 5.1 ¿Cómo valoráis la implicación del profesorado y del alumnado en la asignatura?

Tabla 68. Guión Grupo Discusión. Valoración final asignatura.

La observación

Con el objetivo de identificar conductas/comportamientos que puedan estar influenciando las respuestas del grupo de discusión, algunos estudiantes asumen el rol de observadores participantes durante las sesiones. No se elabora ninguna rejilla de observación y su papel es ir anotando (notas de campo) todas aquellas conductas, comportamientos que consideren puedan estar influenciando/condicionando las respuestas.

El resultado de la aplicación y su posterior análisis se cuelga en el espacio *Moodle*. Sobre todo.

- Notas de campo de la docente. Esta técnica la incorporo durante el curso académico 2017-2018 a raíz de haber introducido cambios en el plan docente. En concreto, los cambios que se incorporan fueron darle un mayor peso a las metodologías orientadas al cambio y a la transformación social.
- Evaluación Institucional. Al finalizar la asignatura tienen la opción de contestar la evaluación que se envía desde la misma Institución. Desde que la encuesta se realiza en formato *online* ha bajado estrepitosamente la participación de los estudiantes. En el documento currículum se puede ver los resultados de estas evaluaciones.

14. Secuencia y temporalización de la asignatura

Tal y como se ha señalado con anterioridad, la asignatura se realiza durante el primer cuatrimestre del curso. La secuencia detallada se ha planificado para trece semanas de dos sesiones presenciales, más una semana al final de semestre donde se realiza la tercera devolución del proyecto de investigación a partir de la exposición/presentación del mismo.

En principio, los bloques de contenidos y los temas se organizan de manera secuencial a lo largo de estas trece semanas. De hecho, la secuencia que se presenta tiene un carácter de mapa orientativo y estará sujeta a las contingencias que se puedan dar durante el transcurso de la docencia.

En la siguiente tabla se expone una relación de sesiones, temas y estrategias metodológicas:

Sesión	Temas	Estrategias metodológicas
1	Presentación de la asignatura. Tema 1. El por qué del uso de la investigación en Educación Social.	Exposición docente (sesión inicial). Exposición docente.
2	Tema 2. Modalidades de investigación. Tema 3. Proceso general de investigación. Tema 4. Criterios de rigor científico y ético.	Actividad 1. El experimento (Primera parte).
3	Tema 2. Modalidades de investigación. Tema 3. Proceso general de investigación. Tema 4. Criterios de rigor científico y ético.	Actividad 1. El Experimento (segunda parte). Exposición docente.
4	Tema 3. Proceso general de investigación. Planteamiento del problema, pregunta de investigación y objetivos e hipótesis.	Exposición docente. Actividad 7. De los temas a los problemas de investigación.
5	Tema 3. Proceso general de investigación. Población, muestra y participantes.	Exposición docente. Actividad. 2 Población y muestra.
6	Tema 3. Proceso general de investigación. Métodos y técnicas.	Exposición docente Actividad 7. De los temas a los problemas de investigación.
7	Tema 3. Proceso general de investigación. Revisión documental.	Actividad 9. Revisión documental (primera parte).

8	Tema 3. Proceso general de investigación. Revisión documental y construcción del marco teórico.	Exposición docente. Espacio de diálogo sobre el proyecto.
9	Tema 3. Proceso general de investigación. Tema 1. El por qué del uso de la investigación en Educación Social.	Exposición de dos proyectos a cargo de ex_estudiantes de la asignatura. Exposición docente.
10	Tema 3. Proceso general de investigación. Revisión documental y construcción del marco teórico.	Actividad 9. Revisión documental (segunda parte).
11	Tema 5. Tema Innovación e Investigación Responsable.	Exposición docente. Actividad 10. Primera fase en la construcción de un marco teórico. Cierre del bloque.
12	Tema 6. Métodos cuantitativos o empírico analíticos. Diseños experimentales y ex_post_facto.	Exposición docente. Espacio de diálogo sobre el proyecto.
13	Tema 6. Métodos cuantitativos o empírico analíticos. Diseños ex_post_facto: investigación por encuesta y estudios comparativos-causales. Tema 7. Métodos cualitativos o humanistas. Estudio de caso, etnografía, investigación fenomenológica e investigación feminista.	Exposición docente. Actividad 5. Construcción del conocimiento
14	Tema 7. Métodos cualitativos o humanistas. Estudio de caso, etnografía, investigación fenomenológica e investigación feminista.	Actividad 5. Construcción del conocimiento (valoración por parte del alumnado y del profesorado). Exposición docente.
15	Tema 7. Métodos cualitativos o humanistas. Estudio de caso, etnografía, investigación fenomenológica e investigación feminista.	Exposición docente Espacio de diálogo sobre el proyecto
16	Actividad Evaluativa sobre Dilemas.	
17	Tema 8. Métodos híbridos. Diseños mixtos. Diseño exploratorio secuencial, diseño explicativo secuencial y diseño de triangulación concurrente.	Exposición docente Cierre del bloque
18	Tema 9. El papel de la investigación participativa: la investigación con y para la sociedad desde la perspectiva crítico-reflexiva.	Exposición docente Actividad 3. La Investigación Socioeducativa y la Participación (primera parte)
19	Tema 10. Conceptos, características, planteamiento de la Investigación-Acción Participativa	Actividad 3. La Investigación Socioeducativa y la Participación (segunda parte) Exposición docente
Sesión 20	Tema 10. Conceptos, características, planteamiento de la Investigación-Acción Participativa.	Actividad 4. Necesidades en el campus Mundet (segunda y tercera parte)
21	Tema 10. Conceptos, características, planteamiento de la Investigación-Acción Participativa.	Actividad 4. Necesidades en el campus Mundet (segunda parte).

22	Tema 10. Conceptos, características, planteamiento de la Investigación Participativa. La Investigación-Acción Participativa y la Evaluación Participativa.	Exposición docente Diálogos sobre el proyecto de investigación
23	Tema 10. Conceptos, características, planteamiento de la Investigación Participativa. La Investigación-Acción Participativa y la Evaluación Participativa.	Conferencia sobre IAP a cargo de un investigador social Cierre del bloque
24	Examen Bloque 2 y 3	
25	Tema 11. Técnicas de recogida de información cuantitativas cualitativas y participativas. Cuestionario, observación sistemática, grupo de discusión, sociograma comunitario y observación participante.	Exposición docente. Espacio de diálogo sobre el proyecto.
26	Tema 11. Técnicas de recogida de información cuantitativas cualitativas y participativas. Cuestionario, observación sistemática, grupo de discusión, sociograma comunitario y observación participante.	Actividad 6. Evaluación de la asignatura, diferentes roles.
27	Tema 11. Técnicas de recogida de información cuantitativas cualitativas y participativas. Cuestionario, observación sistemática, grupo de discusión, sociograma comunitario y observación participante.	Exposición a cargo de dos profesionales que trabajan en la elaboración de técnicas participativas.
28	Tema 12. Técnicas de análisis de información cuantitativas y cualitativas. Tablas de contingencia y matrices descriptivas e interpretativas.	Exposición docente. Cierre del bloque.
29	Presentación trabajos.	
30	Presentación trabajos y cierre de la asignatura.	

Tabla 69. Relación de sesiones

15. Centros, asociaciones y bases de datos⁵⁹

En la actualidad debemos entender la documentación como un sistema procesual. El proceso documental, como sistema y proceso dinámico puede considerarse formado por tres momentos: entrada (Input) de las fuentes de documentación, los materiales documentales, las fuentes primarias; reelaboración (throughput) en el centro de documentación (almacenamiento, análisis de documentos, formación de tesauros...) y salida (output), expedición y vuelta; servicios terciarios.

Las personas que investigan no sólo han de familiarizarse con aquellas fuentes que más directamente les atañen, sino con otras más o menos estrechamente relacionadas con las materias que son objeto de su estudio. Y ello por varias razones:

En primer lugar, porque el conocimiento de tales fuentes afines permite definir mejor las fronteras. Esto es tanto más necesario cuanto mayor es la interdisciplinariedad de la materia, como es el caso de la *Investigación Socioeducativa*.

El conocimiento de las teorías vigentes en la propia área posibilita una mejor perspectiva de los propios planteamientos. Igualmente es importante saber en qué medida han resultado útiles los procedimientos e instrumentos usados en disciplinas afines.

El estudio de la literatura permite a quienes investigan interpretar con mayor fundamento el significado de sus propios resultados al mismo tiempo que evita “descubrir” campos ya investigados.

La revisión de los documentos es un resumen y síntesis de la literatura relacionada con el problema de estudio. La revisión de la literatura capacita a la persona que investiga para:

1. Definir y delimitar el problema.
2. Situar el estudio en una perspectiva histórica y contextual.
3. Evitar replicaciones innecesarias no intencionadas.
4. Seleccionar métodos y medidas.
5. Relacionar los hallazgos de conocimientos previos y sugerir otras investigaciones.

A continuación, ofrecemos una relación de algunos centros y asociaciones de investigación; s centros de documentación y bases de datos. No se incluye en este apartado las fuentes bibliográficas básicas de la asignatura que han sido incluidas en cada uno de los bloques temáticos.

Organización de la *Investigación Socioeducativa*: centros y asociaciones de investigación

En este apartado listamos los dos tipos de organizaciones de investigación más destacadas en el ámbito socioeducativo: las *instituciones o centros de Investigación Socioeducativa* y las *asociaciones de Investigación Socioeducativa*. En ambos casos se trata de organismos legalmente constituidos dedicados a promover y realizar investigación en el campo de la educación.

Centre for Research for Teacher Education and Development	https://crted.ualberta.ca/
Scottish Council for Research in education,	http://www.scre.ac.uk/
Australian Council for Educational Research	http://www.acer.edu.au/
New Zealand Council for Research in Education and Social Research	http://www.nzcer.org.nz/

⁵⁹ No se incluyen las fuentes documentales de la disciplina porque han ido incluyéndose en la sección I y en la bibliografía de referencia de cada bloque temática.

National Foundation for Educational Research	https://www.nfer.ac.uk
Ontario Institute for Studies in Education	http://www.oise.utoronto.ca/
Europa	
Institut National de Recherche Pédagogique (Francia)	http://lara.inist.fr/handle/2332/574
Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Francia)	http://www.oecd.org/edu/ceri/
Institut de recherche et de documentation pédagogique	https://www.irdp.ch/
Max Plank Institut für Bildungsforschung (Alemania)	http://www.mpib-berlin.mpg.de/
Instituto de Investigación Educativa (Universidad de Jyväskylä, Finlandia).	http://ktl.jyu.fi/
National Institute for Educational Research	http://www.nier.go.jp/homepage/kyoutsuu/English/index.html
National Council of Educational research and Training (India)	http://www.ncert.nic.in/
Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación	http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open
Instituto Nacional do Estudos e Pesquisas Educationais (Brasil)	http://www.inep.gov.br/
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (México)	http://www.uasnet.mx/cise/

Tabla 70. Algunos Centros de investigación de Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Europa y Latinoamérica

Centros de documentación y bases de datos

Las fuentes de datos han supuesto una significativa aportación de la informática a la investigación. Constituyen el recurso más ágil y eficaz para obtener información y documentación, proporcionando información en forma de <<Abstracts>>, resúmenes y referencias bibliográficas que pueden consultarse mediante lectura en pantalla, impresión gráfica o registro informático. Las fuentes documentales son sistemas o centros especializados en ámbitos determinados cuyo objetivo es proporcionar información sobre las fuentes que mencionamos en el apartado siguiente. El desarrollo tecnológico proporciona la aparición de bases de datos.

A nivel internacional existen varios centros de estas características entre los que cabe destacar:

- *ERIC. Educational Resources Information Center.* <http://www.eric.ed.gov/> Uno de los hitos en la historia de la Investigación Socioeducativa fue la creación en 1966 de este organismo en los EE.UU. por el Departamento de Educación (a través de la Oficina de Investigación y Mejora de la Educación (OERI)) con el fin de difundir los resultados de la Investigación Socioeducativa tanto a personas vinculadas a la investigación como al profesorado, gente de la política, de la administración y al público en general. Eric es una red de dieciséis centros especializados (clearinghouses) dedicados a recoger, evaluar y extraer información en distintas esferas educativas. La base de datos de ERIC es la fuente de información sobre educación más amplia del mundo y cuenta con miles de documentos y revistas educativas. Los resúmenes preparados por estos centros se hacen públicos en dos revistas: Resources in Education (RIE) y el Current Index to Journals in Education (CIJE). Cada documento es catalogado, resumido e indexado recurriendo a las palabras clave de un vocabulario controlado que es el Thesaurus of Eric Descriptors. Con la ayuda de este Thesaurus los usuarios pueden identificar sin mayor dificultad

- toda la información, teniendo en cuenta que recoge los descriptores del ERIC.
- *BEBA*. National Clearinghouse for Bilingual Education. Recopila información sobre bilingüismo y educación.
 - *Current Contents*. Ciencias Sociales y conductuales. Constituye una referencia semanal de las 1400 publicaciones periódicas más importantes del mundo, publicada por el *Institute for Scientific Information (ISI)*. Proporciona información de más de 100.000 artículos publicados en libros y revistas cada año. Permite la recuperación del documento primario, dado que proporciona las direcciones de autores y editores.
 - *SSCI*. *Social Sciences Citation Index*. Contiene referencias de más de 1500 revistas en las ciencias sociales.
 - *Dissertation Abstracts*. Cubre tesis doctorales y de máster de la mayor parte de universidades del mundo. El editor y proveedor de la información es UMI (University Microfilms International) con una cobertura que empezó en el año 1980.
 - *ENSDHE*. Recopila cualquier tipo de estudio de ámbito europeo que se refiere a la formación en la enseñanza superior.
 - Ontario Educational Resources. Ontario Ministry of Education (Canadá). Información referente a la educación canadiense.
 - *British Education Index (BEI)*. *British Library*. Recoge información relativa a la educación. Tiene un volumen de unas 35.000 referencias; la actualización es mensual; la cobertura va desde 1976 hasta la actualidad.
 - Child abuse and Neglect. US department of health and Human Services. Referencias sobre los tratos de niños.
 - *FRANCIS*. Del *Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)*. Recoge aspectos generales de tipo educativo. Tiene una cobertura temporal desde 1972 hasta el presente; la actualización es trimestral; el volumen de referencias es superior a las 80.000 y la fuente es el *Bulletin Scientifique en Sciences Humaines*
 - *NICSEM*. National Center for Special Education Materials (EEUU). Información sobre educación especial.
 - *Educational Library*. Incluye noticias bibliográficas sobre educación: artículos de revistas, monografías, programas de ordenador, manuscritos, etc.
 - *Psyclit*. Es la base de datos de psicología más prestigiosa y potente del mundo; está avalada por la APA, que es la proveedora de la información.
 - Resources in computer education. Northwest Regional Educational Laboratory. Aplicaciones informáticas dentro del campo de la educación.
 - Resources in Vocational Education (RIVE). National Center for Research in Vocational Education, EEUU. Información relacionada con la educación.
 - *School Practices Information Files (SPIF)*. *Bibliographic Research Service, EEUU*. Referencias de programas, actividades y materiales utilizados en el ámbito educativo.
 - *Education Index (EDI)*. Base bibliográfica referencial que indiza más de 500 revistas y publicaciones periódicas, monografías en serie y *yearbooks* publicados en USA y en todo el mundo.
 - *Excepcional Children Educational Resources*. Recoge información sobre niños excepcionales. EEUU, 1966.
 - PsycINFO (Psychological Abstracts). American Psychological Association.
 - *UMI (University Microfilms International)*. Es un organismo encargado de recoger y

- difundir tesis doctorales y de másteres leídas, generalmente en el mundo anglosajón, en soporte microficha y microfilm.
- *EUDISED*. Centro de Documentación para la Educación en Europa. Este centro tiene como objetivo prioritario recoger las publicaciones que en materia educativa se realizan en Europa. A través del *Eudised (R & D Bulletin)* se hacen públicas las reseñas de investigaciones educativas que se han realizado o están en fase de realización agrupadas según el *Thesaurus Eudised Multilingue*.
 - CDS-UNESCO.
 - *CDS/ISIS*. *Computerized Documentation System/Integrated Scientific Information*). esta base de datos recoge todas las publicaciones de este organismo en educación, ciencias sociales, documentación, etc. En la actualidad, bajo el sistema CDS/ISIS, funcionan las bases de datos como: CDTHES (Diccionario enciclopédico de la UNESCO), DARE (documentación sobre las ciencias sociales), EDFAC (documentación sobre servicios educativos) IEEN (Información Sobre educación ambiental), etc.
 - *Eurydice System*. Red de información y documentación educativa de la Comunidad Europea. Recopila información sobre actividades que en materia educativa se están realizando dentro de la Comunidad Económica Europea.
 - *Blackwell's PC-NTAS*, de documentación bibliográfica de la librería *Blackwell's* de Oxford (Gran Bretaña) ha establecido con la finalidad de dar a conocer a sus clientes las últimas novedades editoriales en el área o áreas que el cliente desee.
 - *IDRC*. *International Development Research Centre*. Es una base de datos relativa al desarrollo internacional.
 - Otros centros de documentación españoles de interés para investigadoras e investigadores socioeducativos son los siguientes:
 - *Instituto de Información y Documentación Científica y Técnica*, que está conectado con los centros más importantes de documentación científica.
 - *ISOC*. Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanas. Base de datos referenciales especializada en artículos de revistas españolas, tiene una cobertura temporal desde 1975 referidas a las áreas sociales y humanas, algo más de doscientas revistas. Consta de ocho sub-bases a las que se puede acceder directamente o bien a través de la general. La octava sub-base se denomina *PSEDISOC*, focalizada en el área temática de psicología, educación y ciencias afines. Tiene un *Thesaurus* propio y parcialmente público.
 - La base de datos de Educación – *IBERTEX*– patrocinada por la empresa privada de Documentación en Educación (DOCE), recoge desde el año 1987 todo lo que se publica en más de 150 publicaciones nacionales sobre temas educativos.
 - *SINERA*. Sistema de Información Educativa y de Recursos para el Aprendizaje. Pertenece al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Recoge información de diversa naturaleza sobre educación.
 - *Base sobre el currículum*. Creado por el ICE de la Universidad de Barcelona y el IME del Ayuntamiento de Barcelona. Recopila materiales para la elaboración de diseños curriculares.
 - *CMIDE*. Centro Municipal de Investigación y Dinamización Educativa del Ayuntamiento de Sevilla.
 - *CEDRE*. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recopila información de su fondo documental.
 - *TIRESIES*. TIDOC-PROJECTE, grupo de investigación promovido por la fundación

- Herminio Tudela. Cubre publicaciones periódicas, en lengua catalana, sobre educación.
- ANAYA. Grupo ANAYA, S.A. Servicio de documentación. Base de datos bibliográficos de publicaciones periódicas. Se basa en las revistas extranjeras dedicadas a nuevas tecnologías y a las españolas de carácter educativo.
 - FONTALVA. Editorial Fontalva. Recoge índices de revistas como Cuadernos de Pedagogía, Mundo científico, Anuario de Psicología.
 - SEDOC. Creada por el servicio Andaluz de Documentación Educativa de la Junta de Andalucía y el ICE de la Universidad de Málaga. Reúne información sobre publicaciones periódicas, legislación educativa autónoma, proyectos, programas curriculares, documentos de literatura gris perteneciente al área de educación.
 - *Institutos de Ciencias de la Educación (ICES)*. Durante muchos años han ejercido la función de promocionar y difundir multitud de trabajos de investigación que de otro modo quizá no hubiesen visto la luz pública.
 - *Departamentos Universitarios*. Auténticos centros de investigación, realizada muchas veces en condiciones de auténtica indigencia en cuanto a medios y materiales.

16. Propuesta de innovación: La *Investigación Socioeducativa* y el trabajo de fin de grado

Tal y como se comentaba al inicio de esta sección, elaborar un plan de actuación docente de una asignatura siempre es una oportunidad para reflexionar y mejorar como docente. Las respuestas, las nuevas cuestiones generadas en torno a los interrogantes planteados, me conducen a pensar en diferentes propuestas de mejora. A continuación en el siguiente apartado se desarrolla una de ellas.

16.1) Descripción del proyecto de innovación

El proyecto de innovación que, a continuación, se presenta, se ubica dentro de las líneas de:

- B) Aprendizaje profesionalizador y, en concreto con la línea:
- B1) Competencias transversales: Competencias genéricas y comunes para todas las titulaciones orientadas al desarrollo de aptitudes, conocimientos y valores del alumnado vinculados con la actividad profesional posterior. Establecimiento de metodologías para la enseñanza, aprendizaje, evaluación y certificación de las competencias definidas.
- B4) *TFG* (Trabajo Fin de Grado): Establecimiento de procedimientos que faciliten la resolución del *TFG* orientado a la actividad profesional posterior. Implementación de entornos tecnológicos para mejorar la gestión y el uso por parte de los implicados.

Como ya hemos visto con anterioridad, la asignatura de *Investigación Socioeducativa* es una materia obligatoria de 6 créditos que se cursa durante el primer cuatrimestre del último curso del grado de Educación Social. Es una asignatura metodológica que tiene como finalidad la “alfabetización” en *Investigación Socioeducativa* y como objetivos generales.

Comprender la investigación dentro del marco socioeducativo.
Saber elaborar un proyecto de investigación.
Valorar e impulsar la investigación en el ámbito de la Educación Social.

Tabla 71. Objetivos generales de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*

Tal y como hemos visto en el apartado de evaluación, entre las evidencias evaluativas que tiene que presentar el alumnado que cursa *Investigación Socioeducativa*, se incluye la elaboración de un proyecto de investigación (primera etapa de un estudio) que recordemos tiene las siguientes partes:

La identificación de un área temática. La formulación de una pregunta de investigación. La búsqueda documental. La construcción de un marco teórico. La selección de un diseño metodológico. La elaboración de unas técnicas de recogida y análisis de la información. El establecimiento de criterios de rigor científico y de rigor ético.
--

Tabla 72. Estructura general del proyecto de investigación que han de elaborar en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*

Por su parte, la asignatura del Trabajo Fin de Grado (*TFG*) es una tarea académica orientada y tutorizada (tutores internos y tutores externos) que realiza individualmente- en casos muy justificados el *TFG* podrá tener un carácter grupal- el estudiante de Educación Social. El *TFG* persigue los siguientes objetivos:

Evaluar de forma integrada las competencias logradas por el estudiante en el grado. Potenciar un proceso de reflexión disciplinar-interdisciplinar, compleja, crítica, creativa y prospectiva en el estudiante. Fomentar la transferencia de conocimiento y el regreso social entre la Universidad y la sociedad. Visibilizar, identificar y hacer conocer el trabajo del educadores/nada social a la sociedad. Potenciar las relaciones entre la Universidad y los agentes externos. Mejorar la formación de competencias con la elaboración de proyectos. Potenciar la producción creativa de materiales, recursos y tecnologías para la Educación Social. Favorecer la inserción laboral y la profesionalización de calidad.
--

Tabla 73. Objetivos establecidos por el equipo docente del TFG (Plan docente TFG)

Para alcanzar estos objetivos, desde el *TFG* se plantea la elaboración y aplicación de un proyecto de investigación o de un proyecto de creación y producción o de un proyecto emprendimiento e innovación. Las tres modalidades incluyen en su estructura un marco conceptual y contextual, unos objetivos, una introducción y justificación, unas conclusiones, la bibliografía y los anexos. En la siguiente tabla se recoge la estructura común y específica de los proyectos según modalidad por la que se opte.

Parte Común	<p>Introducción y justificación</p> <p>Objetivos</p> <p>Marco conceptual y contextual</p> <p>Cb- aborda conceptos clave según el contenido</p> <p>Cb- presenta fuentes de calidad y fiables</p> <p>Cb- cita correctamente</p> <p>Cc- usar elementos de apoyo del que se cuenta y que estén referenciados correctamente</p> <p>Cc- incluye antecedentes o estado de la cuestión a nivel práctico sobre el tema: otras experiencias o propuestas próximas, investigaciones pRevias ..</p>
	<p>Metodología según modalidad de TFG</p> <p>Investigación/investigación</p> <p>Cb- incluye justificación</p> <p>Cb- consideraciones éticas</p> <p>Cc- antecedentes sobre la temática de estudio</p> <p>Cb- incorpora fundamentación metodológica coherente y justificada</p> <p>Cb- incluye objetivos y preguntas de investigación</p> <p>Cb- detalla fases de la investigación: planificación, análisis ...</p> <p>Cb- presenta técnicas e instrumentos de recogida de información: objetivos, guiones ...</p> <p>Cb- caracteriza la muestra, participantes y entrada en el escenario</p> <p>Cb- analiza de datos y resultados obtenidos</p> <p>Cb- cierre con conclusiones</p> <p>Creación/producción</p> <p>Cb- incluye título del proyecto</p> <p>Cb- incluye breve descripción, definición o resumen</p> <p>Cb- incluye diagnóstico / justificación de necesidades</p> <p>Cb- consideraciones éticas</p> <p>Cb- formula la finalidad y los objetivos del proyecto (no confundir con los del TFG)</p> <p>Cb- presenta la propuesta con todos los contenidos propios: acciones / actividades, temporalización, recursos necesarios</p> <p>Cb- resulta una propuesta ajustada, viable, factible según su presentación</p> <p>Cc- ha sido validada: bien sea con entidades, expertos, o a través de su implementación en un grupo</p> <p>Emprendimiento/innovación</p> <p>Cb- incluye título del proyecto</p> <p>Cb- incluye breve descripción, definición o resumen</p> <p>Cb- explicita las necesidades o situaciones a las que responde</p> <p>Cb- consideraciones éticas</p> <p>Cb- formula los objetivos del proyecto (no confundir con los del TFG)</p> <p>Cb- fundamenta: adecuación al contexto, elementos favorecedores de la innovación o emprendimiento que se haga ...</p> <p>Cb- desarrolla el diseño de la innovación o emprendimiento: acciones, organización, recursos, etc.</p> <p>Cb- propone sistema de evaluación</p> <p>Cb- tiene en cuenta aspectos de sostenibilidad o permanencia de la innovación</p> <p>Cb- apunta los beneficios esperados del proyecto y novedades que aporta</p>
Común	<p>Conclusiones</p> <p>Bibliografía</p> <p>Anexos</p>

Tabla 74. Estructura general del trabajo que han de elaborar en la asignatura de Trabajo de Fin de Grado (Plan Docente)

La propuesta que planteamos vincula a ambas asignaturas y busca incidir en la adquisición de competencias que recordemos son: “Las competencias son combinaciones de conocimientos,

habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta". (Mateo y Vlachopoulos, 2010; 46). De este modo, la competencia implica prácticas integradoras. Si bien en la universidad no podemos formar directamente para la práctica, sí se puede facilitar que el alumnado aprenda poniendo las condiciones de esta práctica: "...sería prever momentos docentes privilegiados para el desarrollo de competencias complejas, que exigen trabajo interdisciplinar y contextos de realidad donde aplicarlas de carácter auténtico y que permitan poner en juego los dominios competenciales a niveles de ejecución realmente intensos" (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

Desde esta propuesta de proyecto de innovación, entendemos que una manera de facilitar esas condiciones es vincular las dos asignaturas. Es decir, mientras en la asignatura de investigación socieducativa se elabora un proyecto de investigación durante el primer cuatrimestre del cuarto curso de Educación Social, desde el *TFG* se puede a) aplicar este proyecto (en el caso de optar por la modalidad de investigación) durante el segundo cuatrimestre del cuarto curso de Educación Social b) aplicar los conocimientos adquiridos durante la elaboración del proyecto de investigación en el resto de modalidades del *TFG*.

Asimismo, si bien los estudiantes de Investigación Socioeducativa pueden alfabetizarse en investigación (finalidad última de la materia), a partir de los conocimientos y conceptos umbral que van adquiriendo con la elaboración del proyecto de investigación y con el resto de evidencias y actividades que se realizan, reconocemos que esta alfabetización sería más profunda si tuvieran la oportunidad de aplicar el proyecto: "El desarrollo de investigación a pequeña escala puede tener ventajas para el desarrollo de una alfabetización investigadora más amplia. En primer lugar, emprender una investigación a pequeña escala es un proceso de aprendizaje experiencial por derecho propio, que requiere que comprendamos cómo algunos de los conceptos y conocimientos sobre los que tal vez hayamos leído al respecto de hecho se unen para dar forma a un proceso de investigación (...) tenemos que aceptar que una relación significativa con la investigación requiere tiempo..." (Wood y Smith, 2018; 19). Aplicar el proyecto desde la materia de Investigación Socioeducativa, resulta imposible dada la temporalización de la misma; un cuatrimestre.

Por otro lado, según el calendario del *TFG* no es hasta el mes de enero que los estudiantes suelen aplicar el proyecto. Esto hace que también dispongan de poco tiempo para 1) hacer todo el proceso reflexivo que implica la elaboración del proyecto de investigación (modalidad de investigación) 2) establecer vínculos entre la asignatura de *Investigación Socioeducativa* y el resto de modalidades de *TFG*.

Partiendo de estas reflexiones, el proyecto de innovación busca:

- Facilitar la transferencia de los conocimientos adquiridos en la asignatura de *Investigación Socioeducativa* en el *Trabajo Fin de Grado*.
- Mejorar la adquisición de competencias transversales a partir de a) un proyecto de Investigación que elaboran desde la asignatura de Investigación Socioceducativa y su posterior aplicación en el *Trabajo Fin de Grado*, b) la vinculación de los contenidos que se trabajan en la asignatura de *Investigación Socioeducativo* con el *TFG*.

16.2) Personal docente UB implicado y otros participantes

El equipo docente de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*

- Pilar Folgueiras Bertomeu.
- Valeska Lisbeth Cabrera.
- Vanesa Soria
- El equipo coordinador del Trabajo Fin de Grado (*TFG*)

Otros participantes

Profesorado de la asignatura de *Investigación y Evaluación* de primero de grado de Educación Social (opcional). Tutores del *TFG*.

Vinculación con la enseñanza

El proyecto que se presenta está inscrito dentro del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE); en concreto, dentro de: 1) el área de metodología 2) el grupo de innovación MideMe. Tal y como vimos en la sección II de este proyecto, El Grupo MideMe está integrado por profesorado del área de Métodos del Departamento MIDE. Entre sus líneas de innovación previstas para el periodo consolidado se encuentra:

A7) Web 2.0 / 3.0 / Redes sociales
 B1) Competencias transversales
 C / Evaluación
 C7 / Instrumentos de evaluación (rúbricas)
 C4 / Evaluación continuada
 C6 / Evaluación formativa
 D / Equipo docente
 E / Metodologías activas para el aprendizaje
 E5 / Elaboración de proyectos
 E7 / PBL, Casos y Simulaciones

Tabla 75. Memoria del grupo MideMe (2016).

Tal y como hemos dicho con anterioridad, el proyecto que se presenta se ubica dentro de la línea de B) Aprendizaje profesionalizador y, en concreto, en la línea:

- B1) Competencias transversales: Competencias genéricas y comunes para todas las titulaciones orientadas al desarrollo de aptitudes, conocimientos y valores del alumnado vinculados con la actividad profesional posterior. Establecimiento de metodologías para la enseñanza, aprendizaje, evaluación y certificación de las competencias definidas.
- B4) *TFG* (Trabajo Fin de Grado): Establecimiento de procedimientos que faciliten la resolución del *TFG* orientado a la actividad profesional posterior. Implementación de entornos tecnológicos para mejorar la gestión y el uso por parte de los implicados.

16.3) Características del alumnado implicado

Alumnado de cuarto de Educación Social -turno mañana y tarde; grupos M1 y M2 (mañana) y grupo T1 (tarde)- que están finalizando sus estudios de Educación Social. Muchos de ellos están combinando ya sus estudios con un trabajo. En la asignatura de *Investigación Socioeducativa*, el nivel de participación entre el alumnado que opta a la evaluación continua es elevado, en parte, porque la asistencia es obligatoria y, en parte, porque se combinan las sesiones teóricas con la realización de actividades para elaborar su proyecto de investigación que luego pueden -de manera opcional- vincular con su "Trabajo Fin de Grado". Según la matrícula del curso académico 2017 -2018. Se prevé que el número de estudiantes sea de 170 entre los tres grupos (M1, M2 y T1).

En la materia *TFG* mayoritariamente el alumnado es de cuarto curso aunque un número importante de estudiantes sobre todo los trabajadores suelen dejar el *TFG* para el último curso aprovechando la convocatoria de febrero, pero sobre todo para poder llegar a tiempo ya que la carga que supone el *TFG* es intensa (12 créditos anuales).

16.4) Carencias detectadas

En relación con la asignatura de Investigación Socioeducativa, tal y como trabajamos al inicio de la sección 460, al igual que ocurren con otras disciplinas, la Investigación Socioeducativa es un área rica en conocimientos y contenidos conceptuales. Esto implica que desarrollar una comprensión rica y profunda requiera tiempo, dedicación y esfuerzo. Leer e interactuar con la investigación a un nivel crítico implica un cierto nivel de alfabetización investigadora “esto es la capacidad de comprender el posicionamiento de una investigación, las conjeturas subyacentes a la misma y cómo ésta ha influido en el cambio resultante” (Wood y Smith, 2018; 17). Según estos mismos autores para desarrollar un buen nivel de alfabetización investigadora se requieren tres elementos:

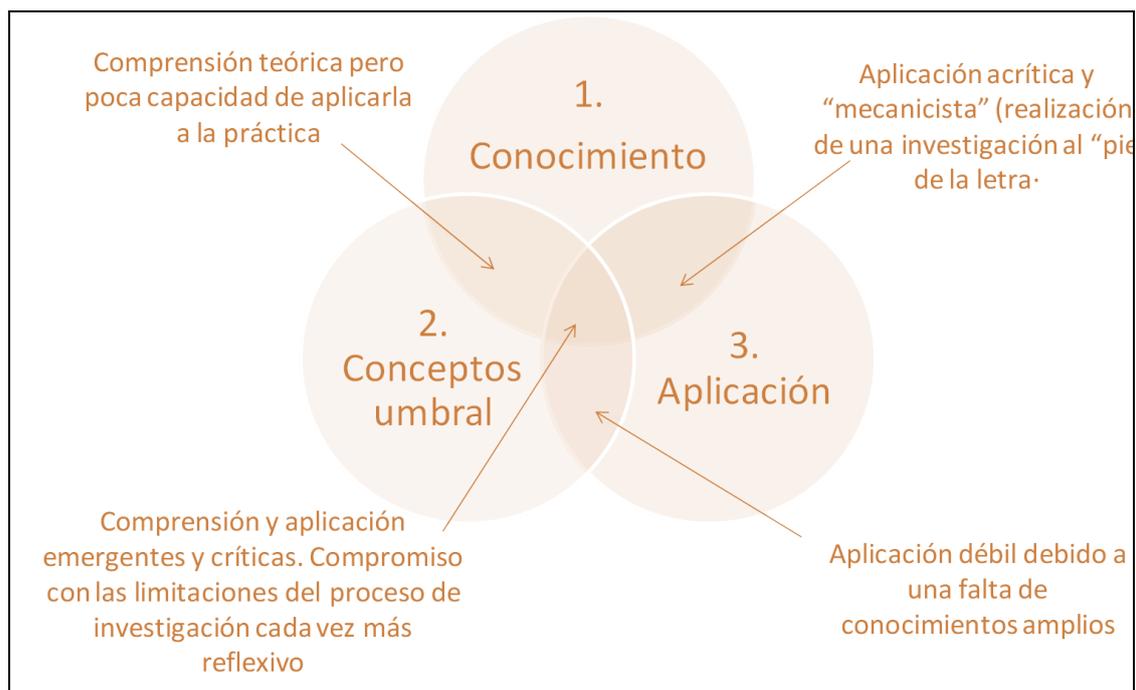


Figura 10. Un esquema simple de alfabetización investigadora (Wood y Smith, 2018; 18)

El conocimiento en relación a los métodos de investigación, se extiende desde las bases/tradiciones filosóficas hasta los aspectos prácticos del diseño de investigación. Los conceptos umbral aluden a los conceptos centrales de una disciplina; por ejemplo, la ontología, el muestreo, la metodología, etc. Es necesario dedicar tiempo al desarrollo de la comprensión de estas ideas si se pretende interactuar de forma crítica con otros y desarrollar/elaborar proyectos de investigación. La aplicación, el desarrollo de investigación a pequeña escala puede tener ventajas para el desarrollo de una alfabetización investigadora más amplia. De hecho, “leer sobre investigación permite un buen nivel de comprensión teórica, pero ponerlo en práctica nos aporta una percepción más profunda” (Wood y Smith, 2018; 19).

Tal y como queda reflejado en la figura 1, “una relación significativa con la investigación a lo largo de las tres esferas es algo que requiere de tiempo y experiencia. La investigación es un área compleja de la actividad humana; convertirse en un buen investigador, o incluso alfabetizado en investigación (por ejemplo, tener la habilidad de leer y relacionarnos de forma crítica con la investigación), requiere tiempo. Por tanto, argumentaremos que es perfectamente posible lograr un nivel de alfabetización investigadora leyendo y

⁶⁰ Con la finalidad de presentar el proyecto en la convocatoria del PMID, Incluimos en este apartado el mismo contenido que en el apartado finalidad de esta sección.

reflexionando sobre la investigación, pero la adquisición de una apreciación profunda y crítica requiere que realmente emprendamos un proyecto, aunque sea a pequeña escala” (Wood y Smith, 2018, 19).

Tal y como se ha explicado con anterioridad, en la modalidad de evaluación continua de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*, todos los contenidos que se trabajan se concretan en la principal evidencia evaluativa; la elaboración de un proyecto de investigación. Teniendo en cuenta la complejidad de la asignatura así como el hecho de cursarse en un cuatrimestre, *no es factible que el proyecto de investigación elaborado (primera etapa de un estudio) pueda ponerse en práctica.*

Por otro lado, si bien los contenidos de la asignatura de Investigación organizados en cuatro bloques temáticos están vinculados con la elaboración de un proyecto de investigación, cada uno de los bloques temáticos tiene entidad por sí mismo. En concreto el bloque 2 y 3 de manera independiente también están relacionados con el resto de modalidades que se ofrecen en el *TFG*

Con respecto al profesorado de *Investigación Socioeducativa*, nos interesa contribuir en una formación universitaria donde se puedan aplicar en contextos reales algunas de las competencias implicadas en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.

Carencias detectadas desde el TFG

Desde la asignatura de TFG se ha detectado que –a pesar que los estudiantes utilizan la asignatura de Investigación Socioeducativa para sus proyectos- el alumnado podría hacer un mayor uso de los aprendizajes adquiridos durante el primer cuatrimestre con la materia de investigación.

En el caso del TFG de investigación, este apoyo podría ser más profundo en el sentido que se podrían vincular ambos proyectos. En el primer cuatrimestre podrían elaborarlo y en el segundo aplicarlo y analizar los resultados.

En el caso de las otras modalidades de TFG este aprovechamiento también podría ser mayor dado que todas las opciones comparten temas comunes con el proyecto de investigación que se elabora desde la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.

16.5) Antecedentes relacionados con la propuesta

Si bien, la propuesta que se plantea no tiene antecedentes, queremos destacar que desde la asignatura de *Investigación Socioeducativa* –a pesar de no estar incluido en el plan docente de la materia- se ofrece la posibilidad a los estudiantes de vincular el proyecto de investigación con el *TFG* (modalidad investigación).

El profesorado implicado en esta asignatura ha detectado una mayor implicación y sentido en aquellos estudiantes que realizan optan por esta opción. Sin embargo, esta posibilidad que se les brinda no está sistematizada, ni evaluado en cuanto a sus resultados en el impacto en la adquisición de competencias por parte del alumnado. Tampoco, se han creado los mecanismos necesarios para facilitar la vinculación de ambas asignaturas.

16.6) Objetivos iniciales relacionados con la mejora de los aprendizajes del alumnado implicado

En las siguientes tablas se presentan;

- La relación de los objetivos de aprendizaje del plan docente de la asignatura de *Investigación Socioeducativa* y los objetivos iniciales relacionados con la mejora de los aprendizajes para aquellos estudiantes que realizan en *TFG* en su modalidad de investigación.
- La relación de los objetivos de aprendizaje del plan docente de la asignatura y los

objetivos iniciales relacionados con la mejora de los aprendizajes para aquellos estudiantes que realicen las otras modalidades de *TFG*.

Objetivos del plan docente de la asignatura de Investigación Socioeducativa	Objetivos del proyecto de innovación vinculados con los aprendizajes
<p>Hechos y conceptos Conocer las bases teóricas y conceptuales de la Investigación Socioeducativa' Conocer las diferentes metodologías de investigación utilizadas en el ámbito socioeducativo. Conocer los criterios de rigor científico y ético de la investigación educativa. Profundizar en las diferentes técnicas de recogida de información. Profundizar en los conceptos y procedimientos básicos en el análisis cuantitativo y cualitativo de datos.</p>	<p>Contribuir en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a partir de: Aplicar el proyecto de investigación elaborado en la asignatura de Investigación Socioeducativa en un contexto real durante la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG). Analizar los resultados obtenidos a partir de la realización del trabajo de campo.</p>
<p>Procedimientos Elaborar un proyecto de investigación (primera etapa) incluyendo todas sus fases. Saber utilizar la búsqueda avanzada de bases de datos para realizar una revisión documental Saber seleccionar los documentos distinguiendo una aportación científica de una opinión Construir un marco teórico a partir de las fuentes documentales seleccionadas Identificar la metodologías de investigación, las técnicas de recogida y análisis de la información más adecuada ante una situación en un contexto socioeducativo Elaborar técnicas de recogida de información. Elaborar matrices cuantitativas y sistemas de categorías en base al análisis de contenido para el tratamiento (descripción y análisis) de datos.</p>	
<p>Actitudes y valores Desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto a la Investigación Socioeducativa Tomar conciencia del valor de la investigación en la formación de Educación Social Valorar e impulsar la investigación dentro del ámbito de la Educación Social. Valorar autónomamente los contenidos que se van adquiriendo.</p>	

Tabla 76. Relación objetivos de aprendizaje y objetivos iniciales relacionados con la mejora de los aprendizajes del PID para aquellos estudiantes que realicen la modalidad de investigación del TFG

Objetivos de aprendizaje del plan docente	Obj. proyecto de innovación vinculados con los aprendizajes
<p>Referidos a los conocimientos</p> <p>Conocer las bases teóricas y conceptuales de la Investigación Socioeducativa'</p> <p>Conocer las diferentes metodologías de investigación utilizadas en el ámbito socioeducativo.</p> <p>Conocer los criterios de rigor científico y ético de la investigación educativa.</p> <p>Profundizar en las diferentes técnicas de recogida de información.</p> <p>Profundizar en los conceptos y procedimientos básicos en el análisis cuantitativo y cualitativo de datos.</p>	<p>Contribuir en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a partir de:</p> <p>La elaboración y aplicación del resto de modalidades de TFG</p>
<p>Referidos a las habilidades y destrezas</p> <p>Elaborar un proyecto de investigación (primera etapa) incluyendo todas sus fases.</p> <p>Saber utilizar la búsqueda avanzada de bases de datos para realizar una revisión documental</p> <p>Saber seleccionar los documentos distinguiendo una aportación científica de una opinión</p> <p>Construir un marco teórico a partir de las fuentes documentales seleccionadas</p> <p>Identificar la metodologías de investigación, las técnicas de recogida y análisis de la información más adecuada ante una situación en un contexto socioeducativo</p> <p>Elaborar técnicas de recogida de información.</p> <p>Elaborar matrices cuantitativas y sistemas de categorías en base al análisis de contenido para el tratamiento (descripción y análisis) de datos.</p>	
<p>Referidos a las actitudes y valores</p> <p>Desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto a la Investigación Socioeducativa</p> <p>Tomar conciencia del valor de la investigación en la formación de Educación Social</p> <p>Valorar e impulsar la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.</p> <p>Valorar autónomamente los contenidos que se van adquiriendo.</p>	

Tabla 77. Relación objetivos de aprendizaje y objetivos iniciales relacionados con la mejora de los aprendizajes del PID para aquellos estudiantes que realicen las otras modalidades del TFG.

Tal y como hemos dicho con anterioridad, el proyecto que se presenta se ubica dentro de la línea de B) Aprendizaje profesionalizador:

B1) Competencias transversales: Competencias genéricas y comunes para todas las titulaciones orientadas al desarrollo de aptitudes, conocimientos y valores del alumnado vinculados con la actividad profesional posterior. Establecimiento de metodologías para la enseñanza, aprendizaje, evaluación y certificación de las competencias definidas.

B4) TFG (Trabajo Fin de Grado): Establecimiento de procedimientos que faciliten la resolución del TFG orientado a la actividad profesional posterior. Implementación de entornos tecnológicos para mejorar la gestión y el uso por parte de los implicados.

16.7) Importe/Ayuda solicitada

Una persona de soporte para:

- La transcripción de entrevistas y grupos de discusión.
- El diseño (formato) de la Guía.
- Colaborar en la organización de la jornada.

A continuación, se ofrece una relación de tareas y presupuesto:

Tareas	Euros
Transcripción de entrevistas y grupos de discusión	300
Diseño (formato) de la Guía	300
Colaborar en la organización de la jornada	300
Total	900

Tabla 78. Relación tareas/horas/cantidad

16.8) Desarrollo de la actuación/Plan de trabajo

Para alcanzar los objetivos planteados, el proyecto de innovación se desarrolla en las cuatro fases que a continuación se explicitan:

Primera fase: Evaluación participativa Inicial. Elaboración de una guía sobre el proyecto de investigación que se ha de elaborar desde la asignatura de Investigación Socioeducativa y su vinculación con a) el TFG de investigación y b) el TFG de cualquier modalidad

Objetivos de esta fase:

Elaborar una guía donde -de manera fundamentada- se vincule el proyecto de investigación que han de elaborar desde la asignatura de *Investigación Socioeducativa* con la materia del TFG. Se prevee que la guía conste de cuatro partes:

- Una primera parte donde se vincule la asignatura de *Investigación Socioeducativa* con el TFG en general.
- Una segunda parte donde se vincule el proyecto de *Investigación Socioeducativa* con el TFG en su modalidad de investigación.
- Una tercera parte donde se vincule el proyecto de *Investigación Socioeducativa* con el resto de modalidades del TFG.
- Una cuarta parte de orientaciones para su aplicación. Esta parte incluiría:

Orientaciones sobre la aplicación en el grado de Educación Social

Orientaciones sobre la aplicación en otras enseñanzas que también recogen en sus planes de estudio ambas asignaturas.

Orientaciones sobre la aplicación en otras enseñanzas que también recogen en sus planes de estudio ambas asignaturas pero que se realizan en cursos diferentes.

Establecer un equipo de trabajo que acompañara todo el proyecto de innovación. El equipo de trabajo deberá estar formado por un miembro de la coordinación del TFG, la coordinadora de la asignatura de Investigación Socioeducativa, otros profesores del equipo docente de *Investigación Socioeducativa* y del equipo docente del TFG, 1 ex estudiante del grado de Educación Social que haya realizado ambas asignaturas, un estudiante que esté realizando en el momento de ejecución del PID ambas asignaturas. El equipo se reunirá de manera periódica (mínimo una vez al mes) para ir valorando el proceso elaboración, aplicación y evaluación de la guía.

Para elaborar la guía se realizará una revisión documental de otros guías, un grupo de discusión con profesorado, un grupo de discusión con estudiantes y reuniones con el equipo

de trabajo. Por tanto, esta fase también incluye la elaboración de técnicas de recogida de información (grupo de discusión y rejilla de análisis documental), su aplicación y su posterior análisis. A continuación, en la siguiente tabla se recoge la relación de técnicas e informantes:

Técnicas	Informantes
Análisis documental	Guías Resúmenes de las reuniones del equipo de trabajo
Grupo de discusión	Ex_estudiantes del TFG y de Investigación Socioeducativa
Grupo de discusión	Profesorado del TFG/ Profesorado de Investigación Socioeducativa/ Profesorado de Investigación y Evaluación

Tabla 79. Relación técnicas e informantes (fase 1)

Esta fase se realizaría durante los meses de mayo y octubre de 2019.

Segunda Fase. Evaluación Participativa del proceso. Durante esta segunda fase se aplican las estrategias, herramientas que se recojan en la guía.

El objetivo de esta fase es:

- Aplicar las estrategias, instrumentos, sesiones informativas, etc. que incluye la guía y evaluar participativamente la validez interna de la guía, su pertinencia, su viabilidad.

Para alcanzar este objetivo, se realizan evaluaciones de las estrategias, instrumentos, que se vayan aplicando y reuniones del equipo de trabajo. Por tanto, esta fase implica la elaboración de fichas de evaluación y su posterior aplicación y análisis. A continuación, en la siguiente tabla se recoge la relación de técnicas e informantes:

Técnicas	Informantes
Análisis documental	Resúmenes de las reuniones del equipo de trabajo
Fichas de evaluación	Estudiantes del TFG y de Investigación Socioeducativa

Tabla 80. Relación técnica e informantes (fase 2)

Esta fase se realizará durante los meses de octubre de 2019 y mayo de 2020.

Tercera fase. Evaluación participativa final. Durante esta fase se evalúa la validez interna y externa de la guía.

Objetivo de esta fase:

- Evaluar –participativamente- la guía teniendo en cuenta dos dimensiones:
- Su validación interna. Coherencia de la guía
- Su validación externa. Los resultados obtenidos en la adquisición de competencias por parte del alumnado implicado en las dos materias.

Para alcanzar este objetivo, se aplican técnicas de recogida de información. Por tanto esta fase implica la elaboración de las técnicas, su aplicación y su posterior análisis.

Técnicas	Informantes
Análisis documental	Trabajo del TFG y de Investigación Socioeducativa.
Grupo de discusión	Estudiantes del TFG y de Investigación Socioeducativa
Entrevistas	Profesorado del TFG y de Investigación Socioeducativa

Tabla 81. Relación técnica e informantes (fase 3)

Esta esta etapa culmina con la elaboración definitiva de la guía.
 La temporalización de esta fase es de mayo a diciembre de 2020.
 En el siguiente gráfico se recogen las fases del proyecto de innovación



Figura 11. Fases del trabajo

16.9) Actividades, estrategias, recursos, materiales

Durante el desarrollo del proyecto se prevén utilizar los siguientes recursos:

- - Fotocopias de los materiales de la guía
- - Grabadora, durant la aplicació de los grupos de discusion
- - Programa de análisis de datos: Altas Ti.
- - Programa de análisis de datos: SPSS.

16.10) Indicadores de evaluación

Partiendo de los objetivos de aprendizaje planteamos los siguientes indicadores de evaluación.

Objetivos	Preguntas	Indicadores
<p>Contribuir en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a partir de: Aplicar el proyecto de investigación elaborado en la asignatura de Investigación Socioeducativa en un contexto real durante la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG). Analizar los resultados obtenidos a partir de la realización del trabajo de campo.</p>	<p>Utilizar las técnicas estadísticas básicas para el tratamiento (descripción y análisis) de datos Elaborar sistemas de categorías en base al análisis de contenido. Valorar e impulsar la investigación dentro del ámbito de la Educación Social.</p>	<p>¿Los estudiantes han aplicado el proyecto de investigación? ¿El trabajo de campo les ha servido para entender mejor la investigación? ¿Han analizado los resultados? ¿Han utilizado técnicas de análisis de datos? ¿Qué técnicas han utilizado? ¿Los estudiantes que han aplicado el proyecto se sienten satisfechos? ¿Por qué si o por qué no? ¿Qué tipo de aprendizajes destacan los estudiantes que han aplicado el proyecto? ¿Qué valoración realizan sobre los aprendizajes el profesorado de de Investigación Socioeducativa y los tutores del TFM?</p>
<p>Contribuir en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a partir de: Aplicar el proyecto de investigación elaborado en la asignatura de Investigación Socioeducativa en un contexto real durante la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG). Analizar los resultados obtenidos a partir de la realización del trabajo de campo.</p>	<p>Buscar información en bases datos, revistas, etc. Aprender a sistematizar las fuentes documentales. Utilizar las normas ApA de manera adecuada</p>	<p>¿Han utilizado los aprendizajes adquiridos sobre la búsqueda documental? ¿Han utilizado bases de datos (Eric, Dialnet) para realizar la búsqueda? ¿Han utilizado la actividad X. Construcción del marco teórico (primera parte) para la elaboración de su marco teórico o fundamentación?</p>

Tabla 82. Relación objetivos de aprendizajes, preguntas de evaluación e indicadores

Por otro lado, partiendo de las fases, planteamos los siguientes indicadores de evaluación:

Objetivos	Preguntas	Indicadores
<p>Elaborar una guía donde -de manera fundamentada- se vincule el proyecto de investigación que han de elaborar desde la asignatura de Investigación Socioeducativa con la materia del TFG.</p> <p>Establecer un equipo de trabajo que acompañara todo el proyecto de innovación.</p>	<p>¿Se ha elaborado la guía? ¿Es adecuado el planteamiento de la guía? ¿La guía se ha elaborado a partir de la información recogida en otros materiales, en los grupos de discusión, etc.? ¿Ha sido útil la información recogida? ¿Se ha establecido el equipo de trabajo? ¿El equipo de trabajo está integrado por ex_estudiantes, profesorado TFG, Investigación Socioeducativa, Investigación y Evaluación? ¿Se han elaborado las técnicas de recogida de información para esta fase? ¿Se han aplicado? ¿Se han analizado? ¿Los resultados han sido útiles para elaborar la guía?</p>	<p>Número de estrategias, instrumentos, etc. que incluye la guía. Relación de las estrategias, instrumentos, etc. que incluye la guía con los resultados obtenidos en la recogida de información Estructura de la guía Número de miembros del equipo de trabajo Diversidad de los miembros del equipo de trabajo Número de técnicas de recogida de información aplicadas Número de participantes en los grupos de discusión</p>
<p>Aplicar las estrategias, instrumentos, sesiones informativas, etc. que incluye la guía y evaluar participativamente la validez interna de la guía, su pertinencia, su viabilidad.</p>	<p>¿Se han aplicado las diferentes estrategias, instrumentos, etc. que se recogen en la guía para mejorar la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Se han elaborado las fichas de evaluación? ¿Se han aplicado? ¿Se han analizado? ¿La aplicación de las diferentes estrategias, instrumentos, etc. que incluye la guía han servido para incidir en los objetivos de aprendizaje? ¿De qué manera?</p>	<p>Número de estrategias, instrumentos, etc. que forman parte de la guía que se han aplicado. Número de fichas de evaluación cumplimentadas Número de reunión del equipo de trabajo. Temporalización de las reuniones del equipo de trabajo. Las respuestas a las fichas de evaluación. Los resúmenes de las reuniones del equipo de trabajo Resultados parciales de la aplicación de la guía en los objetivos de aprendizaje.</p>
<p>Evaluar - participativamente- la guía teniendo en cuenta dos dimensiones:</p>	<p>¿Se han elaborado las técnicas de recogida de información para esta fase? ¿Se han aplicado? ¿Se han analizado? ¿Los resultados han sido útiles para valorar la guía? ¿Se han introducido cambios? ¿Se ha elaborado la guía definitiva? ¿La aplicación de las diferentes estrategias, instrumentos, etc. que incluye la guía han servido</p>	<p>Resultados finales de la aplicación de la guía en los objetivos de aprendizaje. Incidencia de la aplicación de la guía en la adquisición de competencias. Número de técnicas diseñadas. Número de participantes en los grupos de discusión. Composición de los grupos de discusión.</p>

	<p>para incidir en los objetivos de aprendizaje? ¿De qué manera? ¿Con la aplicación de la guía se ha incidido de manera positiva en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes de Educación Social?</p>	
--	---	--

Tabla 83. Relación objetivos de las fases, preguntas de evaluación e indicadores

16.11) Instrumentos de evaluación propuestos para la observación de los indicadores establecidos

En la siguiente tabla, recogemos una relación de indicadores, instrumentos y estrategias de recogida de información y técnicas de análisis.

Indicadores	Instrumentos/es estrategias	Técnicas análisis
<p>Las respuestas de los estudiantes en los grupos de discusión en relación a los objetivos de aprendizajes y la satisfacción</p> <p>Las cualificaciones cuantitativas y cualitativas de los tutores del TFM</p> <p>La opinión de los tutores del TFM sobre los aprendizajes de los estudiantes que han relacionado las dos asignaturas versus a los que no lo han hecho</p>		
<p>Número de estrategias, instrumentos, etc. que incluye la guía.</p> <p>Relación de las estrategias, instrumentos, etc. que incluye la guía con los resultados obtenidos en la recogida de información</p> <p>Estructura de la guía</p> <p>Número de miembros del equipo de trabajo</p> <p>Diversidad de los miembros del equipo de trabajo</p> <p>Número de técnicas de recogida de información aplicadas</p> <p>Número de participantes en los grupos de discusión</p>	<p>Grupos de discusión</p> <p>Los trabajos</p> <p>Hoja de registro de los participantes en:</p> <p>Las sesiones de Investigación Socioeducativa</p> <p>Datos de identificación de los participantes en los grupos de discusión</p> <p>Diario de la Responsable</p>	<p>Análisis de contenido</p> <p>Análisis cuantitativo (%)</p>
<p>Número de estrategias, instrumentos, etc. que forman parte de la guía que se han aplicado.</p> <p>Número de fichas de evaluación cumplimentadas</p> <p>Número de reunión del equipo de trabajo.</p> <p>Temporalización de las reuniones del equipo de trabajo.</p> <p>Las respuestas a las fichas de evaluación.</p> <p>Los resúmenes de las reuniones del equipo de trabajo</p> <p>Resultados parciales de la aplicación de la guía en los objetivos de aprendizaje.</p>		
<p>Resultados finales de la aplicación de la guía en los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Incidencia de la aplicación de la guía en la adquisición de competencias.</p> <p>Número de técnicas diseñadas.</p> <p>Número de participantes en los grupos de discusión.</p> <p>Composición de los grupos de discusión.</p>		
<p>Número de estrategias, instrumentos, etc. que incluye la guía.</p>		

Relación de las estrategias, instrumentos, etc. que incluye la guía con los resultados obtenidos en la recogida de información		
Estructura de la guía		
Número de miembros del equipo de trabajo		
Diversidad de los miembros del equipo de trabajo		
Número de técnicas de recogida de información aplicadas		
Número de participantes en los grupos de discusión		

Tabla 84. Relación indicadores, instrumentos/estrategias y técnicas de análisis

16.12) Difusión prevista de los resultados

El proyecto que se propone conseguirá diferentes resultados que nos permitirán avanzar en el conocimiento. Tal como hemos visto anteriormente (ver apartado desarrollo), cada fase nos ofrecerá una serie de resultados que, posteriormente, se difundirán. A continuación, en el siguiente cuadro se presenta el plan de difusión para cada fase.

Fases	Plan de difusión
Primera fase. Evaluación participativa inicial	La guía validada se podrá publicar en la colección OMADO de la Universidad de Barcelona También se prevé organizar una jornada con el ICE para presentar la guía así como su proceso de elaboración y los resultados alcanzados con respecto a la adquisición de competencias.
Segunda fase. Evaluación participativa del proceso.	Se prevé presentar los resultados del proceso de aplicación en el CIDUI 'Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació', que se celebra bianualmente. La próxima edición es en 2020
Tercera fase. Evaluación participativa de los resultados	El proceso de evaluación y el análisis de resultados se prevé publicar en una revista empírica indexada como; por ejemplo, el RIE. Revista de Investigación Educativa.

Tabla 85. Relación de fases y plan de difusión

16.13) Transferibilidad prevista de los resultados

- Tal y como hemos explicado con anterioridad, la Guía elaborada se prevé incluya diferentes apartados que facilitan su transferibilidad a otras enseñanzas de la Facultad de Educación o de otras facultades de educación
- El proceso seguido para la sistematización de la información recogida durante el proceso de evaluación podría transferirse a otros proyectos.
- Algunos elementos de análisis de los resultados podrían ser transferibles a otros proyectos de innovación.

Referencias Bibliográficas de la Sección IV

- Aneas, A. (2013). Competencias: sentido e instrumentalización de un constructo complejo, en *Complejidad*, 18, 42-59
- Bergsmann, E., Schultes, M. T., Winter, P., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and program planning*, 52, 1-9.
- Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59 (2 y 3), 375-400.
- Cabrera, F. (2010). Evaluar para la transformación social, ·n A.Boza y cool. (coords) *Educación, Investigación y Desarrollo Social* , (pp. 67-102). Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2015). Evaluación por competencias en Educación Superior. Madrid: La Muralla.
- Cousins, J. B., Whitmore, E. & Shulha, L. (2013). Arguments for a common set of principles for collaborative inquiry in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 34(1), 7-22.
- De Pablos Pons, J. (2010). Potenciación del trabajo del estudiante mediante los usos de las tecnologías. En J. Paredes y A. De la Herrán, *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 173-183). Madrid: Ediciones Pirámide
- Fernandez March, A (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Folgueiras, P. (2009). Ciudadanas del mundo: participación activa de mujeres en sociedades multiculturales. Madrid: Síntesis.
- Folgueiras-Bertomeu, P., & Sabariego-Puig, M. (2017). Investigació-acció participativa. El disseny d'un diagnòstic participatiu. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1).
- Fuentes-Peláez, N., Gómez, M., & Luna, E. (2016). *De los grupos de trabajo a los equipos docentes: proceso de constitución*. En Impulsando los equipos docentes (pp. 33-46). Octaedro Editorial.
- Gómez Martín, V. (2006). El experimento (das experiment). *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 8(6), 1-30.
- González, Martínez, J.A. (2015). Nuevos roles del profesor y del estudiante universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Aplicación al área de organización de empresas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 55, 1-34.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation in practice. En *Evaluation models* (pp. 409-421). Netherlands: Springer.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A practical Guide*. Irlanda: University College Cork.
- Kerr, D. & Cleaver, E (2004) ResearchCitizenship Education Longitudinal Study: Literature Review - Citizenship EducationOne Year On – What Does it Mean?: Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England. Department National Foundation for Educational Research (NFER) on behalf of the Department for Education and Skills (DfES). <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR416.pdf> (Consulta: 10-6-2014).
- Martínez, J. R., Cibanal, L. y Pérez, M.J (2010). *Metodología y aprendizaje en el espacio europeo*

- de Educación Superior*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje ya la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2); 183-208
- Meyer, J. & Land, R. "Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines". ETL Project Occasional Report T, University of Edimburgh, 2003. [Http://www.ed.ac.uk/etl/docs/etlreport4.pdf](http://www.ed.ac.uk/etl/docs/etlreport4.pdf).
- Miller, G. (1990). The assessment of skills/competencies/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, 65, 63-67
- Montañés, Ó. (2010). Problemas epistemológicos de la comunicación pública de la ciencia. In Insrtituto de Estudios de la Ciencia y la Tecnología. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Morin, E. (1983). *El Método II, La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Olivera Lobo, D. y López Pérez, L. (2014). Relación ciencia-sociedad: evolución terminológica. In *Comunicación actual: redes sociales y lo 2.0 y 3.0* (pp. 439-452). Mcgraw-Hill Interamericana de España.
- Osler, A and Starky, H. (2005). *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Parcerisa Aran, A. (2004). Pla docent: Planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Quaderns de Docència Universitaria*, 1; 1-40
- Peiteado, M. G. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Journal of Learning Styles*, 6(11).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, 2001, 503-523.
- Puig, J.M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de educación. Educación y Democracia* 1(8), 103- 120.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Col. Ideas clave, 1. Barcelona: Editorial Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje* (Vol. 166). Madrid: Narcea Ediciones.
- Sasseron, L. H. & Carvalho, A. M. P. (2008). Almejando a alfabetização científica no ensinofundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre*, 13(3), 333-352.
- Trilla, J., & Novella Cámara, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Valdeleón, W. A., & Manosalva, C. C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista universidad de la Salle*, (61), 67-87.
- Villa, A. y Poblete, M. (dirs.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Villarroel, V ,y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.
- Wood, P. Y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2009). *Diarios de Clase*. Madrid: Narcea.

SEGUNDA PARTE: PROYECTO
DE INVESTIGACIÓN PARA LA
SELECCIÓN DE PERSONAL
ACADÉMICO AGREGADO DE
LA UNIVERSIDAD DE
BARCELONA

INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Índice Proyecto de investigación

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA Y APRENDIZAJE Y SERVICIO.....	221
RESUMEN.....	222
ABSTRACT.....	223
1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	224
2. BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ApS.....	225
3. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	227
4. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROYECTO	227
5. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN EVALUATIVA.....	228
5.1) <i>La evaluación del impacto</i>	228
5.2) <i>La evaluación participativa</i>	230
5.3) <i>La metaevaluación</i>	230
5.4) <i>Muestra e informantes</i>	231
5.5) <i>Técnicas de recogida de información e informantes</i>	231
5.5.1) <i>Técnicas de recogida de información: evaluación del impacto</i>	232
5.5.2) <i>Técnicas de recogida de información: evaluación participativa</i>	235
5.5.3) <i>Técnicas de recogida de información: metaevaluación</i>	235
5.6) <i>Técnicas de análisis de datos</i>	236
5.7) <i>Criterios de rigor científico y ético</i>	236
6. RESUMEN DEL PLAN DE TRABAJO	237
6.1) <i>Fases de la investigación</i>	237
6.1.1) <i>Evaluación del impacto</i>	237
6.1.2) <i>Evaluación participativa</i>	239
6.1.3) <i>Metaevaluación</i>	239
7. PRESUPUESTO DESGLOSADO	240
8. CAPACIDAD TRANSFORMADORA, INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA SOCIEDAD	240
8.1) <i>Proyección social de los resultados de la investigación</i>	240
8.1.1) <i>Acciones de difusión a la ciudadanía y de educación científica</i>	240
8.1.2) <i>Acciones de difusión en relación a los congresos</i>	242
8.1.3) <i>Acciones de difusión en relación a las publicaciones científicas</i>	242
8.2) <i>Expectativas transformadoras del proyecto</i>	243
9. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN RESPONSABLES.....	244
10. EQUIPO HUMANO	245
ANEXO: FICHAS DE ACTIVIDADES (ALUMNADO).....	249

Índice de Tablas y figuras

Tabla 1. Relación de distritos, características y barrios de la ciudad.....	224
Tabla 2. Relación Objetivos generales y específicos	228
Tabla 3. Relación obj. específicos y ejemplos de cuestiones que guían la evaluación del obj. general 1 .	230
Tabla 4. Relación obj. específicos y algunas cuestiones que guían la evaluación del obj. general 2	230
Tabla 5. Relación obj. específicos y ejemplos de cuestiones que guían la evaluación del obj. general 3 u obj. transversal.....	231
Tabla 6. Relación objetivos generales, específicos, técnicas e informantes	232
Figura 1. Fases de la investigación	237
Tabla 7. Presupuesto.....	240
Tabla 8. Acciones de divulgación y educación científica	241
Tabla 9. Relación mejoras y transformaciones, objeto de evaluación y criterios de evaluación	244

Investigación Evaluativa y Aprendizaje y Servicio

Resumen

El presente proyecto está centrado en el Aprendizaje y Servicio, metodología que permite poner en práctica contenidos teóricos a la vez que se promueve la solidaridad y la responsabilidad. El Aprendizaje y Servicio fomenta el aprendizaje del alumnado a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario, combina los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto; a la vez que posibilita ampliar la red entre centros educativos, entidades y movimientos sociales, personas, etc.

El proyecto persigue mejorar/optimizar los proyectos de Aprendizaje y Servicio, en concreto, en aquellos aspectos vinculados con los servicios realizados por el alumnado y la red generada, a partir de: a) la evaluación del impacto de los proyectos de ApS (en concreto de los servicios realizados y la red generada) en el territorio de L'Hospitalet; b) la elaboración y valoración de propuestas de mejora que puedan ser transferibles a otros territorios y c) la descripción y valoración del diseño de evaluación.

Para alcanzar este fin, hacemos uso de la investigación evaluativa con integración de métodos. En concreto; en la primera parte de la investigación, se plantea una evaluación del impacto (en el servicio y en la red) de los proyectos en el territorio de L'Hospitalet (4 fases); en la segunda parte, se propone una evaluación participativa (dos fases) de las propuestas de mejora identificadas en la primera parte. De manera transversal, se plantea una metaevaluación de todo el proceso que nos permitirá valorar la idoneidad o no del diseño de evaluación propuesto. El enfoque que se plantea en todas las partes de las evaluaciones es cualitativo en relación a los objetivos generales y el diseño de investigación, pero en la parte de elaboración, aplicación y análisis de la información hacemos uso de estrategias de recogida de información cualitativas (entrevista, grupo de discusión) e instrumentos cuantitativos (cuestionarios y rúbrica). Se hace, por tanto, triangulación de técnicas y de informantes (técnicos, miembros de entidades, profesorado y participantes de entidades).

En relación a los resultados esperados, se prevén: mejoras en la calidad de los proyectos de ApS a partir del análisis realizado; reflexiones en torno a la investigación evaluativa sobre ApS a partir de la valoración del diseño de evaluación propuesto; fomentar la educación científica a partir de jornadas con jóvenes, incidir en el análisis de redes a partir de la creación de un software con licencia "creative commons" y nutrir el estado de la cuestión en Aprendizaje y Servicio, a partir de evidencias científicas de la primera parte del estudio.

Abstract

The project presented here centres on Service Learning, an approach which allows theoretical contents to be put into practice at the same time as responsibility and solidarity are fostered. Service Learning promotes students' learning through active participation in experiences of community service, combining the twofold processes of learning and community service within a single project. Furthermore, Service Learning is an effective means of building and developing social capital.

The projects seeks to improve/optimize Service Learning projects on the basis of: (a) an impact assessment of Service Learning projects in the city of L'Hospitalet (Catalonia, Spain); (b) the development and validation of recommendations for improvement that may be applied generally to other locales; (c) the development of an assessment model for Service Learning projects which may be applied generally in other studies.

To achieve this goal, evaluative research will be used. The first part of the study will be an impact assessment of SL projects in L'Hospitalet (four phases); the second part will be a participatory assessment (two phases) of the suggestions for improvement made in the first part. Across the whole project the aim is to make a global assessment which will enable us to develop an assessment model at the same time as evaluating the process followed in its entirety.

The approach to assessment is predominantly qualitative with regard to the general objectives and design of the study ; however in the development, application and data analysis phases, qualitative information gathering techniques (interviews, focus group, documentary analysis) will be combined with quantitative (questionnaires and rubric). Thus the triangulation of techniques and informants (technical staff, association members, project documentation, students, teaching staff, participants in organisations) will be ensured.

The outcomes envisaged are: improvements in the quality of SL projects through the development of a guide; improvements in evaluative research on SL through the formulation of an assessment model; influencing scientific education through dissemination events; influencing the analysis of networks through the development of Creative-Commons-licensed software; scientific data which will contribute to advancing knowledge in the area of Service Learning.

Introducción

El proyecto de investigación que se presenta se enmarca en las líneas de trabajo del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). Nuestra principal motivación consiste en realizar una labor investigadora con incidencia en la sociedad, que contribuya al cambio y a la transformación social en clave de equidad y cohesión social. De acuerdo con ello, el proyecto que a continuación se plantea persigue una optimización de los proyectos de Aprendizaje y Servicio (ApS, a partir de ahora), a través de una investigación evaluativa en la ciudad de L'Hospitalet.

El ApS constituye una de las vías metodológicas (Billig, Jesse & Root, 2006; Delp, Brown y Domenzain, 2005; Fielding, 2001; Morgan & Streb, 2003; Oldfather, 1995) para poner en práctica contenidos teóricos a la vez que se promueve la solidaridad y la responsabilidad. El ApS fomenta el aprendizaje del alumnado a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario; combina los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto (Puig y Palos, 2006). De este modo, la metodología utilizada les permite a los estudiantes involucrarse directamente con aquellas personas a las que se ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente de la que vive en el aula.

Por otro lado, el ApS representa una vía para contribuir en el desarrollo del capital social (Craig, Phillips & Hall, 2016), entendiendo por capital social, el conjunto de normas, redes y organizaciones construidas sobre relaciones de confianza y reciprocidad, que contribuyen a la cohesión, el desarrollo y el bienestar de la sociedad, así como a la capacidad de sus miembros para actuar y satisfacer sus necesidades de forma coordinada en beneficio mutuo (Coleman, 1998). El ApS ayuda a generar red a partir de la implicación de diferentes agentes sociales y educativos en la identificación y respuesta a necesidades sentidas.

El ApS representa, así, una manera de trabajar los valores asociados a las sociedades democráticas y plurales a partir de la relación entre los contenidos curriculares de cada disciplina y el servicio a la comunidad, que contribuye en el desarrollo del capital social.

1. El contexto de la investigación

El municipio de L'Hospitalet de Llobregat pertenece a la comarca catalana del Barcelonés y se sitúa en la plana litoral, entre el margen izquierdo del río Llobregat y Barcelona. La ciudad limita al noreste y sudeste con Barcelona; al sur con el Prat de Llobregat; y al oeste con Esplugues y Cornellá. Su situación fronteriza con respecto a Barcelona es un factor básico que explica su vertiginoso crecimiento demográfico a partir de la llegada de personas procedentes de diferentes lugares.

La ciudad tiene una población de 262.449 habitantes y una extensión de 12,50 km², divididos en seis distritos y doce barrios.

Distrito	Extensión (Km ²)	Densidad (hab/km ²)	Pobl.	Pobl. (%)	Barrios
I	3,28	15.784	51.773	19,98	Centro; San Feliu; San Jose
II	0,97	50.598	40.080	18,94	Collblanc; La Torrassa
III	1,29	31.220	40.274	15,54	Santa Eulalia; Gran Via Sur
IV	0,81	53.804	43.581	16,82	La Florida; Las planas
V	1,05	38.222	40.133	15,49	Pubilla Casas; Canserra
VI	5,1	6.724	34.294	13,23	Bellvitge; El Gornal

Tabla 1. Relación de distritos, características y barrios de la ciudad

Con respecto a la relación de la ciudad con el ApS, L'Hospitalet fue, en el año 2008, una de las ciudades piloto analizadas por el Departamento de Educación de la Generalitat para observar los resultados de la aplicación del ApS en la asignatura de Educación para la Ciudadanía en barrios con dificultades. Dado que la experiencia fue muy positiva, las personas implicadas en ese momento decidieron consolidarla y ampliarla de manera colaborativa. Desde entonces:

Se han hecho 120 proyectos de ApS en la ciudad. Se han implicado más de 2000 alumnos.

Han participado 44 centros educativos desarrollando proyectos ApS y 70 entidades sociales y educativas.¹

En el año 2016, la ciudad recibe el Premio Ciudades Educadoras a las Buenas Prácticas de Convivencia, que otorga la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). Este Premio reconoce la implantación de la metodología de ApS que desde hace nueve años se implementa en los centros educativos de la ciudad.

Si bien el programa de Aprendizaje y Servicio² promovido desde el ayuntamiento no está sistematizado ni evaluado, presenta dos objetivos claros que son propios de la metodología del ApS:

- Incrementar/mejorar los aprendizajes de los estudiantes³ a partir de servicios solidarios en la comunidad.
- Incrementar el trabajo en red.

Estos objetivos son el punto de partida en las dimensiones que vamos a evaluar; en concreto son: los servicios solidarios y el trabajo en red.

2. Breve estado de la Cuestión en ApS

El auge en las iniciativas de ApS que vivimos en la actualidad, no es ajeno a los retos que hoy plantea la sociedad ante situaciones que atentan contra la democracia y valores de equidad, responsabilidad y cohesión social. Desde diferentes instancias educativas se pretende ofrecer medidas formativas que tomen en consideración el desarrollo de una cultura democrática participativa, que despierten el interés de la juventud para formar parte activa de la vida pública, que promuevan la convivencia en sociedades multiculturales desde la comprensión y el diálogo y que luchen contra la exclusión en pro de la cohesión social.

En el contexto europeo, los primeros intentos de sistematización de prácticas de ApS se sitúan ya iniciado el siglo XXI con la creación de diferentes organizaciones, programas y encuentros y, desde entonces, no ha dejado de crecer.

En una reciente revisión bibliográfica (Folgueiras, Aramburuzabala, Mugarra, Opazo y Ruíz, en proceso de evaluación), se han sistematizado algunos de los resultados del ApS. Entre ellos, encontramos: se confirma que el ApS tiene efectos positivos para estudiantes, socios comunitarios y profesores (Rutti et al., 2016; Daniels et al., 2015). Entre otros se mencionan los siguientes: trabajo en equipo (Largent, 2013; Wilkinson et al., 2013; Hildenbrand y Schultz, 2015; Young y Karme, 2015), inteligencia cultural (Mosakowski, Calic y Earley, 2013), estrategias cognitivas/metacognitivas (Mosakowski, Calic y Earley, 2013; Young y Karme, 2015), clarificación de la vocación profesional (Wilkinson et al., 2013; Gezuraga y

¹ Datos facilitados por el Ayuntamiento de L'Hospitalet.

² Si bien, no es el objetivo de esta investigación, el trabajo que se realizará contribuirá a la sistematización del programa.

³ En la actualidad, estamos trabajando –conjuntamente– con otros investigadores (miembros de la Red de ApS Latinoamericana y miembros de la Red Estatal de ApS, en la elaboración de un proyecto cuasiexperimental centrado en los aprendizajes ciudadanos de los estudiantes que participan en proyectos de ApS. Nuestro contexto de investigación serán los estudiantes de los centros educativos de la ciudad de L'Hospitalet.

Malik, 2015a), respeto a la diversidad (Wilkinson et al., 2013; Wozencroft, Pate y Griffiths, 2015; Tinkler et al., 2015), empoderamiento (Winans-Solis, 2014), conciencia política (Blankson, Rochester y Watkins, 2015), contribuye a afrontar los retos del practicum (Coffey y Lavery, 2015), empatía (Curtin, Martins y Schwartz-Barcott, 2015); Young y Karme, 2015), habilidades de comunicación (Curtin et al, 2015), desarrollo académico (Hébert y Hauf, 2015; Hildenbrand y Schultz, 2015; Wozencroft, Pate y Griffiths, 2015), compromiso social (Hébert y Hauf, 2015; Hildenbrand y Schultz, 2015), habilidades interpersonales (Hébert y Hauf, 2015; Hildenbrand y Schultz, 2015, transferencia del conocimiento (Hildenbrand y Schultz, 2015), conciencia intercultural (Hildenbrand y Schultz, 2015), reflexión como herramienta para conectar el servicio y los contenidos curriculares (Largent, 2013; Wozencroft, Pate y Griffiths, 2015), resiliencia (Daniels et al., 2015), y desarrollo de valores (Young y Karme, 2015).

No siempre los resultados son positivos, tal como se expresa en algunos de los trabajos analizados. Largent (2013) y Wozencroft y sus colaboradores (2015) señalan la necesidad de formar a los estudiantes acerca de la entidad en la que se realizará el servicio. Tinkler y sus colaboradores (2015), advierten sobre el riesgo de que los estudiantes que realizan ApS desarrollen actitudes paternalistas. Los resultados del estudio realizado por Blankson, Rochester y Watkins (2015), no indican cambios en actitudes cívicas a lo largo del tiempo, aunque sí una interacción significativa entre ApS y predicción de conciencia política. Por su parte, el estudio realizado por Hébert y Hauf (2015) no encontró evidencias de mejora académica en las notas finales, asociada al ApS. Otros resultados hacen referencia a las razones por las que los profesores dejan de utilizar el ApS en su docencia. En el caso de la investigación de Wilkinson y sus colaboradores (2013), la razón señalada por los profesores de la muestra es que ya no imparten esa asignatura, aunque siguen teniendo una opinión positiva del ApS. Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo (2016) ponen de manifiesto la necesidad de crear estructuras institucionales para el desarrollo adecuado del ApS en las universidades. Gezuraga y Malik (2015a) destacan los aspectos relevantes que se derivan de la relación entre el ApS y la Orientación Educativa; entre ellos, señalan: el protagonismo del estudiante en el diseño de su itinerario formativo, la exploración y conocimiento de su entorno más cercano, sus valores, intereses y capacidades, el dar respuesta a necesidades y demandas sociales reales y la identificación temprana con la titulación elegida⁴.

Por otro lado, en el contexto español, a pesar de que el crecimiento de los proyectos de ApS son una realidad, y que el número de investigaciones ha crecido en los últimos años, siguen siendo escasos los estudios sobre sus resultados/impactos (Folgueiras, Aramburuzabala, Mugarra, Opazo y Ruíz, en prensa; Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016), sobre todo en cuanto a investigaciones –en este caso tanto a nivel nacional como internacional- que trabajen el servicio comunitario o el trabajo en red.

Con respecto a estos dos constructos, la búsqueda realizada con la base de datos ERIC para los últimos 10 años nos da escasos resultados⁵. Lo mismo ocurre con la base de datos dialnet.

⁴ Cuando los resultados señalados se refieren a los estudiantes, éstos participan en proyectos de ApS en secundaria, postsecundaria y universidad.

⁵ Palabras claves

(social capital & service learning) & (qualitative research OR quantitative research)	4
(social capital & community involvement) & (qualitative research OR quantitative research)	12
Community involvement & network analysis	30
service learning & social capital & research methodology	1
community service & social capital & research methodology	1
service learning & community & research methodology	36
service learning & community & impact evaluation	1
community service & research methodology	
community service & impact evaluation	3

Partiendo del estado de la investigación en ApS en el territorio Español y Catalán, de las propias características del contexto seleccionado y del hecho de que los proyectos de ApS - en general- estén creciendo de manera exponencial, hace necesario reflexionar sobre su calidad cuando se ponen en práctica. De hecho, en investigaciones anteriores, Kolenko, Porter, Wheatley and Colby (1996) y Godfrey, Illes and Berry (2005). entre otros, exponen que los proyectos de APS deben basarse en la reciprocidad y en la calidad del servicio realizado, ya que, si consta de un solo sentido, es bastante probable que los estudiantes no aprendan sobre las realidades educativas y sociales y, por tanto, el aprendizaje no será tan completo ni el proceso tan satisfactorio (Folgueiras, Luna y Puig, 2014). Asimismo el ApS se podría llegar a instrumentalizar y perder su sentido solidario. Por lo tanto, esta investigación responde a:

- La falta de estudios en el territorio seleccionado (y en general en otros contextos) centrados en los servicios (cantidad y calidad) y en la red generada a partir de la participación en proyectos de ApS.
- La necesidad de problematizar, desde una mirada crítica y constructiva, los proyectos de ApS y elaborar propuestas de mejora que puedan ser transferibles a otros contextos.

3. Finalidad de la investigación

La finalidad última del proyecto busca:

Mejorar / Optimizar los proyectos de ApS (especialmente el ámbito del servicio y de la red) a partir de: a) la evaluación del impacto de los proyectos de ApS (servicios y red generada) en la comunidad de L'Hospitalet; b) la elaboración y valoración participativa de propuestas de mejora que puedan ser transferibles a otros territorios c) la descripción y el análisis del diseño de evaluación propuesto. Por tanto, el proyecto que se plantea, cubre las tres áreas siguientes:

- El área científica: el impacto de los proyectos con evidencias científicas.
- El área socioeducativa: la elaboración y valoración de propuestas de mejora, a partir de las evidencias científicas.
- El área metodológica: la valoración del modelo de evaluación seguido.

4. Objetivos generales y específicos del proyecto

De acuerdo con la finalidad y las dimensiones planteadas, los objetivos generales son:

- Valorar el impacto de los proyectos de ApS (en los servicios y en la red generada), en el contexto seleccionado.
- Elaborar una Guía (para el territorio y transferibles a otros contextos-), con las propuestas de mejora de los proyectos de ApS

De manera transversal, también tenemos el objetivo de:

- Valorar el diseño de evaluación propuesto.

Cada uno de estos objetivos generales se concreta en los objetivos específicos que se recogen en la siguiente tabla.

Objetivos generales	Objetivos específicos
Valorar el impacto de los proyectos de ApS (servicio y red) en el contexto seleccionado.	<ul style="list-style-type: none"> - Describir y seleccionar los proyectos de ApS participantes en el estudio. - Identificar y analizar el distrito/distritos donde se han desarrollado más proyectos de ApS. - Identificar, analizar y valorar las redes sociales generadas a partir de los proyectos de APS. - Identificar, analizar y valorar los servicios solidarios realizados a partir de los proyectos de ApS. - Identificar otros impactos en las entidades sociales, etc. participantes en los proyectos de ApS. - Identificar propuestas de mejora a partir de la evaluación realizada.
Elaborar una Guía (para el territorio y transferibles a otros contextos) con las propuestas de mejora de los proyectos de ApS.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar / valorar participativamente la pertinencia, viabilidad y transferibilidad de las propuestas identificadas en la primera parte del estudio. - Desarrollar las propuestas seleccionadas en el objetivo anterior para el territorio de L'Hospitalet y para otros contextos.
Valorar el diseño de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Describir el proceso de evaluación seguido. - Describir y analizar la pertinencia, la viabilidad y la transferibilidad del "diseño" de evaluación propuesto

Tabla 2. Relación Objetivos generales y específicos

5. Metodología: Investigación Evaluativa

El proyecto hace uso de la investigación evaluativa. El concepto de investigación evaluativa es muy amplio, ya que la valoración y toma de decisiones lleva consigo una variada muestra de enfoques que pueden resolver diferentes problemas educativos. Incluso los tipos de investigación varían de acuerdo al contexto e interés de lo que se pretende evaluar; así, tendremos investigaciones que evalúan programas/proyectos, otras que evalúan centros e instituciones educativas, y las que evalúan los propios sistemas educativos.

En cuanto a su definición, diversos autores la caracterizan como un proceso sistemático de recogida y análisis de información para la toma de decisiones (De la Orden, 1985). Un proceso riguroso, controlado y sistemático, y presidido por juicios de valor (Scriven, 1986), que juzga el valor de programas, proyectos, procesos educativos, instituciones, innovaciones, sistemas educativos, etc. (Pérez Juste, 1994), y con una proyección práctica inherente a toda investigación aplicada (Keeves, 1988).

La investigación evaluativa conforma un proceso de obtención y análisis de información que facilita juicios de valor sobre cuestiones tales como programas, proyectos, sistemas educativos, centros, etc. con la finalidad última de tomar decisiones sobre tales cuestiones (Latorre et al. 2003). En otras palabras, se trata de un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención (Mateo, 2000).

En nuestro proyecto, la investigación evaluativa que planteamos consta de tres partes que se corresponden con los tres objetivos de la investigación. En concreto, se utiliza; la evaluación del impacto (primer objetivo de la investigación), la evaluación participativa (segundo objetivo de la investigación) y la metaevaluación (tercer objetivo de la investigación u objetivo transversal).

5.1) La evaluación del impacto

El término evaluación de impacto en este contexto, se refiere a la investigación que busca los efectos de la implementación de proyectos de ApS -indagando en las consecuencias;

sobre todo, en los servicios, las redes generadas, etc.-, para la mejora de los mismos.

Los objetivos de este tipo de evaluación son proveer información y ayudar a mejorar la eficacia y calidad de, en este caso, los proyectos de ApS. "[...] La evaluación del impacto comprende los procesos de análisis, seguimiento y gestión de las consecuencias sociales, voluntarias e involuntarias, tanto positivas como negativas, de las intervenciones planeadas (políticas, programas, planes, proyectos), así como cualquier proceso de cambio social, invocado por estas intervenciones [...]" (Asociación Internacional de la Evaluación del Impacto, 2015, 1).

En este proyecto hacemos uso de la evaluación del impacto para dar respuesta al objetivo general 1 con sus correspondientes objetivos específicos. Planteamos un tipo de evaluación donde la relación de causalidad entre la acción y la evaluación se realiza sin conformar un grupo de control. Por este motivo, no se establecen estudios de controles experimentales en la acción evaluada, no incorpora evidencias sobre los objetos de evaluación que no recibieron los beneficios de los proyectos de ApS. Por el contrario, da la oportunidad de obtener evidencias de aquellos impactos que no pudieron anticiparse al inicio de los programas; en nuestro caso, de los proyectos de ApS.

La evaluación en esta primera parte se caracteriza por:

- Ser una evaluación externa.
- Tener un carácter sumativo.
- Tener un enfoque descriptivo-interpretativo, donde la reconstrucción de procesos, en algunos casos, será un elemento básico.

Dada la complejidad de los proyectos de ApS, la orientación metodológica combina técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas (ver apartado técnicas)⁶. Por tanto, en esta parte de la investigación, podemos hablar de integración de técnicas (Folgueiras y Ramírez, 2017).

A continuación, en la siguiente tabla se recoge una relación del objetivo 1 "Valorar el impacto de los proyectos de ApS (servicio y red) en el contexto seleccionado" con sus correspondientes objetivos específicos y ejemplos de cuestiones que guían la evaluación.

Objetivos específicos	Cuestiones iniciales que guían la evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Describir y seleccionar los proyectos de ApS participantes en el estudio. - Identificar y analizar el distrito/distritos donde se han desarrollado más proyectos de ApS. - Identificar, analizar y valorar las redes sociales generadas a partir de los proyectos de APS. 	<p>¿Cuántos proyectos de ApS se realizan? ¿Los proyectos de ApS cumplen con las características básicas de esta metodología pedagógica? ¿Cuál es el porcentaje total de proyectos que lo cumplen? ¿Cuántas agrupaciones de proyectos hay según estos criterios?</p> <p>¿En qué barrios se realizan más proyectos de ApS? ¿A qué se pueden deber estas diferencias? ¿En qué centros educativos se realizan proyectos de ApS? ¿En qué entidades se realizan? ¿Con qué entidades y centros educativos trabajan los proyectos de ApS? ¿Ha cambiado el mapa de relaciones en el territorio? ¿De qué manera? ¿Se han incrementado las relaciones? ¿Cómo son estas relaciones?</p>

⁶ Es necesario para la evaluación conseguir una variedad de datos del comportamiento, interactivos, políticos, etc. Para ello cabe emplear distintos métodos para recoger y analizar estos diferentes tipos de datos (Cook y Reichard, 1986). Según este mismo autor la clave está en determinar cómo combinar mejor estos métodos. "Habida cuenta de la complejidad de los actuales programas educativos, especial de los que intentan innovar o reformar, es necesario para la evaluación conseguir una variedad de datos del comportamiento, interactivos, económicos e incluso políticos. Cabe emplear distintos métodos para recoger y analizar estos diferentes tipos de datos. El problema metodológico implicado consiste, empero en determinar cómo combinar mejor estos métodos" (138).

<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analizar y valorar los servicios solidarios realizados a partir de los proyectos de ApS. - Identificar otros impactos en las entidades sociales, etc. participantes en los proyectos de ApS. - Identificar propuestas de mejora a partir de la evaluación realizada. 	<p>¿Cuántos proyectos de ApS se realizan en las entidades? ¿A qué tipo de necesidades se ha dado respuesta?</p> <p>¿Quien/Quienes han identificado estas necesidades?</p> <p>¿Deberían mejorar los servicios solidarios realizados? ¿Por qué sí o por qué no?</p> <p>¿Participan ex alumnos en la entidad? ¿Se han institucionalizado los proyectos de ApS en las entidades?</p> <p>¿Por qué sí o por qué no? ¿La participación en los proyectos ha implicado otro tipo de cambios?</p>
---	---

Tabla 3. Relación obj. específicos y ejemplos de cuestiones que guían la evaluación del obj. general 1

5.2) La evaluación participativa

Esta modalidad de evaluación permite desarrollar el proceso de evaluación de manera participativa. Además, el proceso también sirve para comprometer a las personas participantes (Bartolomé y Cabrera, 2000; Cabrera, 2005; Folgueiras, 2007). En este proyecto hacemos uso de la evaluación participativa para dar respuesta al objetivo general 2 con sus correspondientes objetivos específicos. No obstante, según el modelo propuesto por Cabrera que incluye tres fases hacemos uso, exclusivamente, de la evaluación inicial. Esta primera fase culmina con la elaboración definitiva de la Guía.

Para garantizar la participación, en el proceso de evaluación participará el Grupo Permanente de ApS de L'Hospitalet de Llobregat. Este grupo es el colectivo que lleva el timón del plan de actuación de cada curso en el APS. Se reúne mensualmente y está compuesto por nueve personas.

En la siguiente tabla se recoge una relación de los objetivos específicos y algunas cuestiones que guían la evaluación del objetivo general 2 “Elaborar una Guía (para el territorio y transferibles a otros contextos) con las propuestas de mejora de los proyectos de ApS”

Objetivos específicos	Cuestiones que guían la aplicación
<ul style="list-style-type: none"> -Analizar / valorar participativamente la pertenencia, la viabilidad y transferibilidad de las propuestas identificadas en la primera parte del estudio. -Desarrollar las propuestas seleccionadas en el objetivo anterior para el territorio de L'Hospitalet y para otros contextos. 	<p>¿Qué tipo de propuestas se han identificado? ¿Son adecuadas estas propuestas? ¿Algunas de las propuestas son ya las propias de la metodología de los proyectos de ApS? ¿Cuáles de ellas podrían ser transferibles a otros contextos? ¿Por qué pueden ser transferibles o por qué no? ¿Qué elementos de reflexión teórica aportan las propuestas identificadas? ¿Cómo se pueden operativizar estas propuestas? ¿Cómo se pueden hacer llegar las propuestas a los centros, a las entidades, etc.? ¿Son pertinentes estas propuestas para el territorio? ¿Y para fuera del territorio? ¿Qué acciones se pueden programar dentro del territorio para hacer llegar las propuestas? ¿Y fuera del territorio?</p>

Tabla 4. Relación obj. específicos y algunas cuestiones que guían la evaluación del obj. general 2

5.3) La metaevaluación

La evaluación de la evaluación es un concepto introducido por Scriven (1968), cuando afirma que los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la metaevaluación (Citado en Dopico Mateo, 2003).

Daniel Stufflebeam, por su parte, plantea que una buena evaluación requiere que sus propios logros sean evaluados, ya que muchas cosas pueden ser y frecuentemente son hechas incorrectamente en la tarea evaluativa. La metaevaluación también busca valorar la pertinencia del sistema de evaluación diseñado para que sea aplicado a todos los programas o proyectos.

Hacer el seguimiento como una acción permanente a lo largo del proceso del proyecto permite una revisión periódica del trabajo, tanto de su eficiencia en el manejo de recursos humanos y materiales, como de su eficacia en el cumplimiento de los objetivos propuestos. El enfoque principal del seguimiento es la eficacia del trabajo que se está desarrollando compara los resultados con los objetivos e identifica los aspectos que han dificultado o favorecido el desarrollo del proyecto con el propósito de sacar enseñanzas para un futuro proyecto. La evaluación facilita el análisis crítico de los efectos e impactos del proyecto con el fin de determinar la pertinencia de los métodos utilizados, la validez de los objetivos, la eficiencia en el uso de los recursos y el impacto en relación con los grupos participantes (Quintero, 1995). La metaevaluación puede tener como objeto el proceso o el producto (parcial o final). El diseño de evaluación que proponemos permite hacer un seguimiento del proyecto durante el proceso.

Partiendo de estas reflexiones, en este proyecto hacemos uso de la metaevaluación para dar respuesta al objetivo general 3 “Describir, analizar y el diseño de evaluación” con sus correspondientes objetivos específicos.

Objetivos específicos	Cuestiones que guían la evaluación
-Describir y valorar el proceso de evaluación seguido. -Describir y analizar la pertinencia, la viabilidad y la transferibilidad del “diseño” de evaluación propuesto.	¿Se han aplicado todas las técnicas previstas? ¿El número de informantes por cada técnica ha sido suficiente? ¿La información recogida ha sido suficiente? ¿La información recogida ha sido de calidad? ¿Se ha triangulado la información recogida con las diferentes técnicas e informantes? ¿La temporización ha sido adecuada? y ¿los recursos? ¿Qué técnicas de las diseñadas son transferibles a otras investigaciones? ¿Se han realizado ajustes metodológicos? ¿Las dimensiones o indicadores incluidos en las técnicas han sido adecuados?, ¿Se han identificado propuestas? ¿Se han mejorado las propuestas a partir de la evaluación participativa?, etc.

Tabla 5. Relación obj. específicos y ejemplos de cuestiones que guían la evaluación del obj. general 3 u obj. transversal

5.4) Muestra e informantes

Proyectos de ApS de la ciudad de L’H. Los criterios de selección serán:

- Proyectos que se hayan aplicado como mínimo tres años y que cumplan con los dinamismos básicos.

Los informantes serán técnicas del ayuntamiento, expertas en sociología del territorio, coordinadores de los proyectos y beneficiarios del servicio.

5.5) Técnicas de recogida de información e informantes

En este apartado recogemos los instrumentos y las estrategias de recogida de información que utilizaremos para realizar el trabajo de campo con sus correspondientes informantes. En concreto, los instrumentos son: el cuestionario y la rúbrica, y las estrategias son: la entrevista semiestructurada; el grupo de discusión; el diario de campo y el análisis documental. En la siguiente tabla se recoge una relación de los objetivos, las técnicas y los informantes⁷.

⁷ Para la aplicación y el análisis de redes elaboraremos una plataforma que se podrá utilizar –además de en otros tipos de estudios en investigaciones e innovaciones centradas en ApS (ver apartado presupuesto).

Obj. Gen.	Objetivos específicos	Técnicas	Informantes
Valorar el impacto de los proyectos de ApS (servicio y red) en el contexto seleccionado .	Describir y seleccionar los proyectos de ApS participantes en el estudio.	Entrevista semiestructurada Rúbrica de evaluación	Técnicas del ayuntamiento "Coordinadores" de los proyectos en entidades y centros educativos
	Identificar y analizar el distrito/distritos donde se han desarrollado más proyectos de ApS.	Entrevista Semiestructurada	Técnicas del ayuntamiento Personas expertas en sociología del territorio
	Identificar, analizar y valorar las redes sociales generadas a partir de los proyectos de APS.	Cuestionario de Redes Entrevista semiestructurada	"Coordinadores" de los proyectos en entidades o centros educativos
	Identificar, analizar y valorar los servicios solidarios realizados a partir de los proyectos de ApS.	Cuestionario Servicio Grupos de discusión	"Coordinadores" de los proyectos en entidades o centros educativos Beneficiarios del servicio Alumnado
	Identificar otros impactos en las entidades sociales, etc. participantes en los proyectos de ApS	Grupos de discusión	"Coordinadores" de los proyectos en entidades
	Identificar propuestas de mejora a partir de la evaluación realizada.		
Elaborar una Guía (para el territorio y transferibles a otros contextos) con las propuestas de mejora de los proyectos de ApS	Analizar / valorar participativamente la pertinencia, viabilidad y transferibilidad de las propuestas identificadas en la primera parte del estudio.	Grupo de discusión	Grupo permanente de ApS
	Desarrollar las propuestas seleccionadas en el objetivo anterior para el territorio de L'Hospitalet y para otros contextos.	Reuniones	Actas/notas reuniones grupo permanente de ApS
Valorar el diseño de evaluación.	Describir el proceso de evaluación seguido. Describir y analizar la pertinencia, la viabilidad y la transferibilidad del "diseño" de evaluación propuesto.	Diario epistemológico Diario de Campo Grupo de discusión	Investigadora Principal del proyecto Investigadores del estudio Persones expertas en metodología y/o ApS

Tabla 6. Relación objetivos generales, específicos, técnicas e informantes

5.5.1) Técnicas de recogida de información: evaluación del impacto

En este apartado, explicamos cada uno de los objetivos específicos con sus correspondientes técnicas de recogida de información.

Describir y seleccionar los proyectos de Aps participantes. Tal y como hemos detallado con anterioridad, y según los datos facilitados por el ayuntamiento de L'Hospitalet, a lo largo de estos años se han realizado unos 120 proyectos de ApS. Partiendo de este dato, para

alcanzar este objetivo se seguirán los siguientes objetivos operativos:

Distinguir de los 120 proyectos aquellos que tienen una continuidad (mínimo tres años), de aquellos otros que se han realizado puntualmente o que ya no se realizan⁸.

Identificar los proyectos que tienen una continuidad (mínimo tres años) y aplicar una rúbrica de evaluación.

Para ello, se utilizarán las siguientes técnicas de recogida de información:

- Entrevista semiestructurada, con esta estrategia de recogida de información se identificarán los proyectos a los que se les aplicará la rúbrica de evaluación. Los informantes de esta estrategia serán las dos técnicas del ayuntamiento encargadas del programa de ApS⁹.
- Rúbrica de evaluación (Puig y otros, 2015). Se trata de un instrumento de autoevaluación que pueden aplicar los referentes de los proyectos de ApS para favorecer el análisis de las experiencias de ApS. La rúbrica incluye 12 dinamos agrupados en tres apartados: 1) los dinamos básicos: se refieren al núcleo central de las experiencias de aprendizaje servicio, aquello que en ningún caso puede faltar, 2) los dinamos pedagógicos: abordan los aspectos formativos que configuran las propuestas educativas y 3) los dinamos organizativos: tratan de los aspectos logísticos e institucionales del aprendizaje servicio. Los informantes de esta técnica serán los referentes de los proyectos.

En esta investigación utilizamos la rúbrica con una finalidad diagnóstica. A partir de los resultados obtenidos se seleccionarán aquellos proyectos que cumplan con los todos los dinamos básicos. Una vez seleccionados estos proyectos, también se agruparán teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las otras dos agrupaciones. Prevemos que se realizarán tres agrupaciones de proyectos.

Estas agrupaciones se tendrán en cuenta en el momento de analizar e interpretar resultados de esta primera parte de la investigación evaluativa (evaluación del impacto), y en el momento de analizar las propuestas en la segunda parte de esta investigación evaluativa (evaluación participativa).

La rúbrica de evaluación se acompaña de una ficha de identificación del proyecto donde se recoge información del tipo: nombre del proyecto, asignaturas con las que se vincula, entidad y centro educativo desde donde se realiza.

Identificar, analizar y valorar en qué Distritos/barrios se ha desarrollado más los proyectos de ApS. Para alcanzar este objetivo, se seguirán los siguientes objetivos operativos:

- Identificar las zonas donde los proyectos de ApS se han extendido más¹⁰. Para alcanzar este objetivo.
- Indagar en los posibles factores que pueden estar influenciando en el crecimiento desigual de los proyectos.

Para ello, se utilizarán las siguientes técnicas de recogida de información:

- Entrevista semiestructurada, con esta estrategia de recogida de información se ubicarán los proyectos por barrio y distritos y se analizarán posibles causas de las diferencias en su crecimiento. Los informantes de esta técnica serán las dos técnicas

⁸ Según conversación información con la referente de los proyectos de ApS en el ayuntamiento, estaríamos hablando de unos 64 proyectos aproximadamente.

⁹ Las dos técnicas referentes del programa de ApS nos han confirmado que –aunque no está sistematizada– se cuenta con esta información y nos la podrían facilitar ellas mismas.

¹⁰ Sabemos, por conversaciones informales con miembros del consistorio, que estas diferencias existen pero no conocemos a qué factores responden estas diferencias.

del ayuntamiento encargadas del programa de ApS ¹¹.

- Entrevista Semiestructura a personas expertas en sociología del territorio. Sin pretender realizar un estudio sociológico, con esta estrategia de recogida de información se busca contribuir en la interpretación de los resultados. Los informantes de esta técnica serán tres sociólogos/as.

Identificar, analizar y valorar las redes sociales generadas a partir de los proyectos de APS. Para alcanzar este objetivo, se seguirá el siguiente objetivo operativo:

- Construir un mapa de relaciones descriptivo e interpretativo.
- Para ello se utilizarán las siguientes técnicas de recogida de información:
- Cuestionario de redes para proyectos de ApS. Este cuestionario tiene la finalidad de identificar las relaciones que se han establecido entre centros educativos, entidades, movimientos sociales, etc. de la ciudad a partir de la participación en proyectos de ApS. Para la elaboración del cuestionario se partirá de la propuesta de Folgueiras (2016). Los informantes de esta técnica serán los referentes de los proyectos de ApS. Para cumplimentarlo se utilizará una plataforma online.
- Entrevista semiestructurada. Una vez analizados los resultados, se seleccionaran los casos más significativos atendiendo a criterios de conectividad y se realizarán entrevistas para analizar la calidad, la forma, la incidencia de estas relaciones. Se prevé que la entrevista cubra tres dimensiones; la dimensión relacional, la dimensión cognitiva y la dimensión estructural de la red generada. Los informantes serán los referentes de los proyectos seleccionados en esta fase.

Identificar, analizar y valorar los servicios solidarios realizados a partir de los proyectos de ApS. Para conseguir este objetivo, se perseguirán los siguientes objetivos operativos:

- Sistematizar –desde una perspectiva crítica- los servicios realizados durante estos 9 años a partir de la participación en proyectos de ApS.

Para alcanzar este objetivo se utilizarán las siguientes técnicas de recogida de información:

- Cuestionario sobre servicio en proyectos de ApS¹². Para elaborar esta técnica de recogida de información se partirá del cuestionario de proyectos de ApS dirigido a entidades (Folgueiras, Escofet, Graell, Luna, Palós, Palou y Rubio, 2015)¹³, del instrumento de autoevaluación para evaluar la etapa de institucionalización del ApS (Furco 2001)¹⁴ y de la escala de Ecskes and Muyliaert (1997). Los informantes de esta técnica serán las y los referentes de los proyectos en las entidades sociales, etc. y en los Centros Educativos¹⁵.
- Grupos de discusión. Esta estrategia de recogida de información tiene la finalidad de profundizar en el análisis y la valoración de los servicios realizados. Los resultados obtenidos se triangularán con los resultados de la técnicas anteriores. Los informantes de esta técnica serán: los miembros de entidades responsables de los proyectos; el profesorado responsable de los proyectos, alumnado y beneficiarios del servicio.

¹¹ Las dos técnicas referentes del programa de ApS nos ha confirmado que –aunque no está sistematizada- se cuenta con esta información y nos la podrían facilitar ellas mismas.

¹² Tanto el cuestionario del servicio como el grupo de discusión incluirán preguntas sobre que entienden por servicio y por servicio solidario.

¹³ Entre las dimensiones del cuestionario se incluye el servicio.

¹⁴ La cuarta dimensión de esta técnica hace alusión a la relación entre socios.

¹⁵ La experiencia en este ámbito nos dice que los referentes del ApS y Servicio varían en cada centro. Inclusive, cabe la posibilidad de no contar con ningún informante que tenga esta visión global y se tenga que entrevistar a más de una persona en un mismo centro. Este hecho, también nos estaría dando una información relevante a la hora de interpretar resultados.

Identificar otros tipos de impactos en las entidades sociales, etc. donde se realizan proyectos de ApS. Para alcanzar este objetivo, se persigue el siguiente objetivo operativo:

- Sistematizar otros impactos que se puedan haber dado en las entidades a partir de la participación o coordinación en proyectos de ApS.
- Grupo de discusión. Esta estrategia pretende identificar otros impactos que se puedan haber causado con los proyectos de ApS (por ejemplo, participación de estudiantes en las entidades una vez finalizados los servicios, etc.).

Identificar propuestas de mejora a partir de la evaluación realizada. A partir del análisis/triangulación de la información recogida con los objetivos anteriores se realizará una primera identificación de propuestas.

Esta parte de la investigación culmina con la elaboración del informe y la sistematización de las propuestas encontradas.

5.5.2) Técnicas de recogida de información: evaluación participativa

En este apartado explicamos cada uno de los objetivos específicos con sus correspondientes técnicas de recogida de información.

Analizar y valorar participativamente la pertenencia, viabilidad y transferibilidad de las propuestas identificadas en la primera parte del estudio.

Una vez analizada la información procedente de los objetivos anteriores, el Grupo Permanente de ApS de la ciudad, discutirá y analizará las propuestas identificadas. Con ello, se persiguen los siguientes objetivos operativos:

- Seleccionar las propuestas identificadas en las fases anteriores.
- Desarrollar las propuestas seleccionadas.
- Para alcanzar estos objetivos operativos, se utilizarán las siguientes técnicas de recogida de información:
- Grupo de discusión. Esta estrategia pretende analizar/discutir en torno a las propuestas encontradas. Los informantes de esta técnica serán el grupo promotor de ApS de la ciudad.
- Análisis documental. Esta estrategia de recogida de información se utiliza para tener más elementos de análisis de las propuestas encontradas, así como información sobre el contenido de las mismas. Los informantes de esta estrategia de recogida de información serán las actas y las notas de las reuniones que se realizarán durante la evaluación participativa con el grupo permanente de la ciudad de L'Hospitalet.

Esta parte de la investigación culmina con la elaboración definitiva de la Guía que se realizará conjuntamente con el grupo permanente de ApS.

5.5.3) Técnicas de recogida de información: metaevaluación

En este apartado, explicamos cada uno de los objetivos específicos con sus correspondientes técnicas de recogida de información.

Describir el proceso de evaluación seguido. Para alcanzar este objetivo se perseguirán los siguientes objetivos operativos:

- Identificar todos los pasos, decisiones, etc. tomadas durante el proceso de evaluación seguido.
- Para ello, se utilizarán las siguientes estrategias de recogida de información:
- Diario de campo epistemológico. Esta estrategia servirá para describir los pasos realizados, las decisiones metodológicas tomadas durante el proceso, etc. La

informante de esta estrategia será la Investigadora Principal del proyecto.

- Diario de campo del resto de investigadores. Esta estrategia servirá para sistematizar todas aquellas decisiones, casuísticas metodológicas, etc. que se den durante la realización del trabajo de campo.

Describir y analizar la pertinencia, la viabilidad y la transferibilidad del diseño de evaluación propuesto. Para alcanzar este objetivo, se perseguirán los siguientes objetivos operativos:

- Definir indicadores de pertenencia, viabilidad l y transferibilidad.
- Aplicar los indicadores al proceso evaluativo realizado.

Para ello, se utilizarán las siguientes técnicas de recogida de información:

- Análisis documental. Esta estrategia servirá para sistematizar el contenido de las reuniones referentes al proceso metodológico. Los informantes de esta técnica serán las actas de las reuniones del equipo de investigación.
- Diario epistemológico. En esta estrategia de recogida de información también se anotarán valoraciones, opiniones, etc. sobre el proceso metodológico.

5.6) Técnicas de análisis de datos

En relación a las técnicas de análisis de datos, se hace uso del análisis de contenido, el análisis estadístico y el análisis de redes. En concreto en:

- Primera parte (evaluación del impacto). En esta primera parte se utilizará el análisis de contenido, el análisis estadístico y el análisis de redes. Se realizará integración de técnicas cuantitativas y cualitativas, y triangulación de técnicas y de informantes.
- Segunda parte (evaluación participativa). En esta segunda parte se utilizará el análisis de contenido. Se realizará triangulación de técnicas.
- Tercera parte (metaevaluación). En esta tercera parte se utilizará el análisis de contenido. Se realizará triangulación de técnicas y de informantes.

5.7) Criterios de rigor científico y ético

En cuanto a los criterios de rigor científico, a priori en esta propuesta de investigación se cumple con el criterio de credibilidad, transferibilidad, consistencia, confirmabilidad, neutralidad (Noreña, Alcaraz y Rojas, 2012; Sandín, 2003) y adecuación teórico-epistemológica (Noreña, Alcaraz y Rojas, 2012), a partir de los procedimientos de la triangulación de datos, de técnicas y de informantes, la transcripción de todos los datos cualitativos, las descripciones minuciosas, la descripción detallada del proceso de evaluación, la comparación de los resultados con la literatura sobre el tema, el ajuste del diseño, la contrastación de la pregunta con los métodos, etc.

En relación con los criterios de rigor ético, se hará uso del consentimiento informado y de la confidencialidad de los datos (ampliado en el apartado RRI de este proyecto).

6. Resumen del plan de trabajo

El plan de trabajo tiene previsto desarrollarse en seis fases durante tres años

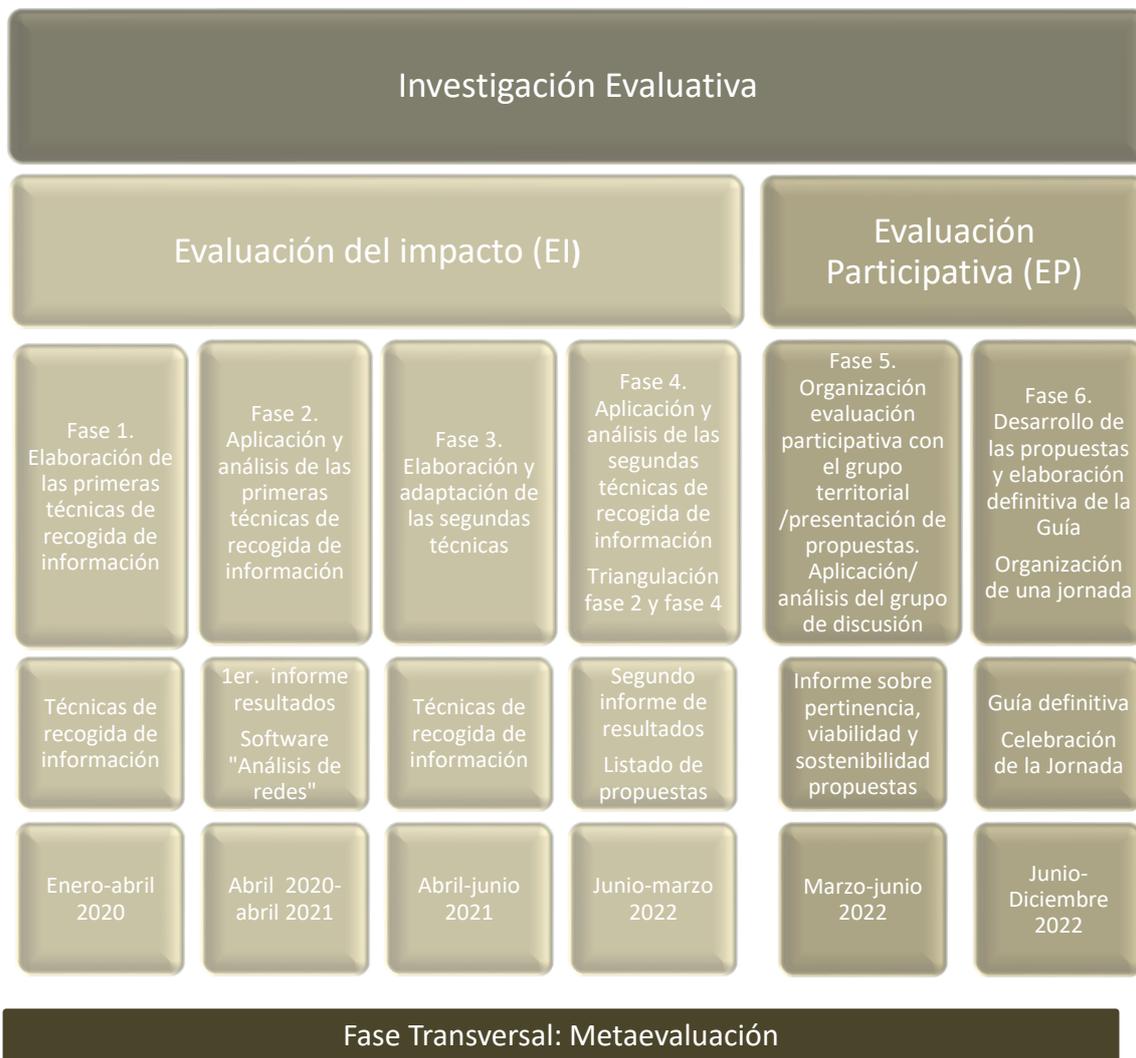


Figura 1. Fases de la investigación

A continuación, pasamos a explicar cada una de las fases¹⁶

6.1) Fases de la investigación

6.1.1) Evaluación del impacto

Fase 1. Elaboración de las primeras técnicas de recogida de información (enero-abril, 2020). Durante esta fase se realizan las siguientes tareas:

- Identificar y analizar las dimensiones / ideas clave de las estrategias de recogida de información: entrevista semiestructurada (técnicas ayuntamiento y personas expertas en sociología del territorio) y entrevista de redes.
- Identificar y analizar las dimensiones e indicadores del cuestionario de redes.

Esta fase culmina con:

¹⁶ Los resultados obtenidos en cada fase se colgarán en la página WEB del proyecto.

- La elaboración de las tres técnicas propuestas (entrevista semiestructurada, cuestionario de redes y entrevista de redes).

Fase 2. Aplicación de las primeras técnicas de recogida de información y análisis de los datos (abril 2020-abril 2021). Durante esta fase se aplicarán las siguientes técnicas de recogida de información.

- Entrevista semiestructurada a técnicas del ayuntamiento.
- Entrevista semiestructurada a personas expertas en sociología del territorio.
- La rúbrica de evaluación.
- Cuestionario de redes.
- Entrevista de redes.

Se analizarán los resultados teniendo en cuenta la integración de técnicas y la triangulación de datos y de informantes. Esta segunda fase del proyecto culmina con:

- Una sistematización (datos confidenciales) de los proyectos de ApS según resultados de la rúbrica y de la entrevista semiestructurada a las técnicas del ayuntamiento.
- Un informe sobre las redes generadas en el territorio que incluye: mapa de relaciones, análisis sobre la dimensión relacional, cognitiva y estructural de la red y un análisis de las posibles causas que han motivado el crecimiento mayor de los proyectos en unos distritos que en otros.
- Un software para análisis de redes en proyectos de ApS con licencia libre¹⁷.

Fase 3. Elaboración / adaptación de las segundas técnicas de recogida de información y análisis de datos (abril-julio 2021). Durante esta fase se elaborarán las segundas técnicas de recogida de información y se analizará la información. Para recoger la información referente a este objetivo, el trabajo de campo consistirá en:

- Identificar y analizar las dimensiones / ideas clave de las estrategias de recogida de información a través de grupos de discusión (“Coordinadores” de los proyectos en entidades y centros educativos y beneficiarios del servicio).
- Identificar las categorías / los indicadores de evaluación de las técnicas de recogida de información (cuestionario “servicio”).

Esta fase culmina con:

- La elaboración de las dos técnicas de recogida de información: Cuestionario y grupo de discusión.

Fase 4. Aplicación de las segundas técnicas de recogida de información y análisis de los datos (julio de 2021 a marzo de 2022). Durante esta cuarta fase se aplicaran las técnicas diseñadas en la fase anterior:

- Cuestionario servicio¹⁸.
- Grupos de discusión entidades.
- Grupos de discusión profesorado.
- Grupo de discusión alumnado.
- Grupos de discusión beneficiarios del servicio.

Se analizarán los resultados teniendo en cuenta la triangulación de técnicas y de informantes.

¹⁷ Paralelamente a la elaboración del cuestionario se trabaja con la empresa encargada de realizar el software libre.

¹⁸ Se realizará validación por jueces. A la entrega de este proyecto no se pueda garantizar la realización de la prueba piloto. Este tipo de decisiones se incluirán en el diario epistemológico.

Esta cuarta fase del proyecto culmina con:

- Un informe que incluye: a) una sistematización de los servicios realizados, b) un análisis y valoración de los servicios realizados (descriptivo e interpretativo), c) una relación entre servicios realizados y agrupaciones de proyectos de ApS (objetivo 1) y resultados del análisis de redes (objetivo 4), d) una identificación de otros impactos en las entidades, centros, etc. beneficiarios del servicio, y e) un listado y breve descripción de propuestas de mejora.

6.1.2) Evaluación participativa

Fase 5. Organización / planificación de la evaluación participativa con el grupo territorial de ApS (marzo-junio 2022). Durante esta fase:

- Se organizará in situ la evaluación participativa con el grupo territorial de APS.
- Se presentarán las propuestas identificadas.
- Se elaborará, aplicará y analizarán los resultados obtenidos mediante la técnica del grupo de discusión. Las dimensiones de esta técnicas serán: pertinencia, viabilidad, transferibilidad y sostenibilidad de las propuestas.

Esta fase culmina con:

- La selección de las propuestas que se desarrollarán.

Fase 6. Desarrollo de las propuestas y elaboración definitiva de la Guía (abril-octubre 2021). Durante esta fase:

- El Grupo territorial desarrollará las propuestas seleccionadas en la fase anterior. Para ello, se realizarán reuniones de trabajo y organizarán unas jornadas de presentación de resultados.

Durante esta fase se utilizarán las siguientes técnicas:

- Grupo de discusión.
- Análisis documental.

Esta fase culmina con:

- La elaboración definitiva de la Guía.
- La celebración de la jornada.

6.1.3) Metaevaluación

Fase Transversal: Esta fase recoge el análisis y seguimiento de todas las fases anteriores mediante:

- El diario de campo epistemológico de la IP.
- El diario de campo del resto de investigadores.
- El análisis documental de las actas de las reuniones.

Esta parte de la investigación culmina con un informe donde se recogen los resultados de la metaevaluación. Se prevé que el informe se organice en los siguientes apartados: a) sobre el diseño de evaluación; b) sobre las técnicas de recogida de información y c) sobre las técnicas de análisis de información.

7. Presupuesto desglosado

Gastos	€
<i>Funcionamiento</i>	
Desplazamientos para realizar el trabajo de campo ¹⁹	600
Difusión de resultados de la investigación en la comunidad científica ²⁰	5.200
Jornada en la Universidad ²¹	700
Elaboración de una página WEB	1.300
Elaboración de un software transferible a otras investigaciones para el análisis de redes en proyectos de ApS ²²	7.000
Otros gastos de ejecución del proyecto (material bibliográfico especializado, material consumible informático, material de papelería fotocopias, etc.)	700
<i>Personal</i>	
Contratación (1 persona 20 h. a la semana durante tres años) ²³	52.000
Complementos retributivos (5%)	3.025
Overhead 15%	10.125
TOTAL	80.650

Tabla 7. Presupuesto

8. Capacidad transformadora, inclusión y participación de la sociedad

8.1) Proyección social de los resultados de la investigación

La investigación que planteamos desde este proyecto entiende el trabajo de difusión en dos ámbitos: en el ámbito de la difusión a la ciudadanía y de educación científica y en el ámbito de la divulgación científica (congresos y publicaciones indexadas).

8.1.1) Acciones de difusión a la ciudadanía y de educación científica

Acciones	Beneficiarios de la acción	Objetivo principal
Guía de difusión (versión larga). Se podrá publicar con el Centro de Estudios de L' Hospitalet, entidad que -con financiación del Ayuntamiento- publica material	Centros educativos, entidades de la ciudad de L'Hospitalet, etc. (57 de primaria y, 46 de secundaria y 95 entidades sociales y educativas).	Mejorar / optimizar los proyectos de ApS a partir de la difusión de la guía.

19 Incluye los viajes en transporte público en L'Hospitalet y el precio de algunas dietas cuando sea necesario estar todo el día en el territorio

20 4 traducciones de artículos (400 euros aproximadamente por traducción) + participación 6 congresos Nacionales e Internacionales (200 euros aproximadamente por inscripción + 400 euros aproximadamente por viaje y dietas)

21 Incluye el pago de autocares para participar en la jornada.

22 Presupuesto aproximado, facilitado por una empresa, para realizar la parte informática de este software.

23 Funciones: Apoyo en el territorio para la realización del trabajo de campo; Apoyo en la investigación durante la introducción de datos en los programas informáticos de recogida y análisis de la información; Apoyo en la organización de las jornadas; Apoyo en la organización de la Evaluación Participativa; Apoyo en el mantenimiento de la página WEB.

educativo, para centros educativos y entidades de la ciudad.		
Jornada de presentación de la guía ²⁴ .	Ciudadanía de L'Hospitalet interesada en temas educativos y sociales. En este tipo de jornadas el foro suele ser de unas 80 personas.	Mejorar / optimizar los proyectos de ApS a partir de la difusión de la guía.
Guía de difusión (versión corta). Una versión corta de la guía para publicar -de manera online- con el Centro Promotor de ApS.	Centros educativos, entidades, profesorado, miembros de entidades de Cataluña, etc. que trabajan ApS	Mejorar / optimizar los proyectos de ApS a partir de la difusión de la guía.
Jornada de devolución de resultados en el territorio ²⁵ .	Equipo territorial de ApS formado por 30 personas. Participantes del estudio. Otras personas interesadas en los proyectos de ApS o en educación. Se prevé una participación de unas 100 personas.	Reflexionar en torno al servicio y la red en los proyectos de ApS.
Jornada de presentación de resultados en la Facultad de Educación dirigida, principalmente, a los estudiantes de L'H. que participan en proyectos de ApS.	Estudiantes de centros educativos y entidades que participan en proyectos de ApS en L'Hospitalet. El número potencial de alumnado que participará en proyectos de ApS durante los cursos 2018-2020, es de 800 personas ²⁶	Acercar la ciencia a los más jóvenes.
Difusión mediante plataformas virtuales, etc. del "software" creado con licencia "creative commons" para hacer análisis de redes de proyectos de ApS.	Agentes territoriales, ayuntamientos, investigadores/as, profesorado, etc. interesados en ApS o en análisis de redes.	Facilitar el análisis de redes en proyectos de ApS a partir de la creación de un software libre.
Página WEB del proyecto.	Personas interesadas en investigación en ApS. Estudiantes de investigación socioeducativa de la Facultad de educación (300 aprox. por curso) ²⁷ .	Hacer difusión del proceso y resultados de la investigación.

Tabla 8. Acciones de divulgación y educación científica

²⁴ Esta jornada no está recogida en el presupuesto porque se hará después de publicar la guía. De hecho, los libros que se publican desde el Centro de Estudios de L'Hospitalet siempre cuentan con la organización de una jornada de presentación.

²⁵ Esta jornada no está recogida en el presupuesto porque se realizará después de finalizar el proyecto. Para realizarla se espera contar con el apoyo de la regiduría de educación de L'Hospitalet (espacio para realizarla, difusión por diferentes vías, etc.).

²⁶ Este dato se ha extraído teniendo en cuenta el número de proyectos de ApS realizados durante el curso 2017-2018 (dato facilitado por el ayuntamiento).

²⁷ La IP de este proyecto es docente de asignaturas metodológicas.

8.1.2) Acciones de difusión en relación a los congresos

Congresos	Lugar y fecha aproximada	Beneficiarios
X Congreso nacional y V internacional de Aprendizaje-servicio Universitario.	Octubre 2021 (Lugar por definir). Organiza: La Red Estatal de Aprendizaje y Servicio	Expertos en ApS
8th International Congress of Educational Sciences and Development	Mayo 2021 (Lugar por definir). Organiza: Universidad de Granada	Comunidad académica vinculada a temas de educación
Annual National Service-Learning Conference 2022	Mayo 2022 (Lugar por determinar). National Youth Leadership Council	Expertos en APS
AIDIPE2021, XXII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Interdisciplinariedad y Transferencia	Juny-julio 2023 (Lugar por definir). Organiza: AIDIPE	Comunidad académica vinculada a temas de investigación en educación
Congreso Internacional XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social	Setiembre de 2022- Girona. Organiza Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)	Comunidad académica vinculada a temas de educación.
22 Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario	Agosto 2022- CLAYSS. Buenos Aires.	Expertos en ApS de Latinoamérica Ciudadanía interesados en ApS

Tabla 9. Relación Congresos

8.1.3) Acciones de difusión en relación a las publicaciones científicas

Con respecto a la difusión de los resultados de la investigación en revistas de carácter científico, se ha procedido a analizar las revistas de temática relacionada con el objeto de la presente investigación y aquellas que recogen artículos de carácter metodológico y se ha establecido un doble criterio para seleccionarlas; por un lado, que sean revistas recogidas en el listado de Factores de Impacto "Journal Citation Reports (JCR)" o Scopus y; por el otro, que sean de acceso abierto. De este análisis, nos proponemos publicar:

Revistas	Posibles artículos	Beneficiarios
European Journal of Social Work***	Resultados de la evaluación del servicio.	Comunidad académica interesada en investigación educativa o ApS.
The New Educational Review**	El análisis de redes de los proyectos de ApS en la ciudad de L'Hospitalet	Agentes territoriales de L'Hospitalet.
RIE. Revista de Investigación Educativa**	La metaevaluación de la investigación.	Comunidad educativa interesada en evaluación
RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*	Evaluación participativa inicial con el grupo permanente de ApS .	Comunidad educativa interesada en proyectos de ApS.
REIRE. Revista de Innovación e Investigación en Educación*	Funcionamiento del análisis de redes con el software creado.	Comunidad educativa, agentes territoriales, centros educativos, ayuntamientos, etc. que hagan proyectos de ApS

*** indexada en bases WoC y/o SCOPUS, no open access ** indexadas en bases WoC y/o SCOPUS y open acces.

* indexadas en bases de datos nacionales y open access

Tabla 10. Relación revistas

Por último, las técnicas de recogida de información elaboradas se publicarán en el repositorio de la Universidad de Barcelona (<http://diposit.ub.edu/dspace/>).

8.2) Expectativas transformadoras del proyecto

La investigación evaluativa -como metodología de investigación ubicada dentro del paradigma del cambio y la toma de decisiones-, implica ya una serie de transformaciones a partir de las decisiones que se toman a la luz de los resultados obtenidos. Por otro lado, si bien, tal como se ha visto en la introducción de este proyecto, el ApS está creciendo exponencialmente en los últimos años, también lo es el hecho de la falta de investigaciones evaluativas que ayuden: 1) a mejorar y problematizar, desde una perspectiva constructiva y participativa, los servicios que se están prestando y 2) a optimizar las posibilidades del trabajo en red que tienen los proyectos de ApS. Partiendo de esta reflexión, en este proyecto se prevén los siguientes cambios / mejoras:

Transform./beneficiarios	"Objetos" evaluación	Preguntas y mecanismos
Mejoras en la calidad de los proyectos de ApS en la ciudad de L'Hospitalet. Beneficiarios: participantes de los proyectos (unos 400 estudiantes por curso escolar y participantes entidades); beneficiarios del servicio.	La incorporación de las propuestas elaboradas.	¿Se ha publicado la guía en versión larga? ¿Se ha hecho difusión gratuita? ¿Se ha hecho la jornada de presentación de la guía? ¿Se ha hecho uso de la guía? ¿Se han introducido cambios en los proyectos a raíz de los resultados recogidos en la guía? ¿Qué tipos de cambios? ¿Han sido útiles estos cambios? ¿Por qué si / por qué no? <i>Cuestionario sobre el uso de la guía.</i>
Mejoras en la calidad de los proyectos de ApS en general a partir de la elaboración, publicación, difusión y utilización de la guía. El número de beneficiarios potenciales sería los participantes proyectos en Cataluña.	La incorporación de las propuestas elaboradas.	¿Se ha publicado la guía en versión larga? ¿Se ha hecho difusión gratuita? ¿Se ha hecho la jornada de presentación de la guía? ¿Se ha hecho uso de la guía? ¿Se han introducido cambios en los proyectos a raíz de los resultados recogidos en la guía? ¿Qué tipos de cambios? ¿Han sido útiles estos cambios? ¿Por qué si / por qué no? <i>Cuestionario sobre el uso de la guía</i>
Mejoras en la investigación sobre ApS, a partir de la elaboración de una propuesta de evaluación.	El uso del diseño de evaluación propuesto.	¿Se ha utilizado la propuesta de evaluación en otras investigaciones? ¿De qué manera se ha utilizado? ¿Ha sido útil? <i>Número de citas de publicaciones centradas en el diseño de evaluación</i>
Cambios en el Grupo Permanente de ApS a partir de la metodología de la segunda parte: evaluación participativa.	Cambios en el Grupo Permanente.	¿Los miembros del Grupo Permanente de ApS se han empoderado más en relación al ApS? ¿De qué manera? ¿Qué evidencias tenemos? <i>Grupo de discusión: grupo permanente de ApS.</i>
Mejoras en la educación científica a partir de las jornadas en el Campus Mundet.	Incidencia de las jornadas realizadas.	¿Cuántos estudiantes han participado? ¿Es la primera vez que vienen a la universidad? ¿Como valoran la experiencia? ¿Les gustaría volver? ¿Se han aprovechado las jornadas para acercar a los estudiantes en la universidad? ¿De qué manera? <i>Cuestionario breve al alumnado.</i> <i>Conversaciones informales con el profesorado.</i>

Incidencia en la comunidad científica que investiga o innova en ApS.	Publicaciones. Participación Congresos.	¿Cuántas publicaciones se han derivado de la investigación? ¿Se han hecho publicaciones en Open Access? y en revistas indexadas? ¿Son de calidad estas publicaciones? ¿Se ha participado en congresos? ¿Cómo se han valorado las aportaciones a congresos? <i>Número de citas y de personas interesadas en la búsqueda realizada.</i> <i>Invitaciones recibidas para presentar los resultados en jornadas, congresos ...</i>
Incidencia en el análisis de redes.	Software creado.	¿Ha despertado interés el software? ¿Se utiliza en otros estudios? ¿Hacen uso los agentes territoriales de este recurso? ¿Y el alumnado de la universidad? <i>Cuestionario sobre el uso</i>

Tabla 9. Relación mejoras y transformaciones, objeto de evaluación y criterios de evaluación

9. Investigación e Innovación Responsables

En relación a la introducción de la perspectiva de género, si bien no hacemos un estudio de género y no lo trabajamos a nivel teórico, sí que lo tendremos en cuenta durante todo el proceso de investigación. Por ello, seguiremos algunas de las indicaciones establecidas por Biglia y Vergés-Bosch (2016).

Respecto a la incorporación de la perspectiva participativa, en todo el proceso de desarrollo de investigación se introduce esta perspectiva. En concreto, si es posible, una de las técnicas de recogida de información se elaborará de manera participativa. Cabe destacar que, desde el GREDI, ya hemos comenzado a incorporar la participación de la ciudadanía en el proceso de diseño de investigación y en la elaboración de técnicas de recogida de información (Folgueiras y Sabariego, 2015 y Folgueiras y Sabariego, 2018).

Por otro lado, dado que la investigación está ubicada territorialmente en la ciudad de L'Hospitalet y que hemos contado en estos últimos años con la participación de un Giap-L'H -Grupo de Investigación-Acción Participativa-, dentro de la investigación que planteamos en esta convocatoria se pretende también incorporar a más gente del territorio al Giap-L'H.

Respecto al acceso abierto, hacemos uso de licencias libres como las de creative commons y también se contempla el diseño de un software con licencia creative commons (ver apartado difusión).

En relación a la ética, la investigación que se propone cumple los criterios éticos requeridos para las comisiones designadas (por ejemplo en la UN para la comisión bioética, en las búsquedas internacionales, de acuerdos con los estándares de la UE etc.). Además, no nos conformamos con un consentimiento informado de los agentes participantes, sino que damos mucha importancia a hacer una explicación detallada del proceso de investigación con los colectivos con los que se trabaja. Esta explicación incluye también sensibilización hacia la investigación con el fin de motivar a todos y todas, se insiste sobre el hecho de que cualquier persona o colectivo puede decidir abandonar la búsqueda en el momento que quiera.

En relación a la educación científica, se prevén acciones de difusión para colaborar en la construcción de una ciudadanía alfabetizada y sensible a los temas científicos (ver apartado difusión). Así, el proceso de investigación es también un proceso formativo no solo por el personal investigador, sino por todos y todas los y las integrantes. Especialmente, en esta investigación se hace incidencia en hacer jornadas en la universidad con los y las estudiantes que participan en la investigación.

10. Equipo Humano

IP: Pilar Folgueiras

Investigación con financiación autonómica o municipal:

- Miembros del equipo de investigación: miembros del GREDI u otros grupos (Como mínimo 6 personas).
- Miembros colaboradores:
 - La coordinadora del equipo permanente de ApS
 - El Equipo promotor de ApS en el territorio (9 personas).

Investigación con financiación Estatal:

En el caso de presentarse en una convocatoria de I+E Estatal, se plantearía un proyecto coordinado por la IP de este proyecto en el que participarían dos equipos:

Equipo 1) Centrado en el municipio de L'Hospitalet:

- Miembros del equipo de investigación: miembros del GREDI u otros grupos (como mínimo 6 personas).
- Miembros colaboradores:
 - La coordinadora del equipo permanente de ApS
 - El Equipo promotor de ApS en el territorio (9 personas).

Equipo 2) Centrado en el municipio de Coslada:

- Miembros del equipo de investigación de Madrid:
 - Coordinadora del Equipo de Madrid: Pilar Aramburuzabala
 - Miembros del grupo de investigación GICE-UAM (como mínimo 6 personas)
- Miembros colaboradores:
 - La coordinadora del equipo permanente de ApS de Madrid y miembros del equipo.

En los objetivos, se incluiría alguno de carácter comparativo.

Investigación con financiación Internacional:

Contactaríamos con:

- Lorraine McIlrath Community Knowledge (Galway)
- Kate Morris, Manager de Campus Engage

Referencias Bibliográficas de la Segunda Parte

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 78-95.
- Asociación Internacional de la Evaluación del Impacto (2015). *Principios Internacionales de la evaluación del impacto*.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479.
- Biglia, B. y Vergés-Bosch, N. (2016). Questionant la perspectiva de gènere en la recerca. *REIRE*, 9(2), 12-29.
- Billig, S., Jesse, D. and Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation*. New York. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Billorou, N., Pacheco, M. y Vargas, F. (2011). *Guía para la evaluación de impacto de la formación*. Oficina Internacional del Trabajo, Cinterfor.
- Cabrera, F. (2005). *Evaluación participativa: Concepto y fases de desarrollo*, La (Vol. 50). Cáritas Española.
- Coffey, A. y Lavery, S. (2015). Service-Learning: A Valuable Means of Preparing Pre-service Teachers for a Teaching Practicum. *Australian Journal of Teacher Education* 40 (7), 86-101, doi:10.14221/ajte.2015v40n7.7.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Craig, P. L., Phillips, C. & Hall, S. (2016). Building social capital with interprofessional student teams in rural settings: A service- learning model. *Australian Journal of Rural Health*, 24(4), 271-277.
- De la Orden Hoz, A. (1985). Modelos de evaluación universitaria. *Revista española de pedagogía*, 43(169/170), 521-537.
- Delp, L., Brown, M., and Domenzain, A. (2005). Fostering of Youth Leadership to address.
- Dopico, M. (2003). Metaevaluación: ¿por qué y para qué?. *Revista Cubana de Educación Superior*. Academic OneFile.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 70(21).
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning-Linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 517-534.
- Eyler, J. (2009). The Power of Experiential Education, *Liberal Education*, 95 (4), 24-31.
- Fielding, J. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Folgueiras, P. (2007). La evaluación participativa de un programa de formación para una participación activa, intercultural y crítica. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 491-511.
- Folgueiras, P. (2014). *Reflexiones en torno al Análisis de Redes sociales en proyectos de APS*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/52218>
- Folgueiras, P. y Ramírez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació*

i Recerca en Educació, 10(2).

- Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2018). Investigación-Acción Participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE, 11(1)*, 16-25.
- Folgueiras, P., y Sabariego, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación-acción participativa. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, vol. 1 (pp. 51-62). Cádiz, España: Bubos.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 64(2)*, 1-15.
- Folgueiras, P.; Luna, E. y Puig-Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 362*, (159-185).
- Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el Aprendizaje-Servicio/Guidance and tutorial action in higher education: the contribution of Service-Learning. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26 (2)*, 8-25.
- Godfrey, P. C., Illes, L.M. and Berry, G. (2005). Creating Breadth in Business Education Through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education 4(3)*, 309-323.
- Hébert, A. & Hauf, P. (2015). Student Learning Through Service-Learning: Effects on Academic Development, Civic Responsibility, Interpersonal Skills and Practical Skills. *Active Learning in Higher Education, 16 (1)*, 37-49.
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W. And Colby, M. (1996). A Critique of Service Learning Projects in "A Decade of Service-learning 821 Management Education: Pedagogical Foundation, Barriers, and Guidelines". *Journal of Business Ethics 15*, 133-142.
- Hildenbrand, S. M. & Schultz, S. M. (2015). Implementing Service-Learning in pre-service teacher coursework. *Journal of Experiential Education, 38 (3)*, 262-279, doi:1053825915571748.
- Keeves, J.P. (Ed.) (1988). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Largent, L. (2013). Service-Learning Among Nontraditional Age Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice, 37 (4)*, 296-312,
- Latorre, A. Del Rincón, D y Arnal J. (2003). *Bases metodológicas de investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Mateo, I. D. (2003). Metaevaluación: ¿por qué y para qué? *Revista Cubana de Educación Superior*.
- Morgan, W. & Streb, M. (2003). First do no harm: The importance of Student Ownership in Service-Learning. *Metropolitan State Universities, 14(3)*, 36-52.
- Mosakowski, E., Calic, G. & Earley, P. C. (2013). Cultures as Learning Laboratories: What Makes Some More Effective Than Others? *Academy of Management Learning & Education, 12 (3)*, 512-526.
- Noreña-Peña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan, 12(3)*:263-274.
- Oldfather, P. (1995). Songs "come back most to them": Students' experiences as researchers. *Theory into Practice, 34(2)*, 131-151.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. & Cerrillo, R. (2016). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Education, 17(1)*, 75-91.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. & García-Peinado, R. (2014). Service-Learning methodology

- as a tool of ethical development: Reflections from the university experience. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(1), 153.1-153.26.
- Parker-Gwin, R. & Mabry, J. B. (1998). Service learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models Teaching Sociology; *ProQuest Sociology Collection* 26(4), 276-291.
- Pérez Juste, R. (1994). Investigación evaluativa. En V. García Hoz (Coord.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 404-418). Madrid: Rialp.
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M. y Graell, M. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS*. Disponible en: http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cast_mini_IMPA4.pdf
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Quintero, V. M. (1995). *Evaluación de proyectos sociales*. Colombia: Fundación FES.
- Rockenbach, A., Hudson, T. D. & Tuchmayer, J. B. (2014). Fostering meaning, purpose, and enduring commitments to community service in college: A multidimensional conceptual model. *Journal of Higher Education*, 85 (3), 312-338. doi: 10.1353/jhe.2014.0014
- Scriven, M. (1986). Evaluation as a paradigm for educational research. En E.R. House (Ed.), *New directions in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R. & Grizenko, N. (2013). Student Teacher Experiences in a Service-Learning Project for Children with Attention-deficit Hyperactivity Disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18 (5), 475-491.
- Winans-Solis, J. (2014). Reclaiming Power and Identity: Marginalized Students' Experiences of Service-Learning. *Equity & Excellence in Education*, 47 (4), 604-621.
- Young, Ch. A., Shinnar, R. S., Ackerman, R. L., Carruthers, C. P. y Young, D. A. (2007) *Implementing and Sustaining Service-Learning at the Institutional Level. Journal of Experiential Education*, 29 (3), 344-365.
- Young, S. y Karme, T. (2015). Service-Learning in an Indigenous Not-for-profit Organization. *Education+Training*, 57 (7), 774-790.

Anexo: Fichas de actividades (alumnado)

Actividad 1: EL EXPERIMENTO

A partir del visionado de la película El Experimento, debes responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que la película de El Experimento responde a una investigación? Justifica tu respuesta.
2. ¿Qué elementos relacionados con la investigación destacarías de la película? Justifica tu respuesta.
3. Valora la película desde un punto de vista ético y científico.

Actividad 2. POBLACIÓN Y MUESTRA

1. Se desea realizar un estudio sobre el nivel socio-económico-cultural del alumnado de una zona geográfica. Para ello se toman muestras al azar del alumnado que pertenece a todos los centros de esta zona.
Indica:
 - a) ¿Cuál es la población?
 - b) ¿Cuál es la muestra?
2. Para predecir la elección presidencial de 1936 en USA, una revista realizó una encuesta con 10 millones de americanos, propietarios de teléfonos. Los resultados fueron desfavorables para Roosevelt el cual, sin embargo, ganaría la elección por una gran mayoría. Da una posible explicación del hecho.
3. Se desea estudiar la relación entre el hospitalismo (los niños que han residido en un medio hospitalario separados de sus madres durante un largo período) y la riqueza de vocabulario en niños de 1 a 4 años de Barcelona. Para el estudio cogemos al azar 50 niños de esta edad del Hospital de "San Juan de Dios".
 - a.) ¿Cuál es la población?
 - b.) ¿Cuál es la muestra?
 - c.) ¿La muestra es representativa de la población que se desea estudiar?
4. Dadas las siguientes investigaciones, indica si se basan en una población o en una muestra y en este último caso especifica si es o no es representativa.
 - a) A fin de realizar un sociograma de una clase, se ha preguntado a todo el alumnado que indicara en una hoja los nombres de sus compañeros y compañeras de clase con quien les gustaría compartir el lugar y el de aquellos con quien no lo querrían.
 - b) Una empresa de mercados para investigar el interés del público mayor de edad de una ciudad donde viven 8.000 peruanos, 5.000 filipinos y 3.000 de otras etnias, por una marca de licor determinada, ha decidido realizar una encuesta a una muestra escogida al azar de 400 peruanos.

Actividad 3. LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA Y LA PARTICIPACIÓN

A partir del visionado del video sobre Investigación Participativa de CIMAS, debéis responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué características se explican sobre Investigación Participativa?
2. ¿Qué diferencias consideráis que tiene con relación a otros métodos de investigación que hemos ido trabajando a lo largo de las sesiones? ¿Qué relación se establece entre ciencia y emoción?
3. ¿Que se explica sobre la praxis? Ilustrar la explicación con algún ejemplo

Actividad 4. NECESIDADES EN EL CAMPUS MUNDET

Ficha 1

A partir de la explicación que se ha dado en clase, deberéis organizaros en grupos de 6 personas como máximo y realizar las siguientes preguntas a personas que estén en el campus Mundet.

1. ¿Estudias o trabajas en el campus Mundet?
2. ¿Desde cuando?
3. Si pudieras cambiar algo del campus Mundet, de las facultades, de la tipología de estudios, etc. ¿Qué cambiarías?

Ficha 2

A partir de la puesta en común que hicimos en la pasada sesión, del artículo y de los conceptos que hemos trabajado durante las sesiones. Seleccionad una de las necesidades que surgieron y establecer:

- La Finalidad de la investigación
- Los objetivos de la investigación
- Los miembros de la Investigación

Posteriormente, en la puesta en común, reflexionaremos sobre estos aspectos, sobre las limitaciones y posibilidades de la IAP que estáis planteando teniendo en cuenta que es una simulación y sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles serían los siguientes pasos a realizar para elaborar el proyecto de investigación siguiendo la metodología de la IAP?
- ¿Qué aspectos deberíais tener en cuenta?
- ¿Qué aspectos deberíais tener en cuenta la hora de diseñar el diagnóstico participativo?
- ¿Qué papel ocuparía la revisión documental en la investigación? ¿Qué tipo de revisión haríais?

Actividad 6. EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA. DIFERENTES ROLES

Ficha 1: Guion grupo de discusión

Objetivo general.

1. Valorar la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.

Objetivos específicos:

- 1.1 Valorar los contenidos de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.
- 1.2 Valorar la metodología utilizada en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.
- 1.3 Valorar los recursos que se utilizar en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.
- 1.4 Valorar las evidencias de evaluación para superar la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.
- 1.5 Valorar la implicación del alumnado/profesorado de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*.

Ejemplos de preguntas:

- 1.1 ¿Qué contenidos se han trabajado dentro de la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 1.2 ¿Qué contenidos os han gustado o interesado más? ¿Por qué si o por qué no?
- 1.3 ¿Qué aspecto de los contenidos, estructura de la asignatura cambiaríais/mejoraríais?

- 2.1 ¿Qué estrategias metodológicas se utilizan en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 2.2 ¿Cuál o cuáles estrategias metodológicas pensáis que son las más adecuadas para utilizar en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 2.3 ¿Qué aspectos de las estrategias metodológicas cambiaríais/mejoraríais? ¿Por qué?

- 3.1 ¿Qué recursos se utilizan en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 3.2 ¿Cuál o cuáles recursos pensáis que son las más adecuadas para utilizar en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 3.3 ¿Qué aspectos de los recursos utilizados cambiaríais/mejoraríais? ¿Por qué?

- 4.1 ¿Qué evidencias evaluativas se utilizan en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 4.2 ¿Cuál o cuáles evidencias evaluativa pensáis que son las más adecuadas para utilizar en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?
- 4.3 ¿Qué aspectos de las evidencias evaluativas /mejoraríais? ¿Por qué?

- 5.1 ¿Cómo valoráis la implicación del profesorado y del alumnado en la asignatura de *Investigación Socioeducativa*?

Ficha 2: Cuestionario breve

A continuación, encontrarás una serie de ítems que sirven para valorar la asignatura de *Investigación Socioeducativa*. El cuestionario es anónimo y el equipo docente te agradece enormemente tu participación.

Mi nivel de asistencia a las clases de *Investigación Socioeducativa* ha sido:

He asistido a más del 80% de las sesiones	
He asistido, como mínimo, al 80% de las sesiones	
He asistido entre el 60 y el 80% de las sesiones	

Valora el 1 al 4 los siguientes ítems (1-Deficiente y 4-Excelente)

	1	2	3	4
Los contenidos impartidos han sido adecuados				
Los contenidos impartidos han sido fáciles				
Los contenidos impartidos han sido nuevos				
La asignatura está estructurada de manera adecuada				
Las sesiones se han estructurado de manera adecuada				
La temporalización de la asignatura ha sido adecuada				
La temporalización de las sesiones ha sido adecuada				
El número de estudiantes para realizar esta asignatura ha sido adecuada				
El aula donde se imparte la asignatura ha sido adecuada				

ACTIVIDAD.7. DE LOS TEMAS A LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

1. Selecciona un tema de investigación

A partir de aquí, para continuar desarrollando la investigación, se trata de *restringir estos temas en cuestiones más concretas, de precisar la idea inicial de investigación*.

Con este propósito sugerimos empezar por preguntas estándar tipo *quién, qué, cuándo, cómo y dónde*, en un razonamiento que incluye dos etapas básicas

2. A continuación intenta describir con más detalle algo sobre ese tema que te gustaría profundizar, conocer, comprender mejor (fíjate una pregunta, tu problema de investigación) rellenando el espacio de la siguiente oración con una frase

Quiero investigar sobre X porque me gustaría conocer quién / qué / cuándo / dónde / por qué / si / cómo

A este proceso consistente en *afinar y estructurar formalmente la idea inicial de investigación a fin de comprender mejor alguna cuestión* se lo denomina identificación o planteamiento del problema.

El planteamiento adecuado del problema acota bien el ámbito de estudio y permite aterrizar mejor el proceso de la investigación, al expresar con mayor exactitud qué se estudia (los objetivos de la investigación), con quién se lleva a cabo el estudio (sujetos) y qué información hay que recoger (*variables*, en el caso de las investigaciones cuantitativas e *indicadores* a registrar en el caso de las cualitativas).

3. Formula el problema de investigación

ACTIVIDAD 9. REVISIÓN DOCUMENTAL

Aunque el trabajo es grupal, os recomiendo hacer la pregunta 2 y 3 de esta actividad de manera individual

1. Escribid vuestro problema de investigación. RECORDAD QUE LO HICIMOS EN LA ACTIVIDAD "De los temas a los problemas de investigación" y os hice la devolución. *Una vez escrito, marcad en negrita las palabras claves (RECORDAD que también estuvimos trabajando las palabras clave cuando os hice la devolución).*
2. Utilizando el power point "cerca documental", lo que os han explicado en la sesión de la biblioteca y las palabras claves que habéis marcado. Tenéis que encontrar: Tres documentos (artículos, tesis, libros, etc.), significativos para vuestro trabajo. Recordad utilizar, como mínimo, una base de datos. A continuación, debéis citarlos siguiendo las normas APA (Recordad que en el power también tenéis un link que os lleva a la normativa APA)
3. Explicar todos los pasos que habéis seguido para encontrar los documentos.

ACTIVIDAD 10. PRIMERA FASE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO

1. Referencias bibliográficas de los artículos vinculados con vuestro problema de investigación (*enumerar y referenciar según las normas APA*)
2. Referencias bibliográficas de otros documentos (libros, capítulos, vídeos, tesis, etc.) consultados (*enumerar y referenciar según las normas APA*)
3. De los documentos enumerados anteriormente debe escoger 4 o 5 artículos / documentos, etc., leerlos y rellenar las siguientes parrillas:

Artículos, documentos, etc.	Resumen de los contenidos principales del artículo, documento, etc. (Extensión máxima 400 palabras):
<i>Artículo o documento 1</i>	
<i>Artículo o documento 2</i>	
.....	

* Autores que aparecen en los diferentes artículos, documentos	Listar la idea o las ideas clave	Comentarios sobre la idea (<i>Dentro de este apartado se pueden incluir: Comentarios personales sobre la idea Relación con otros temas, autores, etc.</i>)
<i>Autor 1</i>	<i>Listar la idea o las ideas clave</i>	
<i>Autor 2</i>	<i>Listar la idea o las ideas clave</i>	
...		